



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

ÁREA SOCIOHUMANÍSTICA

TÍTULO DE MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA

Percepciones de los estudiantes de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa “Gualaceo” de la ciudad de Gualaceo, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo.

TRABAJO DE TITULACIÓN

AUTOR: Cuji Calle, Jorge Marcelo

DIRECTORA: Lapo Chamba, Mariana de Jesús, Dra.

CENTRO UNIVERSITARIO CUENCA

2017



Esta versión digital, ha sido acreditada bajo la licencia Creative Commons 4.0, CC BY-NY-SA: Reconocimiento-No comercial-Compartir igual; la cual permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, mientras se reconozca la autoría original, no se utilice con fines comerciales y se permiten obras derivadas, siempre que mantenga la misma licencia al ser divulgada. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

2017

APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Doctora

Mariana de Jesús Lapo Chamba

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación, denominado: Percepciones de los estudiantes de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa “Gualaceo” de la ciudad de Gualaceo, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo realizado por Cuji Calle Jorge Marcelo, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, septiembre de 2017

f)

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo Cuji Calle Jorge Marcelo declaro ser autor del presente trabajo de titulación: Percepciones de los estudiantes de Bachillerato General Unificado de la “Unidad Educativa Gualaceo” de la ciudad de Gualaceo, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo, de la Titulación Magister en Pedagogía, siendo la Dra. Mariana de Jesús Lapo Chamba 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.

Cuji Calle Jorge Marcelo

0105129878

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a toda mi familia en
especial a mi papá Luis y tío Elio,
que me brindaron su apoyo de manera
incondicional cuando más lo necesitaba de una
u otra manera,
también a mis amigos y docentes que
siempre supieron ayudarme y aconsejarme en
los momentos de dificultad

Jorge Marcelo

AGRADECIMIENTO

Agradezco a toda mi familia, amigos y docentes que me brindaron el apoyo de muchas maneras para lograr alcanzar este objetivo.

También quiero agradecer de manera especial a todos los docentes por su amistad, paciencia y recomendaciones brindadas para el desarrollo del proyecto, así como por sus conocimientos impartidos durante toda la preparación

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PORTADA.....	i
APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN.....	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	vi
RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO.....	6
1.1. La evaluación educativa.....	7
1.1.1. La evaluación en el enfoque conductista de aprendizaje.....	7
1.1.2. La evaluación en el enfoque cognitivista de aprendizaje.....	9
1.1.3. La evaluación en el enfoque constructivista de aprendizaje.....	10
1.1.4. La evaluación orientada al desarrollo integral de la personalidad del estudiante.....	13
1.2. Tipos de evaluación y sus funciones en el proceso formativo.....	14
1.2.1. Evaluación diagnóstica.....	14
1.2.2. Evaluación formativa.....	15
1.2.3. Evaluación sumativa.....	16
1.2.4. Función formativa.....	16
1.2.5. Función orientadora.....	17
1.2.5.1. Informes de evaluación.....	18
1.3. Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación.....	18
1.3.1. Métodos.....	18
1.3.2. Técnicas.....	19
1.3.2.1. La observación.....	20
1.3.2.2. La encuesta.....	20
1.3.2.3. La entrevista.....	20
1.3.2.4. El test.....	20
1.3.2.5. Portafolio.....	21
1.3.2.6. Pruebas.....	21
1.3.2.7. Organizadores gráficos.....	21
1.3.2.8. Exhibiciones y representaciones creativas.....	21
1.3.3. Instrumentos.....	22
1.3.3.1. La escala.....	22

1.3.3.2. El registro anecdótico.	22
1.3.3.3. Lista de cotejo.	23
1.3.3.4. Rúbricas.	23
1.3.3.5. Instrumentos desde el enfoque conductista de aprendizaje.....	23
1.3.3.6. Instrumentos desde el enfoque cognitivista de aprendizaje.	24
1.3.3.7. Instrumentos desde el enfoque constructivista de aprendizaje.	25
CAPÍTULO 2: DISEÑO METODOLÓGICO	27
2.1. Diseño y tipo de investigación	28
2.2. Métodos	29
2.2.1. El método analítico – sintético.....	29
2.2.2. El método inductivo – deductivo.....	29
2.3. Población	29
2.4. Técnicas e instrumento de investigación	30
CAPÍTULO 3: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	31
3.1. Definición de la evaluación	32
3.2. Funciones de la evaluación	37
3.3. Objetos de evaluación	41
3.4. Criterios seguidos para evaluar	46
3.5. Para quién se evalúa.....	48
3.6. Cómo se evalúa	50
3.7. Quién evalúa	60
CAPÍTULO 4: PLAN DE INTERVENCIÓN	69
4.1. Título	70
4.2. Descripción del problema	70
4.3. Antecedentes sobre el problema	70
4.4. Fundamentación teórica	70
4.5. Matriz para la intervención.....	72
CONCLUSIONES	74
RECOMENDACIONES.....	75
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76
ANEXOS.....	84

RESUMEN

La investigación relacionado con las percepciones de los estudiantes de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa “Gualaceo” de la ciudad de Gualaceo, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo, tuvo como objetivo analizar los enfoques pedagógicos con el que se relaciona la evaluación aplicada por los docentes. Para la recopilación de la información se utilizó una muestra de 177 estudiantes de bachillerato y como técnicas la encuesta y la revisión documental, además como instrumento de investigación el cuestionario, lo que permitió el respectivo análisis de resultados para definir los enfoques pedagógicos con el que se relaciona la evaluación aplicada por los docentes. Asimismo se concluyó que los enfoques que prevalece en la evaluación primero es el conductista porque sirve para calificar, promocionar y se evalúa unidireccionalmente solo al estudiante y segundo el constructivista porque se evalúa para comparar logros, ayudar y reflexionar lo que se hace, por lo que se recomienda capacitar e implementar instrumentos para evaluar el desempeño docente a partir de la percepción de los estudiantes con un enfoque constructivista.

PALABRAS CLAVES: Evaluación, Enfoque, Constructivismo, Enseñanza, Aprendizaje

ABSTRACT

The current research is related to the perception of students in the Bachillerato General Unificado Program at Gualaceo K-12 School of the city of Gualaceo regarding the assessment applied by the schoolteachers throughout the instructive-formative educational process. The objective of this research is to analyze the pedagogical approaches related to the assessment implemented by the teachers. In order to collect data, a sample of 177 bachillerato students was used, and interviews and bibliographic reviews as techniques. Furthermore, the questionnaire was used as a research tool. By means of this, it was possible to analyze the results to define the pedagogical approaches related to the assessment applied by the teachers. Consequently, it was concluded that the prevailing approaches in the assessment are, firstly, conductivist since it is useful to grade and promote, and the students are evaluated unidirectionally, and, secondly, constructivist since teachers evaluate to compare achievements, help and reflect on what it is done. Hence, it is suggested training and implementation of tool to evaluate teachers' performance basing on the perceptions of students along with a constructivist approach.

KEY WORDS: Evaluation, Approach, Constructivism, Teaching, Learning

INTRODUCCIÓN

La educación ecuatoriana con el pasar de los años ha ido cambiando desde un modelo tradicional en el que la evaluación educativa era analizada como una necesidad para promocionar a un alumno de año y que se evaluaba únicamente resultados, a una escuela nueva en la que se evalúa procesos y factores motivacionales en el que se tiene en cuenta a la persona y su desarrollo durante el aprendizaje, además la evaluación es una orientación que ayuda a direccionar el nuevo sistema educativo que según el currículo 2016 debe estar enfocado en el modelo constructivista en el que el estudiante aprende por la experiencia y en el cual se evalúa construcciones propias, como recomienda Schunk (2012) involucrar a los estudiantes de manera activa en su aprendizaje y proporcionales experiencias que desafíen su pensamiento y los obligue a reorganizar sus creencias.

De igual manera la evaluación ha ido tomando importancia en el proceso pedagógico con el objetivo de encontrar nuevos sistemas de evaluación que permitan adaptarse a las necesidades de cada estudiante para fortalecer la equidad en el proceso educativo, como menciona Fernández (2010) “la evaluación tiene fundamentalmente la necesidad de saber si los estudiantes realmente están adquiriendo los conocimientos, competencias, actitudes y valores necesarios para desempeñarse con éxito en la sociedad y para convivir armónicamente en comunidad” (p. 128). Es decir debe cumplir un rol importante que permita realizar un análisis, retroalimentación de los resultados obtenidos durante la práctica docente con el objetivo de consolidar y mejorar aspectos relacionados con la evaluación.

De acuerdo a la evaluación aplicada en la Unidad Educativa Gualaceo no existen instrumentos para recuperar información de los estudiantes, respecto de sus percepciones sobre la evaluación que aplican sus docentes dentro del proceso instructivo-formativo, por consiguiente no se incorporan resultados desde la experiencia de los estudiantes en los procesos de gestión académica; con lo que se puede mencionar que los estudiantes no son participes críticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que su criterio acerca de la evaluación aplicada por los docentes no tiene respaldo que ayude a mejorar el proceso educativo, lo que permite plantear el objetivo general analizar los rasgos constitutivos del perfil del docente en evaluación de la Unidad Educativa Gualaceo a partir de las percepciones de los estudiantes de primero, segundo y tercero de bachillerato que permita la comprensión de sus significados e implicaciones en el proceso instructivo-formativo y el diseño de un instrumento metodológico para asegurar positivamente su participación en la gestión institucional y como objetivos específicos uno: fundamentar teóricamente la importancia de la evaluación en el proceso educativo como un eje de la formación de la

personalidad de los estudiantes con sentido de integridad, dos: diagnosticar las percepciones de los estudiantes respecto de la evaluación que desarrollan sus docentes en relación a las concepciones, métodos, técnicas, instrumentos y valoraciones y tres: 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 consecuencia la evaluación es un pilar fundamental en el proceso de aprendizaje, pues permite verificar la consolidación de la destreza adquirida, por lo que la presente investigación aporta con datos sobre las percepciones que tienen los estudiantes respecto de la evaluación que aplican sus docentes en su labor diaria, lo que permite fortalecer la participación equitativa de los actores educativos durante el ciclo del aprendizaje para establecer igualdad de condiciones y diseñar acciones de mejora a partir de los requerimientos reales del sector estudiantil.

Para la recopilación de la información se utilizó como técnicas en la primera parte la revisión documental, fichaje, resúmenes y organizadores gráficos que sirvieron para la construcción de la fundamentación teórica; para la segunda parte se empleó la técnica de la encuesta que permitió recopilar información y realizar el respectivo análisis como discusión de los datos obtenidos. Este informe consta de cuatro partes, una primera parte, de carácter eminentemente teórico, luego una segunda parte de carácter descriptivo sobre la metodología, tercero una parte de carácter empírico que abarca el análisis de resultados y finalmente la cuarta parte que consta del plan de intervención.

En el capítulo uno, se presenta la fundamentación teórica en el que se trata temas como definición de evaluación, la evaluación desde el enfoque pedagógico conductista, constructivista y cognitivo, técnicas e instrumentos de evaluación.

En el capítulo dos, se presenta el marco metodológico que ha guiado este estudio diseño y tipo de investigación, métodos, población, técnicas e instrumento de investigación.

En el capítulo tres se presenta el análisis y discusión de resultados con los diferentes enfoques constructivo, conductista y cognitivo.

En el capítulo cuatro se propone la intervención que consiste en la creación de un instrumento que permita la evaluación del desempeño docente enfocado en el constructivismo.

Como conclusiones principales se determina que primero en la definición, en cómo se evalúa y en los criterios seguidos para evaluar prevalece el enfoque conductista expresado en que la evaluación para los docentes consiste en calificar; se evalúa con exámenes escritos repetitivos de forma unidireccional en el que no se pueden negociar las fechas y los criterios son prefijados independientemente del grupo. Sin embargo también se tiene una expresión constructivista expresado en que la evaluación es valorar la calidad del aprendizaje en el que se evalúa los trabajos realizados a lo largo del proceso utilizando el cuaderno diario y se tiene en cuenta el criterio del progreso que sigue cada estudiante. Segundo que en las funciones de la evaluación y para quien se evalúa, predomina el enfoque constructivista expresado en que la evaluación sirve para informar al alumno su aprendizaje, reflexionar sobre lo que se hace, refuerzo motivacional, diagnosticar y remediar dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomar decisiones racionales y fundamentadas.

Como recomendaciones principales capacitar e implementar instrumentos al desempeño docente en la Unidad Educativa Gualaceo a partir de la percepción de los estudiantes con un enfoque constructivista para mejorar el proceso educativo y actualización pedagógica a los docentes de la institución sobre temas principales de dicho enfoque en metodologías para la evaluación, para que de esta manera promuevan en su labor profesional lo que plantea el currículo 2016.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1.1. La evaluación educativa

La educación en los últimos años ha sufrido diferentes cambios a nivel de enseñanza y aprendizaje porque han surgido nuevas maneras de adquirir, enseñar y evaluar la información, dándose un cambio generacional de una escuela tradicional a una nueva.

Un aspecto a tomar en cuenta es la Evaluación Educativa que en años anteriores era sinónimo de medición, prueba o examen y en la actualidad se ha convertido en objeto de estudio por diferentes investigadores, la misma que es definida como una “obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables a cerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella” (Casanova M. , 1998, p. 70).

La evaluación en el sistema educativo debe ser continua y cumplir diferentes funciones que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, empleando diferentes tipos de metodología que ayuden a lograr alcanzar los aprendizajes en cada una de las asignaturas del currículo, como lo menciona el MINEDUC (2016) “la evaluación debe tener la característica de registrar cualitativa y cuantitativamente el logro de los aprendizajes y los avances en el desarrollo integral del estudiante” (p.5). En otras palabras la evaluación debe centrarse en diferentes maneras de obtener información con el objetivo de mejorar el proceso de aprendizaje a través de retroalimentaciones que guíen a mejorar el rendimiento del estudiante y la gestión del docente.

Del mismo modo lo dice Sanmartí (2007) que evaluar es una condición necesaria para mejorar la enseñanza es decir, ayuda al proceso educativo, a la calidad del currículo y cambiar o fortalecer las técnicas e instrumentos empleados según el análisis del rendimiento individual que se obtenga

En conclusión, la evaluación educativa permite obtener información que ayuda a mejorar el proceso educativo a través de la toma de decisiones en los diferentes momentos del aprendizaje, en el que se debe emplear varias metodologías ya sea cualitativa o cuantitativa, de acuerdo a las necesidades educativas para de esta manera obtener información primordial que dirija a mejorar la educación.

1.1.1. La evaluación en el enfoque conductista de aprendizaje.

El enfoque conductista en el sistema educativo ha sido relacionado con la educación tradicional, en la que el proceso de enseñanza - aprendizaje se basaba en estímulos y condicionantes para alcanzar los objetivos, la misma que se ha caracterizado por una educación obsoleta.

De la misma forma, el conductismo “se ha caracterizado por la enseñanza reproductiva en donde se realiza la memorización y la comprensión y no la elaboración y producción de la información” (Ramírez M. , 2010, p. 3). Lo que quiere decir, que el estudiante es un ser pasivo que únicamente recepta información de manera memorística, en la que la función del docente es instruir y el aprendizaje del estudiante consiste en cambio de conductas observables.

También “la evaluación se centra en los productos del aprendizaje, sin considerar los procesos” (Gutiérrez, 2003, p. 15). En otras palabras la evaluación únicamente se centra en el resultado final y no en los aspectos que se realizan para llegar a la misma como procesos cognitivos o afectivos que son parte de una actividad que involucra la asimilación del conocimiento.

Igualmente los instrumentos de evaluación “se conciben y elaboran con base en los objetivos enunciados previamente en el programa y tomando en cuenta la conducta observable, los criterios y la condiciones de ocurrencia de la misma, asegurando la objetividad de la evaluación” (Hernandez R. , 2010, p. 97). De lo que se puede mencionar que se relaciona directamente con las pruebas objetivas, siendo la única manera de obtener resultados evitando juicios cualitativos.

Por otra parte cuando se evalúa en el enfoque conductista “se parte del supuesto de que todos los alumnos son iguales, por lo tanto todos reciben la misma información; y se evalúan generalmente de la misma manera” (Blanco, 2004, p. 114). En efecto se tiene que emplear los mismos instrumentos de evaluación para lograr resultados iguales que indique si los objetivos planteados y los niveles de logro son los adecuados en los estudiantes.

Adicionalmente la evaluación dentro de este enfoque es sumativa porque las calificaciones obtenidas son necesarias para la selección y certificación de los estudiantes de un nivel hacia otro, así como también para realizar un análisis de eficacia de los diferentes aspectos del proceso educativo como currículo, planificación y enseñanza con el objetivo de fortalecer las deficiencias encontradas.

Según Flórez (2006) manifiesta que “la función de la evaluación en el enfoque conductista se reduce a verificar el programa a constituirse en un controlador que refuerza la conducta esperada y autoriza el paso siguiente al nuevo aprendizaje previsto y así sucesivamente” (p. 40). O lo que es lo mismo la evaluación tiene una función de decidir según las calificaciones obtenidas quienes son promovidos al siguiente año de educación y cuáles no alcanzaron los logros de aprendizaje.

En conclusión, la evaluación dentro de este enfoque cumple una función de acumulación de saberes, los cuales deben ser controlados con el objetivo de aprobar o reprobar un contenido; las técnicas de evaluación común son las pruebas objetivas y la observación que permitirán medir las conductas que se expresen como comportamientos observables para lograr los objetivos planteados al iniciar un tema de estudio; además en este enfoque se confunde medición con evaluación ya que únicamente se tiene en cuenta la calificación (nota) final, restándole importancia a los cambios que se da durante el proceso para llegar al producto final.

1.1.2. La evaluación en el enfoque cognitivista de aprendizaje.

En esta pedagogía se concibe el aprendizaje y el conocimiento como una construcción en un entorno social en el cual existe interacción y se aprende a través de modelamiento o imitación; según Pérez (2010) el paradigma cognitivo permite describir y explicar la naturaleza de las representaciones mentales y determinar el papel que juegan dichas representaciones, en otras palabras permite un análisis de las representaciones que se almacenan en forma de imágenes o símbolos, los mismos que son importantes para el desarrollo de un conocimiento eficaz.

El modelo educativo se centra en los procesos de aprendizaje para adquirir el nuevo conocimiento, en el cual el docente es un mediador y el estudiante el que tiene un potencial que debe desarrollarse entre la interacción docente-alumno, además las actividades de planificación son flexibles y los objetivos a alcanzar son amplios para direccionar de manera eficaz la acción pedagógica.

Asimismo el aprendizaje se centra en el estudiante, el mismo que se encarga de darle significatividad a la información almacenada, desarrollando así un pensamiento crítico que sirva para su desenvolvimiento en su entorno, además se potencializa el aprendizaje significativo que según Ausubel (1963) es el proceso mediante el cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende, o lo que es lo mismo que para alcanzar un aprendizaje significativo primero debe existir un conocimiento previo que es el punto de partida para la construcción de nuevos conocimientos.

Por otra parte, la evaluación “además de los resultados, debe centrarse, sobre todo, en los procesos desarrollados durante la intervención didáctica; de esta manera, se asume que la evaluación es parte integrante del proceso de enseñanza aprendizaje y no solo como la acción terminal” (Duque y Perdomo, 2014). Es decir, la evaluación se centra en todo el

proceso, el cual es importante porque permite calificar de manera cualitativa y cuantitativamente al estudiante, produciendo eficacia en la misma.

Además la finalidad de la evaluación “son los procesos cognitivos, es decir valorar los procesos mentales que desarrollan los alumnos durante el proceso de aprendizaje y los resultados de los mismo que son la toma de decisiones” (Dominguez y Diez, 1996). En otras palabras la evaluación debe ser un instrumento de autorregulación y para perfeccionar la practicas académicas.

Por último, la evaluación en el enfoque cognitivo es integral lo que permite al docente reflexionar sobre los resultados durante el proceso y de esta manera aplicar correctivos, así como también reforzar las estructuras mentales que son un pilar fundamental para el desarrollo de la inteligencia y la competencia a la vez; dando de esta manera importancia a los procesos como a los productos, consolidando una evaluación formativa que debe guiar a la reflexión de los resultados enfocado en el aprender a aprender con actividades que aumentan la complejidad.

1.1.3. La evaluación en el enfoque constructivista de aprendizaje.

Este enfoque con el pasar de los años se ha ido desarrollando de manera eficaz, guiando al sistema educativo de forma reflexiva y crítica. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, este modelo mira al conocimiento como una construcción del ser humano (estudiante) y no como una copia fiel de la realidad, siempre con el respaldo de un orientador que debe enseñar a pensar, sobre el pensar y sobre la base del pensar, así también a estudiar un nuevo conocimiento desde diferentes perspectivas.

En igual forma dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales: “de los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad a resolver y de la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto” (Tovar, 2001, p. 49). En efecto es importante las estructuras mentales que una persona tiene para poder asimilar el conocimiento nuevo así como también la potencialidad de las herramientas utilizadas para motivar el aprendizaje.

En consecuencia la evaluación constructivista está definida como:

Una etapa del proceso educacional que tiene como finalidad comprobar de modo sistemático el aprendizaje alcanzado por el alumno durante la instrucción, valorando el grado de significatividad y funcionalidad de los aprendizajes construidos y la capacidad de utilizar los conocimientos alcanzados para solucionar diferentes tipos de problemas y cuyo interés no está solo en los

resultados obtenidos, sino también en los procesos cognitivos y socio afectivos que se dieron para obtener estos resultados. (González y Hernandez, 2007, p. 128)

Del mismo modo a partir de la definición de evaluación constructivista, este enfoque tiene tres funciones según Pons y Serrano (2012):

Primero, comprobar si los resultados de aprendizaje en los estudiantes son efectivos y si los procesos de enseñanza son los adecuados, caso contrario para tomar correctivos y decisiones que ayuden a mejorar el proceso.

Segundo, informar qué alumnos han alcanzado los criterios necesarios para acreditar un año escolar de acuerdo al rendimiento obtenido durante todo el proceso.

Tercero proporcionar información útil y relevante para mejorar la eficacia de la acción educativa, y los contenidos asimilados por estudiantes sean los más significativos posibles.

Finalmente la evaluación desde el enfoque constructivo debe ser un instrumento que permita al alumno tomar conciencia de sus aprendizajes y regularlos, teniendo en cuenta la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en la que los estudiantes son los que evalúan su propio progreso en el aprendizaje.

A continuación se define los términos mencionados anteriormente:

Autoevaluación: se realiza durante el proceso de aprendizaje por el propio estudiante, con el objetivo de que evalúe sus avances y dificultades en los contenidos aprendidos a través de encuestas u otras técnicas para de esta manera conocer las fortalezas y debilidades de cada estudiante.

Coevaluación: se efectúa en el transcurso del proceso de aprendizaje entre los mismos estudiantes, con el objetivo de calificar de una manera variada en la que cada estudiante tendrá los criterios de evaluación fijos para poder revisar y dar su valor de acuerdo a lo establecido, esta puede efectuarse en lecciones, trabajo en grupo, pruebas de ensayo entre otras técnicas.

Heteroevaluación: se ejecuta cuando el profesor u otra persona que no sean los estudiantes es el encargado de evaluar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de obtener información de una manera diferente y ayude a fortalecer dicho proceso desde otros puntos de vista, siempre y cuando el nuevo evaluador tenga conocimiento de la asignatura a evaluar.

Por otra parte la evaluación debe tener diferentes características que eviten interpretarla como una amenaza o control por parte del docente, sino debe enfocarse en factores

motivacionales y que tengan sentido con respecto a su utilidad en la vida diaria y pueda tomar conciencia de lo aprendido, dando a la corrección en los fracasos y direccionando hacia el éxito.

De igual manera la evaluación en la educación constructivista requiere que “se evalúe el aprendizaje de los estudiantes en el contexto de la enseñanza” (Schunk, 2012, p. 261). Es decir, mientras se avanza con el aprendizaje también se evalúa la comprensión de los estudiantes de las diferentes destrezas, lo que permite una toma de decisiones de manera eficaz dependiendo del rendimiento, lo que es esencial porque la evaluación debe ser permanente y no centrarse únicamente en el resultado final como exámenes de opción múltiple.

A modo de síntesis, la evaluación en el constructivismo debe ser constante y no analizar resultados con respuestas de selección, sino enfocarse en los procesos que el estudiante realiza para llegar a deducir el conocimiento y de esta manera poder aplicar retroalimentación o refuerzos que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que es una parte esencial para mejorar el sistema educativo.

A continuación se realiza un análisis sobre retroalimentación y refuerzo que es necesario en el enfoque constructivista, el mismo que está establecido en el instructivo para la aplicación de la evaluación estudiantil del Ministerio de Educación (2016) con el objetivo de lograr eficiencia en el aprendizaje de las destrezas.

En primer lugar, la retroalimentación que tiene relación directa con la evaluación formativa está definida por Ramaprasad (citado en Cruz, 2008) como la información requerida para cerrar la brecha existente entre el nivel de aprendizaje o desempeño adquirido del estudiante y el nivel deseado (p. 10). En otras palabras se debe retomar las destrezas enseñadas que no han tenido la consolidación o comprensión adecuada del aprendiz durante el proceso regular, para la cual se debe planificar y buscar nuevas alternativas que ayude a comprender y alcanzar los logros de aprendizaje.

En segundo lugar, se busca garantizar un refuerzo adecuado a las necesidades del estudiante que ayude a fortalecer las respectivas deficiencias en el conocimiento dictado, implementando tutorías adecuadamente planificadas con el propósito de que sea útil y cambiante con respecto a los recursos, métodos e instrumentos empleados regularmente por el docente para la enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

Finalmente, se logrará obtener una mejora siempre que la evaluación sea de calidad “si permite identificar no sólo los elementos que requieren mejora, sino el cómo dinamizar el proceso de mejora o innovación, es decir, el carácter formativo se identifica como un componente fundamental para cualquier evaluación” (Leyva, 2010, p. 3). De hecho se debe buscar una evaluación que sea constructiva con el objetivo de eliminar el aspecto mecánico y memorista que se realiza únicamente para obtener una calificación, sino que sea una parte integral del proceso educativo.

1.1.4. La evaluación orientada al desarrollo integral de la personalidad del estudiante.

El ser humano es una persona que aprende a lo largo de su vida, adquiriendo o modificando conocimientos, habilidades, destrezas y valores en el entorno que se desenvuelve. Sin embargo, existen aprendizajes adquiridos en la educación formal que necesitan diferentes metodologías para ser enseñadas, asimiladas y evaluadas por lo que es necesario un proceso educativo que sea eficaz en las diferentes etapas.

Una de las cuales es la evaluación de aprendizajes que permite medir cualitativa y cuantitativamente la formación en competencias de los estudiantes empleando diferentes técnicas, para de esta forma orientar y mejorar el proceso hacia los objetivos planteados por el currículo.

Además se debe tener como eje primordial la diversidad, pues “los estudiantes pueden llegar a similares resultados, siguiendo vías diversas, con modos diferentes de proceder, pertinentes e impertinentes en relación con los procedimientos científicos correspondientes y con las operaciones intelectuales implicadas” (González M. , 2001, p. 96). O lo que es lo mismo que la evaluación debe estar acorde a los objetivos pretendidos, teniendo como eje las capacidades individuales que ayuden a mejorar los resultados, porque no todos pueden ser evaluados de la misma forma y obtener un juicio de valor de forma global.

De la misma forma, según Ahumada (2005) la evaluación auténtica debe tener aspectos como el carácter participativo de sus estudiantes, la intervención directa en sus propios aprendizajes, y el papel mediador por parte del docente, en la cual se busca evaluar de manera integral al ser humano durante el proceso de aprendizaje, dándole valor no únicamente a la parte cognitivo sino a aspectos afectivos y expresivos que son esenciales para el desarrollo del ser humano.

Por otra parte debe fomentarse la evaluación de manera equitativa, como lo menciona Biggs (2005) la autoevaluación y coevaluación da ocasión a que los estudiantes aprendan procesos meta cognitivos de supervisión, que se pedirá que desarrollen en la vida profesional y académica, en otras palabras la evaluación debe estar relacionada con momentos futuros en el cual una persona necesita evaluar el trabajo de otra persona en diferentes campos laborales.

Por último, la evaluación debe ser un aspecto primordial del ser humano que permita medir las capacidades de las personas de manera total evitando enfocarse en aspectos únicos y cumpliendo una función orientadora que ayude al desarrollo integral del ser humano, relacionando la evaluación con aspectos de la vida real para que tenga significatividad y sentido en lo que hace el estudiante en el entorno educativo.

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

La evaluación debe adaptarse a los diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre con el objetivo de obtener resultados que sean necesarios y ayuden a conducir el proceso de manera eficaz, para la cual existen diferentes tipos según las necesidades educativas, entre las cuales tenemos los siguientes tipos.

1.2.1. Evaluación diagnóstica.

Este tipo de evaluación se enfoca en obtener los conocimientos previos que el estudiante tiene para poder iniciar con la construcción de los nuevos contenidos, en esta se obtiene “las informaciones sobre la evaluación del curso anterior, si se especifican de un modo descriptivo y no simplemente numérico, contienen elementos que pueden ser de gran utilidad para realizar la evaluación diagnóstica del curso siguiente. Es la llamada *Evaluación Cero*” (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 27). La misma es importante porque ayuda a tener el punto de partida para que el nuevo aprendizaje sea significativo.

Por otra parte, la evaluación diagnóstica es la “actividad valorativa que permite recoger información de qué sabe el alumnado, cuál es el desarrollo de sus capacidades, sobre un determinado ámbito del conocimiento del que se quiere iniciar un nuevo aprendizaje” (Bordas, 2005, p. 403).

Este tipo de evaluación tiene el propósito de obtener resultados sobre el conocimiento previo y competencias que tienen los estudiantes antes de iniciar un nuevo tema de estudio, con el objetivo de valorar las fortalezas y deficiencias que son necesarias para predecir la viabilidad del programa a ejecutarse.

Asimismo “permite adaptarse a las diferencias individuales para lograr elegir las estrategias medios o recursos didácticos que más se adapten con los interés, motivaciones y necesidades reales, de cada individuo o del conjunto de la clase” (Quiroga M. , 2008, p. 32). En otras palabras ayuda al establecimiento de grupos de aprendizaje y ajuste del programa, cumpliendo una función orientadora que es esencial para garantizar un proceso eficaz en situaciones futuras.

En conclusión, este tipo de evaluación debe ser primordial para iniciar con un nuevo contenido, ya que permite diagnosticar las diferentes deficiencias que tienen los estudiantes, los mismos que pueden ser un factor negativo para lograr los objetivos propuestos en el año educativo.

1.2.2. Evaluación formativa.

Este tipo de evaluación es constante y se realiza durante todo el ciclo del aprendizaje como lo define Elwood (2006) que la “evaluación formativa se refiere a las evaluaciones frecuentes e interactivas del progreso y comprensión de los estudiantes para identificar sus necesidades de aprendizajes y hacer los ajustes apropiados en la instrucción” (p. 4). Es decir, permite cambiar y agregar diferentes metodologías de acuerdo a los resultados obtenidos en el proceso con el objetivo de mejorar.

La evaluación cumple una función formadora y reguladora porque la misma se realiza durante el proceso de enseñanza de manera continua con el propósito de encontrar las deficiencias y puntos fuertes del programa aplicado, los mismos que sirven para tomar decisiones de mejora por parte del docente y demostrar los logros de aprendizaje de cada estudiante.

De la misma manera “permiten saber el grado de consecución de los objetivos, las áreas de mayor dificultad, los logros obtenidos, y cómo se va evolucionando con respecto al punto de partida que es lo que se había recogido en la evaluación inicial” (Fernández, 2010, p. 132). En otras palabras ayuda a tomar juicios de valor sobre el progreso de los alumnos y la adaptación de métodos, técnicas e instrumentos de acuerdo a las necesidades que aparezcan en el transcurso del programa, con el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Asimismo un aspecto importante dentro de la evaluación formativa es que se incluye a los estudiante como evaluadores, lo que ayuda a mejorar proceso educativo volviéndose democrático y donde se fomenta la autoevaluación y la coevaluación que son “la reflexión y

valoración que hacen los alumnos sobre el avance o progreso de su proceso de aprendizaje o el de sus compañeros, y sobre los logros alcanzados en términos de los aprendizajes construidos” (Pardo, 2013, p. 22). En otras palabras, el docente no es el único que evalúa sino que todos participan de este proceso, lo cual lo hace significativa.

Finalmente, esta evaluación debe ser permanente durante el proceso educativo con el objetivo de mejorar y controlar los progresos de los estudiantes en las diferentes temáticas abordadas durante el ciclo del aprendizaje.

1.2.3. Evaluación sumativa.

Este tipo de evaluación “es la que se practica al concluir una etapa, o al final de un curso lectivo, con la intención de dar valores a sus resultados para la nota final” (Saucedo, 2008, p. 42). Es decir, se aplica al terminar un contenido y permitirá analizar la consolidación de los aprendizajes o las deficiencias.

Además se la aplica con el objetivo de medir los logros de aprendizaje alcanzados por el estudiante de forma global, esta permite valorar si los objetivos planteados al inicio han sido conseguidos eficazmente, así como también establecer los logros que no se obtuvieron durante el periodo.

De la misma forma la evaluación sumativa “tiene por objeto calificar en función del rendimiento apreciado, esto es, certificar el aprovechamiento o rendimiento al finalizar dicho período” (Salinas, 2007, p.19). En otra palabras, tiene relación directa con la promoción y certificación del estudiante de acuerdo al rendimiento obtenido en el resultado, los mismos que pueden ser representados por diferentes escalas en una acta de calificaciones, sirviendo para deducir el éxito o fracaso de los estudiantes y del programa ejecutado.

Finalmente, esta evaluación ayuda al proceso formativo del estudiante porque permite obtener una información global sobre las destrezas que se han trabajado en una unidad; por ejemplo en la actualidad según el Ministerio de Educación se realiza una prueba de base estructurada y forma una parte de los cinco parámetros establecidos, lo que no afecta directamente al rendimiento académico de los estudiantes, pero sirve como fundamento para analizar los logros alcanzados al finalizar un bloque de estudio.

1.2.4. Función formativa.

La función formativa de la evaluación según Jorba (2008) es “la regulación pedagógica, la gestión de los errores y la consolidación de los éxitos” (p. 7). Es decir, la evaluación cumple un proceso regulador, la misma que se realiza de manera continua durante el proceso de

enseñanza-aprendizaje con el objetivo de tomar decisiones correctivas que ayuden a mejorar las deficiencias encontradas en el transcurso del proceso, para el cual se realiza la retroalimentación de acuerdo a las expectativas de cada estudiante con la intención de alcanzar los resultados esperados en la práctica educativa.

Además cumple la función de ayudar a precisar y justificar las dificultades presentadas por los alumnos que tienen problemas en lograr los aprendizajes, los mismos que surgen por la aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación que no estén adaptados para las diferentes capacidades que tiene cada ser humano.

1.2.5. Función orientadora.

La evaluación debe orientar al proceso de aprendizaje con el propósito de mantener o cambiar la metodología aplicada por el docente en la práctica diaria porque “evaluar no es sólo conocer lo que ocurre o reconocer los errores, problemas o deficiencias, sino que lo verdaderamente importante de la evaluación es su posibilidad de reconducir el proceso con miras a la mejora” (Diego, 2007, p. 1). Con lo que se puede mencionar que la evaluación ayuda a que el estudiante sea participe del cambio y ayude al docente a tomar decisiones adecuadas al momento de seleccionar las técnicas, métodos e instrumentos de evaluación para obtener información, volviéndose este un proceso constructivo, que ayude al cambio de la educación y desarrolle el pensamiento crítico del estudiante.

Según el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación (2002) se distinguen dos tipos de evaluación orientadora:

a) Evaluación preventiva: la misma que permite anticipar los resultados futuros a través de hipótesis que pueden ser planteados al inicio de un periodo con el propósito de encontrar factores que pueden afectar al proceso de enseñanza-aprendizaje.

b) Evaluación predictiva: ayuda a predecir cómo será el rendimiento de una persona con respecto a las condiciones de enseñanza que el docente puede emplear durante el proceso, logrando tener una visión clara con respecto a sus opciones de éxito que se basa fundamentalmente en los conocimientos previos

De acuerdo a lo mencionado se puede analizar que la función de la evaluación es importante para la toma de decisiones por parte del docente, ya que la misma

permite obtener información que es necesaria para mejorar el proceso de manera adecuada en las diferentes etapas del aprendizaje en la cual se emite informes que a continuación se explica.

1.2.5.1. Informes de evaluación.

El informe debe describir los resultados obtenidos por cada estudiante como un requisito esencial de la evaluación, porque permite conocer los logros, fortalezas, debilidades y recomendaciones necesarias de forma sintética sobre los problemas detectados en el transcurso del proceso enseñanza-aprendizaje.

Además como menciona Casanova (1995) “todo proceso de evaluación debe finalizar con la emisión de un informe que recoja la valoración de los datos más relevantes obtenidos durante el proceso y que refleje los resultados alcanzados” (p. 75). O lo que es lo mismo el informe debe contener datos analíticos, claros e integral que ayude a identificar los problemas y fortalezas para que el alumno pueda continuar su aprendizaje de manera óptima.

Finalmente, el informe de evaluación debe efectuarse incorporando los datos y análisis necesarios, dependiendo cual es el receptor del mismo (familia, autoridad, docente, orientador, tutor) ya que cada uno tiene un objetivo.

1.3. Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación

Como todo proceso tiene sus partes esenciales, la evaluación está formada por diferentes maneras de obtener información en la cual se puede diferenciar cada una de ellas por sus objetivos, a continuación se describe cada una de ellas.

1.3.1. Métodos.

La evaluación en el proceso educativo debe ser flexible en su metodología con el objetivo de desarrollar una valoración integral que englobe diferentes formas de calificar los conocimientos y destrezas adquiridas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la misma que se acople a las necesidades del estudiante. Por lo que hay que tener diferentes métodos de evaluación que según Hernán Saucedo (2008) puede ser:

a) Método cuantitativo: “valorado por su supuesta objetividad, carácter inflexible y restrictivo” (Fernández, 2010, p. 133). En otras palabras se centra en obtener resultados de aprendizajes directamente de forma numérica, comúnmente se obtiene por parte del

docente aplicando instrumentos al cual se da una valoración numérica de acuerdo a criterios establecidos, este método es objetivo y poco flexible debido a que tiene poca variedad en las técnicas e instrumentos, además no permite una evaluación integral de los aprendizajes obtenidos porque se centra únicamente en el producto.

b) Método cualitativo: aquella en que el docente califica al estudiante por cualidades y emplea la observación como una técnica base, pues la misma permite evaluar el comportamiento y participación de los estudiantes en el aula de clase de acuerdo a criterios establecidos por el docente en los respectivos instrumentos, teniendo en cuenta que “generalmente esas observaciones se manejan de tal manera que sus ítems se conviertan en un valor cuantitativo con la finalidad de permitir cuantificar esa apreciación subjetiva” (Saucedo, 2008, p. 48). Lo que quiere decir que la evaluación cualitativa también cumple la función de obtener una calificación numérica, esto dependerá mucho de la creatividad del docente en la manera de relacionar los diferentes métodos de evaluación con el propósito de obtener resultado óptimos y que sirvan para guiar el proceso de manera correcta.

1.3.2. Técnicas.

La técnica es la manera de cómo se lleva la evaluación de la competencia, la misma que debe adecuarse a los objetivos que se quieren alcanzar en una disciplina específica, como lo dice Samboy (2009) “son técnicas de evaluación cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento para obtener información adecuada a los objetivos y finalidades que se persiguen” (p. 9).

Esta constituye la forma de obtener una calificación cualitativa o cuantitativa por parte del docente, dependiendo de la destreza que se quiera evaluar, para lo cual dependerá mucho la creatividad y práctica para aplicar la correcta de acuerdo al contexto educativo.

Entre las principales técnicas están:

1.3.2.1. La observación.

Es una técnica necesaria para evaluar el cambio de actitud en los aprendizajes adquiridos por los estudiantes a través de conductas, en la cual está “la observación cuidadosa del desempeño de los alumnos durante sus actividades” (López y Hinojosa, 2005, p. 69). Esta debe recoger información en diferentes tipos de matrices que ayuden al análisis del progreso de los estudiantes con respecto a un punto de partida, esta técnica es necesaria para evaluar un trabajo práctico por parte del estudiante.

1.3.2.2. La encuesta.

Es una técnica que recoge información personal de cada actor estudiantil la misma que esta “basada en las respuestas orales y/o escritas de una población. El sujeto encuestado no elabora la respuesta solo identifica la que considera correcta entre un conjunto de opciones dadas” (Santillana S. A, 2009, pág. 26). Además sirve para obtener respuestas sobre su propio desempeño en el sistema educativo de acuerdo a lo que se quiera analizar, en la cual se utilizan un cuestionario con preguntas cerradas.

1.3.2.3. La entrevista.

Es una técnica en el que se lleva una conversación directa con el agente de investigación sobre un tema determinado, esta puede seguir una secuencia, por lo cual la entrevista se “dividen en dos campos: las estructuradas o semiestructuradas, y las no estructuradas” (Pimienta J. , 2008, p. 56). Relacionando con el campo educativo esta sería importante para seguir un diálogo que ayude a deducir los problemas que tiene los estudiantes en el proceso educativo y en los resultados alcanzados.

1.3.2.4. El test.

Es una técnica que sirve para evaluar la parte cognitiva o afectiva de los estudiantes, además es “un método sistemático mediante el cual ponemos a prueba a los estudiantes, para que revelen o den testimonio de sus competencias, actitudes, características de personalidad” (Muñoz L. , 2012, p. 49). Es decir, ayuda a obtener fortalezas y debilidades que pueden ayudar a mejora el proceso educativo en los diferentes momentos, identificando a los factores externos que pueden perjudicar el aprendizaje.

1.3.2.5. Portafolio.

Es una técnica que ayuda a evaluar el desempeño de los estudiantes a través de la recopilación del material trabajado en el aula o extracurricular, en el cual se puede verificar la mejora y el logro de los estudiantes.

Por otra parte también está definida como “una técnica de evaluación del desempeño que permite la recopilación o colección de materiales y producciones elaboradas por los estudiantes donde demuestran sus habilidades y los logros alcanzados” (Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación, 2002, p. 26).

1.3.2.6. Pruebas.

Es la técnica que se utiliza comúnmente al término de una unidad didáctica para verificar los resultados de aprendizaje, las mismas pueden ser oral o escrita de acuerdo a las necesidades dentro del entorno escolar; además “se definen como un conjunto de tareas o cumplimiento de los pasos de un procedimiento” (Córdova, 2010, p. 4).

Los exámenes pueden ser de dos tipos: los estandarizados que son fijos e iguales para todos los estudiantes y los contruidos por los docentes en el cual se debe adaptar a las necesidades del proceso pedagógico aplicado en un momento oportuno, teniendo en cuenta el avance de aprendizaje de los estudiantes en los respectivos contenidos.

1.3.2.7. Organizadores gráficos.

Es una técnica “que permite presentar de manera esquemática y orden jerárquico, relaciones de ideas que presentan un conjunto de significados conceptuales” (Quiroga M. , 2008, p. 40). Lo que en efecto ayuda al alumno a diferenciar entre ideas principales y secundarias, a realizar comparaciones, orden y clasificación de diferentes contenidos estimulando de esta manera el desarrollo de la parte intelectual.

1.3.2.8. Exhibiciones y representaciones creativas.

Estas técnicas “ofrecen muchas oportunidades para que los alumnos pongan en juego sus habilidades cinestéticas, artísticas, musicales, espaciales y otra que le permitan la comprensión de conceptos” (Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación, 2002). En consecuencia ayuda a que la evaluación sea dinámica y novel, motivando al

aprendizaje con situaciones de la vida cotidiana, entre las actividades están las dramatizaciones, danzas, canciones y trabajos artísticos en general, las mismas que ayudan al desarrollo integral de la persona.

1.3.3. Instrumentos.

“Los instrumentos de evaluación son materiales físicos que permiten recoger o registrar la información de los aprendizajes de los estudiantes” (Cabascango, 2012, p. 32). O lo que es lo mismo son las diferentes herramientas que permiten medir los logros de aprendizaje durante el proceso con el objetivo de cumplir una práctica pedagógica eficaz.

Al mismo tiempo los instrumentos deben adecuarse a lo que el docente quiere obtener en la práctica, ya sea en la anticipación, construcción o consolidación de la destreza y de esta manera pueda tomar decisiones pertinentes que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje implementado la retroalimentación si fuera necesario.

Entre los instrumentos más relevantes tenemos:

1.3.3.1. La escala.

Es un instrumento que está formado por ítems de acuerdo lo que se quiera evaluar en el proceso de enseñanza - aprendizaje como actitudes, interés y comportamiento de los estudiantes, en el cual se puede insertar un valor cualitativo o cuantitativo de acuerdo a la necesidad de la práctica pedagógica; la misma que según el Ministerio de Educación Guatemala (2011) consiste en una serie de indicadores y una escala gradada para evaluar cada uno y puede ser numérica, literal, gráfica y descriptiva.

1.3.3.2. El registro anecdótico.

Es un instrumento empleado en la observación en el cual se evalúa la presencia o ausencia de una característica, este se define como “un informe que describe hechos, sucesos o situaciones concretos que se consideran importantes para el alumno o el grupo, y da cuenta de sus comportamientos, actitudes, intereses o procedimientos” (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2013, p. 27). La misma es importante para la evaluación cualitativa que registra información que puede ser convertida a un valor numérico.

1.3.3.3. Lista de cotejo.

Es un instrumento que permite cotejar los niveles de logro en el proceso de evaluación, en el cual se puede identificar los diferentes contenidos en el que cada estudiantes tiene dificultades y poder aplicar los respectivos acciones tutoriales.

Por otra parte de manera integral la lista de cotejo está definida como “un instrumento de evaluación, que consiste en la elaboración de un listado con los indicadores de logro, atributos o aspectos que se aspiran a desarrollar, estos indicadores serán determinados conjuntamente entre docentes y estudiantes” (Calle y Ochoa, 2015, p. 63). En otras palabras evalúa aspectos esenciales del proceso educativo para recoger la información necesaria con el objetivo de mejorar.

1.3.3.4. Rúbricas.

Es un instrumento que ayuda a evaluar las actividades de aprendizaje en el aula con una escala de valoración de acuerdo a lo que se puede observar en las diferentes actividades que se organicen tales como trabajo individual, grupal, exposiciones, ensayos entre otras

Con lo mencionado una rúbrica se la puede definir como “un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, las habilidades y actitudes o los valores, en una escala determinada” (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2013, p. 51). Es decir, este instrumento permite valorar el desempeño de los estudiantes de una manera diferente a la calificación normal, ya que tiene establecido ciertos parámetros y es una escala numérica cualitativa.

Luego de analizar las definiciones de método, técnica e instrumento a continuación se explicará el uso de cada uno de ellos en los diferentes enfoques teóricos:

1.3.3.5. Instrumentos desde el enfoque conductista de aprendizaje.

En este enfoque la evaluación se centra en el resultado final y el aprendizaje se obtiene con ensayo error y moldeamiento, lo que quiere decir, que se aprende por repetición y de manera memorística, por lo que el método empleado es el cuantitativo en el que se obtienen datos numéricos que ayudan a deducir si el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido efectivo además según Hernández (1997) los instrumentos deben elaborar con base en los

objetivos que fueron enunciados previamente tomando en cuenta la conducta observable, criterios y condiciones de ocurrencia de la misma.

Las técnicas están basadas en poder evaluar las modificaciones de conducta de los estudiantes en los que se incluyen la retroalimentación para la obtención de las conductas deseadas, asimismo se evalúan los resultados obtenidos con técnicas tales como pruebas objetivas con base estructurada, selección múltiple y preguntas cerradas, lo que no permite el desarrollo crítico de los estudiantes.

Además, es necesario la utilización de la técnica de la observación para poder analizar los cambios que tiene el estudiante al inicio de un proceso de aprendizaje con el final, pues este permitirá analizar qué tan significativo fue el aprendizaje.

Por otra parte la evaluación en este enfoque para obtener los resultados de aprendizaje incluye un examen sumativo que “utiliza normalmente instrumentos de observación, escalas, registros, informes, auto informes y entrevistas” (Álvarez, 2010, p. 2). En efecto todo los instrumentos utilizados son empleados al final de un proceso porque se tiene como objetivo analizar el producto.

En consecuencia la evaluación en este enfoque tiene ventajas porque el aprendizaje se mide en base a conductas y son observables, pero la manera de evaluar no es integral debido a que únicamente se centra en el producto y no en los procesos que son esenciales para el desarrollo como persona.

1.3.3.6. Instrumentos desde el enfoque cognitivista de aprendizaje.

La evaluación en este enfoque se concentra en la autorregulación de los conocimientos que se adquiere a través de estructuras mentales cognitivas que son importantes para la construcción del nuevo aprendizaje, la misma que cumple “funciones de diagnóstico e información en relación con los logros de aprendizaje a nivel de dominios de conocimiento y contribuye al aprendizaje ya que es una manera de control del propio aprendizaje” (Sandoval, 2009, p. 97).

El método empleado en este enfoque es el cualitativo, porque permite evaluar las acciones de los estudiantes con la auto observación, autoevaluación y la reacción personal, es decir cada estudiante aprende por sí mismo analizando el progreso de sus capacidades

Una de las estrategias empleadas es la tutoría en la cual se realizan planes de refuerzo y consolidación usando el portafolio que está definida como “una técnica de evaluación del desempeño que permite la recopilación o colección de materiales y producciones elaboradas por los estudiantes donde demuestran sus habilidades y los logros alcanzados” (Ministerio de Educación, 2011, p. 26).

Por otra parte también emplea la técnica del interrogatorio que es una técnica “que agrupa a todos aquellos procedimientos mediante los cuales se solicita información al alumno, de manera escrita u oral para evaluar básicamente el área cognoscitiva” (Delgado, 2010, p. 6).

Asimismo, los instrumentos empleados en este enfoque son el cuestionario y la autoevaluación porque permiten obtener información que ayude a analizar el progreso de la persona de un estado inicial con uno final.

Finalmente, todos los elementos de la evaluación mencionados en este enfoque tiene sus ventajas porque se centran directamente en el estudiante y su actividad personal para mejorar su rendimiento, pues es una parte esencial de la evaluación que los mismos estudiantes valoren sus aprendizajes.

1.3.3.7. Instrumentos desde el enfoque constructivista de aprendizaje.

Este enfoque se relaciona directamente con el método cualitativo y cuantitativo en el cual se evalúan actitudes, resultados para de esta manera valorar el aprendizaje del estudiante íntegramente a través de diferentes maneras de obtener información a lo largo del proceso educativo, ya que la misma debe ser permanente durante la construcción del nuevo conocimiento.

La evaluación se relaciona directamente con la enseñanza, es decir según transcurra el proceso de aprendizaje empleando principalmente las técnicas de evaluación por desempeño con el objetivo de mejorar, por lo que se debe aplicar las técnicas de solución de problemas que “consiste en solicitar al alumno la resolución de problemas, mediante ello se podrán evaluar los conocimientos y habilidades que éste tiene” (Delgado, 2010, p. 6).

También se puede emplear técnicas como pruebas, exhibiciones, portafolio y la observación “que consiste en analizar las actividades realizadas por los alumnos: El profesor la utiliza en forma incidental o intencional al enseñar y/o cuando los alumnos aprenden en forma más autónoma” (González y Hernandez, 2007, p. 127).

Los instrumentos principales a utilizar en este enfoque son lista de cotejos, rúbricas, cuestionarios y portafolios que son necesarios para que la evaluación cumpla la función de orientación durante el proceso y se obtenga resultados confiables durante el proceso, para de esta manera mejorar y tomar decisiones adecuadas que ayude al sistema educativo.

Lo expuesto anteriormente es esencial para que el proceso evaluativo en este enfoque tenga secuencia y permita obtener la información necesaria por los docentes, los mismos que deben saber emplear las respectivas técnicas en los diferentes momentos del aprendizaje.

En si realizando una síntesis a cerca de la evaluación se concluye que es una parte esencial del proceso educativo porque tiene una finalidad de formación y prevención de los problemas que se encuentren en el aprendizaje, para el cual se debe emplear nuevas técnicas para recoger información con el objetivo de tomar decisiones y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO 2: DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Diseño y 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).

El diseño de la investigación fue 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), asimismo, 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).

Por consiguiente la metodología empleada para la realización de esta investigación se basó en la discusión de información obtenida con el instrumento objetivo (encuesta), además el diseño fue estadístico cuantitativo y el tema de estudio fue objetivo para el cual se recopiló información con una encuesta que contenía un cuestionario de preguntas relacionados con la función y experiencia de la evaluación educativa por parte de los estudiantes en la institución educativa, para finalmente terminar con un análisis unificado y completo, para el cual se relacionó diferentes variables que permitieron la generalización y objetividad de los resultados.

También se utilizó el procedimiento cualitativo-cuantitativo, que en la primera etapa comprendió la revisión teórica con respecto a la evaluación educativa, asimismo se analizó y estableció los indicadores, variables en la construcción del instrumento para obtener información de los estudiantes.

Luego se recopiló información con los instrumentos adecuados y se la analizó, utilizando el Programa SPSS, con el objetivo de identificar las percepciones de los estudiantes respecto de la evaluación que aplican sus docentes.

Finalmente se interrelacionó la información teórica de la primera etapa y los datos de la segunda etapa, lo que permitió establecer el perfil del docente en la evaluación con las percepciones de los estudiantes, como base para la redefinición de enfoques, métodos y técnicas aplicables en la evaluación con sentido de integridad.

2.2. Métodos

De acuerdo a las diferentes etapas que se realizó en la presente investigación se utilizó los siguientes métodos.

2.2.1. El método analítico – sintético.

El método analítico-sintético que se basó en la descomposición del todo en partes y relaciones, complementado a nivel mental las partes del objeto, en la presente investigación se abordó a la evaluación como sistema, proceso, producto, mejora e innovación en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la formación integral de los estudiantes, además este método se empleó en la construcción de la fundamentación teórica, ya que se realizó un análisis y síntesis de los diferentes temas a redactar.

2.2.2. El 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 diferentes teorías sobre la evaluación educativa, se recopiló y analizó datos sobre percepciones de los estudiantes, los mismos que permitieron generalizar el perfil docente desde las percepciones de los estudiantes de acuerdo al análisis de la información recopilada con los instrumentos

2.3. Población

La presente investigación se realizó en la Unidad Educativa Gualaceo, del cantón Gualaceo, provincia del Azuay que comprende una población de 942 estudiantes entre hombres y mujeres, para los cual se utilizó un muestreo no probabilístico de 177 estudiantes del bachillerato general unificado, además se trabajó con muestras homogéneas porque los estudiantes que se seleccionaron poseen un mismo perfil o característica. Finalmente la distribución de la muestra fue seleccionada de la siguiente manera 76 estudiantes de primero de bachillerato, 51 estudiantes de segundo de bachillerato y 50 estudiantes de tercero de bachillerato, los cuales representan dos paralelos de cada año, seleccionados de manera no aleatoria además el número de estudiantes por nivel no es igual debido a la cantidad en los diferentes niveles.

2.4. Técnicas e instrumento de investigación

Se utilizó el procedimiento cuantitativo que consistió en recopilar información empleando la técnica de la encuesta y el instrumento que se aplicó es un cuestionario que contiene preguntas cerradas a cerca de la evaluación educativa, el mismo que está 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”, la misma que estaba estructurada en nueve dimensiones que contiene 105 ítems, diseñado con el tipo de Escala de Likert, luego se interrelacionó la información teórica del capítulo uno con los datos del segundo capítulo, lo que permitió establecer el perfil del docente en la evaluación con las percepciones de los estudiantes.

Finalmente cabe recalcar que se utilizó el programa SPSS para la tabulación de resultados lo que ayudo de manera eficaz a capturar y analizar los datos de manera sencilla debido a la gran cantidad de preguntas por cada encuesta aplicada, Así también permitió desarrollar de manera efectiva los análisis descriptivos de la base de datos en los cuales estaban involucrados diferentes variables de estudio.

CAPÍTULO 3: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1. Definición de la evaluación

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

Examinar al alumno				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	39	22	22	22
Frecuentemente	56	31.6	31.6	53.7
Aproximadamente en la mitad de los casos	5	2.8	2.8	56.5
Algunas veces	60	33.9	33.9	90.4
Nunca	17	9.6	9.6	100
Total	177	100	100	
Calificar al alumno				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	77	43.5	43.5	43.5
Frecuentemente	60	33.9	33.9	77.4
Aproximadamente en la mitad de los casos	7	4	4	81.4
Algunas veces	27	15.3	15.3	96.6
Nunca	6	3.4	3.4	100
Total	177	100	100	
Comparar los logros del alumno/a con algún criterio previo, prefijado				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	43	24.3	24.3	24.3
Frecuentemente	64	36.2	36.2	60.5
Aproximadamente en la mitad de los casos	25	14.1	14.1	74.6
Algunas veces	37	20.9	20.9	95.5
Nunca	8	4.5	4.5	100
Total	177	100	100	
Valorar el progreso del alumno/a respecto de donde se encontraba en un principio				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	67	37.9	37.9	37.9
Frecuentemente	62	35	35	72.9
Aproximadamente en la mitad de los casos	16	9	9	81.9
Algunas veces	29	16.4	16.4	98.3
Nunca	3	1.7	1.7	100
Total	177	100	100	
Valorar la calidad del proceso de aprendizaje del alumno/a				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	72	40.7	40.7	40.7
Frecuentemente	54	30.5	30.5	71.2
Aproximadamente en la mitad de los casos	17	9.6	9.6	80.8
Algunas veces	31	17.5	17.5	98.3
Nunca	3	1.7	1.7	100
Total	177	100	100	
Decidir si el alumno/a pasa de grado o curso				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	65	36.7	36.7	36.7
Frecuentemente	25	14.1	14.1	50.8
Aproximadamente en la mitad de los casos	22	12.4	12.4	63.3
Algunas veces	31	17.5	17.5	80.8
Nunca	34	19.2	19.2	100
Total	177	100	100	

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del bachillerato general unificado.

Elaborado por: Cuji, J. (2016)

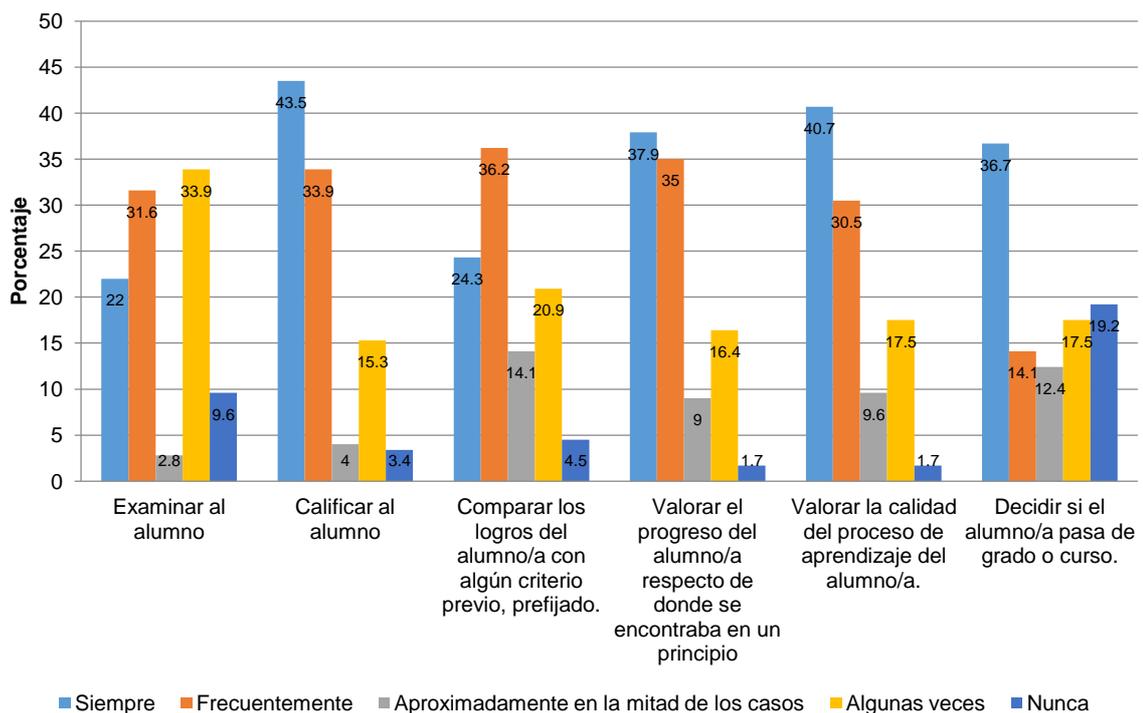


Figura 1: Percepción de la concepción de los profesores sobre evaluación.
Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del bachillerato general unificado.
Elaborado por: Cuji, J. (2016)

Tabla 2: Percepción de los alumnos sobre evaluación.

Como una amenaza				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	7	4,0	4,0	4,0
Frecuentemente	19	10,7	10,7	14,7
Aproximadamente en la mitad de los casos	12	6,8	6,8	21,5
Algunas veces	68	38,4	38,4	59,9
Nunca	71	40,1	40,1	100,0
Total	177	100,0	100,0	
Como un control				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	34	19,2	19,2	19,2
Frecuentemente	54	30,5	30,5	49,7
Aproximadamente en la mitad de los casos	13	7,3	7,3	57,1
Algunas veces	53	29,9	29,9	87,0
Nunca	23	13,0	13,0	100,0
Total	177	100,0	100,0	
Como una comprobación necesaria				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	64	36,2	36,2	36,2
Frecuentemente	62	35,0	35,0	71,2
Aproximadamente en la mitad de los casos	16	9,0	9,0	80,2
Algunas veces	27	15,3	15,3	95,5
Nunca	8	4,5	4,5	100,0
Total	177	100,0	100,0	
Como un juicio				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	10	5,6	5,6	5,6
Frecuentemente	22	12,4	12,4	18,1
Aproximadamente en la mitad de los casos	14	7,9	7,9	26,0
Algunas veces	37	20,9	20,9	46,9
Nunca	94	53,1	53,1	100,0
Total	177	100,0	100,0	

Como una posibilidad de diálogo con el profesor/a				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	24	13,6	13,6	13,6
Frecuentemente	40	22,6	22,6	36,2
Aproximadamente en la mitad de los casos	22	12,4	12,4	48,6
Algunas veces	50	28,2	28,2	76,8
Nunca	41	23,2	23,2	100,0
Total	177	100,0	100,0	
Como una ayuda				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	74	41,8	41,8	41,8
Frecuentemente	36	20,3	20,3	62,1
Aproximadamente en la mitad de los casos	14	7,9	7,9	70,1
Algunas veces	36	20,3	20,3	90,4
Nunca	17	9,6	9,6	100,0
Total	177	100,0	100,0	
Como un aprendizaje				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	102	57,6	57,6	57,6
Frecuentemente	42	23,7	23,7	81,4
Aproximadamente en la mitad de los casos	12	6,8	6,8	88,1
Algunas veces	13	7,3	7,3	95,5
Nunca	8	4,5	4,5	100,0
Total	177	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del bachillerato general unificado.
Elaborado por: Cuji, J. (2016)

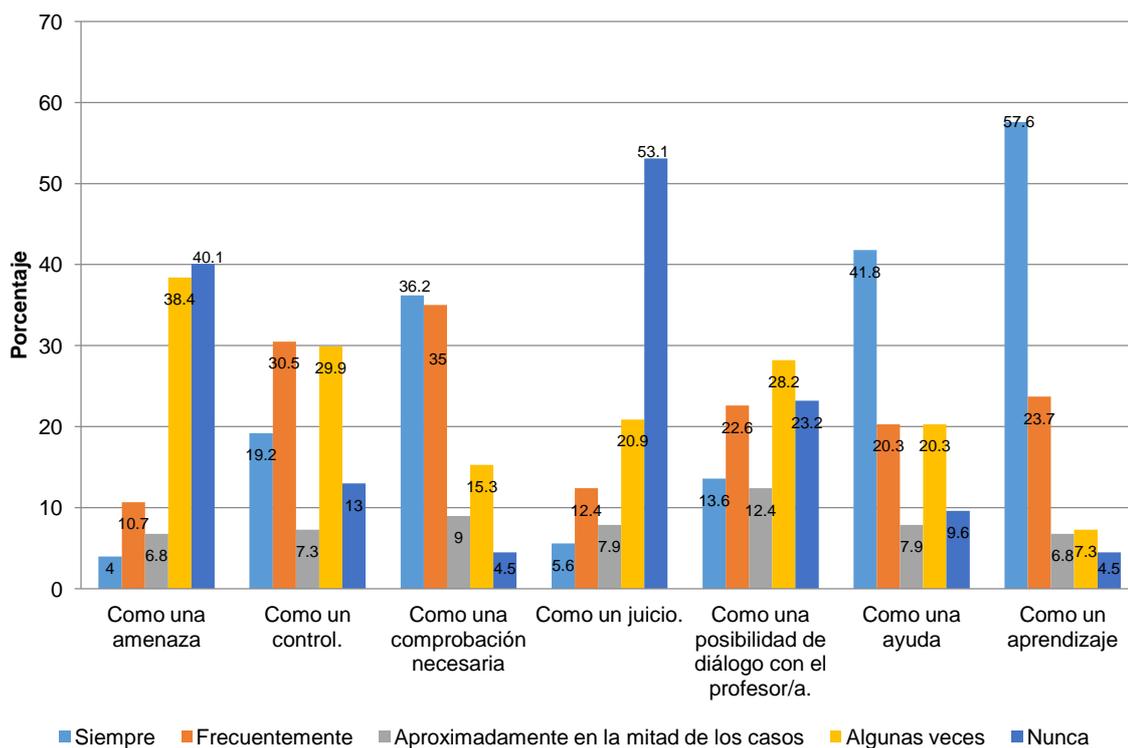


Figura 2: Percepción de los alumnos sobre evaluación.
Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del bachillerato general unificado.
Elaborado por: Cuji, J. (2016)

Análisis y discusión

Como se evidencia los datos en la tabla 1 y figura 1 en relación con la percepción de las concepciones que sobre la evaluación tienen los docentes de la Unidad Educativa Gualaceo se destaca que la mayoría de los alumnos perciben que sus profesores siempre entienden a la evaluación como calificar al alumno (43,5%), valorar la calidad del proceso de aprendizaje (40,7%), valorar el progreso del alumno (37,9%) y como una decisión para pasar el año (36,7%).

Primeramente los resultados se relacionan con el enfoque conductista porque evaluar según los docentes es calificar en el cual según Vega (2005) es una forma de comunicarnos con los estudiantes y con la sociedad en relación a lo establecido por la ley; es decir, sirve para decidir si un estudiante es promovido al siguiente año; también Arancibia (1997) menciona que la medición en educación es realizada con el propósito de realizar comparaciones entre individuos de acuerdo a alguna característica, la misma que tiene relación con la educación tradicional; además en este enfoque se confunde medición con evaluación ya que únicamente se tiene en cuenta la calificación (nota) final, restándole importancia a los cambios que se realiza durante el proceso para llegar al producto final.

En segundo lugar se relaciona con el enfoque constructivista porque se entiende a la evaluación como valoración de la calidad del proceso de aprendizaje y progreso del alumno que según Schunk (2012) se tiene en cuenta a la evaluación como un asunto que está vinculado a la enseñanza y que sirve para tomar decisiones, asimismo este enfoque concibe a la evaluación como un proceso de reflexión de resultados obtenidos con la finalidad de mejorarla.

Finalmente se puede mencionar que en la percepción de la evaluación actualmente existe un estudio compartido entre el enfoque conductista y el constructivista siendo contrario al estudio realizado por Porto y Trillo (1999) en el que prevalecía el enfoque conductista porque la mayoría de los estudiantes percibían a la evaluación como calificar, examinar y promocionar.

En la tabla 2 y figura 2 relacionado a cómo viven la evaluación los estudiantes se obtuvo como datos más significativos que el (57,6%) de los encuestados siempre analizan a la evaluación como un aprendizaje, nunca como un juicio (53,1%) y el (41,8%) siempre como una ayuda, los mismos que tiene relación con el enfoque constructivista porque se evalúa el

rendimiento durante todo el proceso, manteniendo una evaluación integral centrada en el ser humano como lo menciona Duque y Perdomo (2014) que la evaluación además de los resultados, debe centrarse, sobre todo, en los procesos desarrollados durante la intervención didáctica; de esta manera, se asume que la evaluación es parte integrante del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Finalmente los resultados del estudio actual son contrarios al realizado por Porto y Trillo (1999) en el cual predominaba el enfoque conductista, porque los estudiantes vivían la evaluación como un control, amenaza y una comprobación necesaria para promocionar los diferentes niveles de educación, sin embargo en la actualidad la evaluación es percibida como un aprendizaje y ayuda enfocado hacia el constructivismo.

3.2. Funciones de la evaluación

Tabla 3: Funciones de la evaluación

La selección de alumnos/as				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	30	16,9	16,9	16,9
Frecuentemente	58	32,8	32,8	49,7
Aproximadamente en la mitad de los casos	23	13,0	13,0	62,7
Algunas veces	44	24,9	24,9	87,6
Nunca	22	12,4	12,4	100,0
Total	177	100,0	100,0	
El control administrativo				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	53	29,9	29,9	29,9
Frecuentemente	72	40,7	40,7	70,6
Aproximadamente en la mitad de los casos	17	9,6	9,6	80,2
Algunas veces	23	13,0	13,0	93,2
Nunca	12	6,8	6,8	100,0
Total	177	100,0	100,0	
Socializar a los alumnos/as				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	47	26,6	26,6	26,6
Frecuentemente	64	36,2	36,2	62,7
Aproximadamente en la mitad de los casos	19	10,7	10,7	73,4
Algunas veces	40	22,6	22,6	96,0
Nunca	7	4,0	4,0	100,0
Total	177	100,0	100,0	
Ejercer el poder				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	21	11,9	11,9	11,9
Frecuentemente	38	21,5	21,5	33,3
Aproximadamente en la mitad de los casos	21	11,9	11,9	45,2
Algunas veces	47	26,6	26,6	71,8
Nunca	50	28,2	28,2	100,0
Total	177	100,0	100,0	
Facilitar la coordinación entre profesores/as				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	40	22,6	22,6	22,6
Frecuentemente	54	30,5	30,5	53,1
Aproximadamente en la mitad de los casos	28	15,8	15,8	68,9
Algunas veces	42	23,7	23,7	92,7
Nunca	13	7,3	7,3	100,0
Total	177	100,0	100,0	
La valoración de los aprendizajes				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	57	32,2	32,2	32,2
Frecuentemente	56	31,6	31,6	63,8
Aproximadamente en la mitad de los casos	22	12,4	12,4	76,3
Algunas veces	34	19,2	19,2	95,5
Nunca	8	4,5	4,5	100,0
Total	177	100,0	100,0	
El refuerzo motivacional				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	58	32,8	32,8	32,8
Frecuentemente	69	39,0	39,0	71,8
Aproximadamente en la mitad de los casos	19	10,7	10,7	82,5
Algunas veces	26	14,7	14,7	97,2
Nunca	5	2,8	2,8	100,0
Total	177	100,0	100,0	
Reflexionar sobre lo que se hace				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	60	33,9	33,9	33,9
Frecuentemente	70	39,5	39,5	73,4
Aproximadamente en la mitad de los casos	17	9,6	9,6	83,1
Algunas veces	27	15,3	15,3	98,3
Nunca	3	1,7	1,7	100,0
Total	177	100,0	100,0	

Diagnosticar las dificultades habidas en el proceso de enseñanza/aprendizaje				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	65	36,7	36,7	36,7
Frecuentemente	58	32,8	32,8	69,5
Aproximadamente en la mitad de los casos	16	9,0	9,0	78,5
Algunas veces	34	19,2	19,2	97,7
Nunca	4	2,3	2,3	100,0
Total	177	100,0	100,0	
Remediar las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	53	29,9	29,9	29,9
Frecuentemente	64	36,2	36,2	66,1
Aproximadamente en la mitad de los casos	23	13,0	13,0	79,1
Algunas veces	32	18,1	18,1	97,2
Nunca	5	2,8	2,8	100,0
Total	177	100,0	100,0	
Tomar decisiones racionales, justificadas y bien fundamentadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	64	36,2	36,2	36,2
Frecuentemente	61	34,5	34,5	70,6
Aproximadamente en la mitad de los casos	25	14,1	14,1	84,7
Algunas veces	21	11,9	11,9	96,6
Nunca	6	3,4	3,4	100,0
Total	177	100,0	100,0	
Informar al alumno/a sobre su aprendizaje				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	97	54,8	54,8	54,8
Frecuentemente	42	23,7	23,7	78,5
Aproximadamente en la mitad de los casos	16	9,0	9,0	87,6
Algunas veces	17	9,6	9,6	97,2
Nunca	5	2,8	2,8	100,0
Total	177	100,0	100,0	
Aprovechar la evaluación como recurso para promover el diálogo con los alumnos/as				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	35	19,8	19,8	19,8
Frecuentemente	57	32,2	32,2	52,0
Aproximadamente en la mitad de los casos	19	10,7	10,7	62,7
Algunas veces	38	21,5	21,5	84,2
Nunca	28	15,8	15,8	100,0
Total	177	100,0	100,0	
Ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y social del alumno/a				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	38	21,5	21,5	21,5
Frecuentemente	62	35,0	35,0	56,5
Aproximadamente en la mitad de los casos	30	16,9	16,9	73,4
Algunas veces	41	23,2	23,2	96,6
Nunca	6	3,4	3,4	100,0
Total	177	100,0	100,0	
Ayudar al perfeccionamiento de los alumnos/as				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	61	34,5	34,5	34,5
Frecuentemente	63	35,6	35,6	70,1
Aproximadamente en la mitad de los casos	22	12,4	12,4	82,5
Algunas veces	27	15,3	15,3	97,7
Nunca	4	2,3	2,3	100,0
Total	177	100,0	100,0	
Impulsar la participación de los alumnos/as en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	62	35,0	35,0	35,0
Frecuentemente	62	35,0	35,0	70,1
Aproximadamente en la mitad de los casos	22	12,4	12,4	82,5
Algunas veces	23	13,0	13,0	95,5
Nunca	8	4,5	4,5	100,0
Total	177	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del bachillerato general unificado.

Elaborado por: Cuji, J. (2016)

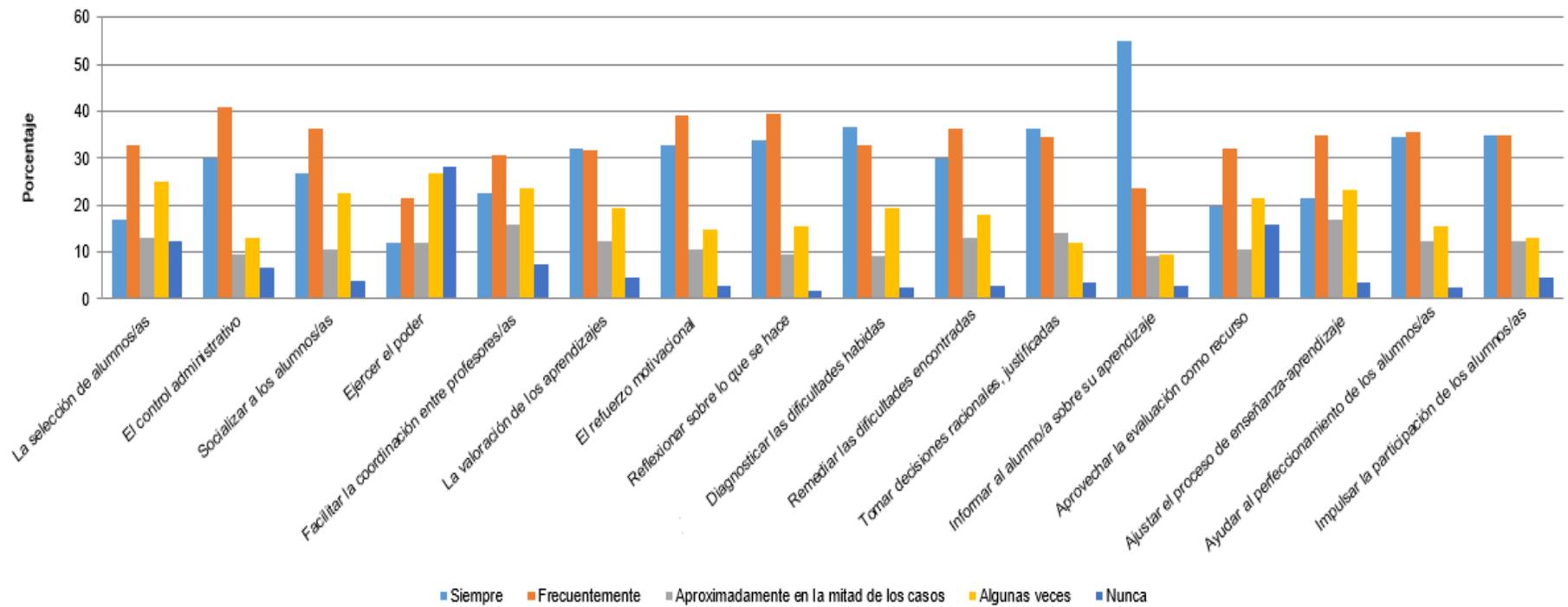


Figura 3: Funciones de la evaluación.

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del bachillerato general unificado.

Elaborado por: Cuji, J. (2016)

Análisis y discusión

Como se puede apreciar en la tabla 3 y figura 3 en relación con la información obtenida sobre las funciones para las cuales se evalúan en la Unidad Educativa Gualaceo se puede destacar que según los encuestados siempre sirve para informar al alumno su aprendizaje (54,8%), frecuentemente para el control administrativo (40,7%), reflexionar sobre lo que se hace (39,5%), refuerzo motivacional (39%), diagnosticar las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje (36,7%), tomar decisiones bien justificadas (36,2%), socializar a los alumnos y remediar las dificultades encontradas en el proceso (36,2%), perfeccionamiento del estudiante (35,6%) e impulsar la participación de los alumnos en la mejora (35%).

Por lo tanto según los resultados obtenidos, la función de la evaluación que se practica en la mayor parte de los docentes se encuentra dentro del enfoque constructivista porque se practica la evaluación formativa que se realiza de manera constante durante el proceso con el objetivo de diagnosticar y fortalecer las deficiencias del aprendizaje como lo menciona Elwood (2006) la “evaluación formativa se refiere a las evaluaciones frecuentes e interactivas del progreso y comprensión de los estudiantes para identificar sus necesidades de aprendizajes y hacer los ajustes apropiados en la instrucción” (p. 4).

De la misma forma se aplica la función orientadora porque los estudiantes son partícipes constantes de su mejora con la guía del docente que es el encargado de aplicar nuevas estrategias metodológicas que fortalezcan el aprendizaje como lo dice Diego (2007) “evaluar no es sólo conocer lo que ocurre o reconocer los errores, problemas o deficiencias, sino que lo verdaderamente importante de la evaluación es su posibilidad de reconducir el proceso con miras a la mejora” (p. 1).

Finalmente de acuerdo a los resultados obtenidos por Porto y Trillo (1999) se evidencia una diferencia, ya que en la investigación anterior prevalecía el enfoque conductista, sin embargo actualmente predomina el enfoque constructivista porque la evaluación sirve constantemente para informar al alumno, reflexionar lo que se hace, refuerzo motivacional y otros necesarios para cumplir con una evaluación integral centrada en la persona.

3.3. Objetos de evaluación

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

La programación de la materia				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	62	35	35	35
Frecuentemente	66	37.3	37.3	72.3
Aproximadamente en la mitad de los casos	16	9	9	81.4
Algunas veces	26	14.7	14.7	96
Nunca	7	4	4	100
Total	177	100	100	
Las condiciones de estudio de los alumnos/as				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	46	26	26	26
Frecuentemente	60	33.9	33.9	59.9
Aproximadamente en la mitad de los casos	29	16.4	16.4	76.3
Algunas veces	28	15.8	15.8	92.1
Nunca	14	7.9	7.9	100
Total	177	100	100	
El proceso de enseñanza seguido por él mismo (profesor/a)				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	50	28.2	28.2	28.2
Frecuentemente	64	36.2	36.2	64.4
Aproximadamente en la mitad de los casos	25	14.1	14.1	78.5
Algunas veces	29	16.4	16.4	94.9
Nunca	9	5.1	5.1	100
Total	177	100	100	
El propio proceso o estrategia de evaluación				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	37	20.9	20.9	20.9
Frecuentemente	76	42.9	42.9	63.8
Aproximadamente en la mitad de los casos	24	13.6	13.6	77.4
Algunas veces	30	16.9	16.9	94.4
Nunca	10	5.6	5.6	100
Total	177	100	100	
Los conocimientos previos de los alumnos/as				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	73	41.2	41.2	41.2
Frecuentemente	63	35.6	35.6	76.8
Aproximadamente en la mitad de los casos	19	10.7	10.7	87.6
Algunas veces	22	12.4	12.4	100
Nunca	0	0	0	
Total	177	100	100	
El esfuerzo de los alumnos/as				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	81	45.8	45.8	45.8
Frecuentemente	54	30.5	30.5	76.3
Aproximadamente en la mitad de los casos	16	9	9	85.3
Algunas veces	20	11.3	11.3	96.6
Nunca	6	3.4	3.4	100
Total	177	100	100	
La actitud y el interés del alumnado				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	70	39.5	39.5	39.5
Frecuentemente	59	33.3	33.3	72.9
Aproximadamente en la mitad de los casos	18	10.2	10.2	83.1
Algunas veces	27	15.3	15.3	98.3
Nunca	3	1.7	1.7	100
Total	177	100	100	
Las capacidades de cada persona				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	47	26.6	26.6	26.6
Frecuentemente	61	34.5	34.5	61
Aproximadamente en la mitad de los casos	18	10.2	10.2	71.2
Algunas veces	35	19.8	19.8	91
Nunca	16	9	9	100
Total	177	100	100	

El conocimiento adquirido por los estudiantes				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	86	48.6	48.6	48.6
Frecuentemente	58	32.8	32.8	81.4
Aproximadamente en la mitad de los casos	14	7.9	7.9	89.3
Algunas veces	16	9	9	98.3
Nunca	3	1.7	1.7	100
Total	177	100	100	

De ese conocimiento: la solución de los ejercicios o la reproducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	36	20.3	20.3	20.3
Frecuentemente	56	31.6	31.6	52
Aproximadamente en la mitad de los casos	23	13	13	65
Algunas veces	46	26	26	91
Nunca	16	9	9	100
Total	177	100	100	

De ese conocimiento: la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	30	16.9	16.9	16.9
Frecuentemente	84	47.5	47.5	64.4
Aproximadamente en la mitad de los casos	27	15.3	15.3	79.7
Algunas veces	26	14.7	14.7	94.4
Nunca	10	5.6	5.6	100
Total	177	100	100	

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del bachillerato general unificado.
Elaborado por: Cuji, J. (2016)

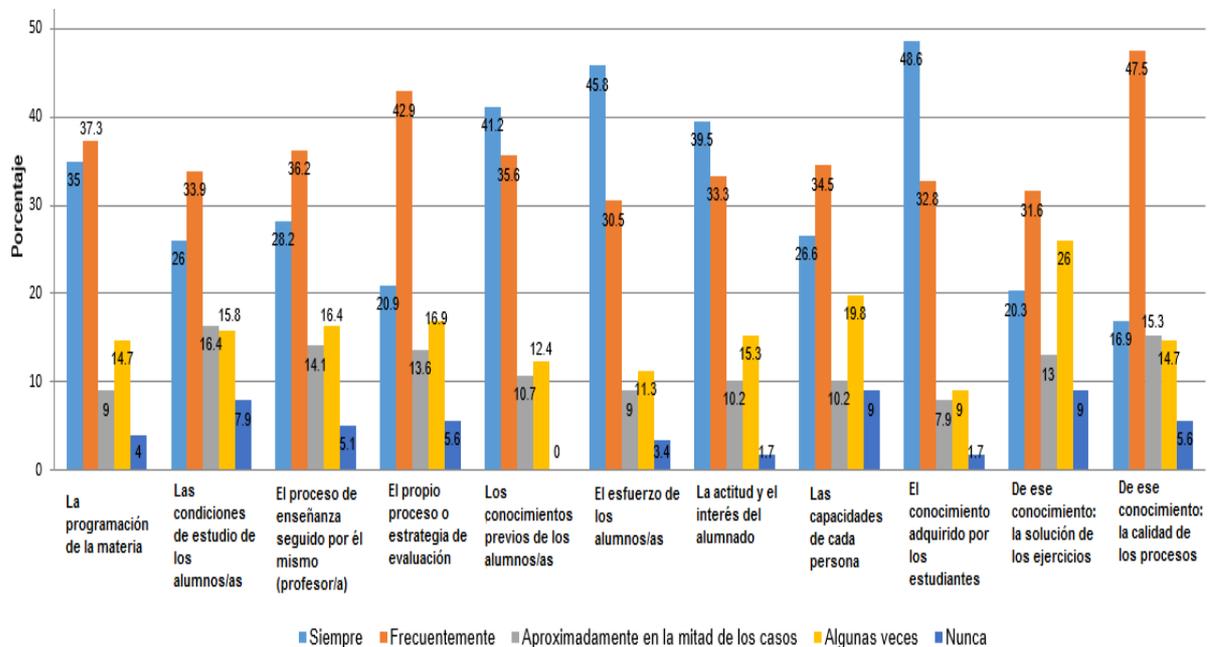


Figura 4: Percepción de lo que consideran necesario evaluar los profesores.
Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del bachillerato general unificado.
Elaborado por: Cuji, J. (2016)

Tabla 5: Percepción de posibles reduccionismos en evaluación

Se evalúan solamente los resultados, con independencia del cómo se han conseguido, con qué medios, con cuántos esfuerzos				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	38	21,5	21,5	21,5
Frecuentemente	65	36,7	36,7	58,2
Aproximadamente en la mitad de los casos	33	18,6	18,6	76,8
Algunas veces	35	19,8	19,8	96,6
Nunca	6	3,4	3,4	100,0
Total	177	100,0	100,0	
Sólo se evalúan los resultados buscados, pretendidos y observables				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	25	14,1	14,1	14,1
Frecuentemente	56	31,6	31,6	45,8
Aproximadamente en la mitad de los casos	30	16,9	16,9	62,7
Algunas veces	42	23,7	23,7	86,4
Nunca	24	13,6	13,6	100,0
Total	177	100,0	100,0	
Sólo se evalúan a las personas, no a los medios con los que cuentan, las condiciones en las que trabajan, sus márgenes de autonomía				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	25	14,1	14,1	14,1
Frecuentemente	56	31,6	31,6	45,8
Aproximadamente en la mitad de los casos	24	13,6	13,6	59,3
Algunas veces	36	20,3	20,3	79,7
Nunca	36	20,3	20,3	100,0
Total	177	100,0	100,0	
Se presta más atención a los errores que a los aciertos				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	59	33,3	33,3	33,3
Frecuentemente	45	25,4	25,4	58,8
Aproximadamente en la mitad de los casos	21	11,9	11,9	70,6
Algunas veces	38	21,5	21,5	92,1
Nunca	14	7,9	7,9	100,0
Total	177	100,0	100,0	
Se evalúan sólo los conocimientos de hechos (referidos a datos) y conceptos, pero no actitudes, valores, hábitos, destrezas				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	33	18,6	18,6	18,6
Frecuentemente	68	38,4	38,4	57,1
Aproximadamente en la mitad de los casos	27	15,3	15,3	72,3
Algunas veces	39	22,0	22,0	94,4
Nunca	10	5,6	5,6	100,0
Total	177	100,0	100,0	
Se evalúa la capacidad para resolver problemas				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	60	33,9	33,9	33,9
Frecuentemente	63	35,6	35,6	69,5
Aproximadamente en la mitad de los casos	18	10,2	10,2	79,7
Algunas veces	28	15,8	15,8	95,5
Nunca	8	4,5	4,5	100,0
Total	177	100,0	100,0	
Se evalúa la identificación con ciertos valores propios del campo científico o profesional				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	29	16,4	16,4	16,4
Frecuentemente	60	33,9	33,9	50,3
Aproximadamente en la mitad de los casos	32	18,1	18,1	68,4
Algunas veces	40	22,6	22,6	91,0
Nunca	16	9,0	9,0	100,0
Total	177	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del bachillerato general unificado.

Elaborado por: Cuji, J. (2016)

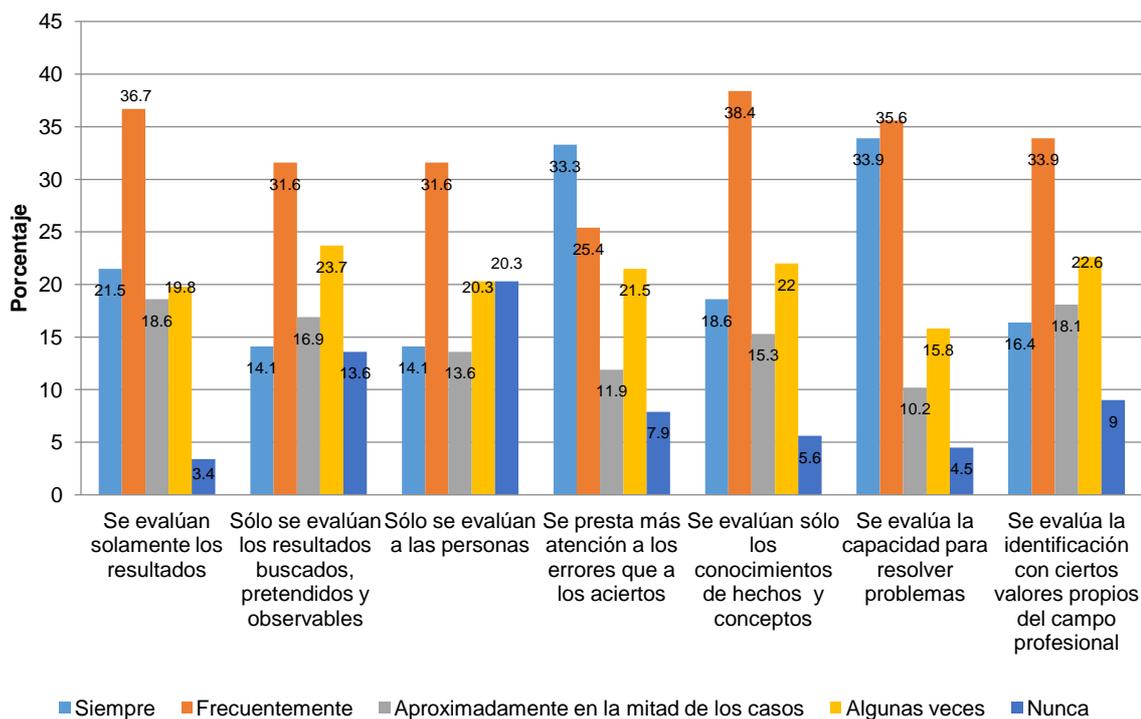


Figura 5: Percepción de posibles reduccionismos en evaluación.
Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del bachillerato general unificado.
Elaborado por: Cuji, J. (2016)

Análisis y discusión

Como se puede visualizar en la tabla 4 y figura 4 en relación con las percepciones de los alumnos sobre lo que sus profesores consideran necesario evaluar los datos más relevantes son que siempre se evalúa el conocimiento adquirido (48,6%) y de ese conocimiento se evalúa frecuentemente la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis (47,5%) . Además siempre se evalúa el esfuerzo de los estudiantes (45,8%), frecuentemente se evalúa el propio proceso de la evaluación (42,9%), siempre se evalúa los conocimiento previos (41,2%) y la actitud e interés del estudiante (39,5%).

De acuerdo a los resultado obtenidos se puede mencionar que la evaluación aplicada en la Unidad Educativa Gualaceo tiene mayor relación con el enfoque cognitivo debido a que los docentes evalúan aspectos afectivos, cognitivos y expresivos, además involucran la motivación durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo al conocimiento nuevo en el aula de clases como lo menciona Parra (citado por Sandoval, 2009) que el proceso de evaluación en el enfoque cognitivo debe ser analizada como una actividad educativa que contribuye al aprendizaje ya que es una manera de control del propio aprendizaje, o en otras palabras es un nivel de toma de conciencia sobre los niveles de avance cognoscitivo personales o grupales en la resolución de tareas, además se debe basar en un modelo de evaluación dinámica del aprendizaje, en donde es importante

establecer una distinción en el nivel de desarrollo actual y el nivel de desarrollo potencial para que una persona puede lograr el objetivo con algún tipo de ayuda y apoyo durante el exámen.

De la misma manera un factor destacable por parte de los docentes es la realización de la evaluación diagnóstica que es el punto de partida para poder asimilar el nuevo conocimiento de manera sencilla y potenciar el aprendizaje significativo como lo menciona Bordas (2005) “la evaluación diagnóstica es la actividad valorativa que permite recoger información de qué sabe el alumnado, cuál es el desarrollo de sus capacidades, sobre un determinado ámbito del conocimiento del que se quiere iniciar un nuevo aprendizaje” (p. 403).

Finalmente al realizar una comparación con el estudio realizado por Porto y Trillo (1999) se puede constatar que existe una contradicción entre lo que se consideraba evaluar, pues anteriormente prevalecía el enfoque conductista ya que rara vez se aplicaba la evaluación diagnóstica y se tenía en cuenta el esfuerzo como las actitudes, sin embargo actualmente predomina el enfoque cognitivo porque se evalúa las condiciones afectivas y los conocimientos previos.

Además en la tabla 5 y figura 5 en relación a la percepción de posibles reduccionismos de la evaluación se puede afirmar que frecuentemente se evalúa los conocimientos de hechos datos o conceptos (38,4%), la evaluación se reduce a resultados (36,7%) y que se evalúan la capacidad para resolver problemas (35,6%), de la misma forma siempre se presta más atención a los errores que a los aciertos (33,3%).

Por lo tanto se puede mencionar que en el reduccionismo de la evaluación por parte de los docentes existe una relación directa con el enfoque conductista debido a que se centra en los resultados y errores como lo menciona Gutiérrez (2003) que la evaluación se centra en los productos del aprendizaje, sin tener en cuenta lo que se realizó durante todo el proceso en el que existen diferentes factores que son necesarios para obtener un juicio de valor adecuado.

Finalmente realizando una comparación con el estudio realizado por Porto y Trillo (1999) se puede evidenciar una similitud en los resultados obtenidos, en el que prevalece el enfoque conductista en la cual la evaluación se centra únicamente en el producto, se evalúa solo conocimientos y se centran en los errores, concluyendo que en la actualidad se mantiene la educación tradicional.

3.4. Criterios seguidos para evaluar

Tabla 6: Criterios seguidos para evaluar

Un marco de referencia o unos criterios prefijados, que el profesor/a asume previa e independientemente del grupo de alumnos/as que se evalúe				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	19	10.7	10.7	10.7
Frecuentemente	73	41.2	41.2	52
Aproximadamente en la mitad de los casos	32	18.1	18.1	70.1
Algunas veces	36	20.3	20.3	90.4
Nunca	17	9.6	9.6	100
Total	177	100	100	
El nivel medio de la clase, situando a cada alumno/a en relación con ese punto medio				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	16	9	9	9
Frecuentemente	59	33.3	33.3	42.4
Aproximadamente en la mitad de los casos	34	19.2	19.2	61.6
Algunas veces	55	31.1	31.1	92.7
Nunca	13	7.3	7.3	100
Total	177	100	100	
Algún otro criterio contextualizado que el profesor/a establece teniendo en cuenta el grupo de alumnos/as que evalúa				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	23	13	13	13
Frecuentemente	60	33.9	33.9	46.9
Aproximadamente en la mitad de los casos	33	18.6	18.6	65.5
Algunas veces	50	28.2	28.2	93.8
Nunca	11	6.2	6.2	100
Total	177	100	100	
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				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	41	23.2	23.2	23.2
Frecuentemente	66	37.3	37.3	60.5
Aproximadamente en la mitad de los casos	31	17.5	17.5	78
Algunas veces	28	15.8	15.8	93.8
Nunca	11	6.2	6.2	100
Total	177	100	100	

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del bachillerato general unificado.

Elaborado por: Cuji, J. (2016)

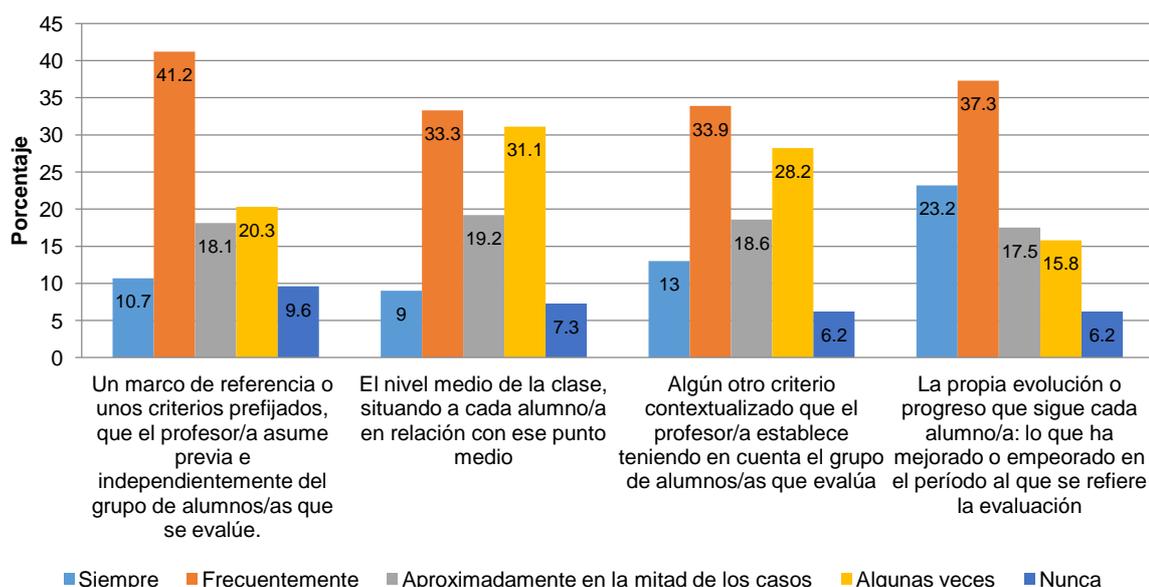


Figura 6: Criterios seguidos para evaluar.

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del bachillerato general unificado.

Elaborado por: Cuji, J. (2016)

Análisis y discusión

En el análisis de la percepción de los criterios seguidos para evaluar y según se observa en la tabla 6 y figura 6, los datos más relevantes que se pueden destacar son que frecuentemente el (41,2%) de los estudiantes perciben que los profesores toman como referentes fundamentales para la evaluación el normativo criterial, adoptando unos criterios previa e independientemente del grupo de alumnos que se evalué, segundo el (37,3%) tiene en cuenta el criterio individualizado en el que se toma como referencia el progreso de cada alumno lo que ha mejorado o empeorado en un determinado periodo de evaluación, tercero el (33,9%) evalúa con algún otro criterio contextualizado que el profesor establece teniendo en cuenta el grupo de alumnos y finalmente según el (33,3%) tiene en cuenta el criterio normativo/estadístico (en función del nivel medio de la clase, situando a cada alumno de acuerdo a ese punto medio).

En consecuencia se puede mencionar que los docentes de la Unidad Educativa Gualaceo trabajan en los criterios para la evaluación primero con un enfoque conductista porque los criterios son los mismos para todos sin tener en cuenta las características del grupo de alumnos como lo menciona Blanco (2004) “que la evaluación en el conductismo se parte del supuesto de que todos los alumnos son iguales, por lo tanto todos reciben la misma información; y se evalúan generalmente de las misma manera” (p.114).

Segundo el enfoque constructivista porque la misma es diferenciada e integral teniendo en cuenta la capacidad y el progreso de cada estudiante, el mismo que ayuda a direccionar el proceso de manera eficaz como lo menciona González M. (2001) “los estudiantes pueden llegar a similares resultados, siguiendo vías diversas, con modos diferentes de proceder, pertinentes e impertinentes en relación con los procedimientos científicos correspondientes y con las operaciones intelectuales implicadas” (p. 96). Así también se relaciona con las inteligencias múltiples en el que cada persona aprende de una manera diferente.

Finalmente realizando una contrastación con los resultados del estudio Porto y Trillo (1999) se puede analizar que en el estudio anterior existe una compartición entre el enfoque conductista y constructivo ya que se tenía en cuenta el normativo criterial y el estadístico, pero actualmente prevalece el enfoque constructivista en el que existe el normativo individualizado y se considera el progreso del estudiante realizado durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.5. Para quién se evalúa

Tabla 7: Para quién se evalúa

Se evalúa para el alumno/a, para darle información sobre su aprendizaje				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	85	48,0	48,0	48,0
Frecuentemente	48	27,1	27,1	75,1
Aproximadamente en la mitad de los casos	16	9,0	9,0	84,2
Algunas veces	22	12,4	12,4	96,6
Nunca	6	3,4	3,4	100,0
Total	177	100,0	100,0	
Se evalúa para el profesor/a, ya que la evaluación forma parte de su tarea docente				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	63	35,6	35,6	35,6
Frecuentemente	39	22,0	22,0	57,6
Aproximadamente en la mitad de los casos	21	11,9	11,9	69,5
Algunas veces	35	19,8	19,8	89,3
Nunca	19	10,7	10,7	100,0
Total	177	100,0	100,0	
Se evalúa para la sociedad (el mercado), para seleccionar a los mejores				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	31	17,5	17,5	17,5
Frecuentemente	36	20,3	20,3	37,9
Aproximadamente en la mitad de los casos	20	11,3	11,3	49,2
Algunas veces	29	16,4	16,4	65,5
Nunca	61	34,5	34,5	100,0
Total	177	100,0	100,0	
Se evalúa para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos/as				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	72	40,7	40,7	40,7
Frecuentemente	62	35,0	35,0	75,7
Aproximadamente en la mitad de los casos	13	7,3	7,3	83,1
Algunas veces	20	11,3	11,3	94,4
Nunca	10	5,6	5,6	100,0
Total	177	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del bachillerato general unificado.

Elaborado por: Cuji, J. (2016)

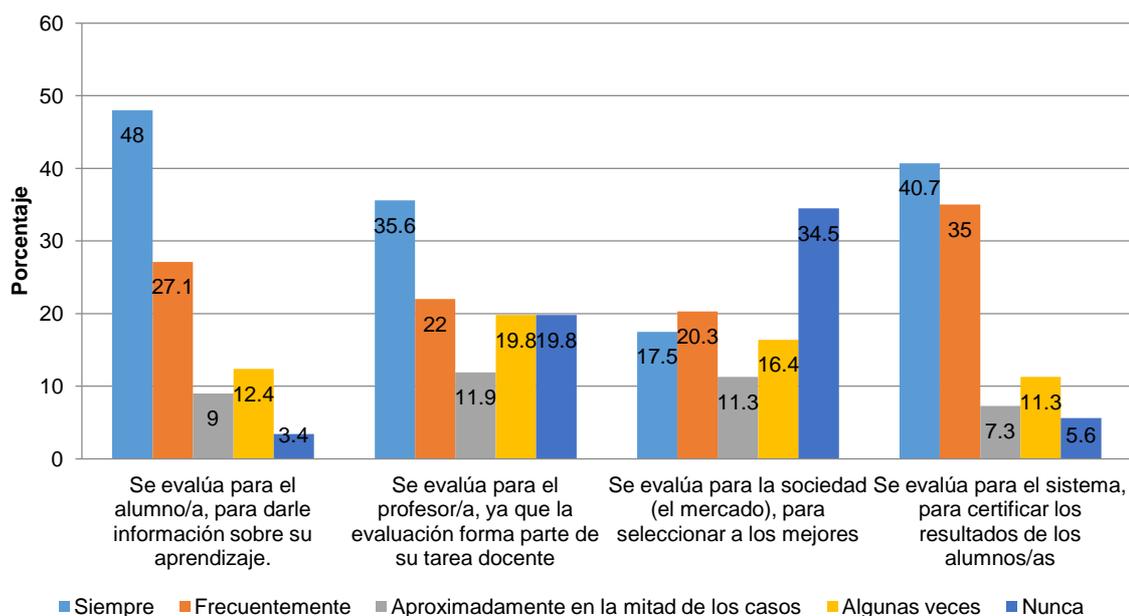


Figura 7: Para quién se evalúa.

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del bachillerato general unificado.

Elaborado por: Cuji, J. (2016)

Análisis y discusión

En el análisis de información de para quién se realiza la evaluación en la tabla 7 y figura 7, los datos que se pueden destacar es que siempre se evalúa para el alumno (48%), para el sistema para certificar los resultados de los alumnos (40,7%) y para el profesor (35,6%). Además según el (34,5%) de estudiantes nunca se evalúa para la sociedad y seleccionar a los mejores.

Por lo tanto se puede deducir que la evaluación para la mayoría de estudiantes de la Unidad Educativa Gualaceo se relaciona con el enfoque constructivista porque brinda información y cumple una función formativa, orientadora que consiste en mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo una parte primordial del sistema educativo actual, como lo dice Pons y Serrano (2012) que la evaluación sirve para proporcionar información útil y relevante para mejorar la eficacia de la acción educativa, y los contenidos asimilados por estudiantes sean los más significativos posibles siendo necesaria tanto para el docente y estudiante con el objetivo de mejora el proceso.

De la misma forma también existe una relación con el enfoque conductista ya que la evaluación cumple una función de certificar los resultados y sirve al docente para la decisión de promover de año a los alumnos de acuerdo a los resultados obtenidos durante el desempeño estudiantil centrada en una evaluación sumativa como lo menciona Avendaño y Parada (2012) que la evaluación se desvirtúa con las prácticas dentro del aula, limitándose estas a un examen de tipo cuantitativo rezagado en el paradigma de la medición de los conocimientos adquiridos de manera temporal sin un contexto definido ni una meta establecida, quedando por fuera del campo de acción la reflexión y las verdaderas causas de un oportuno o mal aprendizaje.

Finalmente realizando una comparación con el estudio de Porto y Trillo (1999) se puede evidenciar que en la actualidad se mantiene un enfoque constructivista porque se evalúa para el alumno, sin embargo los resultados coinciden con el enfoque conductista porque se evalúa para el propio sistema y certificar resultados, lo que permite concluir que en la actualidad se sigue analizando a la evaluación como un requisito indispensable para aprobar o ser promovido de año.

3.6. Cómo se evalúa

Tabla 8: Instrumentos de evaluación que se emplean

Tus profesores/as evalúan a partir de un único o trabajo final				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	34	19.2	19.2	19.2
Frecuentemente	42	23.7	23.7	42.9
Aproximadamente en la mitad de los casos	26	14.7	14.7	57.6
Algunas veces	46	26	26	83.6
Nunca	29	16.4	16.4	100
Total	177	100	100	
Se tienen en cuenta los trabajos y exámenes realizados a lo largo del parcial				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	84	47.5	47.5	47.5
Frecuentemente	51	28.8	28.8	76.3
Aproximadamente en la mitad de los casos	10	5.6	5.6	81.9
Algunas veces	21	11.9	11.9	93.8
Nunca	11	6.2	6.2	100
Total	177	100	100	
Se obtiene la media aritmética de la puntuación en trabajos				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	42	23.7	23.7	23.7
Frecuentemente	65	36.7	36.7	60.5
Aproximadamente en la mitad de los casos	27	15.3	15.3	75.7
Algunas veces	25	14.1	14.1	89.8
Nunca	18	10.2	10.2	100
Total	177	100	100	
Se tiene en cuenta el progreso que hubo en la realización de trabajos				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	66	37.3	37.3	37.3
Frecuentemente	48	27.1	27.1	64.4
Aproximadamente en la mitad de los casos	22	12.4	12.4	76.8
Algunas veces	38	21.5	21.5	98.3
Nunca	3	1.7	1.7	100
Total	177	100	100	
Observación en clase				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	51	28.8	28.8	28.8
Frecuentemente	53	29.9	29.9	58.8
Aproximadamente en la mitad de los casos	18	10.2	10.2	68.9
Algunas veces	45	25.4	25.4	94.4
Nunca	10	5.6	5.6	100
Total	177	100	100	
Monografías (trabajos bibliográficos)				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	28	15.8	15.8	15.8
Frecuentemente	42	23.7	23.7	39.5
Aproximadamente en la mitad de los casos	11	6.2	6.2	45.8
Algunas veces	66	37.3	37.3	83.1
Nunca	30	16.9	16.9	100
Total	177	100	100	
Entrevista				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	12	6.8	6.8	6.8
Frecuentemente	40	22.6	22.6	29.4
Aproximadamente en la mitad de los casos	15	8.5	8.5	37.9
Algunas veces	43	24.3	24.3	62.1
Nunca	67	37.9	37.9	100
Total	177	100	100	

Autoevaluación del alumno/a				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	45	25.4	25.4	25.4
Frecuentemente	57	32.2	32.2	57.6
Aproximadamente en la mitad de los casos	19	10.7	10.7	68.4
Algunas veces	41	23.2	23.2	91.5
Nunca	15	8.5	8.5	100
Total	177	100	100	
Cuaderno-diario del alumno/a				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	64	36.2	36.2	36.2
Frecuentemente	58	32.8	32.8	68.9
Aproximadamente en la mitad de los casos	13	7.3	7.3	76.3
Algunas veces	33	18.6	18.6	94.9
Nunca	9	5.1	5.1	100
Total	177	100	100	
Coevaluación entre alumnos/as				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	14	7.9	7.9	7.9
Frecuentemente	45	25.4	25.4	33.3
Aproximadamente en la mitad de los casos	19	10.7	10.7	44.1
Algunas veces	56	31.6	31.6	75.7
Nunca	43	24.3	24.3	100
Total	177	100	100	
Participación en el aula				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	54	30.5	30.5	30.5
Frecuentemente	42	23.7	23.7	54.2
Aproximadamente en la mitad de los casos	20	11.3	11.3	65.5
Algunas veces	38	21.5	21.5	87
Nunca	23	13	13	100
Total	177	100	100	
Casos prácticos				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	30	16.9	16.9	16.9
Frecuentemente	48	27.1	27.1	44.1
Aproximadamente en la mitad de los casos	24	13.6	13.6	57.6
Algunas veces	53	29.9	29.9	87.6
Nunca	22	12.4	12.4	100
Total	177	100	100	
Exámen tipo test				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	13	7.3	7.3	7.3
Frecuentemente	38	21.5	21.5	28.8
Aproximadamente en la mitad de los casos	26	14.7	14.7	43.5
Algunas veces	59	33.3	33.3	76.8
Nunca	41	23.2	23.2	100
Total	177	100	100	
Exámen de preguntas abiertas (tipo ensayo)				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	21	11.9	11.9	11.9
Frecuentemente	35	19.8	19.8	31.6
Aproximadamente en la mitad de los casos	21	11.9	11.9	43.5
Algunas veces	66	37.3	37.3	80.8
Nunca	34	19.2	19.2	100
Total	177	100	100	
Exámen de preguntas cortas (explicaciones breves)				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	26	14.7	14.7	14.7
Frecuentemente	52	29.4	29.4	44.1
Aproximadamente en la mitad de los casos	28	15.8	15.8	59.9
Algunas veces	55	31.1	31.1	91
Nunca	16	9	9	100
Total	177	100	100	

Exámen de preguntas de base estructurada				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	23	13	13	13
Frecuentemente	57	32.2	32.2	45.2
Aproximadamente en la mitad de los casos	29	16.4	16.4	61.6
Algunas veces	54	30.5	30.5	92.1
Nunca	14	7.9	7.9	100
Total	177	100	100	
Exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	67	37.9	37.9	37.9
Frecuentemente	36	20.3	20.3	58.2
Aproximadamente en la mitad de los casos	10	5.6	5.6	63.8
Algunas veces	33	18.6	18.6	82.5
Nunca	31	17.5	17.5	100
Total	177	100	100	
Exámenes escritos con sólo un material muy preciso autorizado				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	30	16.9	16.9	16.9
Frecuentemente	48	27.1	27.1	44.1
Aproximadamente en la mitad de los casos	22	12.4	12.4	56.5
Algunas veces	44	24.9	24.9	81.4
Nunca	33	18.6	18.6	100
Total	177	100	100	
Exámenes escritos en los que se puede tener todo el material				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	17	9.6	9.6	9.6
Frecuentemente	23	13	13	22.6
Aproximadamente en la mitad de los casos	11	6.2	6.2	28.8
Algunas veces	33	18.6	18.6	47.5
Nunca	93	52.5	52.5	100
Total	177	100	100	
Tus profesores/as usan suficientes instrumentos				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	34	19.2	19.2	19.2
Frecuentemente	58	32.8	32.8	52
Aproximadamente en la mitad de los casos	20	11.3	11.3	63.3
Algunas veces	54	30.5	30.5	93.8
Nunca	11	6.2	6.2	100
Total	177	100	100	
Las pruebas de evaluación proporcionan la información adecuada y precisa sobre lo que se pretende evaluar				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	37	20.9	20.9	20.9
Frecuentemente	59	33.3	33.3	54.2
Aproximadamente en la mitad de los casos	29	16.4	16.4	70.6
Algunas veces	44	24.9	24.9	95.5
Nunca	8	4.5	4.5	100
Total	177	100	100	
Te gustaría que se utilizaran otros instrumentos de recogida de información				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Si	0	0	0	0
No	177	100	100	100
Total	177	100	100	

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del bachillerato general unificado.
Elaborado por: Cuji, J. (2016)

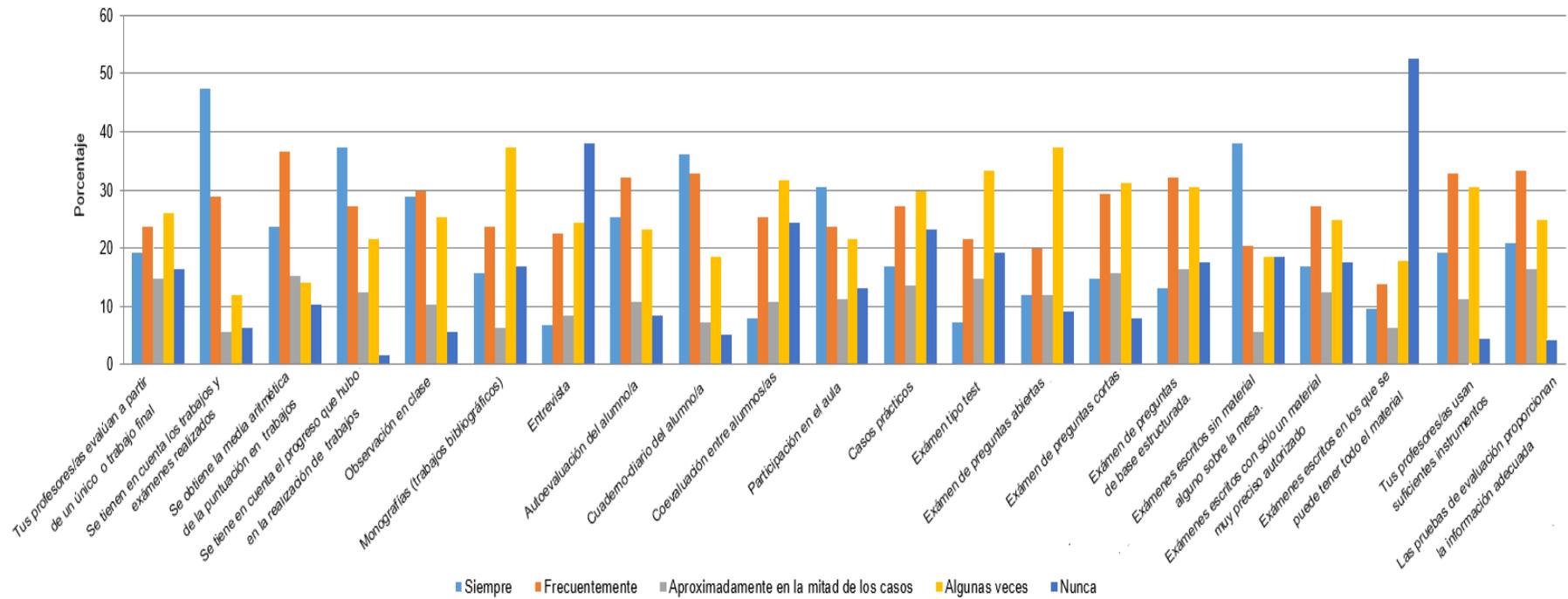


Figura 8: Instrumentos de evaluación que se emplean.

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del bachillerato general unificado.

Elaborado por: Cuji, J. (2016)

Tabla 9: Percepción de las condiciones de evaluación

La interacción que existe entre profesores/as y alumnos/as				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	34	19.2	19.2	19.2
Frecuentemente	59	33.3	33.3	52.5
Aproximadamente en la mitad de los casos	26	14.7	14.7	67.2
Algunas veces	40	22.6	22.6	89.8
Nunca	18	10.2	10.2	100
Total	177	100	100	
Crean una distancia entre profesor/a y alumnos/as				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	25	14.1	14.1	14.1
Frecuentemente	46	26	26	40.1
Aproximadamente en la mitad de los casos	23	13	13	53.1
Algunas veces	56	31.6	31.6	84.7
Nunca	27	15.3	15.3	100
Total	177	100	100	
Las fechas se anuncian con suficiente tiempo de antelación				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	52	29.4	29.4	29.4
Frecuentemente	47	26.6	26.6	55.9
Aproximadamente en la mitad de los casos	15	8.5	8.5	64.4
Algunas veces	53	29.9	29.9	94.4
Nunca	10	5.6	5.6	100
Total	177	100	100	
Estas fechas se pueden negociar con los profesores/as				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	11	6.2	6.2	6.2
Frecuentemente	17	9.6	9.6	15.8
Aproximadamente en la mitad de los casos	19	10.7	10.7	26.6
Algunas veces	52	29.4	29.4	55.9
Nunca	78	44.1	44.1	100
Total	177	100	100	
Se dejan suficientes días de descanso				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	15	8.5	8.5	8.5
Frecuentemente	32	18.1	18.1	26.6
Aproximadamente en la mitad de los casos	16	9	9	35.6
Algunas veces	54	30.5	30.5	66.1
Nunca	60	33.9	33.9	100
Total	177	100	100	
Generan excesiva tensión y nerviosismo				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	50	28.2	28.2	28.2
Frecuentemente	44	24.9	24.9	53.1
Aproximadamente en la mitad de los casos	23	13	13	66.1
Algunas veces	51	28.8	28.8	94.9
Nunca	9	5.1	5.1	100
Total	177	100	100	
Fomentan la motivación por el aprendizaje				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	31	17.5	17.5	17.5
Frecuentemente	55	31.1	31.1	48.6
Aproximadamente en la mitad de los casos	29	16.4	16.4	65
Algunas veces	47	26.6	26.6	91.5
Nunca	15	8.5	8.5	100
Total	177	100	100	
Tiene incidencias en la propia autoestima				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	44	24.9	24.9	24.9
Frecuentemente	50	28.2	28.2	53.1
Aproximadamente en la mitad de los casos	19	10.7	10.7	63.8
Algunas veces	49	27.7	27.7	91.5
Nunca	15	8.5	8.5	100
Total	177	100	100	

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del bachillerato general unificado.

Elaborado por: Cuji, J. (2016)

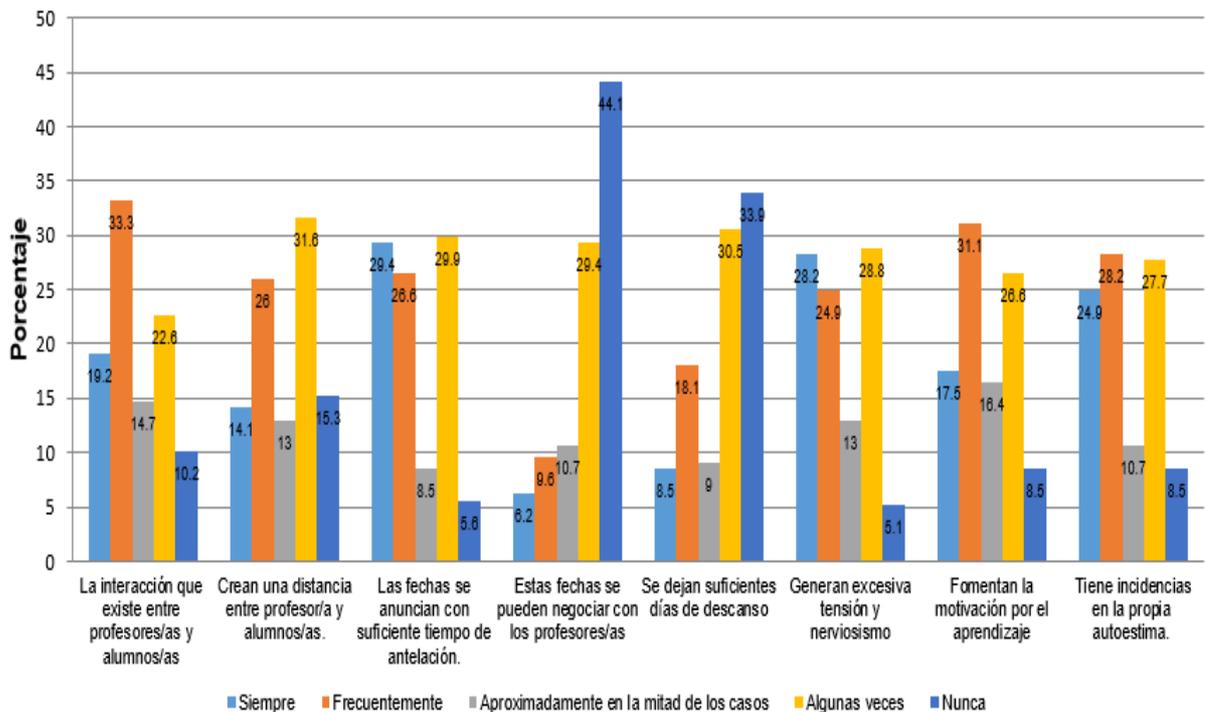


Figura 9: Percepción de las condiciones de evaluación.
 Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del bachillerato general unificado.
 Elaborado por: Cuji, J. (2016)

Tabla 10: Percepciones de la forma de evaluar

Existen fuertes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza aprendizaje				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	20	11.3	11.3	11.3
Frecuentemente	54	30.5	30.5	41.8
Aproximadamente en la mitad de los casos	27	15.3	15.3	57.1
Algunas veces	63	35.6	35.6	92.7
Nunca	13	7.3	7.3	100
Total	177	100	100	
La evaluación es una simplificación abusiva, pues se basa en la atribución de puntuaciones numéricas				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	25	14.1	14.1	14.1
Frecuentemente	38	21.5	21.5	35.6
Aproximadamente en la mitad de los casos	31	17.5	17.5	53.1
Algunas veces	53	29.9	29.9	83.1
Nunca	30	16.9	16.9	100
Total	177	100	100	
La evaluación se realiza de forma rigurosa y no arbitraria				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	19	10.7	10.7	10.7
Frecuentemente	50	28.2	28.2	39
Aproximadamente en la mitad de los casos	30	16.9	16.9	55.9
Algunas veces	51	28.8	28.8	84.7
Nunca	27	15.3	15.3	100
Total	177	100	100	
Los estudiantes reciben información adecuada sobre las tareas y los resultados conseguidos en la evaluación				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	65	36.7	36.7	36.7
Frecuentemente	51	28.8	28.8	65.5
Aproximadamente en la mitad de los casos	21	11.9	11.9	77.4
Algunas veces	34	19.2	19.2	96.6
Nunca	6	3.4	3.4	100
Total	177	100	100	

La evaluación es un proceso totalmente claro y transparente, en el que nadie se siente amenazado o manipulado				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	43	24.3	24.3	24.3
Frecuentemente	51	28.8	28.8	53.1
Aproximadamente en la mitad de los casos	15	8.5	8.5	61.6
Algunas veces	45	25.4	25.4	87
Nunca	23	13	13	100
Total	177	100	100	
Se dejan para la evaluación actividades o tareas que nunca fueron trabajadas en clase				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	16	9	9	9
Frecuentemente	33	18.6	18.6	27.7
Aproximadamente en la mitad de los casos	12	6.8	6.8	34.5
Algunas veces	66	37.3	37.3	71.8
Nunca	50	28.2	28.2	100
Total	177	100	100	
Sólo se evalúa unidireccionalmente, los profesores/as evalúan a los alumnos/as, pero no a la inversa				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	55	31.1	31.1	31.1
Frecuentemente	37	20.9	20.9	52
Aproximadamente en la mitad de los casos	15	8.5	8.5	60.5
Algunas veces	24	13.6	13.6	74
Nunca	46	26	26	100
Total	177	100	100	
Se evalúa competitivamente, lo único importante es haber rendido "más" que el resto de tus compañeros/as				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	33	18.6	18.6	18.6
Frecuentemente	36	20.3	20.3	39
Aproximadamente en la mitad de los casos	17	9.6	9.6	48.6
Algunas veces	49	27.7	27.7	76.3
Nunca	42	23.7	23.7	100
Total	177	100	100	
Se evalúa estereotipadamente, cada profesor/a repite una y otra vez sus esquemas de evaluación				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	17	9.6	9.6	9.6
Frecuentemente	34	19.2	19.2	28.8
Aproximadamente en la mitad de los casos	32	18.1	18.1	46.9
Algunas veces	68	38.4	38.4	85.3
Nunca	26	14.7	14.7	100
Total	177	100	100	
Cada profesor/a tiene su propio sistema de evaluación, y establece sus criterios sin consultarlos ni consensuarlos con otros profesores/as				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	46	26	26	26
Frecuentemente	43	24.3	24.3	50.3
Aproximadamente en la mitad de los casos	17	9.6	9.6	59.9
Algunas veces	42	23.7	23.7	83.6
Nunca	29	16.4	16.4	100
Total	177	100	100	
Realmente los profesores/as no establecen ni siguen unos criterios determinados para evaluar				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	18	10.2	10.2	10.2
Frecuentemente	40	22.6	22.6	32.8
Aproximadamente en la mitad de los casos	15	8.5	8.5	41.2
Algunas veces	50	28.2	28.2	69.5
Nunca	54	30.5	30.5	100
Total	177	100	100	

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del bachillerato general unificado.

Elaborado por: Cuji, J. (2016)

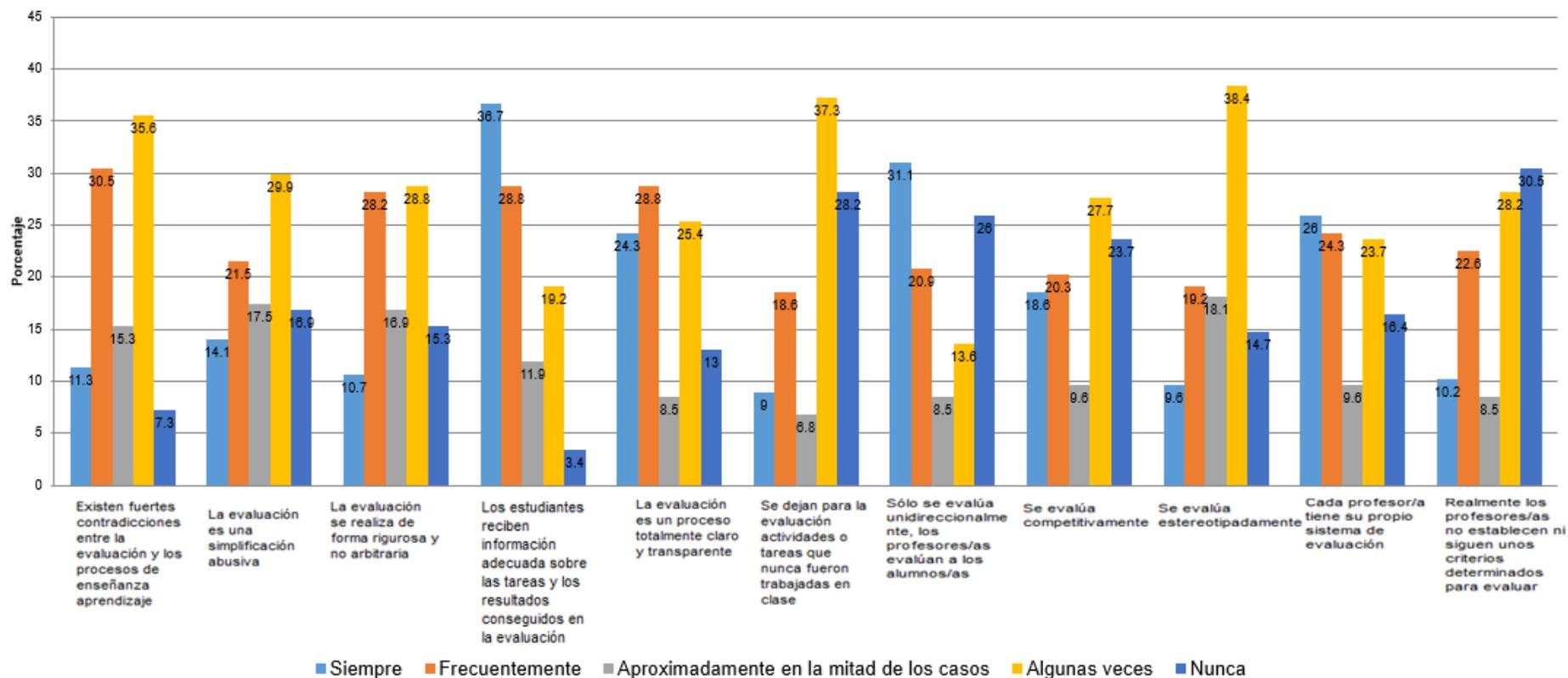


Figura 10: Percepciones de la forma de evaluar.
 Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del bachillerato general unificado.
 Elaborado por: Cuji, J. (2016)

Análisis y discusión

En lo que respecta a los instrumentos de evaluación que se emplean por los docentes en la tabla 8 y figura 8, los datos más destacados son que nunca se evalúa con exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que se quiera (52,5%), siempre se tiene en cuenta los trabajos realizados a lo largo del quimestre (47,5%), siempre se emplea exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa (37,9%), nunca se evalúa con la entrevista (37,9%), siempre se tiene en cuenta el progreso que hubo en la realización de trabajos (37,3%), a veces se utiliza las monografías (37,3%) y examen de preguntas abiertas (37,3%), frecuentemente siempre se obtiene la media aritmética de la puntuación (36,7%) y finalmente siempre se utiliza el cuaderno-diario del alumno (36,2%).

En consecuencia se puede deducir que en los instrumentos de evaluación empleados predomina el enfoque conductista porque según Hernández (1997) los instrumentos se elaborarán con base en los objetivos que fueron enunciados previamente tomando en cuenta la conducta observable, criterios y condiciones de ocurrencia de la misma, en la cual “dichos instrumentos, formados por un conjunto de reactivos asociados estrechamente, con objetivos específicos, se les conoce como pruebas objetivas, pues se considera que aportan información suficiente para evaluar el desempeño de los alumnos sin necesidad de recurrir a juicios subjetivos del examinador” (Hernandez R., 2010, p. 97). Entre los cuales están las pruebas escritas que sirven para evaluar de forma memorística.

También con un menor porcentaje se relaciona con el enfoque constructivista porque según Sandoval (2009) la evaluación cumple las funciones de diagnóstico e información en relación con los logros de aprendizaje a nivel de dominios de conocimiento y contribuye al aprendizaje ya que es una manera de control del propio aprendizaje” (p. 97). Así también Bernad (2000) propone como instrumentos idóneos de la evaluación desde el constructivismo aquellos que permitan detectar los procesos que lleven a los aciertos y a los errores de los estudiantes, también que permitan ver cómo trabajan las distintas partes del aprendizaje entre los que se destacan los trabajos del alumno, el cuaderno-diario del estudiante y lo que se realiza a lo largo del proceso.

Además realizando una comparación con el estudio de Porto y Trillo (1999) se puede evidenciar que existe una coincidencia en los resultados con el enfoque conductista porque los instrumentos que se emplean para evaluar actualmente siguen siendo los exámenes escritos, sin embargo en la investigación actual también se utiliza instrumentos relacionados con el enfoque constructivista como el cuaderno y el trabajo realizado a lo largo del proceso.

En relación a la información obtenida sobre las condiciones de evaluación en la tabla 9 y figura 9, las principales características son las siguientes, nunca se pueden negociar las fechas de la evaluación (44,1%) y tampoco se dejan suficientes días de descanso (33,9%) y que frecuentemente la interacción que existe entre profesores y alumnos es suficiente para recoger información valiosa para la evaluación (33,3%).

Por consiguiente se puede mencionar que las condiciones de evaluación de los docentes de la Unidad Educativa Gualaceo se relacionan con el enfoque conductista debido a que no se pueden negociar las fechas y nunca se dejan suficientes días de descanso en las evaluaciones concordando con lo que menciona Blanco (2004) que se parte del supuesto de que todos los alumnos son iguales, por lo tanto todos reciben la misma información y se evalúan generalmente de la misma manera, lo cual no permite el desarrollo crítico del estudiante y existe una posición autoritaria del docente con lo cual se aplica la evaluación sin tener en cuenta la reflexión de los resultados sino únicamente el producto.

Además realizando una contrastación con los resultados obtenidos de Porto y Trillo (1999) se puede cotejar que en los dos estudios prevalece el enfoque conductista porque nunca se dejan espacios de tiempo entre las diferentes evaluaciones.

En lo que respecta a la forma en que se está desarrollando el proceso de evaluación en la tabla 10 y figura 10, los datos más significativos que se obtuvieron fueron que algunas veces se evalúa estereotipadamente (38,4%), de igual manera se dejan para la evaluación actividades o tareas que nunca fueron trabajadas en clase (37,3%), siempre los estudiantes reciben información adecuada sobre las tareas y los resultados conseguidos (36,7%), algunas veces existen contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza-aprendizaje (35,6%) y finalmente siempre se evalúa unidireccionalmente (31,1%).

En efecto se puede mencionar que respecto a la forma en que se evalúa prevalece primeramente el enfoque conductista porque algunas veces se evalúa estereotipadamente, se evalúa actividades nunca trabajadas y se contradice la evaluación y procesos de enseñanza como lo menciona Hernández (1991) que al estudiante se le trata como un objeto (máquina) en el que no se toma en cuenta la intencionalidad, la propositividad y la auto elaboración.

En segundo lugar se relaciona con el enfoque constructivista porque los estudiantes siempre reciben información sobre las tareas y resultados obtenidos teniendo en cuenta “que la evaluación es que indaga por las causas, y además permite una reflexión sobre el aprendizaje como también sobre la enseñanza y la interpretación de la información que

arrojan los diferentes instrumentos” (Martinez, 2007, p. 4). Además la evaluación en este enfoque ayuda a mejorar las deficiencias del proceso y a fortalecerlo.

Finalmente realizando una comparación con la investigación de Porto y Trillo (1999) respecto a la forma en que se evalúa los dos coinciden con el enfoque conductista porque se evalúa unidireccionalmente, estereotipadamente y existe contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza-aprendizaje, además se evalúan contenidos no trabajados en el aula lo que permite concluir que actualmente se continua con una educación tradicional que perjudica el proceso educativo.

3.7. Quién evalúa

Tabla 11: Percepción de quién decide en la evaluación

La nota la decide el profesor/a solo/a				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	63	35.6	35.6	35.6
Frecuentemente	34	19.2	19.2	54.8
Aproximadamente en la mitad de los casos	14	7.9	7.9	62.7
Algunas veces	28	15.8	15.8	78.5
Nunca	38	21.5	21.5	100
Total	177	100	100	
La evaluación depende, en parte, de la autoevaluación del alumno/a				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	45	25.4	25.4	25.4
Frecuentemente	46	26	26	51.4
Aproximadamente en la mitad de los casos	19	10.7	10.7	62.1
Algunas veces	42	23.7	23.7	85.9
Nunca	25	14.1	14.1	100
Total	177	100	100	
La evaluación es negociada y dialogada con cada alumno/a individualmente				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	21	11.9	11.9	11.9
Frecuentemente	20	11.3	11.3	23.2
Aproximadamente en la mitad de los casos	12	6.8	6.8	29.9
Algunas veces	27	15.3	15.3	45.2
Nunca	97	54.8	54.8	100
Total	177	100	100	
La evaluación es negociada y dialogada con el grupo de alumnos/as de clase en su conjunto				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	12	6.8	6.8	6.8
Frecuentemente	31	17.5	17.5	24.3
Aproximadamente en la mitad de los casos	8	4.5	4.5	28.8
Algunas veces	36	20.3	20.3	49.2
Nunca	90	50.8	50.8	100
Total	177	100	100	
Te gustaría tener más participación en la decisión de tu propia evaluación				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	55	31.1	31.1	31.1
Frecuentemente	48	27.1	27.1	58.2
Aproximadamente en la mitad de los casos	19	10.7	10.7	68.9
Algunas veces	39	22	22	91
Nunca	16	9	9	100
Total	177	100	100	

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del bachillerato general unificado.
Elaborado por: Cuji, J. (2016)

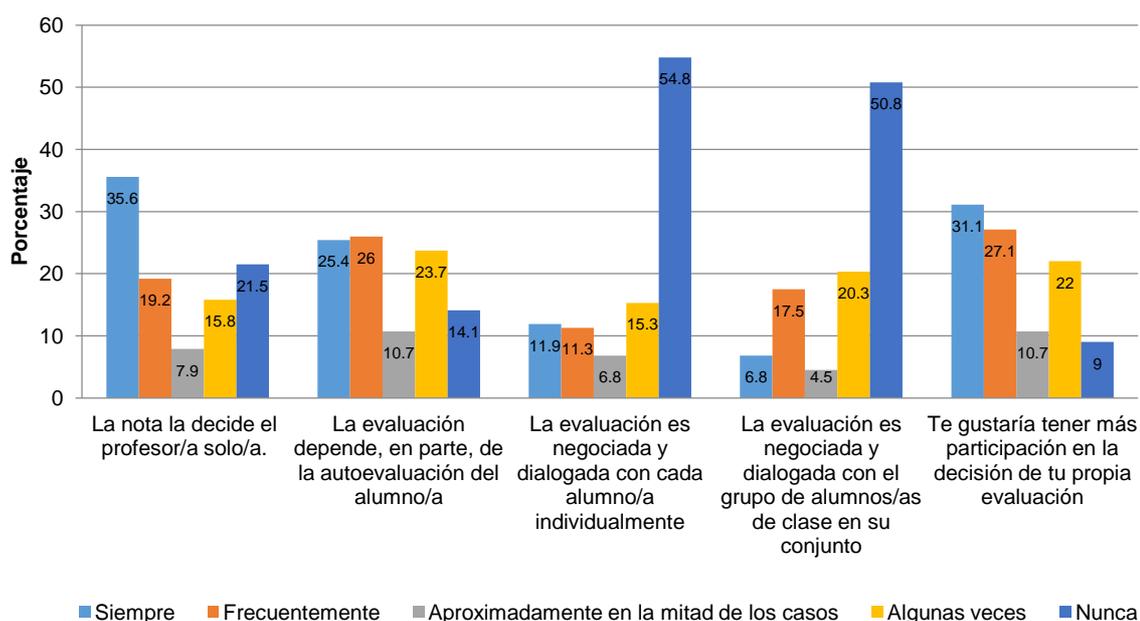


Figura 11: Percepción de quien decide en la evaluación.
Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del bachillerato general unificado.
Elaborado por: Cuji, J. (2016)

Tabla 12: Responsables de la forma de evaluar

La falta de motivación, despreocupación o desinterés de los profesores/as por estos temas				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	21	11.9	11.9	11.9
Frecuentemente	49	27.7	27.7	39.5
Aproximadamente en la mitad de los casos	27	15.3	15.3	54.8
Algunas veces	47	26.6	26.6	81.4
Nunca	33	18.6	18.6	100
Total	177	100	100	
La falta de formación en temas de evaluación de los profesores/as universitarios/as				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	19	10.7	10.7	10.7
Frecuentemente	45	25.4	25.4	36.2
Aproximadamente en la mitad de los casos	22	12.4	12.4	48.6
Algunas veces	58	32.8	32.8	81.4
Nunca	33	18.6	18.6	100
Total	177	100	100	
La rutinización de las prácticas profesionales, de modo que cada profesor/a repite año tras año los mismos esquemas de evaluación.				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	22	12.4	12.4	12.4
Frecuentemente	44	24.9	24.9	37.3
Aproximadamente en la mitad de los casos	27	15.3	15.3	52.5
Algunas veces	55	31.1	31.1	83.6
Nunca	29	16.4	16.4	100
Total	177	100	100	
La complejidad del proceso				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	28	15.8	15.8	15.8
Frecuentemente	54	30.5	30.5	46.3
Aproximadamente en la mitad de los casos	29	16.4	16.4	62.7
Algunas veces	49	27.7	27.7	90.4
Nunca	17	9.6	9.6	100
Total	177	100	100	
Total	177	100	100	

La carencia de ayuda para realizar evaluaciones de otra forma				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	28	15.8	15.8	15.8
Frecuentemente	42	23.7	23.7	39.5
Aproximadamente en la mitad de los casos	23	13	13	52.5
Algunas veces	67	37.9	37.9	90.4
Nunca	17	9.6	9.6	100
Total	177	100	100	
Las condiciones en las que se tiene que realizar el proceso de evaluación				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	28	15.8	15.8	15.8
Frecuentemente	51	28.8	28.8	44.6
Aproximadamente en la mitad de los casos	27	15.3	15.3	59.9
Algunas veces	50	28.2	28.2	88.1
Nunca	21	11.9	11.9	100
Total	177	100	100	
Los propios alumnos/as, que reclaman ser evaluados de una manera tradicional: mediante exámenes de "memoria"				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	19	10.7	10.7	10.7
Frecuentemente	36	20.3	20.3	31.1
Aproximadamente en la mitad de los casos	23	13	13	44.1
Algunas veces	62	35	35	79.1
Nunca	37	20.9	20.9	100
Total	177	100	100	
Las presiones gubernamentales, burocráticas o/e institucionales				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	17	9.6	9.6	9.6
Frecuentemente	36	20.3	20.3	29.9
Aproximadamente en la mitad de los casos	28	15.8	15.8	45.8
Algunas veces	52	29.4	29.4	75.1
Nunca	44	24.9	24.9	100

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del bachillerato general unificado.

Elaborado por: Cuji, J. (2016)

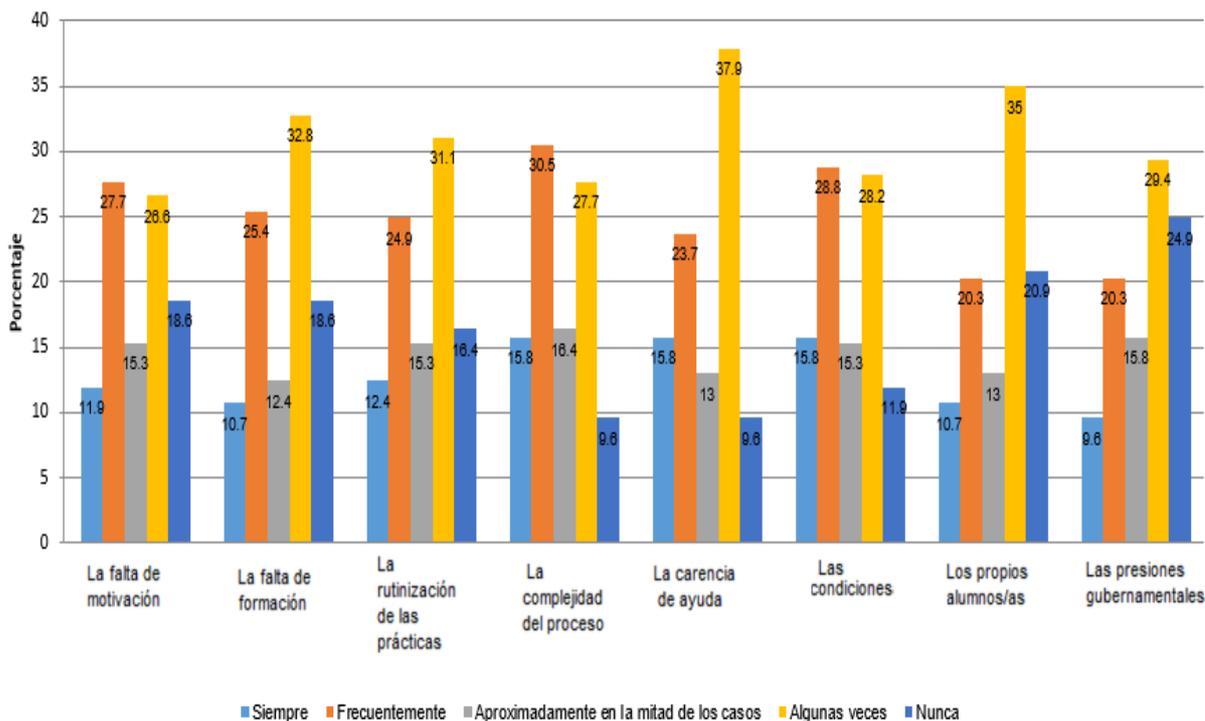


Figura 12: Responsables de la forma de evaluar.

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del bachillerato general unificado.

Elaborado por: Cuji, J. (2016)

Análisis y discusión

En relación a quién participa en la decisión de la evaluación de los alumnos en la tabla 11 y figura 11, se puede manifestar que nunca la evaluación es negociada y dialogada con cada alumno (54,8%) y con el grupo (50,8%), siempre la nota lo decide el profesor (35,6%) y que a los alumnos les gustaría tener más participación en la evaluación (31,1%).

En consecuencia se puede deducir que en quién decide en la evaluación predomina el enfoque conductista porque no hay un dialogo con los estudiantes, la nota lo decide el profesor y porque piden tener más participación en la evaluación como lo menciona Ramírez (2010) el alumno en el conductismo es el que recibe la instrucción en base a informaciones que provienen del exterior (estímulo) en forma pasiva para que modifique su conducta y el docente es el programador de la instrucción y reforzador de la conducta del alumno, por lo que se puede manifestar que existe un modelo que no ayuda al sistema educativo actual en el cual la evaluación debe ser un proceso que ayude a tomar buenas decisiones y mejorar.

Además realizando una comparación con el estudio de Porto y Trillo (1999) los resultados coinciden con el enfoque conductista porque la evaluación la toma solo el profesor y no existe diálogo con los estudiantes sobre la misma.

En lo relativo a quién o qué circunstancias son responsables de la actual forma de desarrollar el proceso de evaluación en la tabla 12 y figura 12, las principales características que destacan son que algunas veces la carencia de ayuda para realizar evaluaciones de otra forma (37,9%), los propios alumnos porque piden ser evaluados mediante exámenes de memoria (35%), algunas veces se involucra la falta de formación en temas de evaluación (32,8%), frecuentemente la complejidad del proceso (30,5%), algunas veces la rutinización de las prácticas profesionales (31,1%) y las presiones gubernamentales (29,4%).

Por consecuente se puede manifestar que la evaluación en el estudio actual es un tema que no presenta mucha importancia para los docentes ya que existe falta de motivación, complejidad, repetición de los mismos exámenes, presiones y la carencia de ayuda para evaluar de otra manera, por lo cual se mantiene un enfoque conductista debido a que no hay un cambio en temas de la evaluación la cual no únicamente sirve para aprobar sino para mejorar el aprendizaje y la enseñanza, como lo menciona Mejía (2011) que no debemos de dejar de ver que el proceso de enseñanza-aprendizaje es muy complejo y que reducir el aprendizaje a aspectos conductuales empobrece las posibilidades del desarrollo cognitivo del individuo, hay que ser conscientes que la teoría del conductismo son sólo alternativas

que los docentes podemos usar para cubrir determinados aspectos curriculares y lograr objetivos específicos, sin embargo se debe emplear diferentes teorías.

Finalmente realizando una comparación con el estudio de Porto y Trillo (1999) se pueden evidenciar una similitud de los resultados con el enfoque conductista porque no existe una preocupación por temas de evaluación lo cual no ayuda al sistema educativo ya que se mantiene una educación tradicional, contradiciéndose a las necesidades actuales en el cual la evaluación es una parte primordial en el proceso enseñanza-aprendizaje con el objetivo de mejorar.

3.8. Cuándo se evalúa

Tabla 13: Responsables de la forma de evaluar

La evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra integrada en él, en vez de ser un momento netamente distinto y diferenciado				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	51	28,8	28,8	28,8
Frecuentemente	55	31,1	31,1	59,9
Aproximadamente en la mitad de los casos	24	13,6	13,6	73,4
Algunas veces	31	17,5	17,5	91,0
Nunca	16	9,0	9,0	100,0
Total	177	100,0	100,0	
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				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	69	39,0	39,0	39,0
Frecuentemente	51	28,8	28,8	67,8
Aproximadamente en la mitad de los casos	15	8,5	8,5	76,3
Algunas veces	35	19,8	19,8	96,0
Nunca	7	4,0	4,0	100,0
Total	177	100,0	100,0	
La evaluación aparece sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	47	26,6	26,6	26,6
Frecuentemente	41	23,2	23,2	49,7
Aproximadamente en la mitad de los casos	22	12,4	12,4	62,1
Algunas veces	43	24,3	24,3	86,4
Nunca	24	13,6	13,6	100,0
Total	177	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del bachillerato general unificado.

Elaborado por: Cuji, J. (2016)

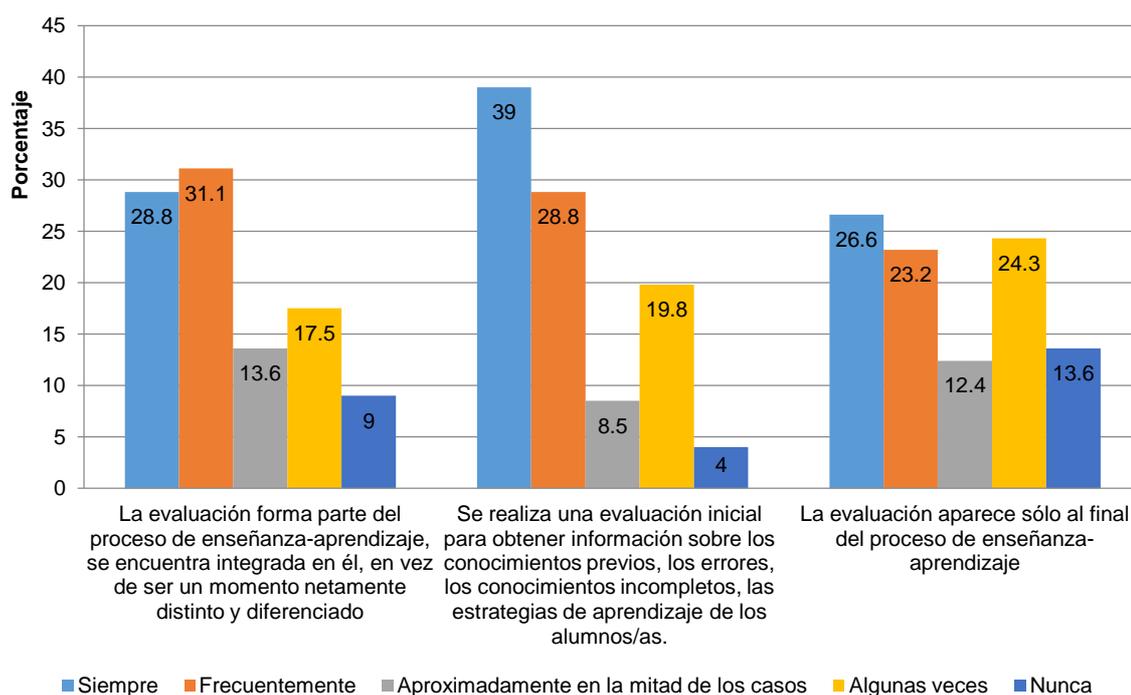


Figura 13: Responsables de la forma de evaluar.
 Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del bachillerato general unificado.
 Elaborado por: Cuji, J. (2016)

Análisis y discusión

Respecto de cuándo se evalúa como se evidencia en la tabla 13 y figura 13, se puede resaltar que los estudiantes de la Unidad Educativa Gualaceo consideran que siempre se realiza una evaluación inicial (39%) y que frecuentemente la evaluación forma parte integralmente del proceso de enseñanza-aprendizaje (31,1%).

Por consiguiente se puede resaltar que los estudiantes consideran a la evaluación como algo esencial del proceso educativo y se relaciona con el enfoque cognitivo porque la misma sirve para direccionar el proceso y se aplica en los diferentes momentos del aprendizaje con el objetivo de tomar decisiones racionales, además se potencializa el aprendizaje significativo que según Ausubel (1963) es el proceso mediante el cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende, la misma que se relaciona con el evaluación inicial que los docentes emplean para iniciar un tema nuevo.

Finalmente realizando una comparación con los resultados obtenidos en la investigación de Porto y Trillo (1999) se puede evidenciar una gran diferencia con respecto a cuándo se evalúa, porque en el estudio anterior se lo realizaba al final del proceso concordando con el enfoque conductista mientras que en la actualidad se lo está implementando antes y durante el proceso el mismo que se relaciona con el enfoque cognitivo en el cual se aplica la evaluación en los diferentes momentos del aprendizaje.

3.9. Evaluación versus calificación

Tabla 14: Evaluación versus calificación

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				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	58	32,8	32,8	32,8
Frecuentemente	59	33,3	33,3	66,1
Aproximadamente en la mitad de los casos	15	8,5	8,5	74,6
Algunas veces	31	17,5	17,5	92,1
Nunca	14	7,9	7,9	100,0
Total	177	100,0	100,0	
No importa qué, cuánto, cómo y por qué aprender, sino por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	43	24,3	24,3	24,3
Frecuentemente	44	24,9	24,9	49,2
Aproximadamente en la mitad de los casos	20	11,3	11,3	60,5
Algunas veces	41	23,2	23,2	83,6
Nunca	29	16,4	16,4	100,0
Total	177	100,0	100,0	
La autoevaluación es un truco que emplean los alumnos/as para facilitar la consecución de buenas calificaciones				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	39	22,0	22,0	22,0
Frecuentemente	48	27,1	27,1	49,2
Aproximadamente en la mitad de los casos	13	7,3	7,3	56,5
Algunas veces	36	20,3	20,3	76,8
Nunca	41	23,2	23,2	100,0
Total	177	100,0	100,0	
Lo importante para aprobar es cerciorarse de lo que el profesor/a va a considerar correcto en la respuesta				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	35	19,8	19,8	19,8
Frecuentemente	51	28,8	28,8	48,6
Aproximadamente en la mitad de los casos	17	9,6	9,6	58,2
Algunas veces	56	31,6	31,6	89,8
Nunca	18	10,2	10,2	100,0
Total	177	100,0	100,0	
Hay que condicionar la forma de estudiar a la manera de evaluar de cada profesor/a				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	40	22,6	22,6	22,6
Frecuentemente	55	31,1	31,1	53,7
Aproximadamente en la mitad de los casos	20	11,3	11,3	65,0
Algunas veces	47	26,6	26,6	91,5
Nunca	15	8,5	8,5	100,0
Total	177	100,0	100,0	
En muchas notas existe un factor de azar (lotería o suerte)				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	15	8,5	8,5	8,5
Frecuentemente	29	16,4	16,4	24,9
Aproximadamente en la mitad de los casos	15	8,5	8,5	33,3
Algunas veces	56	31,6	31,6	65,0
Nunca	62	35,0	35,0	100,0
Total	177	100,0	100,0	
Las calificaciones dependen sólo de los exámenes				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	15	8,5	8,5	8,5
Frecuentemente	18	10,2	10,2	18,6
Aproximadamente en la mitad de los casos	14	7,9	7,9	26,6
Algunas veces	51	28,8	28,8	55,4
Nunca	79	44,6	44,6	100,0
Total	177	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del bachillerato general unificado.

Elaborado por: Cuji, J. (2016)

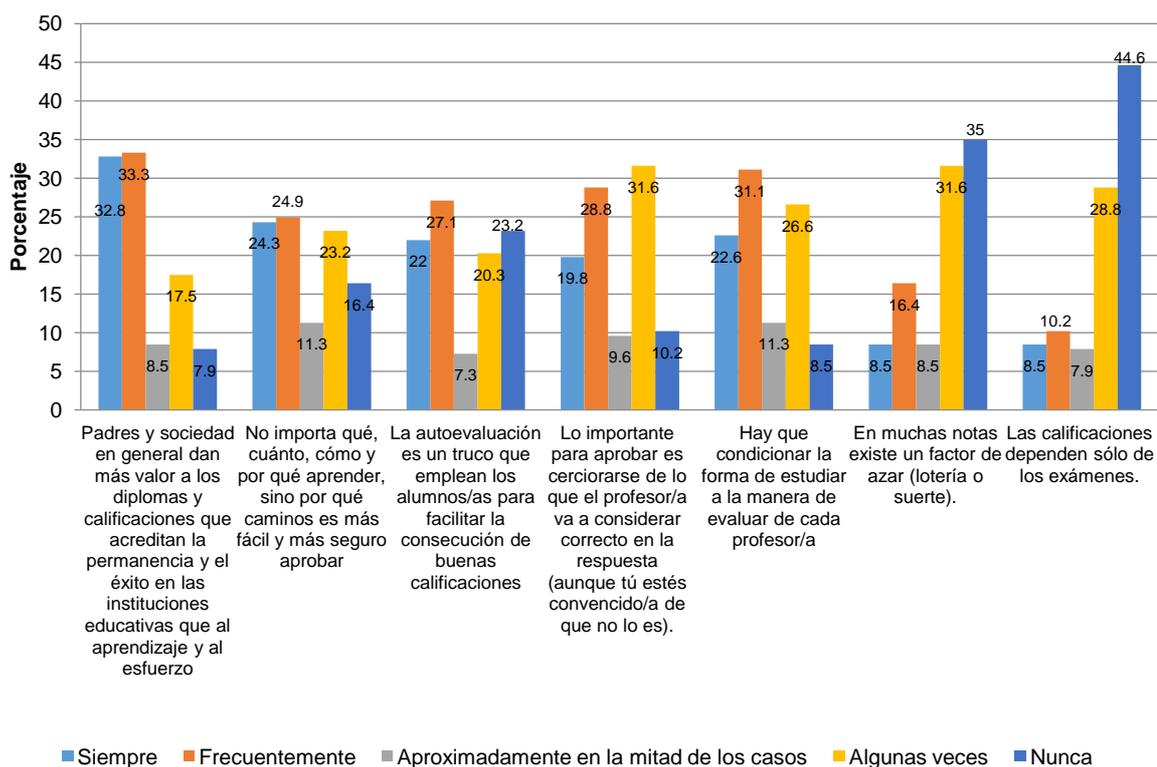


Gráfico 14: Evaluación versus calificación.

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes del bachillerato general unificado.

Elaborado por: Cuji, J. (2016)

Análisis y discusión

En lo relativo a las percepciones de los alumnos sobre las relaciones entre evaluación y calificación tabla 14 y figura 14, la importancia que le atribuyen a las calificaciones y al aprendizaje y la rigurosidad que perciben en las calificaciones:

Se puede recalcar primeramente que el (44,6%) respondió que las calificaciones nunca dependen de un solo exámen y el (35%) que nunca existen factores de azar en las notas, frecuentemente los padres y la sociedad dan más valor a los diplomas y calificaciones (33,3%), algunas veces lo importante para aprobar es cerciorarse de lo que el profesor/a va a considerar correcto en la respuesta (31,6%) y finalmente cada profesor condiciona la forma de estudiar (31,1%).

Por lo tanto primeramente predomina el enfoque constructivista en la cual la evaluación según Schunk (2012) requiere que se evalúe el aprendizaje de los estudiantes en el contexto de la enseñanza, es decir, se debe evaluar durante el proceso y evitar factores de suerte que no ayudan a aplicar la evaluación con el objetivo de encontrar deficiencias y lograr consolidarlas como ayuda al proceso educativo.

Asimismo se puede manifestar que la evaluación también se relaciona con el enfoque conductista porque la analizan como algo que sirve para aprobar el año, sin tener en cuenta como referencia el aprendizaje sino únicamente ser promovidos como lo menciona Gutiérrez (2003) la evaluación se centra en los productos del aprendizaje, sin considerar los procesos.

Finalmente realizando una contrastación con los resultados del estudio de Porto y Trillo (1999) se puede evidenciar que existe una diferencia ya que actualmente prevalece el enfoque constructivista porque no existen calificaciones que solo dependen de exámenes y que las notas sean un factor del azar, sin embargo existe una similitud en los dos estudios con el enfoque conductista porque que la sociedad da más valor a los diplomas y calificaciones, cada profesor condiciona la forma de estudiar y porque únicamente importa aprobar lo cual perjudica al sistema educativo actual en el que se debe tener una visión integral de la enseñanza, aprendizaje y evaluación.

CAPÍTULO 4: PLAN DE INTERVENCIÓN

4.1. Título

Instrumentos para evaluar el desempeño docente de la Unidad Educativa Gualaceo a partir de la percepción de los estudiantes con un enfoque constructivista.

4.2. Descripción del problema

La evaluación en la Unidad Educativa Gualaceo es unidireccional porque el docente es el único que evalúa al estudiante y no a la inversa, el mismo que se puede verificar en la tabla 10 sobre las percepciones de las formas de evaluar en el que 55 estudiantes (31,1%) mencionaron que el único evaluador siempre es el docente, así como también 37 estudiantes (20,9%) frecuentemente. Lo que permite verificar que no existe una evaluación compartida que ayude a mejorar el proceso educativo en la institución mencionada.

4.3. Antecedentes sobre el problema

La evaluación al desempeño docente en la Unidad Educativa Gualaceo por parte de los estudiantes es nula en el proceso educativo actual; únicamente en el año 2010 se realizó una evaluación a los docentes, pero exclusivamente con estudiantes seleccionados lo que no permitió tener una visión general del desempeño docente, en el que debe existir una participación democrática por parte de todos los discentes, para de esta manera encontrar aspectos que pueden beneficiar o perjudicar al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además la evaluación en los últimos siete años ha sido y es actualmente unidireccional en el que el docente es el único que evalúa, de la misma manera no existen proyectos que involucren la evaluación del estudiante hacia el desempeño docente, lo que no ha permitido tener un análisis general de que modelos pedagógicos son aplicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje para de esta manera direccionarlo hacia el enfoque constructivo.

4.4. Fundamentación teórica

En la actualidad con el nuevo currículo oficial 2016 se ha enfatizado la importancia de que las instituciones se adapten al modelo pedagógico constructivo y busquen los apoyos necesarios para promover dicha teoría, la misma que ayudará a potenciar el mejoramiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje empleando nuevas y diferentes metodologías. Desde esta perspectiva, el plan de intervención permite la participación de los alumnos en la evaluación del desempeño docente, y por otra parte propiciar un enfoque constructivo

colaborativo que puede producir cambios enriquecedores tanto para los alumnos y docentes involucrados.

Asimismo una parte primordial del proceso de educativo es la evaluación que permite direccionar dicho proceso siempre y cuando participen docentes como estudiantes, sin embargo en el sistema educativo actual siempre se evalúa a los estudiantes y no al docente, lo que perjudica al proceso enseñanza-aprendizaje porque está centrado en un modelo tradicional en el que la evaluación es unidireccional y no permite la participación democrática de todos los actores educativos con el propósito de tomar buenas decisiones que ayuden a mejorar el desempeño de todos los actores educativos de acuerdo a las deficiencias encontradas.

Además la evaluación educativa debe ser un aspecto primordial para la toma de decisiones, así como menciona San Martí (2010) que evaluar es una condición necesaria para mejorar la enseñanza, es decir ayuda al proceso educativo, a la calidad del currículo y cambiar o fortalecer las técnicas e instrumentos empleados según el análisis del rendimiento individual como grupal que se obtenga en los diferentes resultados, en el que sería indispensable la participación de los estudiantes con el objetivo de establecer que modelos pedagógicos prevalecen en cada docente y de esta manera direccionarlo hacia el enfoque constructivo de acuerdo al análisis establecido.

Del mismo modo, la evaluación tiene diferentes propósitos que ayudan a establecer la realidad de una institución educativa entre ellos evaluar los aprendizajes de los estudiantes, la eficacia del profesor, la eficacia de un programa, la estructura y organización de un establecimiento entre otros, en la que de acuerdo al plan de intervención se centrará en el desempeño docente que según Román y Javier (2008) “ha de tener como propósito esencial el análisis y valoración del efecto que produce en los aprendizajes y el desempeño de los estudiantes, el despliegue de las capacidades pedagógicas y socioafectivas de los profesores y profesoras” (p.4). En otras palabras la evaluación al docente ayudará a encontrar fortalezas pedagógicas como la forma de enseñar, tipo de evaluación aplicada y las relaciones afectivas con los estudiantes, además servirá para relacionar con que enfoque se caracteriza cada docente de acuerdo a su labor en el establecimiento.

Por otra parte también un docente con perspectiva ética de la evaluación constructivista debe presentar ciertas características como lo menciona Agudín y Luna (2007) diagnosticar las dificultades y facilidades que tiene el alumno para desarrollar procesos, orientar al estudiante para lograr un mayor aprendizaje ofreciendo una fuente de información en donde se reafirman los aciertos y se corrigen los errores, realimentar el proceso educativo, ayudar

y motivar a estudiantes y cualificar los resultados antes de cuantificar; las mismas que permitirán identificar fácilmente el enfoque utilizado por el docente en su práctica educativa.

Finalmente uno de los objetivos de la evaluación del desempeño según Cruz (2007) “es obtener información para retroalimentar a los profesores sobre sus prácticas educativas con el objeto de buscar mecanismos para mejorarlas, o sea, en la práctica determinar las necesidades de capacitación, de perfeccionamiento o de actualización del docente” (p. 21). Es decir, que dicha evaluación ayudará a establecer si las metodologías empleadas por el docente son significativas para mantenerlas, o ineficaces para buscar una manera de cambiarlas por técnicas innovadoras que se enfoquen hacia el modelo constructivo.

4.5. 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
Ausencia de Instrumentos para evaluar el desempeño docente de la Unidad Educativa Gualaceo a partir de la percepción de los estudiantes con un enfoque constructivista	1. El 85% de docentes capacitados sobre instrumentos de evaluación de desempeño docente	1. Presentación del proyecto de capacitación	Maestrante Comité técnico pedagógico	Inicio: 01/10/2017 Fin: 31/10/2017	Planificaciones del evento Documentos de trabajo Fotos	Control de asistencia Convocatorias
		2. Analizar diferentes modelos de instrumentos de evaluación que se acoplen a las necesidades de la institución y al enfoque constructivo	Maestrante Comité técnico pedagógico	Inicio: 01/11/2017 Fin: 30/11/2017	Documentos de trabajo	Archivo de documentos
		3. Construcción del instrumento final para ser aplicado	Maestrante Comité técnico pedagógico	Inicio: 01/12/2017 Fin: 31/12/2017	Documentos de trabajo Fotos	Archivo de documentos Instrumento de evaluación
		4. Socializar a los docentes el instrumento de evaluación al desempeño docente	Maestrante Comité técnico pedagógico	Inicio: 01/01/2018 Fin: 15/01/2018	Planificaciones del evento Fotos Copias	Control de asistencia

	2. El 50% de estudiantes participen en la evaluación docente	1. Socializar a los estudiantes sobre la evaluación al desempeño docente	Comité técnico pedagógico Docentes	Inicio: 16/01/2018 Fin: 31/01/2018	Planificaciones del evento Documentos de trabajo Fotos	Control de asistencia
		2. Aplicar un instrumento de evaluación que permita medir cuantitativamente el desempeño docente	Comité de docentes	Inicio: 01/03/2018 Fin: 31/03/2018	Instrumentos aplicados a estudiantes Fotos	Control de asistencia Números de instrumentos aplicados
		3. Analizar la información obtenida y cotejar con la aplicación de una evaluación constructiva	Comité de docentes	Inicio: 01/04/2018 Fin: 30/04/2018	Documentos de trabajo	Tablas y de análisis de resultados
	3. El 85% de docentes participen en la presentación de resultados.	1. Socializar a los docentes sobre los resultados obtenidos.	Comité técnico pedagógico Maestrante	Inicio: 01/05/2018 Fin: 15/05/2018	Documentos de trabajo Fotos	Registro de asistencia
		2. Proponer alternativas para mejorar el desempeño docente y que se relacionen con la aplicación del enfoque constructivista en el aula.	Comité técnico pedagógico Maestrante	Inicio: 01/06/2018 Fin: 15/06/2018	Documentos de trabajo Fotos Archivos	Registro de asistencia Libro de actas y sugerencias.

CONCLUSIONES

Luego de haber realizado el respectivo análisis de resultados obtenidos se puede llegar a las siguientes conclusiones:

- En la definición, en cómo se evalúa y en los criterios seguidos para evaluar prevalece el enfoque conductista expresado en que la evaluación para los docentes consiste en calificar; se evalúa con exámenes escritos repetitivos de forma unidireccional en el que no se pueden negociar las fechas y los criterios son prefijados independientemente del grupo. Sin embargo también se tiene una expresión constructivista expresado en que la evaluación es valorar la calidad del aprendizaje en el que se evalúa los trabajos realizados a lo largo del proceso utilizando el cuaderno diario y se tiene en cuenta el criterio del progreso que sigue cada estudiante.
- En las funciones de la evaluación y para quien se evalúa, predomina el enfoque constructivista expresado en que la evaluación sirve para informar al alumno su aprendizaje, reflexionar sobre lo que se hace, refuerzo motivacional, diagnosticar y remediar dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomar decisiones racionales y fundamentadas.
- En lo referente al objeto de evaluación y cuando se evalúa prevalece el enfoque cognitivo expresado en evaluar los conocimientos adquiridos, el esfuerzo, la actitud de los estudiantes, los conocimientos previos y además porque se realiza una evaluación inicial para obtener información sobre los conocimientos adquiridos en cursos anteriores.
- Respecto de quien evalúa prevalece el enfoque conductista expresado en que la evaluación no es negociada individual y grupalmente, el profesor es quien decide la nota y por la carencia de los docentes para realizar evaluaciones de otra manera debido a la complejidad del proceso.
- En la sección evaluación vs calificación se determina que si bien predomina el enfoque constructivista expresado en que la evaluación no depende de un solo examen y no existen factores de azar en las notas, también tiene expresión conductista en lo relacionado a que los padres dan más valor a diplomas y calificaciones, y que lo único que importa es aprobar o pasar de año sin dar importancia al aprendizaje.

RECOMENDACIONES

- Incentivar y promover por parte de los docentes el enfoque constructivista en el aula de clases aplicando diferentes metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación que permitan adaptarse al currículo 2016.
- Que la Máxima Autoridad y la Junta Académica implementen programas de actualización pedagógica a los docentes de la institución sobre temas principales del enfoque constructivista en metodologías para la evaluación, para que de esta manera promuevan en su labor profesional dicho enfoque que plantea el nuevo currículo.
- Combinar por parte de docentes los diferentes enfoques pedagógicos en la aplicación de la evaluación, la misma que esté de acuerdo a las necesidades del proceso que cada docente dirija, en el que se pueda potencializar las capacidades de cada uno de los estudiantes teniendo en cuenta que todos aprendemos de forma diferente forma.
- Capacitar e implementar instrumentos al desempeño docente en la Unidad Educativa Gualaceo a partir de la percepción de los estudiantes con un enfoque constructivista con el objetivo de encontrar deficiencias y aplicar nuevas metodologías que permitan adaptarse al enfoque constructivista para mejorar el proceso educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*(45), 11-24.
- Álvarez, M., y Bisquerra, R. (1998). Manual de orientación y tutoría. Barcelona, España: CISSPRAXIS, S. A.
- Álvarez, J. (2010). *La evaluación psicopedagógica*. Andalucía.
- Amigón, R. (2006). *Universidad la Salle Benavente*. Obtenido de el clima del aula y su relación con el aprendizaje:
<http://www.universidadlasallebenavente.edu.mx/investigacion/revista/septdic06/elclima.htm>
- Andrade, L. (16 de Marzo de 2016). *Universidad Santiago de Compostela: Minerva repositorio institucional DAUSC*. Obtenido de Minerva repositorio institucional DA USC: <http://hdl.handle.net/10347/13958>
- Arancibia, V., Schmidt P., y Sancho A. (1998). Proyecto Efectividad Escolar. Santiago, Chile.
- Argudín, Y., y Luna, M. (6 de enero de 2007). *Procesos Docentes I; II; III*. Recuperado el 26 de noviembre de 2016, de La evaluación constructivista:
<http://hadoc.azc.uam.mx/evaluacion/constructivista.htm>
- Aron, A., Milicic, N., y Armijo, I. (2012). *Clima Social Escolar: una escala de evaluación – Escala de Clima Social Escolar*. Obtenido de revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/749/2873
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.
- Ausubel, D.P., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Avendaño, W., y Parada, A. (2012). El mapa cognitivo en los procesos de evaluación del aprendizaje. *Investigación & Desarrollo*, 20(2), 334-365.
- Avolio, S., Cassará, T., y Cortes, G. (2008). *Competencias. Su aplicación en el aula*. Buenos Aires - Argentina: Santillana.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L., y Raczynski, D. (2003). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Chile.
- Bernard, J. (2000). *Modelo cognitivo de educación educativa*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Nancea.
- Blanco, O. (2004). Tendencia en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 111-130.
- Bordas, I. (2005). *La evaluación educativa*. Madrid: UNED.
- Bridges, D. (1989). *Pupil assessment from the perspective of naturalistic research*. London: Open University Press.

- Briones, G. (2015). Tesis de titulación. *El clima escolar y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación General Básica Superior del Colegio Fiscal Provincia de Bolívar de la ciudad de Guayaquil*. Guayaquil, Ecuador.
- Burgos, R. (s.f.). *Clima Escolar*. Obtenido de Monografías:
<http://www.monografias.com/trabajos48/clima-escolar/clima-escolar2.shtml>
- Cabascango, C. (2012). *Percepción de los estudiantes de la Carrera de Enfermería de la Universidad Técnica del Norte, sobre los instrumentos de evaluación de prácticas académicas, estudiantiles, periodo Enero-Julio 2012*. Ibarra.
- Calle, J., y Ochoa, L. (2015). *Importancia de la evaluación desde un enfoque constructivista de y para los aprendizajes en educación general básica*. Cuenca, Ecuador.
- Cantillo, C. (s.f.). Didáctica de la educomunicación. *Modelo Estructuralista*. Málaga, España.
- Casanova, M. (1998). *Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. La evaluación educativa, 67-101*.
- Casanova, M. (1995). *Manual de Evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Casassus, J. (2005). Interacciones al interior del aula o condiciones estructurales de la escuela: su impacto en la desigualdad educativa. Santiago, Chile.
- Casassus, J. (s.f.). *Aprendizajes, emociones y clima de aula*. Obtenido de www.uca.edu.ar/uca/common/.../files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.pdf
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson Education S.A.
- Castro, M. (2006). Actitudes y motivación en educación física escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*.
- Chadwick, D. (9 de noviembre de 20016). *tochtli.fisica.uson.mx*. Obtenido de http://www.tochtli.fisica.uson.mx/educacion/la_psicolog%C3%ADa_de_aprendizaje_del.htm
- Cherobim, M. (2004). Escuela, un Espacio para Aprender a ser Feliz, La Ecología de Las Relaciones en la Construcción del Clima Escolar. *Tesis para optar el Grado Académico de Doctora en Pedagogía, Mención Desarrollo Profesional e Institucional para la Calidad Educativa*. Barcelona, España.
- Chi, A., Pita, A., y Sánchez, M. (2011). *Fundamentos conceptuales y metodológicos para una enseñanza-aprendizaje desarrolladora de la disciplina Morfofisiología Humana*. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000100002
- Colegio Mas Luz. (s.f.). *Comunicación Pedagógica*. Obtenido de <http://www.colemasluz.com/comunicacion.php>
- Coll, M., y Onrubia, J. (2008). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Revista de Docencia Universitaria*, 3 - 11.
- Constenla, J. (10 de agosto de 2007). Seminario –taller regional por la calidad de la educación “evaluar para aprender”. *Ponencia: “Los enfoques actuales de la evaluación y sus implicancias en la práctica en el aula, 7*. Chile.

- Córdova, A. (2010). *Evaluación de la educación. Evaluación Educativa*. Buenos aires.
- Cornejo, R., y Redondo, J. (2001). *El clima escolar percibido por los estudiantes de enseñanza media*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/195/19501501.pdf>
- Cruz, M. (2008). *Evaluación formativa y autoregulación: Un estudio de caso*. Quito.
- Delgado, X. (2010). *Manual de técnicas e instrumentos para facilitar la evaluación del aprendizaje*. California.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2003). Constructivismo y evaluación psicoeducativa. En F. Díaz Barriga, & G. Hernández Rojas, *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo* (págs. 406 - 412). México: Mc Graw Hill.
- Díaz, F. (2003). Evaluación Diagnóstica. En F. Díaz, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Cómo desarrollar una práctica docente competitiva: Docente del Siglo XXI* (pág. 396). Colombia: McGrawHill.
- Díaz, L. (2013). *Evaluación Educativa. Módulo IV. Bases técnicas - instrumentales de la Evaluación del Aprendizaje*. Lambayeque - Perú: Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo.
- Diego, J. (2007). *Finalidades de la evaluación*. Recuperado de: <http://studylib.es/doc/5107014/finalidades-de-la-evaluacion>
- Dirección General de Desarrollo Curricular. (2013). *Las Estrategias e Instrumentos de Evaluación desde un enfoque Formativo*. México.
- Dominguez, G., y Diez, G. (1996). *La evaluación del funcionamiento de un Centro a través del análisis de su Cultura Organizativa como instrumento para la Mejora y la Innovación*. Madrid: Escuela Española.
- Duque, G., y Perdomo, M. (2014). *Conceptos de evaluación en relación con los paradigmas psicológicos de la educación*. Florencia.
- Durán, C., y Lara, M. (s.f.). *Antecedentes Históricos de la Psicología Social*. Obtenido de http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen1_numero2/articulo_2.pdf
- Elwood, J. (2006). Formative assessment: Possibilities, boundaries and limitations. *Assessment in Education*, 13(2), 215-232.
- Enciclopedia de Pedagogía. (2002). El diseño curricular. Tomo 3. *La Evaluación Educativa*. Por: María Antonia Casanova R. España: Espasa.
- Fernandez, I. (2004). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Narcea, Madrid.
- Fernández, I. (2010). Evaluación como medio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Eduinnova*, 126-135.
- Flórez, R. (2006). *Evaluación, pedagogía y cognición*. Bogota: McGRAW-Hill.
- García, L. (2009). *Las dimensiones afectivas de la docencia*. Obtenido de www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf

- García, F. (2016). El proceso de enseñar y aprender. Modelos didácticos. En I. Gómez, & F. García, *Manual de Didáctica. Aprender a enseñar* (págs. 34 - 35). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gispert, C. (1999). Funciones y tipos de evaluación. En C. (. Gispert, *Enciclopedia General de la Educación, Volumen 2* (págs. 546 - 547). Barcelona: Océano Grupo Editorial.
- González, L. (2002). *El desempeño académico universitario: variables psicológicas*. México: UniSon.
- González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: Tendencias y reflexión Crítica. *Revista Cubana Educación Superior*, 85-96.
- González, M., y Hernandez, A. I. (2007). El constructivismo en la evaluación de los aprendizajes del álgebra lineal. *Educere*, 11(36), 123-135.
- González, O. (1996). *El enfoque histórico cultural como fundamento de una concepción pedagógica*. Colombia: Ed. El Poira.
- Granja, C. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 65-93.
- Graves, D. (1992). *Estructurar un aula donde se lea y se escriba*. Buenos Aires: Aique.
- Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagògica. (1999). Actividades de educación emocional. En M. Á. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (págs. 330/27-330/59). Barcelona.
- Gutiérrez, O. (2003). *Fundamentos psicopedagógicos de los enfoques y estrategias centrados en el aprendizaje en el nivel de educación superior*.
- Hernández, G. (1997). *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas)*. México: Editado por ILCE-OEA.
- Hernández, M., y Falieres, N.(2004). *Escuela para Maestros. enciclopedia de Pedagogía práctica*. Buenos Aires: Lexus Editores.
- Hernandez, R. (2010). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández, S. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México: Mac-Graw Hill.
- Hoyos, G. (julio de 2014). *La evaluación del aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de la formación integral*. Obtenido de Universidad Católica de Manizales: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/811/Gladys%20Escobar%20Hoyos.pdf?sequence=1>
- Humboldt, C. (2014). *Código de convivencia*. Obtenido de http://www.cahgye.edu.ec/ceibos/pdf/cah_codigodeconvivencia.pdf
- Jorba, J. (2008). *La función pedagógica de la evaluación*. Barcelona: Grao.
- Kohan, N. (2001). Conferencia XXVIII Congreso Interamericano de Psicología. *Importancia del avance en la investigación psicométrica* (pág. 7). Santiago de Chile: Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL. Obtenido de Psicología y Pedagogía: <http://psico.usal.edu.ar/psico/importancia-avance-investigacion-psicometrica>

- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Lafrancesco, G. (2005). *Evaluación integral y del aprendizaje*. Colombia: Géminis.
- Leyva, Y. (2010). *Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores*.
- López, B., y Hinojosa, J. (2005). *Evaluación del Aprendizaje Alternativas y Nuevos desarrollos*. Editorial Trillas.
- Luchetti, E., y Berlanda, O. (1998). *El diagnóstico en el aula*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Marco Legal Educativo. (Octubre de 2012). *Marco Legal Educativo*. Quito, Pichincha: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Martínez, T. (2007). *Evaluación de los aprendizajes desde el enfoque constructivista*. Medellín.
- Matínez, M. (1996). Tesis doctoral. *La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mejía, A. (2011). El condicionamiento operante y su influencia en el ámbito educativo. *Temas de Ciencia y Tecnología*, 15(51-54).
- Milicic, N., y Aron, A. (1999). *Climas sociales tóxicos y climas nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. Obtenido de http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_aron2.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Instructivo para la aplicación de la evaluación estudiantil*. Quito.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2011). *Herramienta de evaluación*. Guatemala.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito.
- Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación. (2002). *Evaluación de los aprendizajes*. Ecuador: ORION.
- Moreno, C., Díaz, A., y Cuevas, C. (2011). *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 11,12.
- Moos, R., y Trickett, E. (1974). *Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES)*. Obtenido de Recuperado el 28 de 12 de 2011, de escala de Moos adaptado enviado por tutores informacion 3
- Moos, R., Moos, B., y Trickett, E. (1984). *Manual de Escalas de Clima Social (FES, WEA, CIES, CES)*. Madrid: TEA Ediciones, S.A. Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Muñoz, L. (2011). *Clima del aula para favorecer aprendizajes*. Perú.
- Muñoz, L. (2012). *Incidencia de la evaluación en el rendimiento de los estudiantes de segundo año de bachillerato del colegio "Camilo Ponce Enríquez", en la asignatura de matemática*. Quito.

- Murillo, J. (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*. Obtenido de www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/Rev.%20Ed.%20Inc.%20Vol3,2.pdf
- Murillo, F. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(1).
- Musitu, G., Moreno, D., y Martínez, M. (s.f.). *La escuela como contexto socializador*. Obtenido de Universidad de Valencia: <http://www.uv.es/lisis/maria/climasocial.pdf>
- Ojalvo, V., y et al. (1999). Comunicación educativa. *Universidad Autónoma J.M Saracho. Tarija*.
- Pardo, R. (2013). *La evaluación en la escuela*. México.
- Perez, G. (2010). *Apuntes de la materia de Psicología Educativa*. La Paz, Bolivia.
- Pérez, H., Maldonado, M., y Bustamente, F. (2010). El análisis organizacional como fundamento para la mejora de la escuela. *Revista Educare*, 6.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes*. México: Pearson Educación.
- Pons, R., y Serrano, J. (2012). Hacia una evaluación constructivista de los aprendizajes escolares. *Revista de Evaluación Educativa*, 1-21.
- Porto, M. (2009). Evaluación de estudiantes en la universidad de Santiago de Compostela: percepción de los propios alumnos. *Revista de Docencia Universitaria*, 1-22.
- Posner, G. (2003). Evaluación del Currículo: Perpectivas en conflicto. En G. J. Posner, *Análisis del Currículo: Cómo desarrollar una práctica docente competitiva: Docente del Siglo XXI* (pág. 260). Colombia: McGrawHill.
- Quiroga, M. (2008). *Métodos de evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje utilizados por los docentes en la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Nueva León, México*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Ramírez, J. (2011). Proyecto de Investigación Pedagógica. *Clima y comunicación en el aula para el aprendizaje*. Chile.
- Ramírez, M. (2010). *Evaluación Tema 2. Enfoques de evaluación. Enfoque Conductista*.
- Ramos, P., Bruno, J., y Abanacin, A. (18 de Junio de 2005). *UNiversidad central de Venezuela*. Obtenido de teoría del constructivismo social: <http://constructivismos.blogspot.com/>
- Rangel, L., y Romero Jorge. (2016). *Scribd. com*. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/28399475/Metodologia-de-la-Evaluacion-desde-un-enfoque-constructivista>: <https://es.scribd.com/doc/28399475/Metodologia-de-la-Evaluacion-desde-un-enfoque-constructivista>
- Reglamento de la LOEI. (2015). *Reglamento de la Ley Organica de Educación Intercultural*. Quito, Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J., y Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portuga*, 105-126.

- Rodríguez, N. (2004). *El clima escolar*. *Revista Digital Innovación e Investigación*. Obtenido de: https://www.csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima.PDF
- Román, M., y Javier, M. (2008). La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1-6.
- Román, M., y Díez, E. (1992). *Currículum y Aprendizaje. Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma*. Madrid: Itaka.
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la práctica*. Madrid: Narcea.
- Rosales, F. (2010). La percepción del clima de aula en estudiantes de educación secundaria de una Institución Educativa del Callao. Lima, Perú.
- Ruiz de Pinto, L. (2003). Evaluación y Autoevaluación. *revista de Posgrado de la VI Cátedra de Clínica Médica de la Facultad de Medicina de la U.N.N.N.E.*
- Salinas, B. (2007). *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior*. Valencia: Servei de Formació Permanent. Universitat de Valencia.
- Samboy, L. (2009). *Técnicas e instrumentos para evaluar los aprendizajes*. España.
- Sánchez, J. (2009). Tesis doctoral. *Análisis del clima de aula en educación física. Un estudio de casos*. Málaga.
- Sandoval, N. (2009). La evaluación de los aprendizajes desde un enfoque cognitivo. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, 54, 97-108.
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para Aprender*. Barcelona: Graó.
- Santillana S. A. (2009). *Evaluación*. Quito.
- Saucedo, H. (2008). *La evaluación del aprendizaje en la DACEA*. Barcelona.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- Standaert, R., y Troch, F. (2011). *Aprender a enseñar: una introducción a la didáctica general*. Ecuador: Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica, WOB - Ecuador.
- Stufflebeam, D., y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. España: Paidós Ibérica.
- Toaquiza, V. (2 de nov de 2016). [www.usfq.edu.ec](https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_13/pe_a_013_0015.pdf). Obtenido de https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_13/pe_a_013_0015.pdf
- Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizajes y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- Tovar, A. (2001). *El constructivismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. México: D.R.
- Trillo, F., y Porto, M. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Innovación Educativa*(9), 55-75.

- Vaello, J. (2006). *El clima de clase: problemas y soluciones*. Obtenido de: [www.uv.es/moaroi/MATERIALCOMPLEMENTARIO/El clima de clase.pdf](http://www.uv.es/moaroi/MATERIALCOMPLEMENTARIO/El%20clima%20de%20clase.pdf)
- Vega, M. (2005). *Evaluar y Calificar desde el aprendizaje. Una propuesta de innovación con estudiantes universitarios*. Universidad Complutense.
- Villa, A. (1992). El clima escolar en los centros de EGB de Vizcaya. *Clima organizativo y de aula: teorías, modelos e instrumentos de medida*. Victoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Villar, L., y Villa, A. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Obtenido de: https://dspace.usc.es/bitstream/10347/13958/1/rep_1043.pdf
- Villasmil, S. (2004). Interacciones comunicativas entre profesores y alumnos el marco de la enseñanza. *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 65-72.
- Viñas, G. (2000). *La pedagogía liberadora*. Tarija: Universidad J. M. Saracho.
- Wittrock, M., y Baker, E. (1998). *Test y cognición. Investigación cognitiva y mejora de las pruebas psicológicas*. Barcelona: Paidós.

ANEXOS



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Encuesta dirigida a estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Gualaceo.

Estimado(a) estudiante reciba un cordial saludo, el objetivo de la presente encuesta es conocer a cerca de la percepción que tienen los estudiantes sobre la evaluación que aplican sus docentes de acuerdo a su experiencia, razón por la cual solicito contestar las siguientes preguntas con toda la veracidad posible, pues la misma tiene un importante valor para el desarrollo de un proyecto educativo relacionado a la Evaluación.

Tomada de Porto Currás (2009), en el estudio sobre “Evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela: percepciones de los propios alumnos”.

Indicación: Marque para cada opción una sola respuesta con la que está de acuerdo.

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.

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

2.-Calificar al alumno/a.

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

3.-Comparar los logros del alumno/a con algún criterio previo, prefijado.

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

4.-Valorar el progreso del alumno/a respecto de donde se encontraba en un principio.

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

5.-Valorar la calidad del proceso de aprendizaje del alumno/a.

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

6.-Decidir si el alumno/a pasa de grado o curso.

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

7.-Como una amenaza.

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

8.-Como un control.

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

9.-Como una comprobación necesaria.

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

10.-Como un juicio.

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

12.-Como una ayuda.

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

13.-Como un aprendizaje.

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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.

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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.).

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

17.-Ejercer el poder.

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

18.-Facilitar la coordinación entre profesores/as.

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

21.-Reflexionar sobre lo que se hace.

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

33.-El propio proceso o estrategia de evaluación.

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

35.-El esfuerzo de los alumnos/as.

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

36.-La actitud y el interés del alumnado.

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

38.-El conocimiento adquirido por los estudiantes.

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()



**UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

Encuesta dirigida a estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Gualaceo.

Estimado(a) estudiante reciba un cordial saludo, el objetivo de la presente encuesta es conocer a cerca de la percepción que tienen los estudiantes sobre la evaluación que aplican sus docentes de acuerdo a su experiencia, razón por la cual solicito contestar las siguientes preguntas con toda la veracidad posible, pues la misma tiene un importante valor para el desarrollo de un proyecto educativo relacionado a la Evaluación.

Indicación: Marque para cada opción una sola respuesta con la que está de acuerdo.

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.

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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.

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

46.-Se evalúa la capacidad para resolver problemas.

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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.

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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.

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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.

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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.

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

60.1.-Observación en clase.

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

60.2.-Monografías (trabajos bibliográficos)

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

60.3.-Entrevista.

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

60.4.-Autoevaluación del alumno/a.

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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)

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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)

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

60.7.-Participación en el aula (debates, diálogos, puestas en común, asambleas)

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

60.8.-Casos prácticos

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

60.9.-Examen tipo test.

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

60.10.-Examen de preguntas abiertas (tipo ensayo)

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

60.11.-Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

60.12.-Examen de preguntas de base estructurada.

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

60.13.-Exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa.

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

60.14.-Exámenes escritos con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa (tablas, formularios)

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

60.15.-Exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que queramos.

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

60.16.-Otros (por favor, especifica cuál/es y señala con qué frecuencia)

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Si () No.()

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.

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()



**UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

Encuesta dirigida a estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Gualaceo.

Estimado(a) estudiante reciba un cordial saludo, el objetivo de la presente encuesta es conocer a cerca de la percepción que tienen los estudiantes sobre la evaluación que aplican sus docentes de acuerdo a su experiencia, razón por la cual solicito contestar las siguientes preguntas con toda la veracidad posible, pues la misma tiene un importante valor para el desarrollo de un proyecto educativo relacionado a la Evaluación.

Indicación: Marque para cada opción una sola respuesta con la que está de acuerdo.

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.

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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).

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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.

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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.

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

91.-La complejidad del proceso.

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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.)

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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.

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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.

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. () Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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.

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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).

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

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

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()

105.-Las calificaciones dependen sólo de los exámenes.

Siempre. () Frecuentemente. .() Aproximadamente en la mitad de los casos. ()

Algunas veces. () Nunca ()