



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

AREA SOCIO HUMANÍSTICA

TÍTULO DE MAGISTER EN PEDAGOGÍA

Percepciones de los estudiantes del Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Fiscomisional “San Francisco de Asís” de la ciudad de Loja, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo.

TRABAJO DE TITULACIÓN

AUTORA: Campoverde Jumbo, Bertha Margotd.

DIRECTORA: Sánchez Castillo, Mónica Beatriz, Mg.

CENTRO UNIVERSITARIO DE LOJA

2017

APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Magister.

Mónica Beatriz Sánchez Castillo
DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación, denominado: Percepciones de los estudiantes del Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Fiscomisional “San Francisco de Asís” de la ciudad de Loja, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo, realizado por Campoverde Jumbo Bertha Margotd, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, agosto de 2017

.....

Mg. Mónica Beatriz Sánchez Castillo.

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo Campoverde Jumbo Bertha Margotd declaro ser autor (a) del presente trabajo de titulación: Percepciones de los estudiantes del Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Fiscomisional “San Francisco de Asís” de la ciudad de Loja, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo, de la Titulación Magister en Pedagogía, siendo la Mg. Mónica Beatriz Sánchez Castillo directora del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales.

Además certifico que las ideas, concepto, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

Adicionalmente declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 88 del Estatuto Orgánico de la Universidad Técnica Particular de Loja que en su parte pertinente textualmente dice: “Forman parte del patrimonio de la Universidad la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos y tesis de grado o trabajos de titulación que se realicen con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad”

f.
Autora: **Campoverde Jumbo Bertha Margotd**
Cédula 110401927-6

DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo a mi esposo e hijo, quienes han influido positivamente en mi persona para desarrollar la presente investigación, así en el desempeño como estudiante de la Titulación de Magister en Pedagogía y en mis actividades profesionales.

AGRADECIMIENTO

Mi agradecimiento a la Universidad Técnica Particular de Loja por permitirme realizar mis estudios a través de la Educación a Distancia.

También deseo agradecer de manera exclusiva a mi tutora de Tesis Mg. Mónica Beatriz Sánchez Castillo, que con sus conocimientos ha guiado el desarrollo de este trabajo investigativo.

Por último, deseo agradecer a todas las personas que de una u otra manera coadyuvaron al feliz término de la presente tesis.

La autora

INDICE DE CONTENIDOS

APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
INDICE DE CONTENIDOS.....	vi
1. RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	2
2. INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	6
1. La evaluación educativa	7
La evaluación en el enfoque conductista de aprendizaje	8
La evaluación en el enfoque constructivista de aprendizaje	10
La evaluación orientada al desarrollo integral de la personalidad del estudiante.....	12
2. Tipos de evaluación y sus funciones en el proceso formativo.	12
Evaluación inicial o diagnóstica.....	13
Evaluación formativa, continua o procesual.....	14
Evaluación final o sumativa	14
3. Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación.....	15
Desde el enfoque conductista de aprendizaje	15
Desde el enfoque cognitivista de aprendizaje.....	17
Desde el enfoque constructivista de aprendizaje	19
CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO	21
Tipo de investigación	22
Diseño	22
Métodos	23
<i>Método Analítico – Sintético</i>	23
<i>Método Inductivo – Deductivo</i>	23

Muestra	23
Técnicas.....	24
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	25
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	53
CONCLUSIONES.....	60
RECOMENDACIONES.....	61
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	62
ANEXOS	66

1. RESUMEN

El presente trabajo de investigación titulado “las percepciones que tienen los estudiantes del Bachillerato de la Unidad Educativa Fiscomisional “San Francisco de Asís” respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo”, ha sido estructurado como un aporte a la investigación. El objetivo general es analizar los rasgos constitutivos del perfil del docente en evaluación a partir de las percepciones de los estudiantes que permita la comprensión de las implicaciones en el proceso instructivo-formativo y el diseño de un instrumento metodológico para asegurar su participación en la gestión institucional. Como técnica se utilizó la encuesta, la observación y la revisión documental. Se concluye que se deja notar entre los alumnos que el examen es tomado como una amenaza que se vuelve de cierta manera como un elemento controlador. Se recomienda que se facilite por áreas el intercambio de experiencias organizativas y pedagógicas de los maestros durante jornadas de capacitación una vez a la semana y compartan experiencias acerca de la coherencia entre procesos y logros de la evaluación.

PALABRAS CLAVES: evaluación, enfoques pedagógicos, estudiantes, docente.

ABSTRACT

The present titled research work “the perceptions that there have the students of the Baccalaureate of the Educational Unit Fiscomisional “San Francisco of Asís” with regard to the evaluation that its teachers apply in the instructive - formative process”, it has been structured so that it is constituted in a contribution to the investigation. The general target, it is based in analyzing the constitutive features of the profile of the teacher in evaluation from the perceptions of the students that allows the comprehension of its meanings and implications in the instructive - formative process and the design of a methodological instrument to assure really its participation in the institutional management. As investigation skill used the survey, the observation and the documentary review. It ends that is allowed to notice between the pupils that the examination is taken as a threat the same one that turns of certain way like a control element. By what it is recommended that to be facilitated by areas the exchange of organizational and pedagogic experiences of the teachers during training days once a week and they share experiences about the coherence between processes and achievements of the evaluation.

KEY WORDS: evaluation, pedagogic approaches, students, teacher.

2. INTRODUCCIÓN

Actualmente la incorporación de las competencias básicas en el currículo ecuatoriano ha supuesto la mayor novedad educativa en los últimos años. Su aparición sin duda alguna conduce a ciertos cambios didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todas las áreas de estudio. Los cambios antes mencionados están relacionados con destrezas, habilidades, actitudes, valores, contenidos y los criterios de evaluación. Por lo tanto, las reformas en la enseñanza conllevan también cambios en las prácticas relacionadas con la evaluación que tienen carácter imprescindible, con sus métodos e instrumentos. Si se tiene en consideración estas reformas, la evaluación de los aprendizajes que se aplica a los estudiantes no puede sostenerse solamente en la adquisición de conocimientos disciplinares, sino que debe orientarse la aplicación de dichos conocimientos en situaciones del diario vivir.

Es por ello, que en el presente trabajo se conocerá cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes del Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Fiscomisional “San Francisco de Asís” respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo.

Para lograrlo, se ha planteado un gran objetivo general: analizar los rasgos constitutivos del perfil del docente en evaluación a partir de las percepciones de los estudiantes que permita la comprensión de sus significados e implicaciones en el proceso instructivo-formativo y el diseño de un instrumento metodológico para asegurar efectivamente su participación en la gestión institucional; como objetivos específicos: fundamentar teóricamente la evaluación educativa como proceso orientado al aseguramiento de la formación de la personalidad de los estudiantes con sentido de integridad; diagnosticar las percepciones de los estudiantes respecto de la evaluación que desarrollan sus docentes en relación a las concepciones, métodos, técnicas, instrumentos y valoraciones; diseñar un instrumento metodológico que permita la recuperación de las percepciones de los estudiantes respecto a la evaluación docente como insumo para el fortalecimiento de la gestión y mejora institucional.

Evidentemente, para el logro del propósito señalado, es necesario hacer uso de la técnica de la observación, pues, es el único medio para recolectar información válida para la toma de decisiones; la técnica de resolución de problemas permite que el alumno ponga de manifiesto una serie de conocimientos adquiridos a través de actividades de tipo cognoscitiva, afectiva y conductual; la técnica de interrogatorio abarca aspectos cuantitativos y cualitativos para

registrar la información solicitada a los mismos sujetos y finalmente la técnica de solicitud de productos los cuales son de gran ayuda los portafolios de evidencia.

A fin de resaltar el tema de la investigación, el presente trabajo, se ha dividido en cuatro capítulos de estudio:

El capítulo uno, se profundiza en el marco teórico, destacando la importancia de la evaluación educativa, la evaluación desde las diferentes teorías del aprendizaje, tipos de evaluación, funciones en el proceso formativo, métodos, técnicas e instrumentos de evaluación desde los distintos enfoques y modelos pedagógicos.

El capítulo dos, aborda la metodología dedicada a desarrollar el tipo de investigación, la misma que es mixta ya que combina aspectos cualitativos y cuantitativos con la ayuda del diseño exploratorio secuencial, de modalidad derivativa; el programa SPSS, donde se identificarán las percepciones de los estudiantes respecto de la evaluación que aplican sus docentes. Secuencialmente se menciona la muestra probabilística que comprende una población de 120 estudiantes distribuida de la siguiente manera: 60 estudiantes del Primer Año de Bachillerato, 30 de Segundo Año de Bachillerato y 30 de Tercer Año de Bachillerato. Finalmente la técnica de la encuesta, se viabilizará a través de un cuestionario, el mismo que está diseñado utilizando la Escala de Likert, con 5 categorías de respuestas.

El tercer capítulo describe análisis y discusión de resultados, en esta sección se procedió a clasificar los datos en tablas de frecuencia de los siguientes apartados: definición de la evaluación; funciones, objetos y criterios para evaluar; para quién, cómo, cuándo y a quién se evalúa y evaluación vs calificación, en los cuales se comparó, se contrastó y se discutió los resultados obtenidos en la investigación con los de otros autores.

El capítulo cuarto se refiere a la propuesta de intervención que presenta la elaboración de un programa de acción que está referido al proceso de organización y preparación que permite adoptar decisiones sobre la forma más conveniente de lograr una serie de objetivos propuestos.

Finalmente las conclusiones: sobre la definición de evaluación, quién evalúa y cuándo se evalúa prevalece el modelo pedagógico conductista, expresado en que las pruebas son diseñadas por el docente con la intención de controlar y decidir si el estudiante está en condiciones de ser promovido o no al siguiente curso.

Además los estudiantes no participan en la decisión de su propia evaluación y que ésta forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, se encuentra integrada en él, en vez de ser un momento aislado, es evidente entonces que no existen buenas condiciones para realizar el proceso de evaluación, sea ésta por escasez de tiempo o gran cantidad de estudiantes en el aula; respecto de la función de evaluación, criterios seguidos para evaluar, cómo se evalúa y evaluación Vs calificación los docentes dan importancia a la calificación cuantitativa de los aprendizajes, tomando en cuenta como referente criterios prefijados independientemente del grupo de alumnos que se evalúe, además en la evaluación se tiene en cuenta los trabajos y exámenes realizados a lo largo del parcial, eso deja notar que existe diálogo entre profesores y alumnos, según lo mencionado se observa claramente una tendencia constructivista; sin embargo también se observa un enfoque tradicionalista puesto que los padres y sociedad en general dan más valor a las calificaciones que garantizan la continuación en las instituciones educativas que al aprendizaje y al esfuerzo.

Como recomendaciones se plantea: tomando como principio el enfoque constructivista es necesario que se facilite por áreas el intercambio de experiencias organizativas y pedagógicas de los maestros durante jornadas de capacitación una vez a la semana y compartan experiencias acerca de la coherencia entre procesos y logros de la evaluación, y la de unos y otros con determinados valores que se conjugan en la práctica, como por ejemplo la significación en el aprendizaje y la función educativa de la evaluación, con la finalidad que la evaluación sea considerada dentro del proceso enseñanza-aprendizaje como una herramienta imprescindible para mejorar paulatinamente los procesos educativos y tomar decisiones correctas y oportunas sin que el estudiante lo perciba como un control, sino más bien como una experiencia formativa en donde el docente está dispuesto a reforzar elementos positivos y eliminar lo negativo.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1. La evaluación educativa

En los últimos tiempos, los estudios sobre evaluación han alcanzado una notable expansión en todo el mundo, desarrollándose nuevos modelos evaluativos y nuevos objetos de la propia evaluación. Y aun siendo la evaluación una de las acciones más propias de los sistemas educativos, ésta ha sufrido importantes cambios en los últimos años.

Sin pretender hacer un recorrido exhaustivo sobre la historia de la evaluación, señalaremos algunos hitos importantes.

Uno de los padres de la evaluación es Tyler, que realizó estudios sobre la efectividad de ciertos currículum innovadores, las estrategias para su desarrollo y sobre todo “en qué medida son alcanzados los objetivos educativos diseñados”.

Más tarde Cronbach (1963), rechazando el planteamiento tyleriano, coloca como punto de partida de la evaluación el tipo de decisión a la que la evaluación pretende servir y la define como “el proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones”.

Scriven (1967) que describe la evaluación como el “proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa”, reitera el valor prioritario de las decisiones, pero realiza otras aportaciones interesantes distinguiendo entre evaluación formativa y evaluación sumativa.

(Cronbach, 1980) Habla ya de una evaluación más sistemática, con fines también heurísticos y orientadores al tiempo que rechazan abiertamente la naturaleza crítica de la evaluación y abogan por un planteamiento del evaluador como “un educador cuyo éxito ha de ser juzgado por lo que los demás aprenden”, más que como un juez que decide quién actúa bien o mal.

La conexión entre la evaluación y la toma de decisiones en educación es un principio ampliamente aceptado por la evaluación moderna, siendo el principal representante de esta propuesta Stufflebeam (1987) sugiere que “la evaluación debe ser implementada a través de estas tres constantes: obtención de información, formulación de juicios y toma de decisiones”.

A lo largo del tiempo la evaluación educativa ha sido la piedra angular de los sistemas educativos en las distintas partes del mundo en virtud del rol que ha cumplido, gracias a las evaluaciones se ha podido innovar los modelos educativos. La evaluación ha permitido realizar cuestionamientos a las prácticas educativas tradicionales y enrumbar el sistema enseñanza-aprendizaje por nuevos caminos con sustento filosófico, psicológico y pedagógico.

En los últimos años del siglo XX, el ámbito evaluativo de la educación se amplió desde los aprendizajes, (pasando por los programas, tomando en cuenta la docencia, permeando el currículum como un todo, preocupándose por la evaluación de instituciones educativas) hasta llegar a la propuesta de evaluación de sistemas educativos nacionales.

Connotados científicos, psicólogos, psico-pedagogos se han ocupado de estudiar a profundidad la realidad de evaluación educativa, para poder determinar el rol que cumple en el proceso de aprendizaje, establecer la relevancia de la misma y plantear mecanismos evaluativos que permitan conocer el grado de desarrollo cognitivo del individuo.

La evaluación en el enfoque conductista de aprendizaje

El conductismo es una corriente de la psicología que defiende el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para “estudiar el comportamiento observable (la conducta) y niega toda posibilidad de utilizar los métodos subjetivos como la introspección” (Leydi, Barrera, 2015).

Sus principales postulados teóricos se basan en la “negación de la conciencia, opta por la conducta como objeto de estudio y por la observación y experimentación, la conducta es el resultado del ambiente y su asociación a través de la experiencia” (Pablo, 2014).

Hernández (2010) menciona que en “el paradigma conductista, la evaluación se centra más en los productos del aprendizaje que en los procesos”.

Hernández (2010) señala que " antes de ser sometido al programa, durante el avance y al final del mismo, el alumno es evaluado para corroborar sus conocimientos previos, su progreso y su dominio final de los conocimientos o habilidades enseñados" (p.97).

Resulta oportuno señalar que para el conductismo, la educación tiene el fin primordial de formar pautas de conducta de los alumnos, concordantes con los fines que persiguen las instituciones educativas, esto es, implicar conocimientos, normas y valores, así como desarrollar habilidades, destrezas y aptitudes.

Visto así, el profesor es considerado como un instructor que enseña para cambiar la conducta de los alumnos.

Por otro lado el Currículo es un documento elaborado por un grupo de expertos, el cual es inflexible, acrítico y no participativo por los agentes involucrados en el proceso educativo. El profesor no es más que un ejecutor del currículo.

Finalmente la evaluación es considerada como la práctica educativa que sirve para obtener resultados observables y medibles, expresados en una calificación cuantitativa en los exámenes orales o escritos.

Los modelos educativos a lo largo de la historia han tenido relación con el sistema político y los modelos de producción imperantes de la época, uno de ellos fue el modelo educativo feudalista de una sociedad de castas, con los privilegios que tenía la nobleza; formaba individuos cuyo fin era mantener ese sistema de opulencia de los nobles, y por otro lado de opresión y exclusión de los siervos de la gleba, en ese contexto las formas de evaluación eran encaminadas a determinar cuánto producía el siervo. Entonces, si bien es cierto, la evaluación ha jugado un papel fundamental para el desarrollo mismo de la educación, también ha sido utilizada para prácticas de sometimiento y “domesticación” del hombre, una evaluación con tintes militaristas, si no produces tanto, si no cosechas tanto, si no cumples la meta, si no apruebas serás sometido.

Esto fue en gran medida el conductismo, un método de domesticación y sumisión del hombre, la construcción y mantenimiento de una sociedad con castas privilegiadas, de una sociedad con hombres no pensantes, acríticos, sumisos, cuyo método de evaluación les convencía que ese estado de ignominia era normal, es decir, que unos grupos prevalezcan sobre otros, que la ley del más fuerte también le compete al hombre.

La evaluación en el enfoque cognitivista de aprendizaje.

El cognitivismo se centra en el estudio de los procesos internos (procesos mentales superiores) que conducen al aprendizaje. (Betancourt, 2012)

Según el paradigma cognitivo, los postulados que se debe tener presente son: “lograr el aprendizaje significativo con sentido y desarrollar habilidades estratégicas generales y específicas del aprendizaje” (Benito, 2014)

Con la aparición del cognitivismo, la evaluación sufre algunos cambios importantes respecto al modelo conductista, aunque su función principal se mantiene: la evaluación formativa asegura la articulación entre las características de los alumnos y las características del sistema de formación.

No obstante, a continuación se destacan algunos de los cambios más significativos: “El interés se centra en los procesos de aprendizaje, no en los resultados obtenidos” (Pinker, 2010), ya

que lo que se pretende es comprender el funcionamiento mental del alumno ante la tarea a través del conocimiento de sus representaciones y de las estrategias que utiliza.

“Los datos recogidos son cualitativos” (Wittrock, 2012) es decir, se utilizan cuestionarios, observación del comportamiento, observación de sus reflexiones y de las interacciones... Se da mayor importancia a las estrategias que utiliza el alumno para alcanzar un objetivo.

Dentro del cognitivismo la evaluación se centra en medir el desarrollo de procesos mentales en el individuo, el aprendizaje del sujeto es determinado según su capacidad para desarrollar operaciones mentales y según los conocimientos que tenga en su mente, esto puede ser medido a través de instrumentos como cuestionarios, test, ejercicios en el caso de las ciencias exactas.

La fortaleza de este tipo de evaluación está en que es procesual, se realiza en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje, como tal permite corregir en el camino, comprender y valorar aptitudes que posee el educando, las cuales son demostradas a través de diversas estrategias y procedimientos. En ese aspecto juega un papel importante la planificación en cuanto al procedimiento que el docente vaya a realizar para evaluar al alumno, la forma en que se plantee la evaluación necesariamente tendrá relación con el objetivo.

En cuanto a la medición de aprendizajes suele ser cualitativa y a la vez cuantitativa, dado que permiten determinar en porcentajes (cuantitativa) los niveles de logro del educando, y estos niveles de logro a la vez tienen una descripción cualitativa (irregular, regular, muy buena).

Es evidente, que el contenido del aprendizaje debe ser potencialmente significativo, lo que significa que debe permitir ser asimilado de manera significativa. En las evaluaciones el alumno debe mostrar una actitud positiva, es decir, debe estar dispuesto para relacionar el material de aprendizaje con las estructuras cognitivas que posee.

La evaluación en el enfoque constructivista de aprendizaje

El enfoque constructivista le interesa cómo el ser humano procesa la información, de qué manera los datos obtenidos a través de la percepción, se “organizan de acuerdo a las construcciones mentales que el individuo ya posee como resultado de su interacción con el medio” (Gramsi, 2013).

Entre los postulados más significativos del enfoque antes mencionado son: “permitir al alumno, actuar y pensar, garantizar la experiencia con libertad y la autonomía tiene contacto con la realidad y la naturaleza y garantizar el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades individuales”. (Pesantez Ortiz, 2014)

El modelo de evaluación en la corriente constructivista viene a revolucionar los modelos anteriores, en el constructivismo el educando pasa a desempeñar un rol protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje y como tal en los procesos de evaluación, el tipo de evaluación que se ejecute en de acuerdo a este paradigma debe tratar de ser holístico, es decir abarcar el aspecto, cognitivo, actitudinal y procedimental del ser humano. Se puede concebir como una horizontalidad en el proceso de evaluación, ya no solamente el profesor evalúa y lo que el considere, también se plantean otras formas de evaluación como: la coevaluación, la hétéro-evaluación como procesos que podrían aplicarse según el contexto en donde se desarrolle el aprendizaje.

La evaluación en el enfoque constructivista se caracteriza por el “énfasis en la evaluación de los procesos de aprendizaje, la funcionalidad de los aprendizajes, busca que el alumno sea responsable y controle el proceso enseñanza – aprendizaje y sobre todo la autoevaluación del alumno” (Longuina, 2011)

Con referencia a lo anterior el enfoque constructivista se opone a concebir el aprendizaje como receptivo y pasivo, considerándolo más bien, como una actividad organizadora compleja del estudiante que construye y reconstruye sus nuevos conocimientos propuestos, a partir de revisiones, selecciones, transformaciones de sus antiguos conocimientos pertinentes, en cooperación con su maestro y compañeros.

El alumno como sujeto que aprende ocupa un lugar central en la enseñanza y en el aprendizaje, mientras que el maestro es un facilitador, por lo tanto, la evaluación de los procesos que realiza el profesor es la que tiene prioridad (no exclusividad) y su función es recoger oportunamente evidencias acerca del aprendizaje a partir de un proceso de búsqueda y descubrimiento de información prevista por el profesor.

En este modelo el profesor evalúa continuamente (que no es sinónimo de todo el tiempo) el aprendizaje alcanzado por los alumnos que consiste en la comprensión de los contenidos desarrollados. En este enfoque la evaluación controla y emite juicios de valor sobre procesos y resultados de la acción educativa.

La evaluación orientada al desarrollo integral de la personalidad del estudiante

La evaluación, de forma integral, desde la perspectiva de una escuela transformadora, permite tomar conciencia frente al desarrollo holístico de todos los procesos que implican el “desarrollo humano (currículo oculto), la educación por procesos (ejes transversales), la construcción del conocimiento (currículo académico, científico y por competencias), la transformación socio – cultural (currículo cultural, contextual y situacional) y, la innovación educativa y pedagógica (currículo prospectivo)” (Lafrancesco, 2011)

Según García (2012) la evaluación no es sólo un instrumento para calificar a los alumnos/as al final de un trimestre o curso, sino que es una parte más del proceso de enseñanza-aprendizaje y que bien utilizada guía al alumno/a en su formación.

La evaluación educativa “es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo” (Teixeira, 2011).

El fin de la evaluación va más allá de medir el avance cognitivo del estudiante, su fin debe enfocarse en el desarrollo integral del individuo, debe ser constante, sistemática y acompañar el proceso enseñanza-aprendizaje, permitiendo corregir situaciones que requieran mejoramiento. Por tanto la evaluación debe concebirse como un componente formativo.

Es evidente entonces, que desde una perspectiva muy consensuada en el mundo educativo, la evaluación ha de ser continua, global e integradora y al mismo tiempo ha de constituir un instrumento de acción pedagógica que contribuya a la mejora de todo el proceso educativo de los alumnos, esto no quiere decir que se va a limitar a evaluar solamente aprendizajes, sino que también requiere la evaluación de aquellas variables psicológicas tales como la inteligencia, el desarrollo afectivo y social, las actitudes, entre otros., aspectos que intervienen de modo muy importante en el proceso de aprendizaje.

2. Tipos de evaluación y sus funciones en el proceso formativo.

El proceso evaluador es único. No obstante existen diferentes fases o momentos que se desarrollan a lo largo del mismo. Estas fases abordan la evaluación desde diferentes perspectivas y con objetivos específicos. Podría decirse que a cada uno de estos momentos corresponde un tipo de evaluación los que han dado lugar a diferentes denominaciones: diagnóstica, formativa y sumativa.

El tipo de evaluación que se aplique en los procesos formativos, debe estar acorde con los objetivos planteados, no puede haber un desfase entre objetivos educativos y evaluaciones, la técnica, instrumento de evaluación que se utilice debe ser en función de alcanzar los objetivos educativos, nunca una evaluación debe poseer un fin punitivo. Es importante que la evaluación que se aplique tome en cuenta las diferencias de aprendizaje, las necesidades educativas que poseen los educandos, por ello es necesario una evaluación inicial la cual es considerada como diagnóstica, esta cumple un papel vital en el transcurso del proceso enseñanza-aprendizaje.

Evaluación inicial o diagnóstica.

En esta evaluación se busca demostrar si los alumnos están en condiciones de comenzar a estudiar un determinado tema o unidad, la situación personal del alumno en una determinada etapa del curso, ya sea familiar, física o incluso emocional. Y por último, “muestran en qué nivel los alumnos lograron los objetivos propuestos” (Enciclopedia de clasificaciones, 2016).

“La evaluación diagnóstica se caracteriza por obtener información sobre la situación en la que se encuentran los alumnos respecto de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que vamos a enseñar: saberes previos, errores, representaciones, estrategias de aprendizaje, expectativas, etc” (Maggioni, 2006)

Uno de los objetivos de la evaluación inicial o diagnóstica es “lograr un conocimiento inicial del alumno con la finalidad de colaborar en la mejora de su aprendizaje o acomodar las estrategias didácticas a sus capacidades e intereses. Ofrece una información imprescindible para poder acomodar las actividades docentes al ritmo del alumno” (Medina, 2009)

Se observa claramente que lo citado cobra importancia desde el punto de vista constructivista, pues este modo de evaluar permite conocer las ideas previas de los estudiantes con respecto a un determinado tema, lo que permitirá diseñar una planificación tomando en cuenta dichos conocimientos, de manera que los alumnos puedan construir explicaciones de la realidad que se ajusten a sus experiencias y que se deriven del conocimiento científico.

La evaluación diagnóstica no solamente debe cumplir con la función de dotar de información sobre el nivel individual en el que docentes reciben a estudiantes en cuanto a conocimientos o aprendizajes se refiere, al instrumento que al docente le permitirá cumplir con sus funciones de planificación micro-curricular durante el proceso, porque deberá planificar en base a los resultados obtenidos de la evaluación diagnóstica, es decir la evaluación permite descubrir diferencias individuales en aprendizajes y esto a su vez al finalizar el proceso, le permitirá al

docente comparar el nivel de ingreso con el nivel que los estudiantes poseen al finalizar el proceso educativo. A parte de esto es una evidencia que el docente puede utilizar como testimonio de su trabajo.

Evaluación formativa, continua o procesual

La evaluación formativa, es una actividad sistemática y continua, que tiene por objeto proporcionar la información necesaria sobre el proceso educativo, para reajustar sus objetivos, revisar críticamente los planes, los programas, los métodos, recursos, orientar a los estudiantes y retroalimentar el proceso mismo (Santos, 2015).

“La evaluación formativa se distingue de la sumativa en que la información que se recoge en el proceso formativo se usa para ir modelando las mejoras en lugar de limitarse a resumir los logros” (OCDE, 2016).

Cabe agregar que en este tipo de evaluación una de sus principales funciones es la retroalimentación del proceso desarrollado por el docente, que conlleva al mejoramiento individual o grupal, el mismo que requiere de estrategias e instrumentos diversos que permitan determinar el punto donde se encuentra el alumno antes de plantear una nueva situación de aprendizaje. La práctica de esta evaluación se puntualiza, con el uso de la observación sistemática con el fin de facilitar la obtención de información que permita actuar en el proceso de desarrollo de las capacidades del alumnado.

Evaluación final o sumativa

“La evaluación sumativa o acumulativa, pretende averiguar el dominio conseguido por el alumno” (Samboi, 2011).

“Es una evaluación en la que se comprueban los resultados obtenidos para valorarlos con fines de producción o certificación” (Bordas, 2016).

En otras palabras la evaluación sumativa procura recoger datos que nos permita emitir juicios de valor sobre la validez del proceso seguido y sobre la situación en que se encuentra cada uno de los estudiantes en relación con los objetivos planteados.

Aparte de la información que proporciona al docente nos ha de servir para reorientar y mejorar el proceso de aprendizaje y sobre todo detectar necesidades propias de aquellos estudiantes que requieren un tipo específico de intervención pedagógica.

En conclusión, este tipo de evaluación permite el análisis y la valoración de todo el proceso educativo. Como es lógico, puede estar referida al finalizar un ciclo, curso o etapa educativa, pero también al término del desarrollo de una unidad didáctica o de un trimestre, semestre, etc.

Es importante mencionar, que de acuerdo a la naturaleza de la evaluación de los diferentes componentes del proceso didáctico, las decisiones diagnóstica, formativa y sumativa, en el campo laboral el docente las planifica, ejecuta y evidencia no solamente sobre el aprendizaje del estudiante, sino también en base a las estrategias didácticas, recursos y circunstancias contextuales usadas por el maestro, pero también es importante recordar que cualquier momento de evaluación que se realice, éste exige un proceso de reflexión apoyado en evidencias de diverso tipo.

Cualquier tipo de evaluación que se ejecute debe mantener como pilar fundamental el diálogo, es decir prevalece el debate sobre la enseñanza en donde intervienen los estudiantes, familia y otros agentes preocupados por la educación. La comprensión y la retroalimentación entendida no solamente como la reorientación del proceso de enseñanza dirigida a los alumnos, sino más bien a la planificación de la enseñanza, a la modificación del contexto o a la manera de trabajar de los maestros y finalmente el aprendizaje en la cual por medio de la evaluación se corrobora si es adecuada la metodología del docente o si el aprendizaje es significativo para los alumnos.

3. Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación

Desde el enfoque conductista de aprendizaje

Métodos: “Memorístico, expositivo y observable, refuerzo inmediato de la información y control de aprendizajes, estímulo-respuesta, fijación” (Rodríguez, 2012).

En lo que respecta a la evaluación en el paradigma conductista ésta se “centra en el producto, es decir, en las ejecuciones mecánicas de las acciones repetitivas sin dar cabida a la reflexión sobre la conducta ejecutada, las cuales deben ser medibles y cuantificables y el criterio de comparación a utilizar para su valoración son los objetivos establecidos” (Schunk D. , 2012) Para el enfoque conductista, no importa cómo es que los estudiantes lograron el aprendizaje, lo importante son las notas (cuantificación) obtenida. Nuevamente, el logro del objetivo es lo primordial, obviamente lograr la transmisión de conocimientos también lo es, pero este enfoque, no contempla la manera de llegar a él o la influencia de aspectos psicológicos, humanistas o cognitivos dentro del mismo.

Técnicas: Las estrategias y técnicas de aprendizaje son aquellos condicionamientos (clásico, condicionado, operante y semántico) aplicados a los estudiantes para lograr un aprendizaje. Se dice que estos condicionamientos son “esquemas de instrucción que se basan en: determinar y describir en términos claros y precisos los objetivos que se desean lograr con la enseñanza” (Rojas, 2010). Los esquemas antes señalados determinan las actividades de enseñanza y las prácticas de aprendizaje, en función del conocimiento de los estudiantes. Se evalúa hasta qué punto se alcanzaron los objetivos. En otros enfoques, lo anterior podría funcionar como una rúbrica.

Actualmente dentro de las aulas si el docente estimula consecutivamente a los estudiantes cada vez que éstos generan una destreza de manera colaborada, ellos aprenden que realizando la actividad logran notas aprobatorias. Caso contrario, el profesor tendría que aplicar técnicas de refuerzo, para lograr que el estudiante aprenda el objetivo inicialmente planteado.

Este enfoque, como todos, tiene sus desventajas, por ejemplo: la calificación (nota) se usa como una forma de presión para mantener callados a los alumnos e imponer la autoridad del profesor. En la evaluación del aprendizaje, el alumno es el único sujeto de la evaluación, no se toma en cuenta ningún otro aspecto; hacia él se dirigen las acciones evaluativas. Es práctica común en este paradigma el confundir la medición con evaluación

A pesar de todas las posibles deficiencias de este enfoque psicopedagógico, es un paradigma que aún a la fecha se sigue utilizando, ya que independientemente de todo, brinda resultados en el proceso de enseñanza – aprendizaje

Instrumentos: Se conciben y elaboran con base en los objetivos enunciados previamente en el programa y “tomando en cuenta la conducta observable, los criterios y las condiciones de ocurrencia de la misma; todo ello con el fin de asegurar la objetividad de la evaluación.

A dichos instrumentos, formados por un conjunto de reactivos asociados estrechamente con los objetivos específicos, se les conoce como “pruebas objetivas, pues se considera que aportan información suficiente para avalar el desempeño de los alumnos sin necesidad de recurrir a juicios subjetivos del examinador” (Castro, 2010)

Cabe decir que, la didáctica conductista recurre a los métodos antes mencionados, donde el profesor provoca estímulos para que los alumnos den respuestas conductuales.

De la misma manera, la planificación por objetivos se constituye en el elemento central para lograr buenos aprendizajes, a la cual el instructor y los alumnos deben ajustarse. En tal virtud,

la evaluación se efectúa mediante pruebas objetivas y test, la misma que es planificada en función de los objetivos.

Es preciso recalcar que, el conductismo incorpora la tecnología educativa con la utilización de audiovisuales, computadoras, proyección de láminas, videos, películas. Lo más sofisticado son las aulas virtuales, porque permiten conectarse con cualquier parte del mundo (aunque la incorporación de la tecnología educativa no solo es característica del conductismo sino también de otras teorías psicopedagógicas).

Para concluir, la educación debe ser experimental y por ende el tipo de evaluación también, por ello el profesor debe ser un ingeniero conductual que maneja las conductas en forma eficiente y eficaz, proporcionando estímulos adecuados en momentos oportunos para lograr los cambios de conducta de los alumnos, conforme lo desea la autoridad pedagógica, la institución educativa y la sociedad vigente y dominante de ese tiempo.

Desde el enfoque cognitivista de aprendizaje

Métodos: Observación, atención, percepción, lenguaje, pensamiento, preguntas y respuestas, actividades dirigidas, actividades libres, memorización.

(Román, 1989) Dice que dependiendo de su competencia cognitiva, los procesos básicos de aprendizaje en el educando, se llevan a cabo de la siguiente manera: En base a sus conocimientos, estilos cognitivos y atribuciones y luego programa experiencias sobre hechos sustanciales que pueden promover su aprendizaje significativo, ya sea por recepción y por descubrimiento, así como para potenciar, inducir y entrenar habilidades cognitivas y metacognitivas.

En la capacidad cognitiva del alumno está el origen y la finalidad de la situación instruccional y educativa; por lo cual es necesario darle la oportunidad para desempeñarse en forma activa, ante el conocimiento y las habilidades que queremos enseñarle.

Para alcanzar una enseñanza firme se requiere que la transmisión de los conocimientos por parte de los agentes instruccionales (profesores, materiales curriculares, software educativo, etc.), estos deben de proyectarse y establecerse en los procesos didácticos para que recreen las condiciones mínimas para lograr un aprendizaje significativo. Además se necesita de la creación de un contexto propicio para motivar afectivamente al alumno a participar en su dimensión cognitiva. Es trascendental conseguir la motivación para poder lograr los objetivos determinados.

Técnicas: Análisis de las tareas, experimentos controlados en el laboratorio, textos instruccionales, software educativo.

Bajo esta línea es interesante analizar los trabajos desarrollados por Vygotsky (1978), dirigidos a sentar las bases en un modelo de evaluación dinámico del aprendizaje, en donde es importante establecer una distinción en el nivel de desarrollo actual de un niño (a), como el que se puede medir en un test estandarizado y el nivel de desarrollo potencial de este sujeto, haciendo hincapié a que éste sería el grado de funcionamiento mental que un niño puede lograr con algún tipo de ayuda y apoyo durante el examen, ambas medidas son fundamentales en el diagnóstico de la aptitud, tanto para el aprendizaje como para los diseños de los programas y para una instrucción apropiada o de apoyo (remedial).

En contraste con el paradigma conductista, el cognitivismo se basa en el desarrollo de teorías psicológicas sobre la personalidad y la inteligencia, con un enfoque sistemático caracterizado por el procesamiento de la información y una didáctica centrada en procesos con un currículo más abierto y flexible; en lo que concierne al diseño, la aplicación y la evaluación, se han incorporado principios de la tecnología educacional al proceso de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista del enfoque de sistemas.

La evaluación es el punto terminal del proceso didáctico, ya que la misma se realiza una vez que finaliza el objetivo o la actividad programada. En la evaluación de los aprendizajes, el alumno es el único sujeto de evaluación; hacia él se dirigen las acciones evaluativas, nos interesa conocer en qué medida se han dado los cambios de comportamiento y/o aprovechamiento.

Instrumentos: Computadora para la simulación de procesos cognitivos y la inteligencia artificial. Con la intención de promover la asimilación de los saberes, el profesor utiliza “organizadores previos que favorezcan la creación de relaciones adecuadas entre los conocimientos previos y los nuevos. Los organizadores tienen la finalidad de facilitar la enseñanza receptivo significativa, con lo cual, sería posible considerar que la exposición organizada de los contenidos, propicia una mejor comprensión” (Vie, 2005).

Además es importante mencionar que los principales instrumentos del enfoque cognitivista son técnicas analíticas que permiten dividir las actividades mentales globales en componentes que se pueden medir. Este método es indirecto, es decir, no podemos observar los sucesos mentales privados, solo podemos inferirlos a partir de la conducta de alguien.

Desde el enfoque constructivista de aprendizaje

Métodos: Razonamiento lógico, series, ordenamiento mental de conjuntos, partir de conocimientos previos, provocar el conflicto cognitivo, respetar el nivel operativo del alumno, jalonar la zona de desarrollo próximo, desarrollar la memoria comprensiva, lograr actitud favorable.

Técnicas: En el enfoque constructivista las “técnicas de evaluación deben evaluar los conocimientos, destrezas, capacidades, habilidades, actitudes y valores” (Rengel, 2013)

Técnica de ejecución: esta técnica evalúa el producto resultante por ejemplo una escultura, un ensayo escrito dentro de criterios específicos, el resultado de un experimento, el resultado de un problema; pruebas escritas, la observación o la resolución de problemas o una combinación de técnicas, dependiendo de la habilidad que se desee evaluar y o el área específica de conocimiento.

No cabe duda que para conocer si los métodos y técnicas aplicados por el docente son los adecuados es necesario evaluar y de esta manera se puede comprobar si los procesos de enseñanza están resultando eficaces, eficientes y satisfactorios para promover los aprendizajes de los alumnos en la dirección adecuada y, si no lo son, para tomar las decisiones de reajuste que sean necesarias para corregir las desviaciones.

Además se puede comprobar si los alumnos han alcanzado los criterios necesarios a las diversas acreditaciones y abrirles (o cerrarles) futuras vías académicas y profesionales. Por tanto, la evaluación de los aprendizajes puede estar o ponerse al servicio de un proceso de toma de decisiones de naturaleza pedagógica o didáctica y, en este caso, la finalidad última de la evaluación es la de proporcionar información útil y relevante para mejorar la eficacia de la acción educativa, a fin de conseguir que los aprendizajes que han de llevar a cabo los alumnos sobre los contenidos escolares sean lo más amplios, profundos y significativos posible. Pero además, resulta evidente que los resultados de la evaluación -los juicios de valor sobre el mayor o menor grado de correspondencia entre criterios e indicadores- se encuentran estrechamente vinculados a un proceso de toma de decisiones sobre el desarrollo posterior de los procesos de enseñanza y aprendizaje a los que se refieren esos resultados.

Instrumentos: Debates, bitácoras, encuestas y cuestionarios, entrevistas, ensayos, escala de valoración de actitudes, grabaciones en audio o video, portafolio, proyectos, seminarios, talleres, etc.

Cabe agregar, que la evaluación en el enfoque constructivista es más integral y completa en comparación con las escuelas tradicionales. Por un lado, se recomienda aplicar la evaluación para diagnosticar (conocer la situación real del estudiante) formar (retroalimentar procesos educativos) y sumar (promover o no al estudiante).

Con respecto al qué evaluar, el enfoque constructivista plantea la necesidad de valorar lo afectivo, psicomotor y especialmente lo cognoscitivo del estudiante.

Por último, recomienda seleccionar los instrumentos y técnicas de evaluación cualitativa y cuantitativa, según los propósitos de la evaluación y los criterios que va a ser considerados en la evaluación.

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo mixta ya que combina aspectos cualitativos y datos cuantitativos, según Hernández Sampieri (2014) “el enfoque mixto de la investigación implica un conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema” (p.532).

Diseño

El diseño de la investigación es Exploratorio Secuencial, de modalidad derivativa. Respecto del diseño exploratorio secuencial, Hernández Sampieri (2014) sostiene que este tipo de diseño “implica una fase inicial de recolección y análisis de datos cualitativos seguida de otra donde se recaban y analizan datos cuantitativos” (p.551), así mismo, plantea que “en esta modalidad la recolección y el análisis de los datos se hacen sobre la base de los resultados cualitativos. La mezcla mixta ocurre cuando se conecta el análisis cualitativo de los datos y la recolección de datos cuantitativos” (p.551).

En este sentido se utilizó el procedimiento cualitativo-cuantitativo, por consiguiente la primera etapa comprendió la revisión de información teórica respecto a la evaluación educativa, se analizó y se estableció categorías que constituyeron los indicadores y variables en la construcción del instrumento para recuperar información de los estudiantes, de la misma manera se construyó el objetivo general: analizar los rasgos constitutivos del perfil del docente en evaluación de la Unidad Educativa Fiscomisional “San Francisco de Asís” a partir de las percepciones de los estudiantes de los estudiantes de Primer Año de Bachillerato General Unificado que permita la comprensión de sus significados e implicaciones en el proceso instructivo-formativo y el diseño de un instrumento metodológico para asegurar efectivamente su participación en la gestión institucional”, y los objetivos específicos que consistieron en fundamentar teóricamente la evaluación educativa como proceso orientado al aseguramiento de la formación de la personalidad de los estudiantes con sentido de integridad; diagnosticar las percepciones de los estudiantes respecto de la evaluación que desarrollan sus docentes en relación a las concepciones, métodos, técnicas, instrumentos y valoraciones; diseñar un instrumento metodológico que permita la recuperación de las percepciones de los estudiantes respecto a la evaluación docente como insumo para el fortalecimiento de la gestión y mejora institucional.

En la segunda etapa se recopiló información y se la analizó, utilizando el programa SPSS, donde se identificaron las percepciones de los estudiantes respecto de la evaluación que aplican sus docentes. En la tercera etapa se interrelacionó la información teórica de la primera etapa y los datos de la segunda etapa, lo que permitió configurar el perfil del docente en evaluación, identificado desde las percepciones de los estudiantes, como base para la redefinición de enfoques, métodos y técnicas aplicables en la evaluación con sentido de integridad.

Métodos

Método Analítico – Sintético

El método analítico-sintético se cimentó en la descomposición del todo en partes y relaciones, complementado a nivel mental las partes del objeto, se abordó a la evaluación como sistema, proceso, producto, mejora e innovación, como categorías interrelacionadas en el proceso enseñanza-aprendizaje, dentro del proceso de formación integral de los estudiantes.

Método Inductivo – Deductivo

Este método logró inferir el conocimiento, permitió el tránsito de lo particular a lo general y también va de aseveraciones generales a otras de carácter particular del objeto mediante pasos caracterizados por no tener contradicciones lógicas. En el presente estudio se abordó aspectos generales derivados desde construcciones teóricas sobre la evaluación educativa, se recopiló y analizó datos sobre percepciones de los estudiantes, insumos con los cuales se aproximan generalizaciones sobre el perfil del docente en evaluación desde las percepciones de los estudiantes.

Muestra

La presente investigación comprende una población de 120 estudiantes. Se utilizó muestras no probabilísticas, Hernández Sampieri (2014) plantea que “suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (p.189). Se trabajó con muestras homogéneas, donde “las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o característica, o bien comparten rasgos similares” (Hernández, 2014, p.238). Bajo estas definiciones en la presente investigación

se tomaron como muestra 60 estudiantes del Primer Año de Bachillerato, 30 de Segundo Año de Bachillerato y 30 de Tercer Año de Bachillerato, total de la muestra: 120 estudiantes.

Técnicas

Para recoger datos se utilizó la técnica de la encuesta, se viabilizó a través de un cuestionario, al respecto Hernández Sampieri (2014) plantea que “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p. 217). Se utilizaron preguntas cerradas, que “contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas” (Hernández, 2014, p. 217). El cuestionario es adaptado tomando como base el elaborado por Porto Currás (2009), en el estudio sobre “Evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela: percepciones de los propios alumnos”. Está estructurado en 9 dimensiones, contiene 105 ítems. Está diseñado utilizando la Escala de Likert, con 5 categorías de respuestas, al respecto Hernández Sampieri (2014) sostiene que “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (p.217). El cuestionario se aplicó directamente a cada estudiante, en tres momentos: momento uno se trabajó con los ítems del 1 al 40; en el momento dos se trabajó con los ítems del 41 al 71; y, en el momento tres se trabajó los ítems del 72 al 105.

Para el análisis de la información se utilizó el Programa SPSS, mediante el cual se identificó la frecuencia de expresiones en cada variable; la relación entre variables para determinar aspectos comunes y diferenciales; y, las tendencias principales en cada una de las dimensiones en estudio.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Definición de la evaluación

Tabla 1: Percepción de la concepción de los profesores sobre evaluación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Examinar al alumno	9	7,5	7,5	7,5
Calificar al alumno	1	0,8	0,8	8,3
Comparar los logros	10	8,3	8,3	16,7
Valorar el progreso	10	8,3	8,3	25,0
Valorar la calidad	30	25,0	25,0	50,0
Pasa de grado	60	50,0	50,0	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Bertha Campoverde.

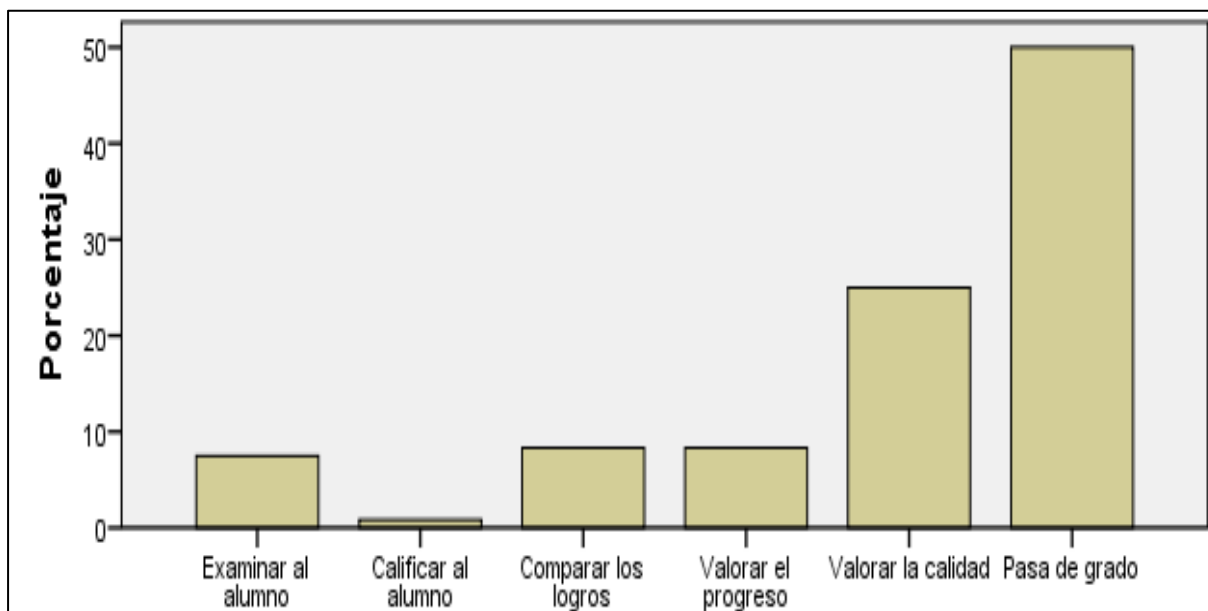


Gráfico: 1

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Bertha Campoverde.

Tabla 2: Percepción de los alumnos sobre evaluación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Como una amenaza	1	0,8	0,8	8,3
Como un control	53	44,2	44,2	45,0
Como una comprobación necesaria	17	14,2	14,2	59,2
Como un juicio	9	7,5	7,5	66,7
Como una posibilidad de diálogo con profesor/a	5	4,2	4,2	70,8
Como una ayuda	8	6,7	6,7	77,5
Como un aprendizaje	27	22,5	22,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Bertha Campoverde.

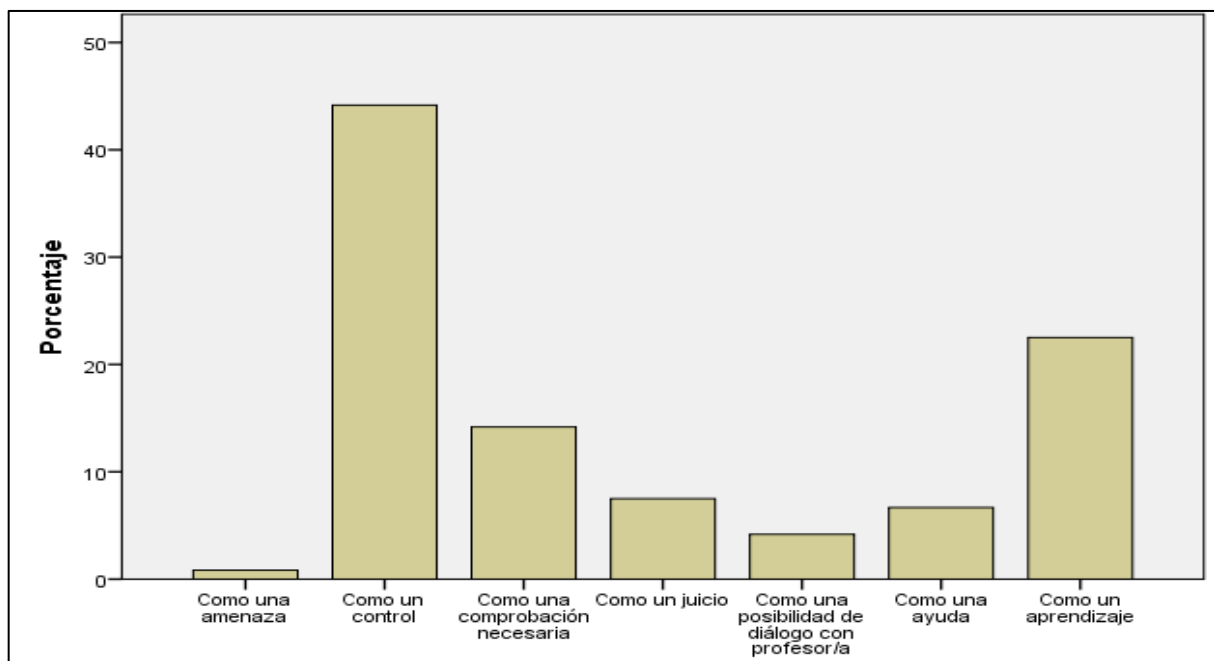


Gráfico: 2

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Bertha Campoverde.

Según la figura N°1 el 50% de estudiantes consideran que sus maestros aplican la evaluación con la finalidad de decidir si el alumno pasa de grado o curso y la figura N°2 el 44,2% de los jóvenes viven la evaluación como un control.

En conexión con los resultados antes mencionados, se puede indicar que tienen relación con el modelo pedagógico tradicional el mismo que apunta a una formación de tipo humanista en donde mediante la evaluación se valora si verdaderamente los contenidos transmitidos por el maestro son útiles para el alumno. Este tipo de evaluación se hace sustancial en los resultados más que en los procesos y se afirma en las pruebas que son diseñadas por el docente con la intención de decidir si el estudiante está en condiciones de ser promovido o no al siguiente curso, esto deja notar entre los alumnos que el examen es tomado como una amenaza el mismo que se vuelve de cierta manera como un elemento controlador.

No se enseña para “aprobar”, se enseña y se aprende para alcanzar una plena e integral formación como persona; por lo tanto, considera la necesidad de incorporar a los procesos de enseñanza un modelo de evaluación cualitativa, que sea capaz de ofrecer datos enriquecedores acerca del desarrollo del alumnado, una evaluación que constituya un elemento curricular más y que ayude a mejorar todo tipo de aprendizajes. (Casanova, 2013)

De acuerdo a lo manifestado por Casanova discrepa totalmente con el modelo pedagógico tradicional, si bien es cierto que la evaluación es importante para examinar hasta qué punto han quedado impresos los contenidos y el rendimiento óptimo de los estudiantes, por otro lado también es cierto que la evaluación debe ser considerada dentro del proceso enseñanza-aprendizaje como una herramienta imprescindible para mejorar paulatinamente los procesos educativos y tomar decisiones correctas y oportunas sin que el estudiante lo perciba como un control, sino más bien como una experiencia formativa en donde el docente está dispuesto a reforzar elementos positivos y eliminar lo negativo.

Según estudios realizados sobre la evaluación de estudiantes y la calidad de la enseñanza universitaria en Santiago de Compostela, de 163 encuestados en el Área de Ciencias Sociales y Jurídicas, 83 estudiantes consideran que sus profesores entienden la evaluación únicamente como examinar al alumno, calificarlo y decidir si puede o no superar la materia. (Curras, 2007)

Es evidente entonces, que coinciden las investigaciones antes mencionadas puesto que los docentes utilizan una prueba como el único instrumento razonable para asignar una calificación, esto conlleva que la labor del curso tenga un solo objetivo: aprobar el examen,

aunque éste se preocupe únicamente de controlar la parte instructiva, lo cual es perjudicial para la parte formativa, lo que significa que no se tenga en cuenta lo que el alumno puede hacer de acuerdo con sus posibilidades, sino que debe saber para el examen.

Funciones de la evaluación

Tabla 3: Funciones de la evaluación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Selección de alumnos	6	5,0	5,0	5,0
Control administrativo	4	3,3	3,3	8,3
Socializar a los alumnos	13	10,8	10,8	19,2
Facilitar la coordinación entre profesores	4	3,3	3,3	22,5
Valoración de los aprendizajes	21	17,5	17,5	40,0
Refuerzo motivacional	11	9,2	9,2	49,2
Diagnosticar dificultades en el proceso	13	10,8	10,8	60,0
Remediar dificultades	8	6,7	6,7	66,7
Informar al alumno sobre su aprendizaje	6	5,0	5,0	71,7
Ajustar el proceso de aprendizaje al desarrollo personal	8	6,7	6,7	78,3
Ayudar al perfeccionamiento de los alumnos	15	12,5	12,5	90,8
Impulsar la participación de los alumnos	11	9,2	9,2	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Bertha Campoverde.

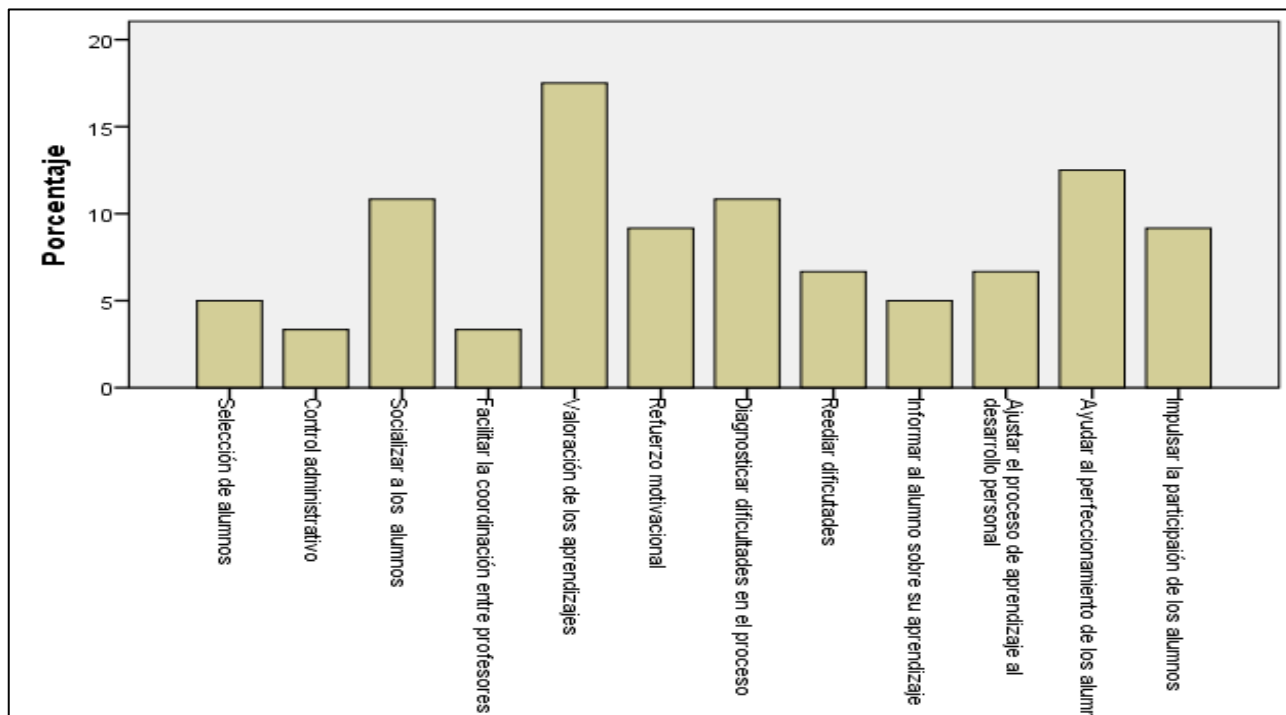


Gráfico: 3

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado: Bertha Campoverde.

En relación a la figura N°3 el grupo de estudiantes encuestados consideran que el 17,5% de sus maestros dan importancia a la valoración de los aprendizajes (potenciación de ciertos aprendizajes y contenidos concretos en razón de lo que midan las pruebas de evaluación).

De acuerdo con estos resultados, se relacionan con el enfoque pedagógico constructivista cuya función es “recoger oportunamente evidencias acerca del aprendizaje a partir de un proceso de búsqueda” (Harlow, 2011)

Se observa claramente que en la teoría constructivista la valoración de los aprendizajes destaca los logros obtenidos y la reflexión de cómo avanzar mejor en su consecución durante el proceso didáctico.

Para corroborar tales consideraciones la escritora (Río, 2015) expone que el propósito de la evaluación es obtener información que debe ser utilizada por el docente para emitir un juicio de calificación razonada y para identificar los problemas que se presentan en los procesos de aprendizaje de los educandos, e incluso para evaluar su propia práctica, con la finalidad de tomar las medidas que permitan orientarla y mejorarla. Debe emplearse, como

señalan algunos autores, para ayudar y conducir a los alumnos a lograr mejores niveles de aprendizaje, así como facilitar su proceso formativo, y no para memorizar, sancionar, reprimir, o simplemente para “poner una nota” en letras o números con el fin de promover o desaprobado.

Es conveniente recalcar que la valoración del aprendizaje dentro de las aulas es a cada momento y se basa en recoger de manera ordenada la información sobre el aprendizaje del estudiante, tomando en cuenta los periodos, conocimiento, experiencia, recursos disponibles y retroalimentación que se ha empleado, con el fin de determinar qué tan adecuadamente el aprendizaje del estudiante coincide con nuestras expectativas como docentes.

Estudios realizados por la Universidad Abierta Interamericana de Buenos Aires dirigida a directivos y docentes en ejercicio y alumnos de escuelas secundarias, obtuvieron los siguientes resultados: El 100% de docentes y estudiantes creen que las formas de evaluación miden realmente lo que se aprende. Y el 82% considera que la evaluación condiciona el qué y cómo se aprende, la cual sería “una de las finalidades que ha de perseguir la evaluación es el aprendizaje”. El aprendizaje de los evaluadores, de los evaluados y de los testigos de la evaluación. (Vaccarini, 2014)

Es evidente entonces que uno de los objetivos de la evaluación es el aprendizaje, no solo conceptuales si no también procedimentales y actitudinales; se deben desarrollar las competencias necesarias que le permitan a los estudiantes desenvolverse creativa y adecuadamente en su entorno promoviendo situaciones significativas en condiciones similares al contexto real, es decir, colaboración, experimentación, resolución de conflictos y toma de decisiones.

Objetos de evaluación

Tabla 4: Percepción de lo que consideran necesario evaluar los profesores

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Programación de la materia	11	9,2	9,2	9,2
Condiciones de estudio de los alumnos	4	3,3	3,3	12,5
Proceso de enseñanza seguido por docente	27	22,5	22,5	35,0
Conocimientos previos	59	49,2	49,2	84,2
Esfuerzo de los alumnos	3	2,5	2,5	86,7
Actitud e interés del alumno	9	7,5	7,5	94,2
Capacidades de los alumnos	7	5,8	5,8	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Bertha Campoverde.

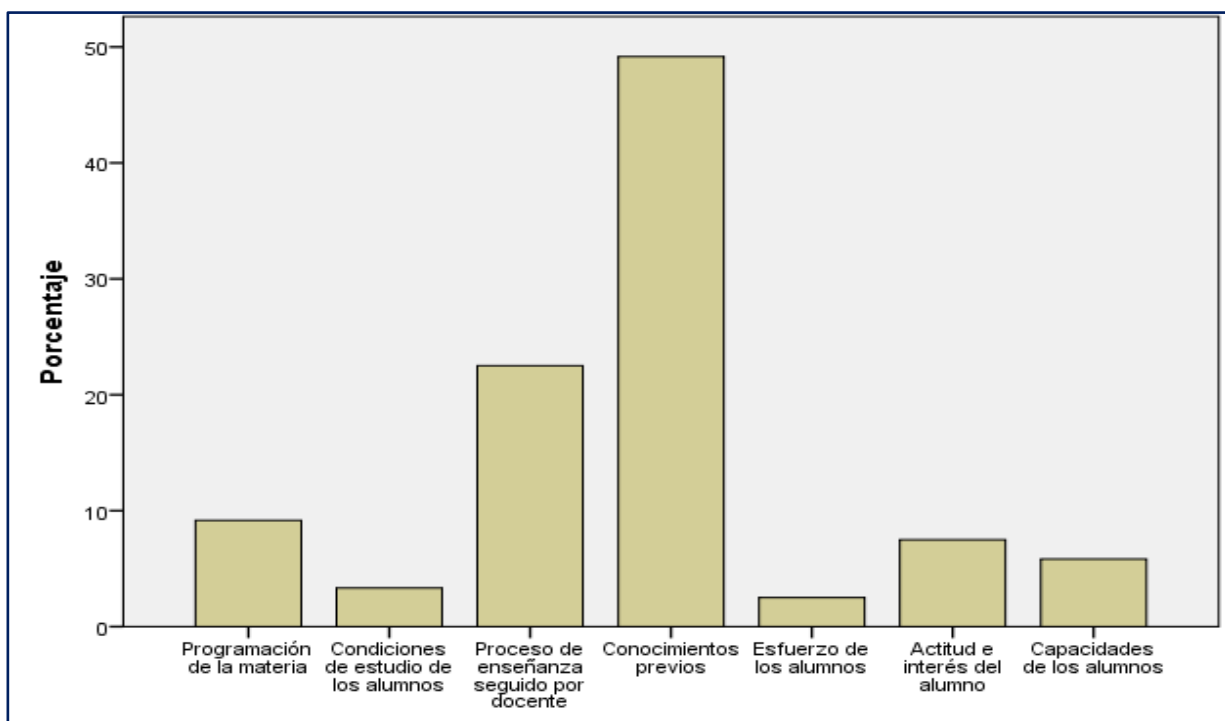


Gráfico: 4

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Bertha Campoverde.

Tabla 5: Percepción de posibles reduccionismos en evaluación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Evalúan los resultados observables	15	12,5	12,5	12,5
Evalúan a las personas y no las condiciones	5	4,2	4,2	16,7
Se presta atención a los errores que a los aciertos	43	35,8	35,8	52,5
Evalúan sólo conceptos y no actitudes	22	18,3	18,3	70,8
Evalúan la capacidad para resolver problemas	35	29,2	29,2	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado: Bertha Campoverde.

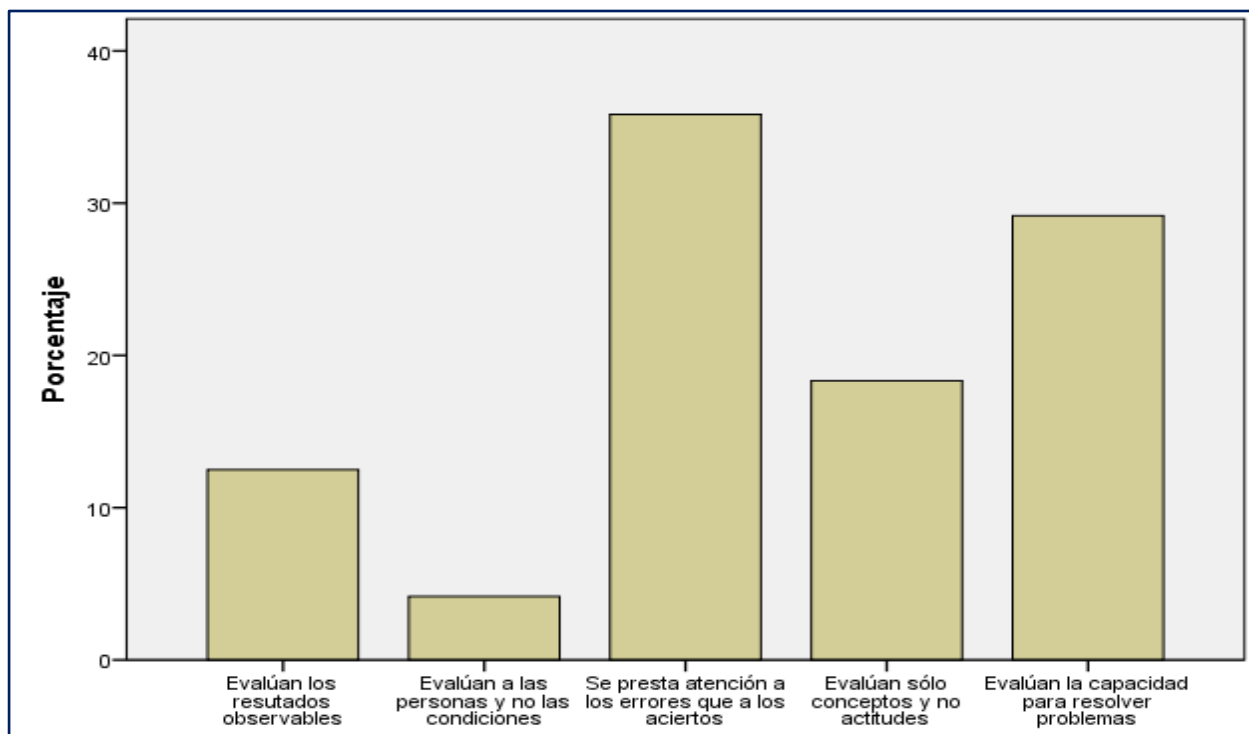


Gráfico: 5

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Bertha Campoverde.

Respecto a la figura N° 4, el 49,2 % de estudiantes piensan que sus maestros consideran necesario evaluar conocimientos previos y de acuerdo al gráfico N°5, el 35,8% se presta más atención a los errores que a los aciertos.

Tomando como base los resultados de la figura N°4 según David Ausubel en su teoría del Aprendizaje Significativo manifiesta “un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, 1983)

En lo que respecta al gráfico N° 5 el enfoque constructivista señala que al tratar los “errores de los estudiantes en forma pedagógica, acortamos las distancias entre un enfoque de resultados (donde prevalece la evitación del error), a uno de procesos (donde prevalece la planificación de procedimientos identificando los errores), aproximando el enfoque constructivista a la práctica de aula” (Ferranty, 2015).

Según se ha citado, es necesario enlazar lógicamente los conocimientos nuevos con los anteriores, en logro de una consolidación sistemática que permitirá grabar la información en forma organizada, no aislada. Pero debemos ser realistas considerando que a veces los estudiantes no disponen de suficientes conocimientos previos, entonces es aquí donde el maestro una vez más juega un rol muy importante en donde tendrá que recurrir a los organizadores previos para que no quede aislada la nueva información.

Obviamente es importante reconocer que en todo proceso de aprendizaje existen errores, en este sentido, el maestro debe reducir su nivel de autoridad en la medida de lo posible, para que el alumno no se sienta supeditado a lo que él dice cuando intente aprender o conocer algún contenido escolar y no se fomente en él la dependencia. Por tal razón el docente debe respetar estrategias de conocimiento propias de los alumnos y no exigir la emisión simple de la respuesta correcta. Cabe agregar entonces que la evaluación de procesos y la tendencia es cualitativa y multidimensional, no se buscan respuestas correctas porque el aprendizaje es pensar y el pensar es construir sentido.

Para ilustrar lo antes mencionado Coll, C.,Martín,E.,Mauri,T. et al (1990), señalan «cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el

transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas.» (Miras, 1993)

En tal sentido atendiendo al común denominador de los estudiosos con referencia a los conocimientos previos, es que los aprendices construyen el conocimiento de manera activa, basándose en conocimientos previos, inclusive adquiridos en sus propios contextos extra institucionales, es decir mantienen que el aprendizaje humano responde a un proceso de construcción individual.

En concordancia con una visión del aprendizaje asociada al proceso, De la Torre (2013), sostiene que “el error está en la propia trama o proceso de aprendizaje. Es preciso esclarecerlo, diversificarlo y aprender a utilizarlo didácticamente (...) ¿Qué niño aprende a andar sin caerse, a hablar sin equivocarse, leer o escribir sin cometer faltas?” (Ferranty, 2015)

Finalmente, para que los educandos desarrollen un pensamiento examinador epistemológico y creativo, el docente debe aseverar un aprendizaje adecuado entre la actividad mental constructiva de los alumnos y los significados que reflejan los contenidos, de este modo, los errores que cometan deben ser atribuidos a los procesos de construcción y entendidos como un paso normal de ajuste, aceptándose como algo normal equivocarse muchas veces durante un buen proceso de aprendizaje.

Estudios realizados acerca de los test de conocimientos previos aplicados a grupo de estudiantes que ingresa a la universidad de Enfermería y Fisioterapia en Barcelona- España arrojan los siguientes resultados: el 80.7% de estudiantes muestran las dificultades que presentan los alumnos en la comprensión y aplicación de conocimientos científicos básicos, aunque hayan sido capaces de superar problemas y cuestiones complejas en las evaluaciones de la enseñanza secundaria. Es posible que los estudiantes sean capaces de formular teóricamente los conceptos, incluso de aplicarlos mecánicamente en los modelos de ejercicios propuestos a lo largo de su formación, pero las investigaciones demuestran que tienen dificultades al afrontar con coherencia planteamientos nuevos que piden un razonamiento lógico. (García L. , 2005)

En base a los estudios realizados es muy importante que el profesorado tomé conciencia de los conocimientos previos que conllevan los estudiantes al acceder a los años superiores y facilitar

los instrumentos necesarios para que los estudiantes, sean conscientes del estado real en que se encuentran sus conocimientos previos.

Criterios seguidos para evaluar

Tabla 6: Criterios seguidos para evaluar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Criterios prefijados por el docente	45	37,5	37,5	37,5
	Nivel medio de la clase	21	17,5	17,5	55,0
	Criterios contextualizados	20	16,7	16,7	71,7
	El progreso de cada alumno	34	28,3	28,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Bertha Campoverde.

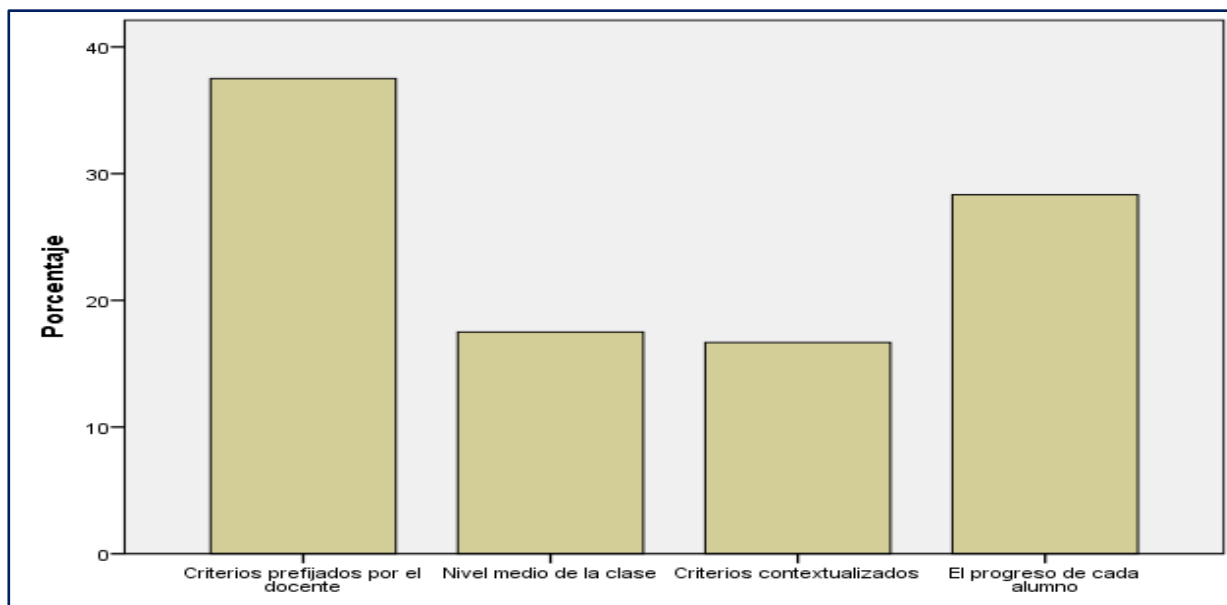


Gráfico: 6

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Bertha Campoverde.

Tomando como base los resultados de la figura N°6 el 37,5% de estudiantes revelan que su maestro a la hora de la evaluación toma como referente criterios prefijados independientemente del grupo de alumnos que se evalúe. En base a los resultados obtenidos la pedagogía constructivista al respecto manifiesta: “el programa de estudios se enfoca en los conceptos importantes. La evaluación es auténtica, ya que se entrelaza con la enseñanza e incluye las observaciones del profesor y los portafolios de los alumnos.” (Schunk, 2012)

Del anterior planteamiento se deduce que los criterios prefijados por el docente se deben relacionar con un tipo de estudiante que construya activamente nociones y conceptos a través de la interacción con el medio que lo circunda, estas concepciones cambian poco a poco con el transcurso de las experiencias y condicionan con la manera de apreciar y percibir el contexto.

Al respecto algunos escritores revelan un docente antes de evaluar siempre posee un marco de referencia claro, esto constituye una forma de evaluación auténtica cuyo objetivo es que los estudiantes redacten productos reflexivos, analizando lo que han aprendido y las razones por las que ese conocimiento es útil en el mundo, o que demuestren o apliquen las habilidades que han adquirido (Schunk D. , 2012)

De acuerdo a estudios realizados por el Laboratorio Latinoamericano de Medición de Calidad de la Educación. Cuestionario “Sistema Nacional de Medición del Rendimiento en el ciclo básico de los países de América Latina “las pruebas con referencia a criterios son necesarias para facilitar la interpretación del desempeño de los examinados en relación con criterios o estándares bien definidos siempre y cuando el alumno sea partícipe de dichos criterios. Las pruebas con referencia a normas comparan y clasifican los conocimientos de los estudiantes con niveles de rendimiento académico promedio. Para los efectos de la evaluación se prefiere en general pruebas con referencias a criterios, porque están diseñadas para examinar la habilidad de los estudiantes con respecto a los objetivos pedagógicos del sistema. La idea de las pruebas con referencia a criterios es determinar hasta qué punto se lograron objetivos específicos y prescritos y permite la generalización de los resultado” (UNESCO, 1997)

En otras palabras, para que el docente cumpla sus objetivos acerca de los criterios prefijados que toma en cuenta antes de realizar la evaluación es importante que este haya partido de los conocimientos previos de los jóvenes, haya provocado un conflicto cognitivo, haya desarrollado la memoria comprensiva y sobre todo haya respetado el nivel operativo del alumno, de esta manera los estudiantes tienen prácticamente oportunidad de cuestionar, de opinar, de implicarse, y de comprender la trascendencia de los errores cometidos.

Para quién se evalúa

Tabla 7: Para quién se evalúa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Se evalúa para el alumno	45	37,5	37,5	37,5
Se evalúa para el profesor	10	8,3	8,3	45,8
Se evalúa para la sociedad	5	4,2	4,2	50,0
Se evalúa para el sistema	60	50,0	50,0	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Bertha Campoverde.

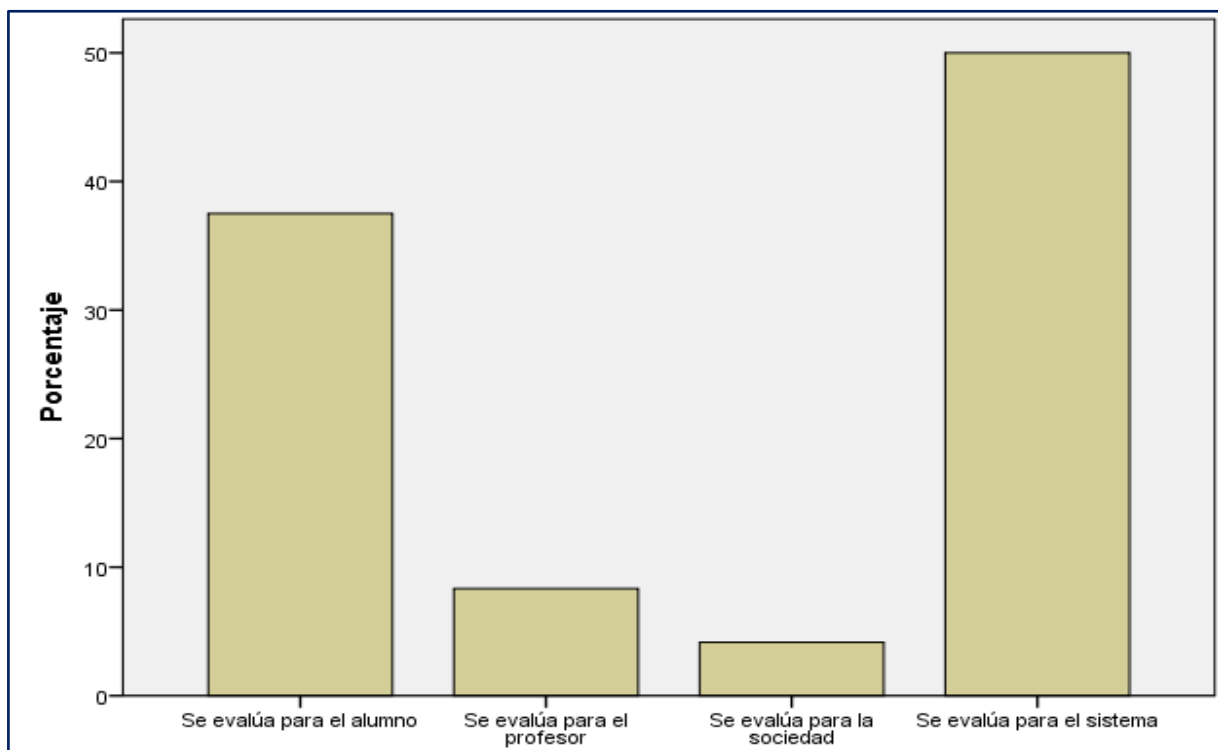


Gráfico: 7

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Bertha Campoverde.

La información obtenida revela que el 50% de encuestados concuerdan que las evaluaciones en las instituciones educativas se realizan para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos/as, por lo tanto se refiere a una evaluación tradicional conductista que se caracteriza

en formas de obediencia institucionalizada y tiende a conducir al proceso educativo a la rutina escolar y al uso de las medidas coercitivas.

“La evaluación debería ser para los estudiantes. No debería servir sólo para asegurar que sus calificaciones sean válidas y relevantes para el desarrollo de sus carreras, sino que también deberían ser una parte formativa de su experiencia de aprendizaje” (Espinar, 2003)

En cualquier caso, no debe primar una nota cuantitativa y que esta sea la última opción para asegurar un pase de año o calificar al estudiante de “bueno” o “malo”, se debe tener bien claro que no se trata de evaluar para sancionar, desacreditar o discriminar al alumno, se trata de evaluar para orientarlo oportunamente, prevenir dificultades y tomar decisiones correctivas.

Un estudio realizado por profesores de la Facultad de Economía de la UNAM pregunta a un grupo de estudiantes ¿Cuál es el objetivo de la evaluación? La mayoría respondió para acreditar al siguiente ciclo (Barrigas, 1994)

Prácticamente nunca se evalúa para el alumno, para darle información sobre su aprendizaje. Corroborando así la percepción de que en muy pocas ocasiones la evaluación se emplea con fines educativos como una posibilidad de orientar el proceso de aprendizaje y de que los alumnos puedan ir adquiriendo las capacidades de autoevaluar su propio progreso.

Teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones antes señaladas desde la perspectiva de los propios alumnos se podría manifestar que se vive una evaluación burocrática, donde el objetivo último y exclusivo consiste en cumplir con las exigencias y los informes que la educación educativa demanda.

Cómo se evalúa

Tabla 8: Instrumento de evaluación que se emplea

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Profesor evalúa sólo un examen final	14	11,7	11,7	11,7
En la evaluación se toma en cuenta trabajos del parcial	45	37,5	37,5	49,2
Se obtiene la media aritmética de trabajos	11	9,2	9,2	58,3
Se toma en cuenta el progreso de trabajos	31	25,8	25,8	84,2
El instrumento de evaluación es adecuado y preciso	19	15,8	15,8	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Bertha Campoverde.

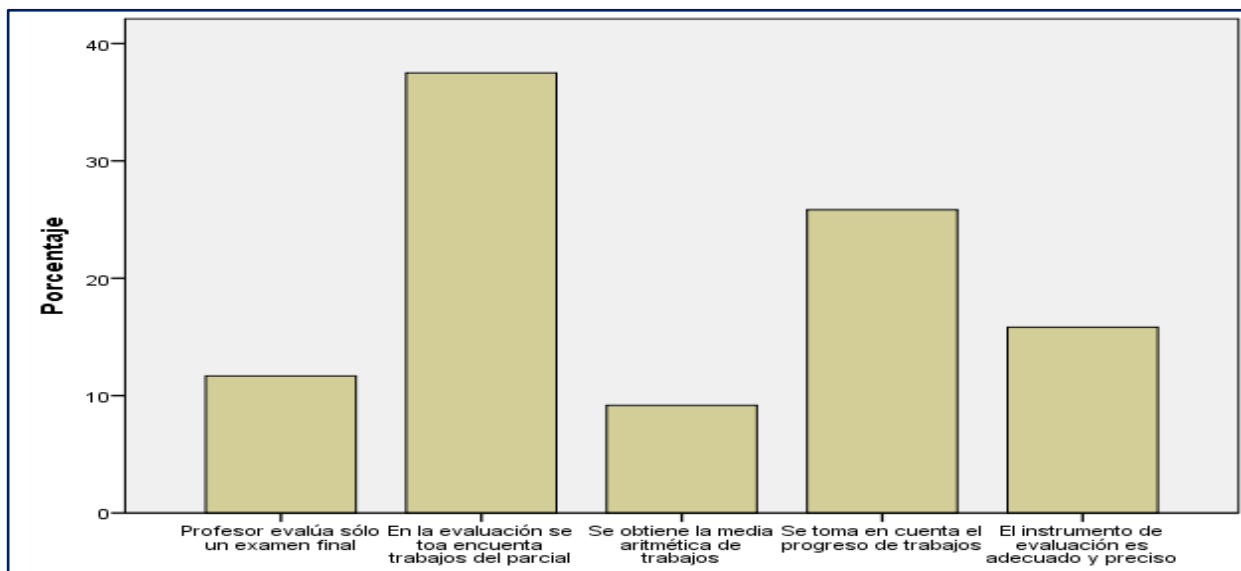


Gráfico: 8

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016

Elaborado por: Bertha Campoverde.

Tabla 9: Percepción de las condiciones de evaluación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Interacción entre profesor y alumno se recoge información para la evaluación	10	8,3	8,3	8,3
La evaluación crea distancia entre profesor y alumno	10	8,3	8,3	16,7
Las fechas de evaluación se anuncian con anticipación	45	37,5	37,5	54,2
Las fechas de evaluación son negociables	5	4,2	4,2	58,3
La evaluación genera tensión y nerviosismo	47	39,2	39,2	97,5
La evaluación fomenta la motivación por el aprendizaje	3	2,5	2,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Bertha Campoverde.

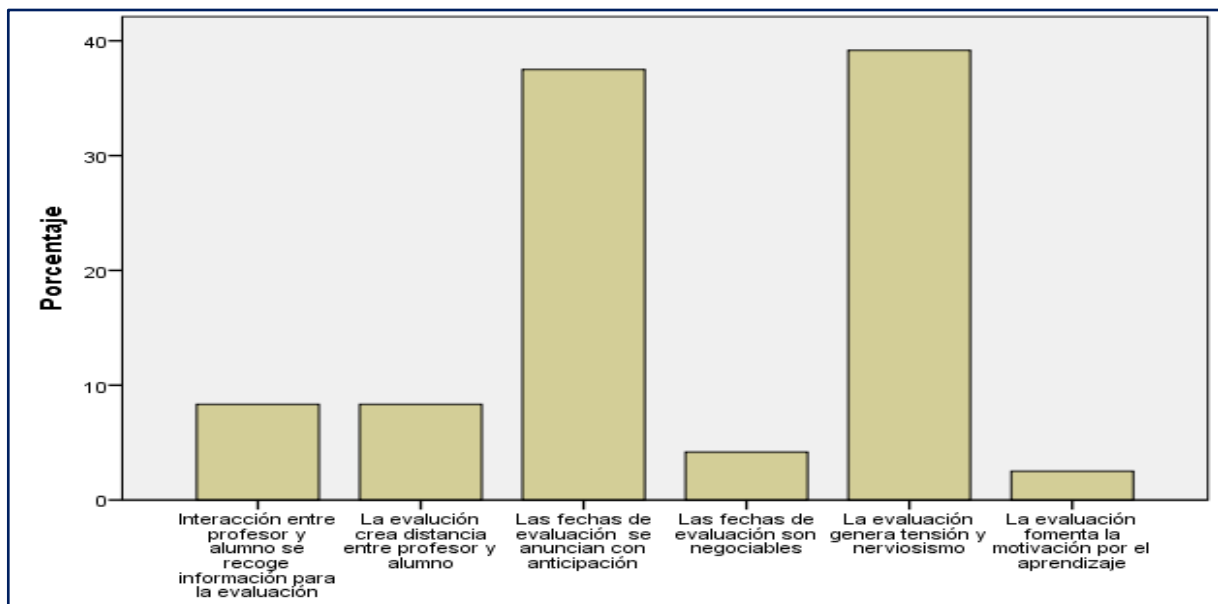


Gráfico: 9

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Bertha Campoverde.

Tabla 10: Percepciones de la forma de evaluar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	La evaluación se basa en puntuaciones numéricas	18	15,0	15,0	15,0
	La evaluación es rigurosa	10	8,3	8,3	23,3
	Los estudiantes reciben resultados de las pruebas	11	9,2	9,2	32,5
	La evaluación es un proceso claro y transparente	5	4,2	4,2	36,7
	Se evalúa actividades que nunca fueron trabajadas	4	3,3	3,3	40,0
	Los profesores evalúa a los alumnos, pero no a la inversa	30	25,0	25,0	65,0
	Se evalúa competitivamente	7	5,8	5,8	70,8
	Se evalúa estereotipadamente	35	29,2	29,2	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado: Bertha Campoverde.

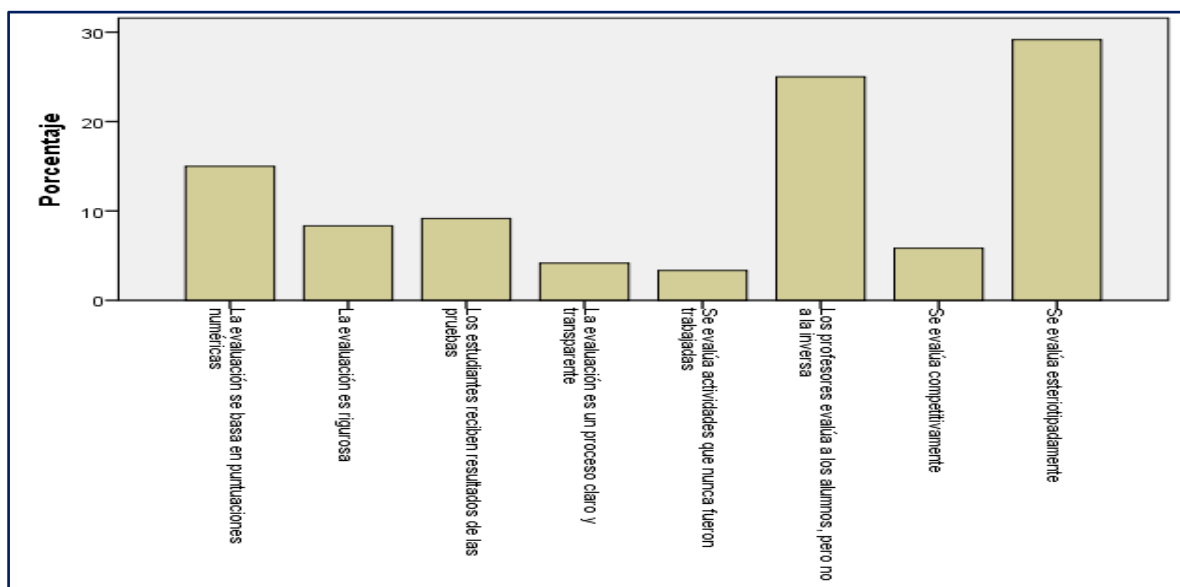


Gráfico: 10

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Bertha Campoverde

Los datos obtenidos en la dimensión N° 8, el 37.5% inciden en el hecho de que los estudiantes consideran que en la evaluación se tiene en cuenta los trabajos y exámenes realizados a lo largo del parcial o quimestre, eso deja notar que existe diálogo entre profesores y alumnos. En la dimensión N° 9 el 39.2% de estudiantes que la situación en que se recoge la información para la evaluación genera excesiva tensión y nerviosismo; mientras que la dimensión N° 10, el 29,2% de docentes realizan la evaluación de forma unidireccional, competitiva y estereotipada; sin saber hasta qué punto se lleva a cabo de forma inflexible e incluso injusta.

Relacionando con la dimensión N° 9 la teoría Cognitiva del Aprendizaje al respecto manifiesta que “no todos respondemos de la misma forma ante los estímulos ya que nuestros mapas cognitivos son diferentes, dependiendo de cómo reciban la información la acomodan, según Piaget todo proceso de aprendizaje es un proceso de maduración en el que desde los primeros estímulos vamos madurando el sistema nervioso y vamos organizando nuestro mapa, a este maduración psíquica y física se le llama aprendizaje

Por lo tanto los procesos tales como lenguaje, percepción, memoria, razonamiento, y resolución de problemas, concibiendo al sujeto como un procesador activo de los estímulos es la que determina nuestro comportamiento que puede ser de tensión y nerviosismo frente a una situación determinada” (Pozo, 1989)

En relación a la dimensión N° 10 corresponde con la teoría conductista que se basa en las teorías de Ivan P. Pavlov en donde la “preocupación central es enseñar una gran cantidad de conocimientos, orientados a un currículo cuantitativo dando como resultado aprendizajes acumulativos” (Berra, 2005). Asociado a esto el docente se enfoca más en el aprendizaje individual de sus estudiantes y resalta el despliegue de los contenidos como uno de los recursos didácticos más generalizado en este tipo de enseñanza, propiciando así la memorización, la competitividad y la pasividad en los alumnos.

Al respecto la teoría constructivista menciona una serie de actitudes y habilidades de procedimiento que se deben tomar en cuenta en los estudiantes, tales como: “pensamiento creativo y habilidad para resolver problemas, formular hipótesis y hacer suposiciones, comprensión conceptual, habilidad intelectual, desarrollar y llevar a cabo investigaciones en el trayecto del período escolar, observaciones, registrar datos, analizar e interpretar resultados” (Alcaraz, 2002)

Cabe agregar, que es de vital importancia incluir en las evaluaciones información suficiente y valiosa trabajada durante el parcial, como por ejemplo exposiciones, debates, información del portafolio, incluso a más de la tipología conceptual y procedimental que comúnmente se toma en cuenta en una evaluación, se debería dar importancia a la actitudinal que son las normas y valores, con la finalidad de generar confianza en los estudiantes y no una excesiva tensión y nerviosismo (no siempre reconocido por sus profesores) y que los resultados obtenidos en esa prueba tengan incidencias en su propia autoestima.

Estudios realizados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela durante el curso 1997-1998 los estudiantes de segundo y tercero consideran que prácticamente nunca siente la evaluación como una posibilidad de diálogo con el profesor (94%), ni como una ayuda (86%). La situación en que se recoge la información para la evaluación muy frecuentemente genera tensión y nerviosismo (85%) y casi nunca generan motivación para el estudiante (84%). (Trillo, 1999)

Últimamente, la evaluación poco a poco se ha evangelizado en una ciencia particular; han brotado nuevos conceptos, y modelos, y se han desarrollado experiencias acerca de la evaluación, sobre lo cual, los docentes no están competentemente actualizados. De acuerdo con Castro Pimienta (1999) “las dificultades no están en las normativas sino en el personal pedagógico que las aplica, que no tiene la preparación necesaria para romper los cánones tradicionales”

Finalmente los estudiantes, están acostumbrados a un sistema en donde la cátedra del maestro es concedida de manera tradicional y los maestros son conformistas a impartir conocimientos obsoletos en parte por la gran inexperiencia en el campo de la enseñanza. Por lo tanto, estamos en un círculo vicioso que nos ha estancado y nos ha evitado progresar, paradójicamente, en un cosmos en donde se están dando cambios vertiginosos en materia de tecnología y conocimiento. Frente a esta situación resulta apremiante la capacitación de los docentes, de reflexionar y poner en práctica estrategias didácticas con el fin de mejorar o, al menos, cambiar la manera en que se enseña en el aula.

Quién evalúa

Tabla 11: Percepción de quién decide en la evaluación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido La nota la decide el profesor	23	19,2	19,2	19,2
La nota depende de la autoevaluación del alumno	33	27,5	27,5	46,7
La evaluación es negociada con cada alumno	7	5,8	5,8	52,5
La evaluación es negociada con el grupo de alumnos	17	14,2	14,2	66,7
Te gustaría decidir tu propia evaluación	40	33,3	33,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado: Bertha Campoverde

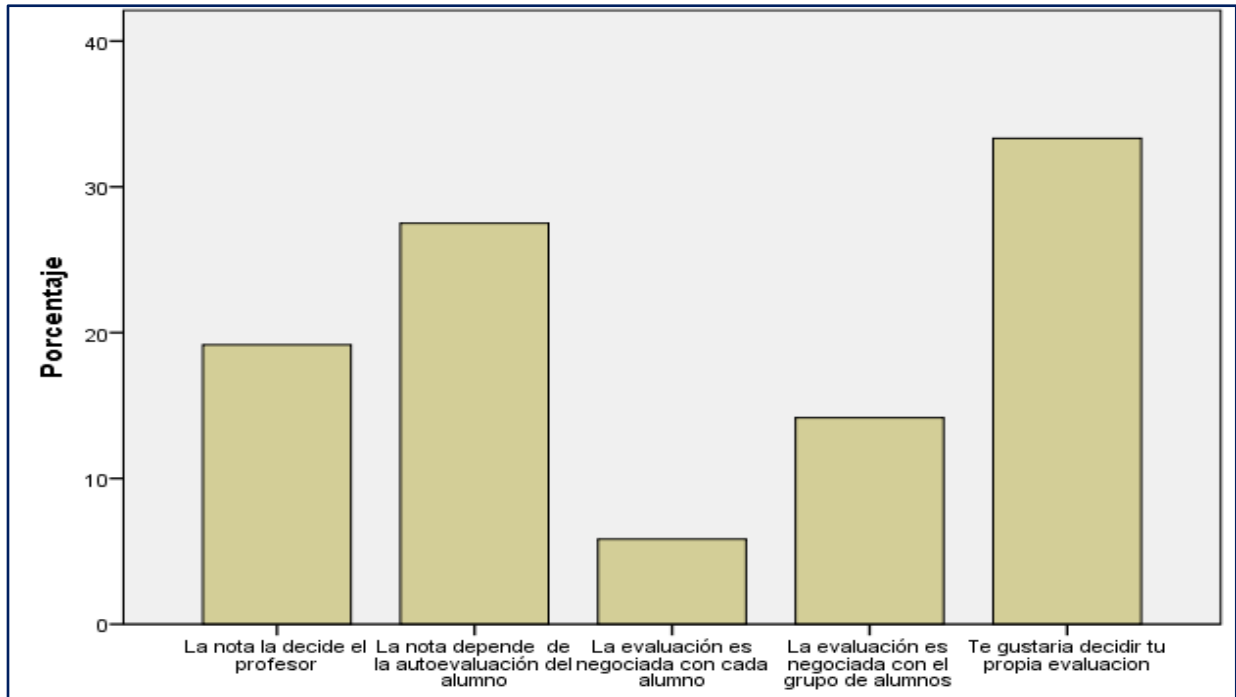


Gráfico: 11

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado: Bertha Campoverde.

Tabla 12. Responsables de la forma de evaluar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Falta de formación en temas de evaluación del docente	35	28,9	29,2	29,2
	Rutina en las prácticas profesionales	22	18,2	18,3	47,5
	Complejidad del proceso	8	6,6	6,7	54,2
	Carencia de ayuda para realizar las evaluaciones	15	12,4	12,5	66,7
	Escases de tiempo para realizar evaluaciones	40	33,1	33,3	100,0
	Total	120	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,8		
Total		121	100,0		

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado: Bertha Campoverde

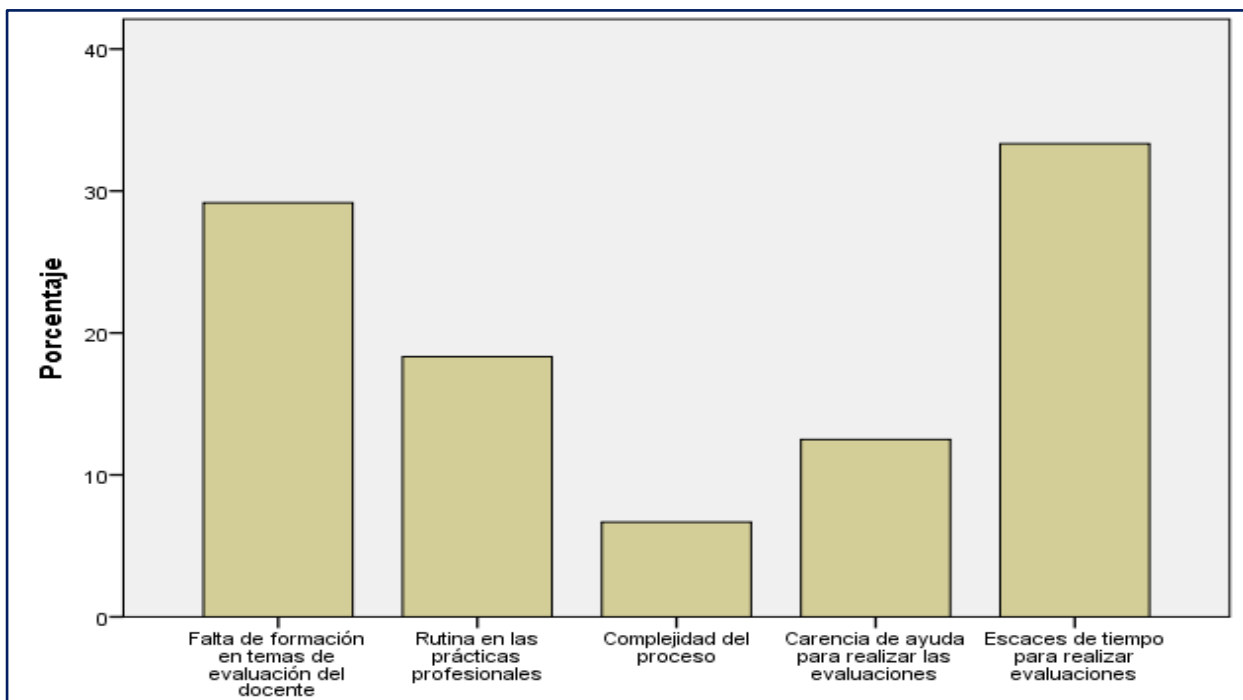


Gráfico: 12

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado: Bertha Campoverde.

Con el gráfico N° 11 se ratifica que a los estudiantes les gustaría tener más participación en la decisión de su propia evaluación, en esta muestra se puede deducir que solamente el profesor es quien elabora la evaluación, por lo que consecuentemente consideran que la principal responsabilidad de que se desarrolle tal como se está haciendo recae en él, sin verse a ellos mismos con parte en esta responsabilidad.

En lo que respecta al gráfico N° 12, el 33.1% indican que no existen buenas condiciones para realizar el proceso de evaluación, sea esta por escasez de tiempo o excesiva cantidad de estudiantes en el salón de clase, es importante mencionar que lo antes mencionado se relaciona con uno de los rasgos del modelo conductista que se caracteriza por el agrupamiento rígido y único de los alumnos en cada curso y existe la mínima responsabilidad de los alumnos en la planificación de evaluación y desarrollo de tareas.

Es necesario que la evaluación deje de sujetarse a la mera calificación del estudiante para adoptar un enfoque optimizador de los aprendizajes. Este cambio requiere que se de ciertas condiciones en ese proceso que supongan una garantía más efectiva del papel de la evaluación en la mejora del aprendizaje (Padilla y Gil, 2008). Ante este reto la participación del alumnado en su evaluación constituye un eje clave; tan sólo adoptando el rol de evaluador puede tomar el alumno conciencia de sus puntos fuertes y débiles y promover de esta forma una mejor manera de aprender. (Rojo, 2011)

Después de las consideraciones anteriores incluir a los educandos dentro del proceso de evaluación es fundamental para hacer de éste un proceso equilibrado.

Cuando los alumnos se vuelven miembros activos del proceso de aprendizaje obtienen una excelente perspectiva de ellos mismos como lectores, escritores y pensadores. A medida que los estudiantes reflexionan sobre lo que han aprendido y de qué manera lo han aprendido, ellos desarrollan herramientas que les permiten convertirse en aprendices más efectivos. Es indispensable que los estudiantes examinen su trabajo y comparen los aspectos buenos de los malos y sobre todo centren su mirada en los errores y las áreas en las cuáles aún necesitan ayuda.

Estudios realizados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela durante el curso 1997-1998 la mayoría de los alumnos (92%) consideran que la principal responsabilidad en la forma de evaluar se encuentra en sus profesores, que repiten

año tras año los mismos esquemas de evaluación; también se afirma (61%) que parte de la responsabilidad debe recaer en las condiciones en las que se tiene que realizar este proceso, como escasez de tiempo de los profesores, número excesivo de alumnos matriculados en cada curso; los alumnos (69%) no se perciben como responsables de la forma en que se está realizando la evaluación (lo cual es razonable si consideramos que ellos consideran que no tienen ninguna participación en la decisión de la evaluación) (Trillo, 1999)

Con respecto a quién participa en la decisión de la evaluación de los alumnos en ambos estudios se puede concluir claramente que en las instituciones educativas la decisión final de la evaluación la toma el profesor sólo, sin negociarla, debatirla, discutirla ni dialogarla con los estudiantes ni con otros docentes, como consecuencia de ello, los alumnos les gustaría tener más poder de decisión en su propia evaluación.

Cuándo se evalúa

Tabla 13: Responsables de la forma de evaluar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	La evaluación forma parte del proceso enseñanza-aprendizaje	53	43,8	44,2	44,2
	Se evalúa los conocimientos previos	47	38,8	39,2	83,3
	La evaluación se toma solo al final del proceso	20	16,5	16,7	100,0
	Total	120	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,8		
	Total	121	100,0		

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Bertha Campoverde

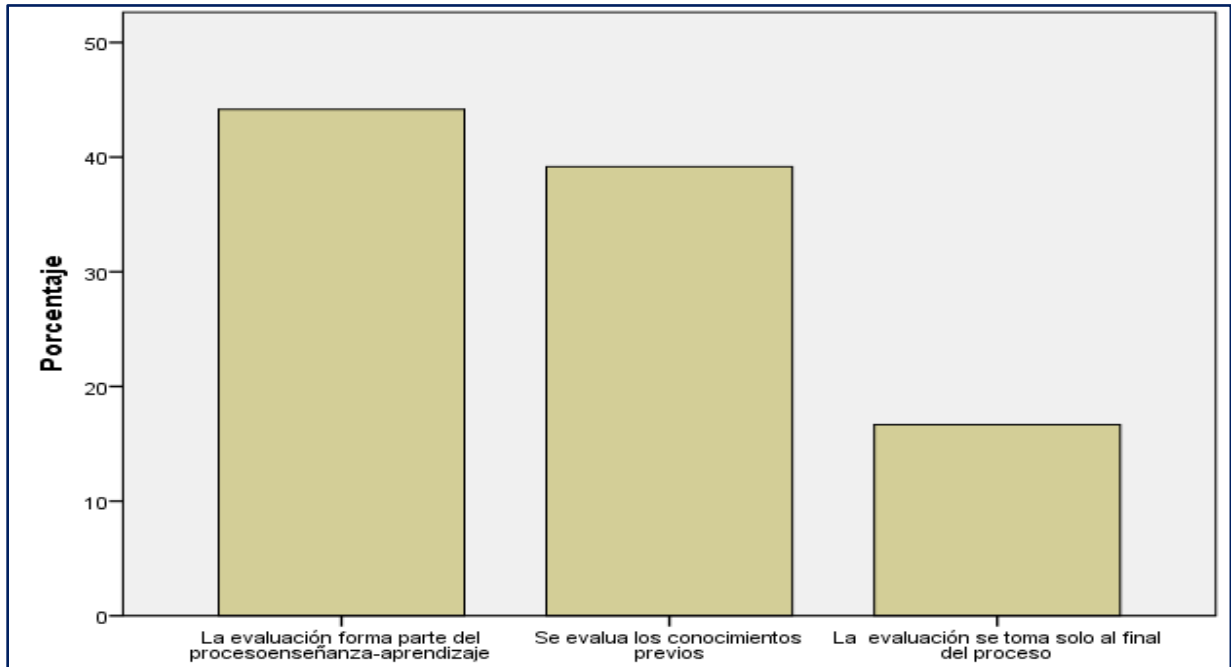


Gráfico: 13

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado: Bertha Campoverde

En relación con los responsables en la forma de evaluar el 53% de los entrevistados indican que la evaluación es considerada como parte del proceso de enseñanza- aprendizaje, se encuentra integrada en él, es evidente entonces que lo manifestado se relaciona con la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel al distinguir claramente los tres momentos de la evaluación: inicial, continua y final.

Claramente se puede observar que la evaluación es planificada estrictamente para el proceso de enseñanza-aprendizaje y no como un medio para promover el diálogo con los alumnos; o ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y social del alumno; o tomar decisiones razonadas, justificadas y fundamentadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; o inducir la participación de los estudiantes en la avance del proceso de enseñanza-aprendizaje reflexionando sobre lo que se hace.

Según recoge López (2004), la evaluación constituye uno de los elementos más importantes y controvertidos de la educación. Es una especie de “Encrucijada Didáctica” que afecta, condiciona y refleja el resto de aspectos didácticos que aparecen en cualquier proceso educativo (objetivos, contenidos, metodología, actividades, temporalización, recursos...),

hasta el punto de que en muchas prácticas educativas suele ser cierta la frase: “*dime como evalúas y te diré como enseñas*”. (Aranda, 2010)

Se debe tener en cuenta que la evaluación es un instrumento que permite al docente indagar estrategias que generen curiosidades en los estudiantes, que los motive a participar en el proceso de aprendizaje y de edificación del conocimiento.

Estudios realizados a estudiantes de la Universidad de Valencia en la Facultad de Física “relacionado cuándo se evalúa el (93%) concluye que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje, que la evaluación de la enseñanza no puede ni debe concebirse al margen de la evaluación del aprendizaje” (Cotillas, 2007). Desconocer este principio equivale, por una parte, a castigar la evaluación de la enseñanza a una práctica formal y, por otra, a delimitar el interés de la evaluación de los aprendizajes a su potencial utilidad para tomar decisiones de promoción, acreditación o titulación

La evaluación debe ser juzgada para poder tomar una postura crítica y razonada frente al proceso de la enseñanza y sus resultados, con el fin de identificar las posibles causas de triunfo o decepción para poder controlarlas y resolverlas; es decir cuando el maestro toma la información y pone su medición, es cuando empieza la evaluación.

Evaluación versus calificación

Tabla 14: Evaluación versus calificación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Padres dan más valor a las calificaciones	66	54,5	55,0	55,0
	La vida luego te lo enseñará	37	30,6	30,8	85,8
	El profesor asigna una nota sin leer las respuestas	14	11,6	11,7	97,5
	En las notas existe un factor suerte	3	2,5	2,5	100,0
	Total	120	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,8		
Total		121	100,0		

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Bertha Campoverde

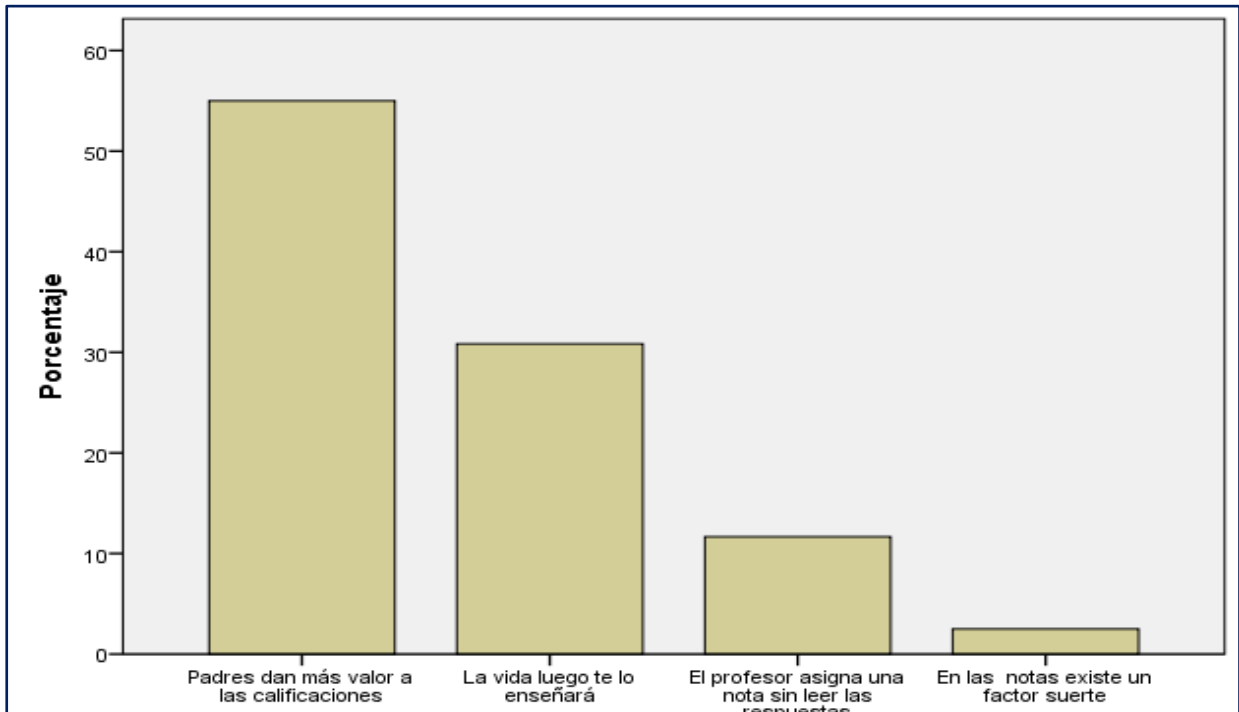


Gráfico: 14

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Bertha Campoverde

De acuerdo al gráfico N°14, el 54.5% de estudiantes afirman que sus padres y la sociedad en general dan más valor a los diplomas y calificaciones que acreditan la permanencia y el éxito en las instituciones educativas que al aprendizaje y al esfuerzo, ante la situación planteada se puede manifestar que existe una estrecha relación con la teoría del conductismo y condicionamiento operante, es decir, que “ante un estímulo, se produce una respuesta voluntaria, la cual, puede ser reforzada de manera positiva o negativa provocando que la conducta operante se fortalezca o debilite. Skinner afirmaría que “el condicionamiento operante modifica la conducta en la misma forma en que un escritor moldea un montón de arcilla”, puesto que dentro del condicionamiento operante el aprendizaje es simplemente el cambio de probabilidades de que se emita una respuesta” (cabrer, 1975)

El creciente interés por conocer ciertas competencias de los alumnos como indicador de su logro académico, y este, a su vez, como indicador del funcionamiento de los sistemas educativos ha orientado el desarrollo de evaluaciones a gran escala (Constructivismo). Según Zubiría Samper las aportaciones más significativas de Vigotsky son: que la escuela

debe orientarse hacia el mañana, que reconoce la existencia de períodos cuantitativamente diferentes en el tránsito de un escolar. (Barbera, 2012)

Es evidente entonces que se considera necesario evaluar el conocimiento conseguido por los estudiantes, pero de ese conocimiento lo que se evalúa con más énfasis es la reproducción memorística de la información, sin importar los procesos de razonamiento, creatividad, síntesis, entre otros.

En 1999 estudios realizados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela con relación a evaluación y calificación, la importancia que le atribuyen a las calificaciones y al aprendizaje (y a la percepción que tienen de su proyección en la sociedad) y la rigurosidad o arbitrariedad que perciben en las calificaciones, la gran mayoría de los alumnos (más de un 95% de la muestra) perciben que los padres y la sociedad en general valoran más los diplomas y las calificaciones que acreditan la permanencia y el éxito en las instituciones educativas que el aprendizaje y el esfuerzo, quizás como consecuencia de lo anterior, los alumnos (82%) consideran que es más importante saber por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar qué, cómo y por qué aprender. (Trillo, 1999)

Es indiscutible que la mayoría de estudiantes creen que es más importante saber por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar antes que, cuánto, cómo, qué y por qué aprender, de manera que los adolescentes no titubean en condicionar su manera de estudiar de acuerdo a la forma de evaluar de cada docente e intentar investigar sus preferencias para manifestarlas en el examen.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Título:

Estrategias para promover el intercambio de experiencias entre docentes que permitan un mayor conocimiento sobre la importancia de la evaluación dentro del proceso enseñanza aprendizaje.

Descripción del problema:

Actualmente, dada la complejidad de los retos y desafíos que se imponen en la Unidad Educativa Fiscomisional “San Francisco de Asís”, luego de haber realizado un sondeo se puede percibir que existe algunos conflictos que se han generado por los conceptos diferentes que se tiene sobre evaluación, que además algunos estudiantes demuestran su desinterés y desagrado por las evaluaciones escritas, hoy por hoy, en la institución antes mencionada no existe una planificación de las evaluaciones, ni el compromiso de los docentes, por apoderarse de soluciones y planteamientos diversos e innovadores en donde la evaluación sea considerada dentro del proceso enseñanza-aprendizaje como una herramienta imprescindible para mejorar paulatinamente los procesos educativos y tomar decisiones correctas y oportunas sin que el estudiante lo perciba como un control.

Antecedentes sobre el problema:

En el año escolar 2012-2013 como propuesta del Consejo Ejecutivo en la Institución se propuso realizar un espacio de intercambio de experiencias entre docentes de la sección básica y docentes de la sección bachillerato que consistía en reunirse una vez a la semana por áreas para compartir prácticas y acontecimientos relevantes especialmente a lo que se refiere la forma de evaluar dentro del aula en las cuales ellos impartían su cátedra, estas pequeñas reuniones tuvieron una duración de dos meses aproximadamente, poco a poco se dejaba entrever la impuntualidad, egoísmo, el conservadurismo y la resistencia a compartir experiencias evaluativas. Para el período académico 2017-2018 se volverá a retomar esta experiencia cuya idea nació de una preocupación compartida, que apuntaba a la necesidad de los profesores de abordar problemas académicos comunes en lo que respecta a la evaluación, analizándolos, discutiéndolos y proponiendo alternativas de solución.

Fundamentación teórica:

LA EVALUACIÓN DESDE UNA VISIÓN CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE

Desde el ámbito educativo, se encuentra ligada a la perspectiva constructivista la idea de evaluación como apoyo y soporte, como herramienta de indagación en manos de los docentes y como quehacer no solo del profesor o de agentes externos sino como tarea compartida entre profesores (trabajo colaborativo de docentes) y estudiantes en el logro de los fines educativos y de una mejor formación del profesional.

Entonces la idea de evaluación, como momento o acto, instrumento que permite *juzgar y medir*, ha dado paso a un juicio más renovado en el que se considera como un “proceso sistemático de análisis y valoración de los progresivos cambios que ocurren en los alumnos por la acción educativa y como vía de obtención de información para tomar decisiones orientadas al mejoramiento de la actividad educativa” (Onrubia, 2005)

De esta manera se puede manifestar que la evaluación se la considera como un elemento regulador del proceso enseñanza-aprendizaje ya que su aplicación tanto en nivel básico como bachillerato ofrece información al docente sobre la calidad de enseñanza que se imparte en las aulas y sobre todo orienta las necesidades de ajustes y modificaciones que se debe hacer al sistema educativo para su perfeccionamiento.

Instrumentos de evaluación.

Son instrumentos aplicables para evaluar el aprendizaje sin olvidar el tipo de información que se pretende recoger, **la observación** la cual debe ser evaluada desde un enfoque cualitativo a partir de criterios previamente establecidos; **la entrevista** diseñada de una manera flexible; **organizadores gráficos** con la finalidad de sintetizar y relacionar de manera significativa los conceptos; dibujos e imágenes es un instrumento muy creativo y motivante; **portafolio** recolección de trabajos de los estudiantes; **proyectos** su objetivo es desarrollar procesos cognitivos que implican reflexión; **pruebas** indagar conocimientos, hábitos y habilidades de todo el grupo.

La participación de los alumnos en los procesos y en las actividades de evaluación

En lo que corresponde a la educación tanto de EGB como bachillerato, la intervención de los estudiantes se interpreta esencialmente en el sentido de garantizar su derecho a que el rendimiento escolar como dice Hadhi (2001) sea "valorado conforme a criterios de plena

objetividad". Con este fin, se regulan los procedimientos que pueden seguir los alumnos y sus padres para solicitar en ciertos casos información a los maestros acerca de los avances sobre el proceso de aprendizaje de sus representados.

Es importante mencionar como una muestra de ética profesional, el profesor debe informar al alumno "sobre lo que realmente ha progresado, las estrategias personales que más le han ayudado, las dificultades que ha encontrado y los recursos de que dispone para superarlas" (Cabrera, 2001), luego es obligatorio de que los centros educativos hagan públicos los criterios generales sobre evaluación de los aprendizajes y promoción de los alumnos y sobre todo la exigencia de que "cuando la evaluación se base en pruebas, ejercicios o trabajos escritos, los alumnos tengan acceso a éstos, revisándolos con el profesor" (Porlán, 2002). Y, por último, los acuerdos adoptados por el equipo docente y reflejado en el proyecto curricular de la institución educativa como referente para decidir sobre las nuevas estrategias didácticas que se aplicaran durante el proceso y que servirán de base para tomar las decisiones que le orienten en su desarrollo educativo al estudiante.

El trabajo colaborativo de docentes como estrategia para la evaluación de aprendizajes

La escuela en los albores del siglo XXI no puede permanecer estancada; está llamada a cambiar reduciendo la preeminencia de la enseñanza y del maestro como transmisor de conocimientos. En este sentido (Feixas, 2004) resalta que no es necesario solamente cambiar el estilo docente, sino también las "concepciones de los profesores sobre qué y cómo han de aprender los estudiantes y la manera cómo serán evaluados" y de manera especial acabar con el aislamiento, el egoísmo y el individualismo sobre todo la competencia tan característico entre los docentes, y apostar por el intercambio, la compartición (de ideas, de recursos) y la crítica constructiva., valorar la búsqueda de soluciones como el planteamiento y asunción de problemas.

Ciertamente pero ¿Cómo conseguir plasmar esos cambios en las instituciones educativas? es algo dificultoso y de largo plazo, sin embargo existen estrategias que intentan precisamente hacer realidad algunos de estos cambios en las escuelas. Entre otras, se pueden mencionar: - apostar por el establecimiento del trabajo en equipo entre los docentes, que permita la reflexión conjunta, la discusión, la identificación de problemas, la experimentación de alternativas de solución, y la evaluación de las mismas. - el formar comunidades de aprendizaje docente en las que "los maestros nuevos y experimentados se reúnan con el fin de adquirir nuevas informaciones, reconsiderar sus sapiencias y creencias previas" (Auriolles, 2009) -el promover

un tipo de evaluación a los estudiantes más creativa y dinámica que no genere miedo ni malestar, se lo puede realizar mediante la reflexión en donde se aplique técnicas como las lecturas, los debates, el análisis de casos, esto con la finalidad de evaluar la ejecución.

También pueden organizarse pequeños grupos de docentes en donde prevalezca la observación mutua y reflexión como estrategia de evaluación. De esta forma, la observación constituye una vía de aprendizaje y evaluación, viabilizando un momento de diálogo y de análisis crítico a partir de la comunicación de los aspectos que resultan más significativos. Esta característica, basada en formas de trabajo colaborativo, además de desarrollar modos de respeto, compañerismo y compromiso entre los involucrados, da lugar, a la vez, a la posibilidad de alcanzar mejores niveles de profesionalidad en ellos.

Matriz para la intervención:

Problema priorizado	Meta/s	Acciones y recursos para cada meta	Responsables para cada acción	Fecha de inicio y final de la acción	Actividades de seguimiento permanente y sus evidencias	Indicadores de Resultados
Limitado nivel de comunicación y dinamismo entre los actores del proceso educativo, lo cual es contradictoria a la misión franciscana que se basa en un enfoque constructivista.	1. El 80% de docentes a través del trabajo cooperativo reflexionan sobre su quehacer docente y tienen momentos de compañerismo	Taller sobre elaboración conjunta de materiales y secuencias de enseñanza utilizando documentos colaborativos de Google Drive.	Profesor de Informática de la institución.	Inicia: 04-09-2017 Finaliza: 15-09-2017	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de asistencia - Portafolio de material trabajado durante el desarrollo del taller. 	Aplicar en el aula el material de trabajo que se ha desarrollado a lo largo de todo el taller.
		Reuniones entre docentes sobre observación y análisis de experiencias en las que se ponen en práctica estrategias de enseñanza planificadas en conjunto manejando sus registros personales.	Vicerrector Académico de la institución.	Progresivamente a lo largo de todo el año lectivo. Inicia: 02-10-2017 Finaliza: 30-06-2018	<ul style="list-style-type: none"> - Encuestas de satisfacción de los docentes. 	Sacar conclusiones y recomendaciones sobre las encuestas aplicadas.
		Encuentro entre docentes para recordar el carisma de colaboración y responsabilidad institucional utilizando video y	-Comisión de pastoral. -Vicerrector académico	08-05-2018 a 09-05-2018 Fiesta institucional.	<ul style="list-style-type: none"> - Conclusiones y recomendaciones a ser consideradas para el próximo encuentro. 	Compartir experiencias y anécdotas vividas en su quehacer docente.

		audio.				
2. El 80% de docentes mediante jornadas de capacitación logran un cambio en las estrategias de evaluación y las formas de enseñanza encaminadas a un enfoque constructivista.	Taller sobre intercambio de experiencias acerca del actuar docente dentro de las aulas valiéndose de organizadores gráficos.	-Comisión Técnico-pedagógica	01-01-2018 a 05-01-2018	- Documentos trabajados durante el desarrollo del taller	Diálogo con los estudiantes que den a conocer si es que ha existido algún tipo de cambio relacionado con lo pedagógico del docente.	
	Seminario de actualización sobre estrategias de evaluación constructivista con ayuda de documentos referenciales.	-Asesores educativos	06-11-2017 al 17-11-2017	- Material digital - Documentos impresos	Los maestros crearán una bitácora sobre las mejores y más acertadas estrategias de evaluación la cual será presentado al finalizar el taller.	
	Charla profesional entre pares para reflexionar y toma de decisiones en lo que respecta a una evaluación de tipo constructivista utilizando documentos referenciales.	Consejo Ejecutivo de la institución.	08-12-2017 a 08-12-2017	- Bitácora profesional	Los maestros demostraran lo aprendido en una clase práctica y dinámica. Evaluación final de todo el proceso.	

Fuente: Elaboración propia a partir de experiencias en la institución.

CONCLUSIONES.

- Sobre la definición de evaluación, quién evalúa y cuándo se evalúa prevalece el modelo pedagógico tradicional conductista, expresado en que las pruebas son diseñadas por el docente con la intención de controlar y decidir si el estudiante está en condiciones de ser promovido o no al siguiente curso. Además es evidente que los estudiantes no participan en la decisión de su propia evaluación.
- En cuanto al objeto de la evaluación, para los maestros es un requisito evaluar conocimientos previos, por tal motivo su tendencia hace referencia a la teoría del Aprendizaje Significativo, en donde se enlazan conocimientos nuevos con los anteriores; en tal sentido se observa que los maestros prestan más atención a los aciertos que a los errores.
- Con respecto a los criterios seguidos para evaluar y evaluación Vs calificación, los maestros dan importancia a la valoración de los aprendizajes (potenciación de ciertos aprendizajes y contenidos concretos en razón de lo que midan las pruebas de evaluación), tomando en cuenta como referente criterios prefijados independientemente del grupo de alumnos que se evalúe, además se observa un enfoque tradicionalista puesto que los padres y sociedad en general dan más valor a los diplomas y calificaciones que acreditan la permanencia y el éxito en las instituciones educativas que al aprendizaje y al esfuerzo.

RECOMENDACIONES

- Tomando como principio el enfoque constructivista es necesario capacitar de forma permanente a los docentes, en el dominio de estrategias de evaluación acorde a los modelos educativos actuales, de tal forma que la evaluación sea un paso más que ayude a la consecución del objetivo, y no sea el fin representado cuantitativamente.
- Se recomienda al colegiado cuerpo docente valorar más los aciertos que los errores en el proceso de evaluación, en virtud de que se conviertan en constante motivación que permita superar tales errores de forma sistemática.
- Se recomienda que la labor docente intra y extra clase esté enfocada a desarrollar una cultura de excelencia, con el fin de valorar primordialmente el aprendizaje y esfuerzo como atributos que le permitirán al estudiante enfrentarse a los diversos retos de la sociedad actual.

Con estos resultados espero haber suscitado la necesidad de empezar a interrogarnos sobre lo que estamos haciendo en materia de evaluación en nuestras aulas y, como consecuencia, qué formación de nivel académico estamos potenciando en nuestros estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre. (20 de 05 de 2011). *Funcion Orientadora y Motivadora de la Evaluación*. Obtenido de <http://laimportanciadelaevaluacion-aguirre.blogspot.com/2011/05/funcion-orientadora-y-motivadora-de-la.html>
- Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Aranda, A. (2010). *La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula*. Ser Corporal.
- Aurioles, M. E. (2009). El Trabajo Colaborativo como herramienta de los docentes y para los docentes. *Educación*.
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del Aprendizaje Significativo*. México: Trillas.
- Barbera, C. N. (2012). Rendimiento académico y factores asociados: aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Revista de Pedagogía*.
- Barrigas, Á. D. (1994). Calidad de la educación. *Iberoamericana de educacación*.
- Benito, M. (2014). Desafíos pedagógicos. *Telos*, 12.
- Berra, M. (2005). *REPENSAR EL APRENDIZAJE GRUPAL COMO CONTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO*. México.
- Betancourt, C. (2012). *El aprendizaje según el paradigma cognitivo*. Colombia: Ediciones CEAD.
- Bordas, M. (2016). Evaluación sumativa. *Atlas*.
- Bustos. (2011). *Material didáctico de las funciones cognoscitivas*. Barranquilla-Colombia: UNAD.
- cabrer, F. (1975). Teoría de la conducta. *Revista mexicana de análisis de la conducta*.
- Cabrera, B. y. (2001). Estrategia de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 40.
- Casanova, M. A. (2013). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. En C. M. Antonieta, *La Evaluación Educativa* (págs. 67-102). México: SEP-Muralla.
- Castro. (2010). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós.
- Cotillas, K. (2007). *La evaluación de los estudiantes en la educación superior*. España: Mañez.
- Cronbach, L. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco.
- Curras, M. P. (2007). Evaluación de estudiantes en la Univeridad de Santiago de Compostela: Percepciones de los propios alumnos. *Revista de Docencia Universitaria N°3*.
- Enciclopedia de clasificaciones. (2016). Tipos de Evaluación.
- Escudero, T. (27 de 02 de 2003). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación educativa*. Obtenido de http://www.uv.es/relieve/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

- Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de educación*, 67-69.
- Feixas. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 71.
- Ferranty, A. (2015). Obtenido de <http://educacion.udd.cl/noticias/2015/10/sabias-que-estar-atentos-los-errores-de-los-estudiantes-puede-mejorar-la-calidad-del-proceso-de-aprendizaje/>
- Ferranty, A. (2015). Obtenido de <http://educacion.udd.cl/noticias/2015/10/sabias-que-estar-atentos-los-errores-de-los-estudiantes-puede-mejorar-la-calidad-del-proceso-de-aprendizaje/>
- Fonseca, H. (2009). Retroalimentación durante el proceso de enseñanza - aprendizaje. *Imbiomed*, 2.
- Garay, A. C. (2014). La Evluación Educativa. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7.
- García. (s.f.). La evaluación como parte del aprendizaje. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 10.
- García, L. (2005). *Un estudio sobre los conocimientos previos*. Santiago de Compostela.
- Gramsi. (2013). *Educación y pedagogía*. Barcelona: Martínez Roca.
- Harlow, S. (2011). *A rationale for constructivism*. Educational Forum.
- Hector, P. (14 de Diciembre de 2013). *Blogspot*. Obtenido de <http://upelangela.blogspot.com/>
- Hernández. (2010). *Teorías del Aprendizaje*. México.
- Hernández. (2011). *Paradigmas en psicología de educación*. México: Primera edición.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México: Mac-Graw Hill.
- Lafrancesco, G. M. (2011). La evaluación integral y de los aprendizajes. *Revista Internacional Magisterio*, 9,10.
- Leydi, Barrera. (2015). *Teorías del Aprendizaje*. México: Publicaciones UOC.
- Longuina. (2011). *Evaluación Educativa*.
- Maggioni. (2006). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Martha Cárdenas. (2011). Evaluación efectiva de aprendizajes. *Educa*, (pág. 54). Colombia.
- Medina, A. (2009). *Didáctica General*. España: Pearson.
- Miras, M. (1993). *Un punto de partida para el aprendizaje: los conocimientos previos*. Barcelona: Graó.
- Nodarse, M. H. (2010). La evaluación del aprendizaje: ¿estímulo o amenaza? *Revista Iberoamericana de Educación*, 7.

- OCDE. (2016). Resúmenes multilingües. *Booksshop*.
- Onetti, V. (2011). La Evaluación. *Innovación y experiencias educativas*, 2.
- Onrubia, C. y. (2005). *Evaluar en una escuela para todos*. Barcelona.
- Pablo, C. (2014). *Teorías Pedagógicas y Psicológicas del Aprendizaje*. España: LinkedIn Corporation.
- Pesantez Ortiz, S. P. (2014). *Caracterización del proceso de enseñanza aprendizaje de los docentes de las carreras de Ingeniería Mecánica Automotriz e Ingeniería Electrónica de la Universidad Politécnica Salesiana*. Cuenca.
- Pinker. (2010). *¿Cómo funciona la mente?* Buenos Aires: Planeta.
- Porlán, R. (2002). *Constructivismo y escuela*. España: Díada Editorial S.L.
- Porto, M. (2009). Evaluación de estudiantes en la universidad de Santiago de Compostela: percepción de los propios alumnos. *Revista de Docencia Universitaria*, 1-22.
- Pozo, J. (1989). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Morata.
- Quiroga, M. Á. (2010). *Métodos de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje*. México: Universidad de Granada.
- Rengel, L. (2013). *Metodología de la evaluación desde el enfoque constructivista*. Argentina.
- Río, M. C. (2015). *Evaluación de los Aprendizajes*. Madrid.
- Rodríguez, B. (2012). *La evaluación en el conductismo*. España.
- Rojas, H. (2010). *Paradigmas en psicología de la educación*. México.
- Rojo, V. C. (2011). Análisis de la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje. *Revista española de pedagogía*.
- Román. (1989). *Curriculum y aprendizaje*.
- Salvador, M. (2009). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educacion.
- Samboi, L. (2011). La evaluación sumativa.
- Sánchez, M. P. (2010). *Técnicas docentes y técnicas de evaluación en educación superior*. España: Narcea.
- Santos. (2015). Herramientas de apoyo didáctico. *Educando*.
- Santos, A. (28 de Septiembre de 2015). *Blogg*. Obtenido de http://educacionypedagogia2015.blogspot.com/2015_09_01_archive.html
- Schunk. (2012). *Teorías del Aprendizaje*. México: Pearson.
- Schunk, D. (2012). *Teorias del Aprendizaje*. México.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje*. México: Pearson.

- Suárez, B. (2008). La Evaluación en el proceso de Enseñanza-aprendizaje. *Revista de Enseñanza y Educación*, 10.
- Teixeira, J. (2011). Evaluación educativa VI. 7.
- Trillo, F. (1999). *La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad*. Chile.
- UNESCO. (1997). *Sistema de evaluación y medición de calidad educativa*.
- Vaccarini, L. (2014). *La evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria*. Buenos Aires.
- Vargas, A. I. (2014). La Evaluación Educativa. *Revista Electrónica "Actualidades investigativas en educación"*, 2.
- Vie, B. (2005). *Una perspectiva sobre la investigación cognitiva y sus implicaciones para la enseñanza*. Buenos Aires: Resnick y Klopfer.
- Villarroel. (2014). Didáctica. Atos, 5.
- Wittrock. (2012). *Investigación cognitiva y mejora de las pruebas psicológicas*. Barcelona: Paidós.

ANEXOS

CUESTIONARIO

1. Dimensiones que se evalúan

2. Definición de la evaluación (ítems 1 al 13)
 - 2.1. Percepción de la concepción de los profesores sobre evaluación.
 - 2.2. Percepción de los alumnos sobre evaluación.
3. Funciones de la evaluación (ítems 14 al 29)
4. Objetos de evaluación (ítems 30 al 47)
 - 4.1. Percepción de lo que consideran necesario evaluar los profesores.
 - 4.2. Percepción de posibles reduccionismos en evaluación.
5. Criterios seguidos para evaluar (ítems 48 al 51)
6. Para quién se evalúa (ítems 52 al 55)
7. Cómo se evalúa (ítems 56 al 82)
 - 7.1. Instrumentos de evaluación que se emplean.
 - 7.2. Percepción de las condiciones de evaluación.
 - 7.3. Percepciones de la forma de evaluar.
8. Quién evalúa (ítems 83 al 95)
 - 8.1. Percepción de quien decide en la evaluación.
 - 8.2. Responsables de la forma de evaluar.
9. Cuándo se evalúa (ítems 96 al 98)
10. Evaluación versus calificación (ítems 99 al 105)

2. Categorías de respuesta

- 1 = Nunca.
- 2 = Algunas veces.
- 3 = Aproximadamente en la mitad de los casos.
- 4 = Frecuentemente.
- 5 = Siempre

3. Ítems

1. Es obvio que, como estudiante, has sido evaluado en numerosas ocasiones. Posiblemente en alguna de ellas te preguntaste ¿pero qué pensará el profesor/a que es evaluar? Pues bien, lo que te pedimos en esta pregunta es que, remitiéndote a tu experiencia como alumno/a nos digas **¿qué crees, piensas, imaginas que tus profesores/as entienden por evaluar?:**

- 1.-Examinar al alumno/a.
- 2.-Calificar al alumno/a.
- 3.-Comparar los logros del alumno/a con algún criterio previo, prefijado.
- 4.-Valorar el progreso del alumno/a respecto de donde se encontraba en un principio.
- 5.-Valorar la calidad del proceso de aprendizaje del alumno/a.
- 6.-Decidir si el alumno/a pasa de grado o curso.

2. Considerando las experiencias de evaluación que has tenido en la institución educativa, ¿cómo vives tú la evaluación?:

7.-Como una amenaza.

8.-Como un control.

9.-Como una comprobación necesaria.

10.-Como un juicio.

11.-Como una posibilidad de diálogo con el profesor/a.

12.-Como una ayuda.

13.-Como un aprendizaje.

3. Puede que en alguna ocasión también te hayas planteado para qué sirve la evaluación. Pues bien, a continuación indicamos algunas de las funciones más habituales de la evaluación. Lo que queremos es que nos digas hasta qué punto crees que adoptan tus profesores/as las que se señalan a continuación:

14.-La selección de alumnos/as.

15.-El control administrativo (poder conocer el porcentaje de aprobados/suspensos por materias, especialidades, carreras, etc.)

16.-Socializar a los alumnos/as, es decir, que estos asuman, sin cuestionarse, los conocimientos de una determinada materia (conceptos, valores, actitudes, hábitos, costumbres, etc.).

17.-Ejercer el poder.

18.-Facilitar la coordinación entre profesores/as.

19.-La valoración de los aprendizajes (potenciación de ciertos aprendizajes y contenidos concretos en razón de lo que midan las pruebas de evaluación)

20.-El refuerzo motivacional (para el aprendizaje y el logro)

21.-Reflexionar sobre lo que se hace.

22.-Diagnosticar las dificultades habidas en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

23.-Remediar las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

24.-Tomar decisiones racionales, justificadas y bien fundamentadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

25.-Informar al alumno/a sobre su aprendizaje.

26.-Aprovechar la evaluación como recurso para promover el diálogo con los alumnos/as.

27.-Ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y social del alumno/a.

28.-Ayudar al perfeccionamiento de los alumnos/as.

29.-Impulsar la participación de los alumnos/as en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.

4. ¿Qué crees tú que tus profesores/as consideran necesario evaluar?:

30.-La programación de la materia (objetivos, contenidos, metodología, evaluación).

31.-Las condiciones de estudio de los alumnos/as (espacio, tiempo, recursos).

32.-El proceso de enseñanza seguido por él mismo (profesor/a).

33.-El propio proceso o estrategia de evaluación.

34.-Los conocimientos previos de los alumnos/as.

35.-El esfuerzo de los alumnos/as.

36.-La actitud y el interés del alumnado.

37.-Las capacidades de cada persona (madurez, formación, etc.)

38.-El conocimiento adquirido por los estudiantes.

39.-De ese conocimiento: la solución de los ejercicios o la reproducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente.

40.-De ese conocimiento: la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc.

5. Y por tus experiencias de evaluación dirías que:

41.-Se evalúan solamente los resultados, con independencia del cómo se han conseguido, con qué medios, con cuántos esfuerzos.

42.-Sólo se evalúan los resultados buscados, pretendidos y observables (no se tienen en cuenta efectos imprevistos y colaterales).

43.-Sólo se evalúan a las personas, no a los medios con los que cuentan, las condiciones en las que trabajan, sus márgenes de autonomía, etc.

44.-Se presta más atención a los errores que a los aciertos.

45.-Se evalúan sólo los conocimientos de hechos (referidos a datos) y conceptos, pero no actitudes, valores, hábitos, destrezas.

46.-Se evalúa la capacidad para resolver problemas.

47.-Se evalúa la identificación con ciertos valores propios del campo científico o profesional.

6. En tu opinión, ¿qué toman como referente para la evaluación tus profesores/as?:

48.-Un marco de referencia o unos criterios prefijados, que el profesor/a asume previa e independientemente del grupo de alumnos/as que se evalúe.

49.-El nivel medio de la clase, situando a cada alumno/a en relación con ese punto medio.

50.-Algún otro criterio contextualizado que el profesor/a establece teniendo en cuenta el grupo de alumnos/as que evalúa.

51.-La propia evolución o progreso que sigue cada alumno/a: lo que ha mejorado o empeorado en el período al que se refiere la evaluación.

7. ¿Para quién dirías tú que se realizan las evaluaciones en la institución educativa?:

52.-Se evalúa para el alumno/a, para darle información sobre su aprendizaje.

53.-Se evalúa para el profesor/a, ya que la evaluación forma parte de su tarea docente.

54.-Se evalúa para la sociedad (el mercado), para seleccionar a los mejores.

55.-Se evalúa para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos/as.

8. Después de haber pasado, como alumno, por varias pruebas de evaluación, estás en condiciones de informar sobre cuáles son las estrategias e instrumentos que emplean. Así, sobre el uso de los instrumentos de recogida de información, dirías que:

56.-En general, tus profesores/as evalúan a partir de un único examen o trabajo final.

57.-En general, en la evaluación se tienen en cuenta los trabajos y exámenes realizados a lo largo del parcial o quimestre.

58.-Para ello se obtiene la media aritmética de la puntuación en esos trabajos o exámenes.

59.-Para ello se tiene en cuenta el progreso que hubo en la realización de esos trabajos o exámenes.

60.-Para la evaluación, tus profesores/as utilizan como pruebas de evaluación:

60.1.-Observación en clase.

60.2.-Monografías (trabajos bibliográficos)

60.3.-Entrevista.

60.4.-Autoevaluación del alumno/a.

60.5.-Cuaderno-diario del alumno/a (cuaderno en el que el propio alumno/a recoge la tarea diaria que realiza en relación con esa materia)

- 60.6.-Coevaluación entre alumnos/as (de forma que parte de la evaluación de cada alumno/a es decidida por el resto de sus compañeros/as)
- 60.7.-Participación en el aula (debates, diálogos, puestas en común, asambleas)
- 60.8.-Casos prácticos
- 60.9.-Examen tipo test.
- 60.10.-Examen de preguntas abiertas (tipo ensayo)
- 60.11.-Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)
- 60.12.-Examen de preguntas de base estructurada.
- 60.13.-Exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa.
- 60.14.-Exámenes escritos con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa (tablas, formularios)
- 60.15.-Exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que queramos.
- 60.16.-Otros (por favor, especifica cuál/es y señala con qué frecuencia)

61.-En tu opinión, tus profesores/as usan suficientes instrumentos de recogida de información.

62.-En tu opinión, las pruebas de evaluación realizadas proporcionan la información adecuada y precisa sobre lo que se pretende evaluar.

63.-Te gustaría que se utilizaran otros instrumentos de recogida de información. (Por favor, en caso afirmativo especifica cuál/es).

9. En tu opinión, y hablando de las condiciones en las que se recoge información para la evaluación, se podría decir que:

64.-La interacción que existe entre profesores/as y alumnos/as es suficiente para recoger información valiosa para la evaluación.

65.-Las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumnos/as.

66.-Las fechas en las que se realizan pruebas de evaluación se anuncian con suficiente tiempo de antelación.

67.-Estas fechas se pueden negociar con los profesores/as.

68.-Entre las diferentes pruebas de evaluación se dejan días de “descanso” suficientes.

69.-Las situaciones en que se recoge información para la evaluación generan excesiva tensión y nerviosismo.

70.-Las situaciones en que se recoge información para la evaluación fomentan la motivación por el aprendizaje.

71.-La superación o no de las pruebas de evaluación tiene incidencias en la propia autoestima.

10. Desde tu percepción como alumno/a en la institución educativa, sobre la manera en que se realiza la evaluación, afirmarías que:

72.-Existen fuertes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza aprendizaje.

73.-La evaluación es una simplificación abusiva, pues se basa en la atribución de puntuaciones numéricas a realidades muy complejas.

74.-La evaluación se realiza de forma rigurosa y no arbitraria.

75.-Los estudiantes reciben información adecuada sobre las tareas y los resultados conseguidos en la evaluación.

76.-La evaluación es un proceso totalmente claro y transparente, en el que nadie se siente amenazado o manipulado.

77.-Se dejan para la evaluación actividades o tareas que nunca fueron trabajadas en clase.

78.-Sólo se evalúa unidireccionalmente, los profesores/as evalúan a los alumnos/as, pero no a la inversa.

79.-Se evalúa competitivamente, lo único importante es haber rendido “más” que el resto de tus compañeros/as.

80.-Se evalúa estereotipadamente, cada profesor/a repite una y otra vez sus esquemas de evaluación.

81.-Cada profesor/a tiene su propio sistema de evaluación, y establece sus criterios sin consultarlos ni consensuarlos con otros profesores/as (aunque den la misma materia).

82.-Realmente los profesores/as no establecen ni siguen unos criterios determinados para evaluar.

11. Te pedimos ahora que, teniendo en cuenta las experiencias de evaluación por las que has pasado en la institución educativa, nos digas **quién o quiénes deciden en la evaluación, es decir, quién/es participan en la decisión final de la evaluación:**

83.-La nota la decide el profesor/a solo/a.

84.-La evaluación depende, en parte, de la autoevaluación del alumno/a.

85.-La evaluación es negociada y dialogada con cada alumno/a individualmente.

86.-La evaluación es negociada y dialogada con el grupo de alumnos/as de clase en su conjunto.

87.-Te gustaría tener más participación en la decisión de tu propia evaluación.

12. Por tus experiencias como alumno/a, dirías que **la explicación de que la evaluación se desarrolle como se está haciendo reside en:**

88.-La falta de motivación, despreocupación o desinterés de los profesores/as por estos temas.

89.-La falta de formación en temas de evaluación de los profesores/as universitarios/as.

90.-La rutinización de las prácticas profesionales, de modo que cada profesor/a repite año tras año los mismos esquemas de evaluación.

91.-La complejidad del proceso.

92.-La carencia de ayuda para realizar evaluaciones de otra forma.

93.-Las condiciones en las que se tiene que realizar el proceso de evaluación (escasez de tiempo de los profesores/as, un número excesivo de alumnos/as matriculados/as en cada curso, etc.)

94.-Los propios alumnos/as, que reclaman ser evaluados de una manera tradicional: mediante exámenes de "memoria".

95.-Las presiones gubernamentales, burocráticas o/e institucionales.

13. Teniendo en cuenta los momentos en que, como alumno/a, has sido evaluado/a y la información que recibiste de esas evaluaciones, afirmarías que:

96.-La evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra integrada en él, en vez de ser un momento netamente distinto y diferenciado.

97.-Se realiza una evaluación inicial para obtener información sobre los conocimientos previos, los errores, los conocimientos incompletos, las estrategias de aprendizaje de los alumnos/as.

98.-La evaluación aparece sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.

14. Después de haber pasado por numerosas experiencias de evaluación en la institución educativa, has llegado a la conclusión de que:

99.-Padres y sociedad en general dan más valor a los diplomas y calificaciones que acreditan la permanencia y el éxito en las instituciones educativas que al aprendizaje y al esfuerzo.

100.-No importa qué, cuánto, cómo y por qué aprender, sino por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar.

101.-La autoevaluación es un truco que emplean los alumnos/as para facilitar la consecución de buenas calificaciones.

102.-Lo importante para aprobar es cerciorarse de lo que el profesor/a va a considerar correcto en la respuesta (aunque tú estés convencido/a de que no lo es).

103.-Hay que condicionar la forma de estudiar a la manera de evaluar de cada profesor/a.

104.-En muchas notas existe un factor de azar (lotería o suerte).

105.-Las calificaciones dependen sólo de los exámenes.

Fotografía N° 1



Fuente: Encuestas aplicadas a estudiantes de Primer Año de Bachillerato.
Tomada por: Campoverde Bertha (2017)

Fotografía N° 2



Fuente: Encuestas aplicadas a estudiantes de Segundo Año de Bachillerato.
Tomada por: Campoverde Bertha (2017)