



**UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA**

*La Universidad Católica de Loja*

**ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA**

**TÍTULO DE MAGISTER EN PEDAGOGÍA**

**Percepciones de los estudiantes de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa “Jadán” de la parroquia Jadán, del cantón Gualaceo, provincia del Azuay, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo.**

**TRABAJO DE TITULACIÓN**

**AUTORA:** Saula Guillermo, Viviana Lucía

**DIRECTORA:** Lapo Chamba, Mariana de Jesús, Dra. Mg.

**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>*

*Septiembre, 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 “Jadán” de la parroquia Jadán, del cantón Gualaceo, provincia del Azuay, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo realizado por Saula Guillermo Viviana Lucía, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, agosto de 2017

f) .....

## DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo Saula Guillermo Viviana Lucía declaro ser autora del presente trabajo de titulación: Percepciones de los estudiantes de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Jadán de la parroquia Jadán, del cantón Gualaceo, provincia del Azuay, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo de la Titulación de Maestría en Pedagogía, siendo la Dra. Mg. 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, conceptos, 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.....

Saula Guillermo Viviana Lucía

0104567094

## **DEDICATORIA**

A Dios por darme la sabiduría y fortaleza necesarias para alcanzar mis metas, y no dejarme caer a lo largo de este arduo trabajo; a mi madre por hacer de mí una mejor persona a través de sus muestras de cariño, sus consejos y apoyo incondicional; a mi padre por mostrarme el camino de la superación a través de su ejemplo y carisma infinito; a mis hermanos por estar siempre a mi lado acompañándome de manera incondicional y a Juan Carlos por todo el amor brindado en los últimos siete años.

## **AGRADECIMIENTO**

Agradezco a la Universidad Técnica Particular de Loja por darme la oportunidad de formar parte de ella y por ende de enriquecer los conocimientos que ahora hacen posible mi titulación.

Quiero agradecer también a la Dra. Margoth Iriarte Mg. Sc. por su constancia y apoyo desinteresado a lo largo de toda mi formación como maestrante.

A mi directora de titulación Dra. Mariana de Jesús Lapo Chamba Mg. Sc. quien con sus conocimientos supo enriquecer y apoyar el presente trabajo de investigación.

Y por último a todos los amigos y familiares que de una u otra forma han sabido impulsar a que culmine con éxito la maestría.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

PORTADA .....	i
APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN .....	i
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA .....	iv
AGRADECIMIENTO .....	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	vi
RESUMEN.....	1
ABSTRACT .....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
1. MARCO TEÓRICO .....	5
1.1. La evaluación educativa. ....	6
1.1.1. La evaluación en el enfoque conductista. ....	7
1.1.2. La evaluación en el enfoque cognitivista.....	9
1.1.3. La evaluación en el enfoque constructivista.....	11
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. La evaluación diagnóstica.....	15
1.2.2. La evaluación formativa.....	16
1.2.3. La evaluación sumativa. ....	17
1.3. Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación.....	18
1.3.1. Desde el enfoque conductista de aprendizaje.....	18
1.3.2. Desde el enfoque cognitivo del aprendizaje.....	19
1.3.3. Desde el enfoque constructivista del aprendizaje. ....	21
2. DISEÑO METODOLÓGICO.....	23
2.1. Diseño y tipo de investigación. ....	24

2.2.	Métodos.....	25
2.2.1.	El método analítico – sintético. ....	25
2.2.2.	El método inductivo – deductivo. ....	25
2.3.	Población.....	25
2.4.	Técnica e instrumentos.....	26
3.	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	27
3.1.	Definición de la evaluación .....	28
3.2.	Funciones de la evaluación .....	34
3.3.	Objetos de evaluación .....	42
3.4.	Criterios seguidos para evaluar. ....	51
3.5.	Para quién se evalúa. ....	54
3.6.	Cómo se evalúa.....	57
3.7.	Quién evalúa. ....	76
3.8.	Cuándo se evalúa.....	83
3.9.	Evaluación versus calificación .....	86
4.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	90
4.1.	Título. ....	91
4.2.	Descripción del problema. ....	91
4.3.	Antecedentes sobre el problema. ....	91
4.4.	Fundamentación teórica. ....	91
4.5.	Matriz para la intervención.....	94
	CONCLUSIONES .....	96
	RECOMENDACIONES.....	97
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98
	ANEXOS.....	104

## **RESUMEN**

La investigación relacionada con las percepciones que tienen los estudiantes de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa “Jadán” tuvo como objetivo analizar los rasgos constitutivos del perfil del docente en evaluación del establecimiento educativo a partir de las opiniones de los estudiantes. Para la presente investigación se utilizó el método analítico – sintético y el método inductivo – deductivo; para la recopilación de la información se usó una encuesta la cual tuvo lugar a través de un cuestionario aplicado a una muestra de 105 estudiantes. Se concluye que existe una tendencia hacia el enfoque conductista ya que la evaluación se orienta hacia la examinación del estudiante, a promoverlo de curso, a tratar a todos homogéneamente sin considerar diferencias, la nota es decidida por el docente y además no se evidencia el uso de debates, monografías, organizadores gráficos, entre otros; de tal forma que no se está llevando a cabo el proceso formativo desde un paradigma constructivista. Por lo que se recomienda una capacitación a los profesores en cuanto a los instrumentos a usarse en el constructivismo.

## **PALABRAS CLAVES**

Evaluación, Estudiantes, Conductismo, Constructivismo, Instrumentos.

## **ABSTRACT**

The research related to the student's perceptions of the *Unidad Educativa Jadán* had as goal to analyze the constitutive features of the teacher's profile in evaluation based on the student's view. The information was compiled through surveys, and ensure their participation in the institutional management. As a result, this research presents an affinity to the behavioral approach because the evaluation is oriented to the student testing to the school year promote, and treat all of them fairly, the grade is decided by the teacher and it doesn't present the use of debates, thesis, graphic organizers, among others; so, the formative process is not being carried out from a constructivist paradigm. Therefore, it's recommended the teachers capacitation of the instruments to be used in constructivism.

## **KEY WORDS**

Evaluation, Students, Conductism, Constructivism, Instruments.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad la educación es un proceso al servicio del desarrollo, por lo que es menester dejar a un lado la transmisión de contenidos y dar paso a la creación de conocimientos; por ello la necesidad de adoptar mecanismos de evaluación en los que se puedan conocer los puntos débiles del proceso y por ende superarlos y los puntos fuertes del mismo para dar paso a su potenciación.

El espacio llamado para que tenga lugar el proceso formativo es la escuela, en donde a través de la convivencia, de la incorporación y creación de saberes, y de la ayuda de los profesores se convierte en un momento exitoso. En este orden es importante nombrar que cada día gracias al avance de la tecnología, el trabajo arduo de la ciencia y la sociedad misma, es imperante la necesidad de innovación en los procesos, por lo que la evaluación integral del estudiante es menester; en este mismo sentido cabe nombrar que la escuela es el lugar donde tienen lugar las relaciones sociales por lo que es necesario una educación de calidad que responda a las necesidades objetivas y subjetivas del estudiante.

El presente trabajo tiene como objetivo general analizar los rasgos que forman parte del perfil del docente en evaluación de la Unidad Educativa “Jadán” a partir de las percepciones de los estudiantes de dicho establecimiento, para así comprender sus significados e implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así también pretende sentar las bases teóricas de la evaluación educativa como un mecanismo orientado a determinar debilidades y fortalezas del momento educativo para mejorarlas y potenciarlas respectivamente.

Para la recopilación de la información se utilizó la técnica de la encuesta, la cual tuvo lugar a través de un cuestionario estructurado en 9 dimensiones con 105 preguntas, mismo que se aplicó en tres momentos; posteriormente para su análisis se utilizó el programa SPSS para determinar su frecuencia y por ende la relación entre variables sobre las dimensiones en las que se trabajó.

El Primer Capítulo es el Marco Teórico en donde se hace referencia a la evaluación educativa desde el punto de vista de los diferentes enfoques educativos, así también se tratan los tipos de evaluación y las funciones que desempeñan a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y por último los métodos técnicas e instrumentos que se utilizan en el conductismo, cognitivismo y constructivismo.

En el segundo capítulo se aborda la Metodología a través de la cual se ha llevado a cabo el trabajo de investigación, en ella se da a conocer el tipo de investigación que se realizó, los métodos para el análisis, la muestra con la que se trabajó y las técnicas para la recolección de datos.

El tercer capítulo describe el Análisis y Discusión de Resultados en donde se plasman los resultados en cuanto a frecuencia del proceso y por ende concordancias y diferencias del mismo.

El cuarto capítulo es la Propuesta de Intervención en donde se prioriza un problema del trabajo de investigación y se establece un plan de acción para el mismo.

Como conclusiones principales se determina que la mayoría de estudiantes considera que su evaluación se lleva a cabo bajo un enfoque conductista ya que se realiza como un mecanismo de examinación, que asigna una calificación para más adelante decidir si se promueve o no al estudiante de año; así también en los instrumentos usados para el proceso de evaluación se evidencia nuevamente el conductismo ya que debates, monografías, organizadores gráficos, rúbricas, entre otros no se evidencian en el momento formativo.

Como recomendaciones se plantea que se unifique el sistema de evaluación a usarse en el establecimiento educativo considerando las recomendaciones del MINEDUC para ello es importante capacitar a los docentes en cuanto a instrumentos de evaluación a usarse en el constructivismo; además que la comunidad educativa amplíe los conocimientos en cuanto adaptaciones curriculares se refiere para así respetar y potenciar las diferencias propias de los individuos.

Finalmente, es importante nombrar que las percepciones de los estudiantes tienen una marcada tendencia hacia el conductismo, por lo que sería interesante continuar con las investigaciones en búsqueda de una escuela de calidad, con visión constructivista.

## **1. MARCO TEÓRICO**

## **1.1. La evaluación educativa.**

El término evaluación hace referencia a los juicios de valor que se pueden realizar sobre algo, con el afán de recoger información, para más adelante comparar dichos resultados y por ende tomar decisiones. Cabra (2007) refiere en cuanto al término evaluación que es polisémico ya que su origen data de acontecimientos de orden político, social, económico e histórico, así mismo refiere que es un término que no posee identidad disciplinaria ya que hace su presencia en aspectos económicos, políticos y la educación; es decir, todos los procesos son evaluables teniendo en consideración que los resultados arrojados no son ni positivos ni negativos, sino son considerados necesarios para tener un acercamiento más exacto de los causales de dichos resultados y por ende muy útiles en la toma de decisiones.

En el ámbito educativo, "evaluación es el acto que consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución o los resultados de un alumno, con el fin de tomar una decisión" (Vallina, 2010, p. 159). Lo que significa que la evaluación aporta con la información necesaria para la toma de decisiones; así mismo, Litwin (1998) alega que desde el punto de vista de la didáctica, evaluación significa juzgar la enseñanza y otorgarle una calificación a lo que se aprende; es decir, que en la evaluación educativa se asignarán valores a la práctica de los docentes, para más adelante relacionar dichos valores con los avances del proceso enseñanza/aprendizaje de los estudiantes, y por ende buscar mecanismos que potencien o mejoren dichos resultados, según sea el caso.

Después de lo anteriormente expuesto Tebrink (1981) considera a la evaluación como un proceso completo en el que primero existe una preparación para evaluar, segundo se hace una recolección de la información necesaria y tercero emite juicios de valor para más adelante tomar decisiones sobre los mismos; en otras palabras, el proceso evaluativo no es un acto improvisado sino al contrario es una ardua preparación con el objetivo de mejorar las falencias o potenciar los puntos fuertes.

En este mismo sentido y dirección Vizcaya (2004) en relación a la historia de la evaluación educativa se remonta a los primeros años del siglo XX en Estados Unidos; en donde factores como el progreso científico y la idea de eficiencia social causaron gran impacto en su concepto; con el pasar del tiempo, hacia los años treinta el desarrollo curricular y su evaluación fueron los puntos centrales, pero en los setenta los diseños experimentales formaban parte esencial de su metodología; lo que significa que hasta ese entonces la evaluación educativa era considerada como un proceso orientado hacia la medición, prueba o examen.

Con referencia a lo anterior es importante nombrar que con el pasar del tiempo la educación también se fue expandiendo y con ella la necesidad de rendir cuentas acerca de los procesos educativos, y que por ello el medio introdujo sistemas de información y de procedimientos para dar seguimiento a los procesos como parte de la administración social; es así que al terminar los años setenta se comenzó a dejar atrás el modelo tradicional de evaluación, para dar paso a los modelos innovadores de evaluación educativa.

Angulo & Otros (1991) sobre la evaluación educativa expone que es un espacio de diálogo entre los evaluadores y los evaluados; y que dicho espacio tiene dos propósitos; el primero comprender el programa y el segundo mejorar la calidad del mismo; es decir es menester en el momento educativo un tiempo de reflexión y en consecuencia de trabajo en equipo entre docentes y dicentes, para así conocer las razones de los resultados de la evaluación y por lo tanto actuar sobre dichos resultados.

Finalmente, la evaluación educativa es un asunto de gran importancia ya que permite conocer la realidad del proceso enseñanza-aprendizaje y a la vez tomar acciones sobre la marcha del mismo, y así poder llegar a la tan anhelada calidad educativa.

### **1.1.1. La evaluación en el enfoque conductista.**

La evaluación desde el punto de vista conductista hace su presencia como una explicación del aprendizaje a partir del contexto.

El sello distintivo de las teorías del condicionamiento del aprendizaje no es que se ocupen de la conducta, sino que explican el aprendizaje en términos de eventos ambientales. Aunque no niegan la existencia de los fenómenos mentales, estas teorías plantean que tales fenómenos no son necesarios para explicar el aprendizaje. (Schunk, 2012, p. 72)

En consecuencia, en el conductismo los procesos mentales no forman parte relevante del aprendizaje, sin embargo, todas aquellas manifestaciones que tengan lugar en el medio que rodea al estudiante son decisivas en el proceso enseñanza/aprendizaje.

Así mismo, es importante nombrar que dentro del enfoque conductista existen algunas teorías, cuyo punto en común es la influencia del medio en forma de estímulos en el proceso formativo; es así que aparece el condicionamiento clásico de Iván Pavlov, en donde para

que tenga lugar una respuesta condicionada debe existir la presentación previa de un estímulo incondicionado de manera repetitiva y durante un tiempo determinado. “La presentación repetida no reforzada del EC, es decir, sin la presencia del EI, provoca que disminuya la intensidad de la RC y luego desaparezca, un fenómeno que es conocido como extinción” (Schunk, 2012, p. 79). Es decir, es necesaria la presentación de un estímulo de manera repetitiva hasta conseguir respuestas deseadas de manera automática.

En este mismo orden y dirección tiene lugar el conexionismo de Thorndike, en donde mientras más veces tiene lugar la repetición de una respuesta ante un estímulo, mayor es la firmeza con la que se conecta dicha respuesta al estímulo.

Cuando se establece una conexión modificable entre una situación y una respuesta, y esta va acompañada o seguida por un estado de satisfacción, dicha conexión se fortalece o se incrementa; cuando la conexión se establece y va acompañada o seguida por un estado de insatisfacción, su fuerza se debilita. (Schunk, 2012, p. 74).

Significa entonces que si la respuesta ante un estímulo va acompañada de un sentimiento de bienestar se produce un aprendizaje significativo, y en cambio cuando el estímulo produce una respuesta de sentimiento no deseado, el aprendizaje será perecedero.

Según se ha visto en el conductismo el contexto es el principal escenario y es así que aparece Skinner, quien para explicar el aprendizaje recurre a la psicología de la conducta afirmando que ésta habla por sí sola, es decir, “las personas no experimentan la conciencia o las emociones, más bien lo hacen sus cuerpos y las reacciones internas son respuestas a estímulos internos” (Schunk, 2012, p. 89). Significa entonces que los seres vivos van a utilizar el medio que les rodea para que tenga lugar un resultado, lo que da lugar a una conducta espontánea y no a una reacción.

Para terminar, es importante destacar que en el conductismo el proceso de enseñanza - aprendizaje tiene lugar en escenarios donde el docente cumple la función de un emisor, para esto debe estar dotado de los contenidos necesarios; y el estudiante cumple con el rol de receptor, cuya única misión es aprender la información que le imparten. Fierro & Perdorno (2014) acerca de la función de la evaluación en el conductismo consideran que está orientada a verificar si el programa se ha cumplido autorizando el pase hacia el siguiente nivel de aprendizaje y así de manera continua; en síntesis, el punto central del conductismo es la transmisión de contenidos, por lo que la evaluación debe estar orientada

a verificar que dichos contenidos se hayan implantado en el estudiante tal y como lo indica el currículo o programa de estudios.

### **1.1.2. La evaluación en el enfoque cognitivista.**

La evaluación desde una perspectiva cognitivista de aprendizaje está orientada a determinar como la información es recibida, procesada, almacenada y localizada en el estudiante. “Las teorías cognitivas enfatizan la adquisición del conocimiento y estructuras mentales internas y, como tales, están más cerca del extremo racionalista del continuum epistemológico” (Bower, Hilgard, & Salazar, 1989, p. 6). Significa entonces, que en el cognitivismo no se muestra mayor interés a lo que los estudiantes realizan, sino se muestra relevancia hacia lo que saben y cómo lo saben.

Después de lo anteriormente expuesto es importante explicar los factores que influyen en el aprendizaje cognitivo, y es así que destaca que gran parte del aprendizaje tiene lugar en el entorno social; aquí las demostraciones son menester ya que las personas adquieren conocimiento, reglas, estrategias, entre otros de los diferentes modelos; para posteriormente actuar de acuerdo a las capacidades que poseen y a los resultados que deseen obtener. “El enfoque cognitivo se concentra en las actividades mentales del estudiante, que conducen a una respuesta y reconocen los procesos de planificación mental, la formulación de metas y la organización de estrategias” (Ertmer & Newby, 1993, p. 60). En otras palabras, significa que el enfoque cognitivista colocará como su punto central a la parte intelectual del estudiante.

En este mismo sentido es importante nombrar que dentro de este enfoque se enumeran postulados teóricos como: la autorregulación, el modelamiento y la autoeficacia; con referencia al primero, Schunk & Zimmerman (2001) hacen referencia a que es un proceso a través del cual las personas activan y mantienen las conductas, los pensamientos y los sentimientos de afecto hacia el cumplimiento de metas, lo que por ende arrojará un sentimiento de satisfacción personal; además describe tres fases de dicho proceso: preparación, control del desempeño y autorreflexión; lo que significa que existirá una preparación del escenario de acción, los procesos que den lugar a la atención y por ende a la acción; y por último una respuesta conductual y mental a los esfuerzos.

Con referencia a lo anterior otro postulado importante del enfoque cognitivo es el modelamiento que “se refiere a los cambios conductuales, cognoscitivos y afectivos que se

derivan de la observación de uno o más modelos” (Alvarez, 2010, p. 252). En efecto, los modelos presentan la capacidad de generar cambios significativos en sus observadores pudiendo ser estos positivos o negativos.

Hechas las consideraciones anteriores se debe nombrar que este aprendizaje incluye cuatro etapas que son atención, retención, producción y motivación; en la primera se refiere al interés del observador y a los eventos relevantes para percibirlos de manera significativa; en la segunda hace referencia a que la información modelada se almacene en la memoria, para ello dicha información debe ser repasada, codificada y transformada para que tenga lugar su almacenamiento; en la tercera se trata de convertir las ideas visuales y simbólicas de los eventos modelados en conductas abiertas y en la cuarta etapa en donde se destaca que las personas realizan actividades recompensantes por naturaleza, evitando realizar actividades que traigan consecuencias negativas.

En los marcos de las observaciones anteriores es importante nombrar otro postulado del cognitismo conocido como autoeficacia que “se refiere a las creencias personales sobre las propias capacidades para aprender o ejecutar acciones a ciertos niveles” (Alvarez, 2010, p. 252). Entonces significa, que la subjetividad desempeña un papel importante en este enfoque ya que estará encargada de regir aspectos como seguridad, confianza entre otros en las actividades que realicen los estudiantes.

En este propósito es necesario agregar que se debe diferenciar entre la autoeficacia y las expectativas de los resultados. “La autoeficacia y las expectativas de los resultados no tienen el mismo significado” (Schunk, 2012, p. 131). En otras palabras, en la primera se hace referencia a la percepción de la propia capacidad para realizar acciones y la segunda se refiere a las creencias acerca de los posibles resultados de dichas acciones.

Tal como se ha visto la autoeficacia tiene relación con las habilidades, es así que los estudiantes con más habilidades son considerados más eficaces; además la eficacia se relaciona con la selección de actividades es decir si un discente se siente eficaz realizará sus actividades con mucho énfasis; en cambio sí un estudiante no se siente tan eficaz, evitará hacerlo. Bandura (1981) en cuanto a la evaluación de la eficacia hace referencia a que los alumnos consideran factores como la habilidad, los esfuerzos para realizar tareas, el grado de dificultad, la atención brindada por el profesor y la cantidad y el patrón de éxitos y fracasos; significa entonces, que un estudiante es fácilmente moldeable, es decir, si la tarea

se presenta muy difícil, el alumno optará por otras actividades; al contrario, si observa que la tarea es cumplida por los demás con éxito pues aumentarán sus ganas de ser un triunfador.

Para concluir en el cognitivismo, la evaluación además de centrarse en los resultados valora también los procesos que participan en la acción terminal, y además va ayudar a formar un criterio sobre el proceso. Pérez & Díaz (2003) dicen que la evaluación se ha de preocupar de los procesos cognitivos, en otras palabras, otorgará un valor a los procesos mentales, otorgándole un gran valor a la inteligencia, para más adelante mejorar el resultado intelectual y por ende elevar la competencia. Así mismo Sandoval (2009) afirma que en el enfoque cognitivista existe una gran tendencia dirigida a medir y observar las conductas y desempeños intelectuales, es decir en dicho enfoque se asignarán calificaciones a los procesos intelectuales para de esta manera medir la comprensión de conocimientos y por ende mejorar dichos valores.

### **1.1.3. La evaluación en el enfoque constructivista.**

La evaluación en el constructivismo está dirigida a explicar la manera de producirse el aprendizaje, su característica más relevante es el hecho de que las personas construyen su propio conocimiento, lo que significa que para los constructivistas no existen ideas verdaderas, sino que cada una de ellas esperan ser descubiertas y verificables, ya que el mundo puede tener lugar de varias formas y ninguna posee la verdad absoluta; Shunck (2012) refiere acerca del constructivismo como una perspectiva psicológica y filosófica en la que las personas son las responsables de crear lo que aprenden y por ende entienden; en efecto significa, que el estudiante es el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje y el docente es el encargado de mediar dichos trabajos en los diferentes contextos, pero siempre hacia la orientación de metas definidas.

En este mismo sentido y dirección es importante destacar que en el constructivismo existen algunas perspectivas, sin embargo, cabe destacar la teoría sociocultural de Vygotsky y la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget.

Con respecto a la clasificación anterior, en la teoría sociocultural se pretende explicar cómo el contexto influye en la conciencia de las personas, es decir como las relaciones sociales, histórico-culturales e individuales modifican el desarrollo del ser humano ya que “al interactuar con las personas en el entorno, como cuando se trabaja en grupos de aprendizaje o en colaboración, se estimulan procesos del desarrollo y se fomenta el

crecimiento cognoscitivo” (Schunck, 2012, p. 242). Significa entonces que al intercambiar experiencias y conocimientos exista un crecimiento intelectual y que no quede sólo en la transmisión de contenidos.

Así mismo es necesario nombrar que en la educación es imposible separar el contexto del aprendizaje, ya que en la escuela existe una constante interacción con las personas y las cosas. Gredler (2009) refiere que el significado de las cosas va a variar en el momento que se relaciona con el mundo; en otras palabras, significa que los conocimientos van a tener lugar y van a variar en función de las diversas manifestaciones que se dan en el contexto.

Finalmente, en la teoría sociocultural la afirmación más destacada es la de que todas las funciones mentales superiores se originan en el entorno social, y son mediadas por factores como el lenguaje, señales y demás que se aprenden desde muy pequeños. “Una vez que los niños internalizan estas herramientas, funcionan como mediadores de sus procesos psicológicos más avanzados” (Karpov & Haywood, 1998). En otras palabras, los conocimientos de las demás personas tienen la capacidad de modificar los propios a través de las manifestaciones sociales.

En el orden de las ideas anteriores aparece la teoría de Piaget en donde se destaca que el desarrollo cognoscitivo tiene lugar basado en factores como la madurez biológica, la experiencia con el ambiente físico, la experiencia con el entorno social y el equilibrio; siendo el último el más importante ya que “el equilibrio es el factor central y la fuerza motivadora detrás del desarrollo cognoscitivo; coordina las acciones de los otros tres factores y permite que haya congruencia entre las estructuras mentales internas y la realidad ambiental externa” (Schunck, 2012, p. 236). Es decir que el equilibrio permite que exista un balance entre la realidad del contexto y la manera de verlo y por ende de actuar ante el mismo.

En este mismo sentido la teoría de Piaget destaca que el desarrollo cognoscitivo tiene lugar por etapas; la primera es la sensorio motriz en donde las acciones de los niños son espontáneas y se realizan con el afán de entender al mundo; luego la pre operacional en donde los niños tienen desarrollada la capacidad de imaginar el futuro, de reflexionar acerca del pasado, muestran dificultades para diferenciar la fantasía de la realidad y presentan irreversibilidad; aparece también la etapa de operaciones concretas en donde existe un crecimiento cognoscitivo muy marcado, y finalmente la etapa de operaciones formales en donde los niños piensan hipotéticamente. “Cuando se pasa de un estadio a otro se

adquieren esquemas y estructuras nuevas” (Carretero, 2005, p. 27). En efecto, significa que las concepciones del niño tienen lugar a la par de su crecimiento.

Finalmente es importante expresar que en el constructivismo se pretende explotar las capacidades de los estudiantes, brindándoles las herramientas necesarias para crear sus conocimientos, respetando lo que le rodea y las capacidades propias de la edad de cada estudiante “La teoría de Piaget es constructivista porque supone que los niños establecen sus propios conceptos sobre el mundo para darle sentido” (Schunck, 2012, p. 239). Es decir que el niño irá desarrollando sus capacidades en virtud de las experiencias de su medio y de su edad.

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

La evaluación integral del estudiante tiene como objetivo atender en todos los aspectos que forman parte integradora de los estudiantes, es decir, no solo lo referente a las materias que se imparten en la escuela y a la promoción de cursos sino “la evaluación de forma integral, debe permitir tomar conciencia frente al desarrollo holístico de todos los procesos que implican: el desarrollo humano, la educación por procesos, la construcción del conocimiento, la transformación socio-cultural desde el liderazgo y, la innovación educativa” (Ilanfrancesco, 2005, p. 17). Significa entonces, que la evaluación debe responder a las necesidades de los estudiantes y estar al servicio de la calidad educativa.

En este mismo sentido es importante nombrar que en la evaluación integral se hace un énfasis especial en la subjetividad del estudiante. “Evaluar al alumno en forma integral significa evaluar todos los contenidos (Conceptos, actitudes, habilidades, valores) trabajados hasta ese momento, ¡en contextos de aplicación o transferencia significativos!” (De Vicenzi & De Angelis, 2006, p. 2). En otras palabras, quiere decir que en los diversos establecimientos educativos se debe trabajar con la parte objetiva del proceso formativo, pero siempre de la mano de la parte subjetiva del discente.

En el orden de las ideas anteriores es menester agregar que en la actualidad se aboga por una escuela transformadora en la que se deje a un lado cualquier indicio de educación tradicionalista, en la que se evalúen de manera integral los aprendizajes y,

También integralmente todo lo que hacemos en el centro educativo para que este ocurra, aclarando que el aprendizaje no es sólo el conocimiento científico, sino también el aprender a ser, aprender a saber, aprender a saber hacer, aprender a vivir, aprender a convivir, aprender a aprender, aprender a emprender, aprender a sentir, aprender a pensar, aprender a actuar, aprender a liderar. (Ilanfrancesco, 2005, p. 23)

En efecto, se debe preparar al estudiante para que se desempeñe de manera exitosa en la sociedad en todos los aspectos que forman parte de ella.

Así mismo, en la actualidad todos los establecimientos educativos luchan constantemente por conseguir una educación de calidad, misma que se rige bajo una evaluación que además de ser integradora, continua, formativa, criterial, comprensiva, entre otras; es integral es decir atiende al estudiante en toda su extensión.

Porque el alumno debe ser evaluado en su progreso formativo e incorporación del aprendizaje significativo (aspecto académico), el mismo que se revela a través de su capacidad de información, comprensión, análisis, síntesis, aplicación y valoración; así como en sus actitudes, intereses, habilidades, hábitos de trabajo, destreza motriz, valores, entre otras competencias. (Rivera, 2004, p. 49)

En definitiva, es una atención a todos los aspectos que forman parte integradora del estudiante, en donde se pretende responder a las necesidades cognitivas, físicas, psicológicas y demás de los alumnos con el fin de potenciar sus capacidades y darle las herramientas necesarias para desarrollarse exitosamente al finalizar su etapa académica.

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

En la actualidad cada una de las actividades llevadas a cabo por los diferentes sectores que afectan a la sociedad son apreciadas a través de una evaluación, y el sector educativo no es la excepción; y todo esto debido a los múltiples beneficios de la misma; destacando el hecho de poseer un sistema de control de calidad, vigilar el cumplimiento de objetivos, tomar acciones correctivas a los posibles defectos localizados en el proceso, facilitar el aprendizaje entre otras. “La intencionalidad de la evaluación se centra en proporcionar información para orientar, regular y mejorar cualquier proceso educativo” (Arredondo, 2002, p. 1). En efecto, el principal objetivo de la evaluación es aportar positivamente en la mejora y perfeccionamiento de procesos; para ello destacan tres momentos importantes como son la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa.

### **1.2.1. La evaluación diagnóstica.**

La evaluación diagnóstica es aquella que se realiza antes de dar inicio a las experiencias de aprendizaje, con el objetivo de obtener datos confiables, para más adelante analizarlos e interpretarlos; y por ende tener una idea verificable del estado del estudiante y del proceso educativo en general; un aspecto importante de dicha evaluación es que la información recolectada va ser la base de las acciones que se tomen sobre la marcha. “Evaluar significa examinar el grado de adecuación entre un conjunto de informaciones y un conjunto de criterios adecuados al objetivo fijado, con el fin de tomar una decisión” (Ruiz de Pinto, 2002, p. 1). Significa entonces, que la evaluación diagnóstica arrojará la primera información sobre el estado del estudiante en cuanto a su proceso de enseñanza/aprendizaje y por ende brindará las pautas necesarias para iniciar el nuevo proceso formativo con éxito.

Con referencia a lo anterior, Lafourcade (1973) alega que la evaluación diagnóstica es una de las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde se van a exaltar las consecuencias previstas en los objetivos que ya se habían realizado con anterioridad; en este mismo orden y dirección Pérez (2005) acerca de la evaluación diagnóstica o función predictiva o anticipatoria, sostiene que sirve de base para realizar suposiciones acerca del futuro desempeño que tendrá el estudiante en su periodo formativo; es decir, dichas suposiciones van a soportar varias acciones a tomar, sobre el porvenir del estudiante a corto y largo plazo.

Para terminar es pertinente destacar la relevancia de la evaluación diagnóstica para obtener resultados de calidad, De la Orden (2000) dice que al orientar la evaluación de manera coherente hacia el cumplimiento de objetivos prescritos en el sistema educativo, se convertirá en una herramienta muy útil y eficaz de promoción de la calidad educativa ya que de esta manera se estaría garantizando la lógica del proceso formativo en conjunto, y por el contrario si la evaluación se orienta de manera equivocada se convertirá en un gran obstáculo para alcanzar la calidad educativa; en decir, orientar la evaluación diagnóstica es de primer orden en el proceso de enseñanza/aprendizaje ya que de ella dependerá en gran parte el éxito o fracaso de dicho proceso.

### **1.2.2. La evaluación formativa.**

La evaluación formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje es aquella que se lleva a cabo a lo largo del proceso educativo e implica procesos de corrección, de perfeccionamiento y de creación de conocimientos.

La función formativa, en toda su extensión, como atributo y razón de ser del sistema de evaluación del aprendizaje y que subsume las restantes funciones, implica que ella sirva para corregir, regular, mejorar y producir aprendizajes, de modo que la evaluación esté al servicio del proceso de enseñanza y no a la inversa. (Perez, 2005, p. 7)

Lo que quiere decir, que la evaluación formativa comprende la labor educativa llevada a cabo por el docente con el fin de tener un proceso de enseñanza/aprendizaje de calidad, en donde el aprendizaje del estudiante es el protagonista.

En este mismo sentido Schunk (2012) en cuanto a la función formativa afirma que ésta es parte integradora del ciclo de desarrollo que tiene lugar en un programa o en un objeto; y que dicha función arrojará información necesaria de manera constante para poder realizar planificaciones, y así ayudar a mejorar los resultados implicados, sin importar su naturaleza.

Este tipo de evaluación tiene pues, como finalidad fundamental, una función reguladora del proceso de enseñanza/aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan a las características de los estudiantes. Pretende principalmente detectar cuáles son los puntos débiles del aprendizaje más que determinar cuáles son los resultados obtenidos con dicho aprendizaje. (Jorba & Sanmartí, 2008, p. 6)

En otras palabras, la evaluación formativa pondrá sus puntos principales en los procesos seguidos por el docente para llevar a cabo el momento educativo de la mejor manera antes que en los resultados finales.

En este mismo orden y dirección se debe agregar que en el período formativo el desempeño del discente posee un rol muy significativo, sus aportes se realizarán de manera constructiva a partir de las indicaciones de sus docentes, quienes además estarán encargados de vigilar de manera constante su trabajo a lo largo del periodo formativo. Casanova (1998) destaca que a través de este tipo de evaluación se pueden determinar las actividades que favorecen el desempeño de los discentes y las que le dificultan el desempeño a los mismos; es decir, se convierte en una función encargada de regularizar lo que se enseña y lo que se aprende.

Para concluir se debe rescatar que la evaluación formativa está orientada a entender la manera de crear el aprendizaje por los estudiantes, además intenta comprender el rol del discente en el proceso enseñanza/aprendizaje, para así ayudarlo a superar sus dificultades y potenciar sus capacidades. Según Jorba & Sanmartí (2008) lo que se pretende obtener del proceso de evaluación formativa son las representaciones mentales del estudiante y las herramientas utilizadas por él para conseguir el resultado deseado; en otras palabras, se desea comprender lo que acontece durante el período formativo en el estudiante para poder tomar las acciones respectivas y así obtener los resultados deseados.

### **1.2.3. La evaluación sumativa.**

La evaluación sumativa en el proceso de enseñanza/aprendizaje es la que se realiza al finalizar el proceso formativo que puede ser una unidad, un ciclo, una etapa, entre otros. “En definitiva, supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades y aprendizajes” (Casanova, 2007, p. 29). Es decir, constituye un mecanismo de verificación y medición de los aprendizajes alcanzados luego de terminado un período de formación.

Así mismo Jorba & Sanmartí (2008) en cuanto a la evaluación sumativa refieren que tiene como propósito arrojar resultados certeros al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, según él se va a colocar especial interés en la recogida de la información y en la elaboración de instrumentos de evaluación; lo que significa que los docentes deben ser muy cuidadosos a la hora de preparar exámenes, pruebas y demás; ya que serán las encargadas de recolectar la información necesaria para conocer si los objetivos planteados han sido alcanzados.

En relación con este último, se debe destacar que la evaluación sumativa es muy decisoria en el aspecto educativo, por ejemplo a través de los exámenes, pruebas y demás se decide el alcance de los aprendizajes; también se puede decidir la entrega de un título al finalizar una etapa educativa, entre otros procesos. Pérez (2005) en lo que se refiere a la evaluación sumativa hace referencia a que está estrechamente relacionada con las funciones sociales, en otras palabras con la certificación del saber, la promoción de estudiantes, la entrega de títulos por los colegios, entre otros; es decir si los resultados de la evaluación sumativa son positivos en función de los parámetros que dominan la sociedad y el momento se podría asegurar que se posee un dominio del conocimiento.

Para dar por concluida la evaluación sumativa se debe nombrar que no existen mayores aportes de la evaluación sumativa al proceso de los estudiantes ya que tal como Casanova (1998) manifestó, aquí no se valoran los procesos sino tan solo resultados finales; de igual manera hizo énfasis en el hecho de que el proceso de enseñanza-aprendizaje está regido bajo un enfoque constructivista y no en una perspectiva tradicional en la que tan sólo existe acumulación de datos, hábitos, destrezas y demás; es decir este tipo de evaluación se preocupa en los resultados y no en la manera que se lleva a cabo la creación del aprendizaje.

### **1.3. Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación**

#### **1.3.1. Desde el enfoque conductista de aprendizaje.**

En el enfoque conductista los métodos que se utilizan en la evaluación son los cuantitativos o conocidos también como métodos de instrucción, en donde se miden los aprendizajes; entre ellos destacan el método de transmisión y el método de transmisión significativa, “dirigidos a la asimilación de conocimientos y de cuerpos organizados de conocimientos (teorías, conceptos, principios, normas y procedimientos)” (Davini, 2008, p. 77). Lo que significa que estos métodos se centran en la transmisión directa de contenidos por parte de los docentes, mismos que son memorizados por los estudiantes para más adelante medirlos a través de las evaluaciones sumativas.

En este mismo sentido las técnicas que más se utilizan en el conductismo son exámenes orales y escritos, pruebas objetivas y técnicas de observación; así mismo en cuanto a los instrumentos se tienen pruebas de desarrollo, pruebas con opciones de respuesta alternativa, de correspondencia, de selección múltiple y de ordenamiento, y situaciones orales de evaluación como diálogos, debates exámenes orales, exposiciones, entre otras; en donde el resultado del mismo trae como consecuencia que el estudiante sea promovido o no de curso. Según Gómez & García (2014) el modelo tradicional educativo decide si el estudiante recibe un premio o un castigo luego de su evaluación, es decir, las técnicas e instrumentos en este enfoque están orientadas a determinar si el alumno sabe o no los contenidos para más adelante decidir si pasa o no de año.

En este mismo orden y dirección cabe recalcar que en los modelos conductistas se transmiten conocimientos de cualquier disciplina, además no se hacen diferencias en cuanto

a las personas que reciben el conocimiento, es decir no se hacen diferencias por los orígenes de las mismas.

La enseñanza tiene que cumplir con la transmisión de cuerpos de conocimientos que por su complejidad y nivel de integración (sin contar con los factores de tiempo y disponibilidad de recursos) no pueden ser enseñados a través de la investigación activa de los alumnos o por la inducción directa. (Davini, 2008, p. 92)

Es decir, significa que los modelos conductistas a través de la transmisión directa de conocimientos pretenden que los estudiantes hagan internos dichos conocimientos y que por ende reflexione acerca de los mismos.

En el orden de las ideas anteriores es importante destacar que existen puntos débiles en cuanto a métodos en el conductismo respecta, entre ellos se debe nombrar que se requiere el dominio de la materia por parte del docente, además se necesita que exista una asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes, otro aspecto negativo es que al tratar a todos homogéneamente se dejan de lado aspectos inclusivos. Fenstermacher (1989) refiere que no se pueden transmitir de manera correcta los conocimientos que no han sido previamente apropiados. Es decir, no se puede enseñar lo que no se conoce y por ende no podrá ser asimilado por el estudiante de la manera deseada, si la transmisión se realizó inadecuadamente.

Finalmente cabe destacar que los modelos, técnicas e instrumentos conductistas no mantienen una relación con la subjetividad del estudiante sino tan sólo con el cumplimiento de un programa “El propósito es valorar, interpretar y juzgar los logros o la satisfacción de necesidades del programa; así como los efectos deseados y no deseados” (Mora, 2004, p. 16). Lo que quiere decir que aquí no se estaría realizando una evaluación desde el punto de vista integral en el que las subjetividades forman parte importante sino sólo desde un punto objetivo, olvidándose por completo que los estudiantes son cuerpo y alma.

### **1.3.2. Desde el enfoque cognitivo del aprendizaje.**

En el cognitivismo los métodos que se utilizan en la evaluación son los métodos cualitativos o métodos inductivos, entre los que destacan el método inductivo básico, el método de construcción de conceptos y el método de investigación didáctica, “dirigidos a la formación de conceptos, la inferencia de principios y regularidades de los fenómenos la formulación de hipótesis, mediante la observación, el manejo, la organización y la utilización de los datos

empíricos, en forma directa y/o de fuentes secundarias” (Davini, 2008, p. 77). En otras palabras, los métodos del enfoque cognitivista pretenden activar los procesos mentales partiendo de situaciones como la observación, en donde se obtienen información que más adelante será organizada y utilizada.

En este mismo sentido en cuanto a las técnicas de evaluación que se utilizan se encuentran la observación directa de fenómenos, trabajos experimentales en laboratorios, análisis de textos o pinturas, trabajos con materiales concretos o con gráficos y cuadros numéricos. Así mismo en cuanto a los instrumentos de evaluación que se utilizan aparecen la lista de control, registro anecdótico, escala de valoración, anecdotario y diario. Bordas & Cabrera (2001) afirman que los métodos deben procurar crear y mantener una relación entre los esfuerzos y los resultados; y que además los errores son necesarios para que tenga lugar el aprendizaje; en otras palabras, a través de estas técnicas se pretende conseguir el máximo esfuerzo de los estudiantes; y gracias a los instrumentos se puede mantener un control de los resultados de dichos esfuerzos, teniendo en cuenta siempre reforzar las falencias.

En este mismo orden y dirección es adecuado recalcar que los métodos inductivos son muy positivos ya que están orientados a comprender lo que ocurre de manera cotidiana y por ende a que tenga lugar el desarrollo cognitivo; sin embargo, existen puntos débiles como la complejidad del contenido que dificulta la comprensión de las temáticas, el nivel de comprensión de los estudiantes, los objetivos que se pretendan con el proceso formativo, entre otros. “El método inductivo en su esencia básica se corresponde con la orientación de la enseñanza como guía. Sin embargo, no siempre se desarrollan todos los propósitos, intenciones y conocimientos sólo con la inducción básica” (Davini, 2008, p. 82). Es decir, en ocasiones resulta insuficiente el uso de metodologías inductivas ante las necesidades de los estudiantes y la calidad educativa.

Para concluir se debe recalcar que, si bien los métodos técnicas e instrumentos del enfoque cognitivo tienen como objetivo el desarrollar el pensamiento del estudiante, son métodos que no ponen al discente como protagonista, y además no hacen diferencias en las individualidades de los alumnos dejando a un lado las subjetividades. “Los problemas, generalmente son planteados por investigadores o dirigentes y no por participantes del proceso. Su principal fin es determinar o demostrar vínculos causales entre ciertas variables” (Mora, 2004, p. 11). Significa entonces que la evaluación no se estaría realizando desde un punto de vista integral.

### **1.3.3. Desde el enfoque constructivista del aprendizaje.**

En el constructivismo los métodos que se utilizan en la evaluación son los métodos mixtos o conocidos también como métodos de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual, entre los que destacan el método de diálogo reflexivo y el método de cambio conceptual, “dirigidos a promover la flexibilidad del pensamiento y a movilizar creencias y supuestos personales, ampliando la conciencia y la comprensión de otros enfoques, concepciones o modos de entender al mundo” (Davini, 2008, p. 77). Es decir, es una combinación de los métodos de los enfoques conductista y cognitivista, en el que se atiende a las necesidades objetivas y subjetivas de los discentes.

En este mismo sentido, en cuanto a las técnicas que se utilizan aparecen el diálogo, trabajo grupal, mapas conceptuales, análisis de casos, proyectos, diarios, portafolios, ensayos, uso de laboratorios, entre otros; así mismo en lo referente a los instrumentos están las rúbricas, plantillas de autoevaluación y coevaluación, encuestas, entrevistas, debates, monografías, exámenes con preguntas abiertas, entre otros. “A diferencia de las otras familias de métodos, en este grupo de métodos lo determinante no es enseñar por la observación inductiva del “mundo externo” o por la asimilación de informaciones, sino a través de la reflexión misma” (Davini, 2008, p. 103). Es decir, que los estudiantes a través de la utilización de dichos métodos puedan crear sus conocimientos partiendo de la información brindada por sus docentes, los espacios de reflexión y las relaciones sociales.

En este propósito es importante nombrar los aspectos positivos de estos métodos, como por ejemplo la creación de ambientes participativos, la valoración de los pensamientos y sentimientos de los demás, el avance hacia otros niveles de conocimientos, la aceptación de la diversidad, entre otros. “El desarrollo de este proceso facilita al maestro o profesor el conocimiento de cómo piensan, sienten y valoran sus alumnos. Asimismo, facilita la orientación hacia un mayor nivel de comprensión, entendiendo que es mejor que ellos mismo descubran nuevos significados en lugar de dárselos hechos” (Davini, 2008, p. 107). Lo que significa, que dichos métodos van a preparar al estudiante para desempeñarse de manera exitosa en la sociedad, ya que el estudiante podrá ser innovador, aceptar y respetar a los demás, responder a las necesidades del medio, entre otros.

Finalmente, es necesario aportar que los métodos, técnicas e instrumentos del constructivismo trabajan por explotar al estudiante en su parte intelectual y afectiva. Santos (1993) afirma: que la evaluación debe presentar características como ser sistemática,

participativa, integral, individualizada, flexible, procesual y que procure el uso de diferentes instrumentos de evaluación; es decir realizar la acción educativa desde el punto de vista de la evaluación integral en la que se le asigna especial importancia a la afectividad y no solo a los conocimientos.

## **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).

En este sentido se utilizó el procedimiento cualitativo-cuantitativo, por consiguiente, la primera etapa es la revisión de información teórica respecto a la evaluación educativa, se analizó y se establecieron categorías que constituyeron los indicadores y variables en la construcción del instrumento para recuperar información de los estudiantes. En la segunda etapa se recopiló información y se la analizó, utilizando el Programa SPSS, donde se identificaron las percepciones de los estudiantes respecto de la evaluación que aplican sus docentes. En la tercera etapa se interrelacionó la información teórica de la primera etapa y los datos de la segunda etapa, lo que permitió configurar el perfil del docente en evaluación, identificado desde las percepciones de los estudiantes, como base para la redefinición de enfoques, métodos y técnicas aplicables en la evaluación con sentido de integridad.

## **2.2. Métodos.**

### **2.2.1. El método analítico – sintético.**

El método analítico-sintético se basa 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, como categorías interrelacionadas en el proceso enseñanza-aprendizaje, dentro del proceso de formación integral de los estudiantes.

### **2.2.2. El método inductivo – deductivo.**

Este método logra inferir el conocimiento, permite 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 abordaron aspectos generales derivados desde construcciones teóricas sobre la evaluación educativa, se recopilaron y analizaron datos sobre percepciones de los estudiantes, insumos con los cuales se aproximan generalizaciones sobre el perfil del docente en evaluación desde las percepciones de los estudiantes.

## **2.3. Población.**

La presente investigación comprende una población de 500 estudiantes de la Unidad Educativa “Jadán” secciones matutina y vespertina. Se utilizaron muestras no probabilísticas, Hernández Sampieri (2014) plantea que “suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (p.189). Se trabajó con muestras homogéneas, donde “las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o característica, o bien comparten rasgos similares” (Hernández, 2014, p.238). Bajo estas definiciones en la presente investigación se tomaron como muestra: 35 estudiantes del primero de Bachillerato General Unificado, 35 estudiantes del segundo de BGU y 35 estudiantes del tercero de BGU, total de la muestra: 105 estudiantes.

## **2.4. Técnica e instrumentos.**

Para recoger datos se utilizó la técnica de la encuesta, se viabilizó a través de un cuestionario, al respecto Hernández Sampieri (2014) (citando a Chasteauneuf, (2009)) plantea que “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p. 217). Se utilizaron preguntas cerradas, que “contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas” (Hernández, 2014, p. 217).

El cuestionario se adaptó 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”. Estuvo estructurado en 9 dimensiones, con 105 ítems. Estuvo diseñado utilizando la Escala de Likert, con 5 categorías de respuestas, al respecto Hernández Sampieri (2014) sostiene que “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (p.217). El cuestionario se aplicó directamente a cada estudiante, en tres momentos: momento uno se trabajó con los ítems del 1 al 40; en el momento dos se trabajó con los ítems del 41 al 71; y, en el momento tres se trabajó los ítems del 72 al 105.

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

### **3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

### 3.1. Definición de la evaluación

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

<b>Examinar al alumno</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	2	1,9	1,9	1,9
	ALGUNAS VECES	27	25,7	25,7	27,6
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	3	2,9	2,9	30,5
	FRECUENTEMENTE	15	14,3	14,3	44,8
	SIEMPRE	58	55,2	55,2	100
	Total	105	100	100	
<b>Calificar al alumno</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	18	17,1	17,1	17,1
	ALGUNAS VECES	16	15,2	15,2	32,4
	FRECUENTEMENTE	15	14,3	14,3	46,7
	SIEMPRE	56	53,3	53,3	100
	Total	105	100	100	
<b>Comparar los logros del alumno/a con algún criterio previo, prefijado</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	18	17,1	17,1	17,1
	ALGUNAS VECES	36	34,3	34,3	51,4
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	18	17,1	17,1	68,6
	FRECUENTEMENTE	15	14,3	14,3	82,9
	SIEMPRE	18	17,1	17,1	100
	Total	105	100	100	

<b>Valorar el progreso del alumno/a respecto de donde se encontraba en un principio</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	25	23,8	23,8	23,8
	ALGUNAS VECES	12	11,4	11,4	35,2
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	4	3,8	3,8	39
	FRECUENTEMENTE	8	7,6	7,6	46,7
	SIEMPRE	56	53,3	53,3	100
	Total	105	100	100	
<b>Valorar la calidad del proceso de aprendizaje del alumno/a</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALGUNAS VECES	20	19	19	19
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	13	12,4	12,4	31,4
	FRECUENTEMENTE	37	35,2	35,2	66,7
	SIEMPRE	35	33,3	33,3	100
	Total	105	100	100	
<b>Decidir si el alumno/a pasa de grado o curso</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	25	23,8	23,8	23,8
	ALGUNAS VECES	12	11,4	11,4	35,2
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	4	3,8	3,8	39,0
	FRECUENTEMENTE	8	7,6	7,6	46,7
	SIEMPRE	56	53,3	53,3	100
	Total	105	100	100	

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Viviana Lucía Saula Guillermo

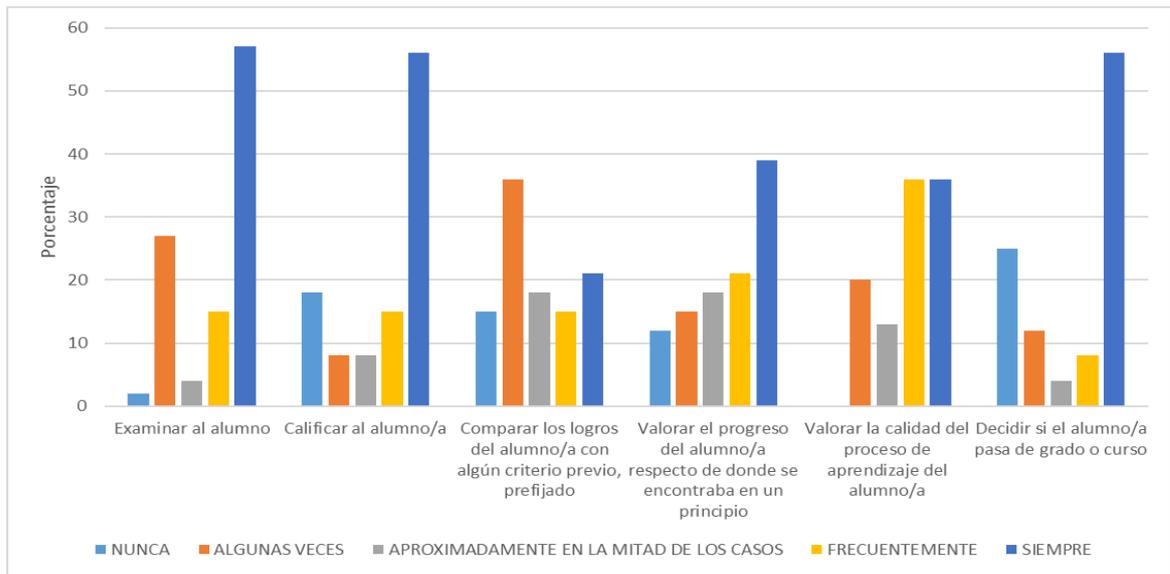


Figura 1: Percepción de la concepción de los profesores sobre evaluación.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Viviana Lucía Saula Guillermo

Tabla 2: Percepción de los alumnos sobre evaluación

<b>Como una amenaza</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	60	57,1	57,1	57,1
	ALGUNAS VECES	33	31,4	31,4	88,6
	FRECUENTEMENTE	12	11,4	11,4	100
	Total	105	100	100	
<b>Como un control</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	24	22,9	22,9	22,9
	ALGUNAS VECES	45	42,9	42,9	65,7
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	15	14,3	14,3	80
	FRECUENTEMENTE	3	2,9	2,9	82,9
	SIEMPRE	18	17,1	17,1	100
	Total	105	100	100	

<b>Como una aprobación necesaria</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	13	12,4	12,4	12,4
	ALGUNAS VECES	7	6,7	6,7	19
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	18	17,1	17,1	36,2
	FRECUENTEMENTE	45	42,9	42,9	79
	SIEMPRE	22	21	21	100
	Total	105	100	100	
<b>Como un juicio</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	75	71,4	71,4	71,4
	ALGUNAS VECES	18	17,1	17,1	88,6
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	4	3,8	3,8	92,4
	SIEMPRE	8	7,6	7,6	100
	Total	105	100	100	
<b>Como una posibilidad de diálogo con el profesor/a</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	18	17,1	17,1	17,1
	ALGUNAS VECES	30	28,6	28,6	45,7
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	19	18,1	18,1	63,8
	FRECUENTEMENTE	19	18,1	18,1	81,9
	SIEMPRE	19	18,1	18,1	100
	Total	105	100	100	

<b>Como una ayuda</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	15	14,3	14,3	14,3
	ALGUNAS VECES	30	28,6	28,6	42,9
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	8	7,6	7,6	50,5
	FRECUENTEMENTE	22	21	21	71,4
	SIEMPRE	30	28,6	28,6	100
	Total	105	100	100	
<b>Como un aprendizaje</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	11	10,5	10,5	10,5
	ALGUNAS VECES	19	18,1	18,1	28,6
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	4	3,8	3,8	32,4
	FRECUENTEMENTE	30	28,6	28,6	61
	SIEMPRE	41	39	39	100
	Total	105	100	100	

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Viviana Lucía Saula Guillermo

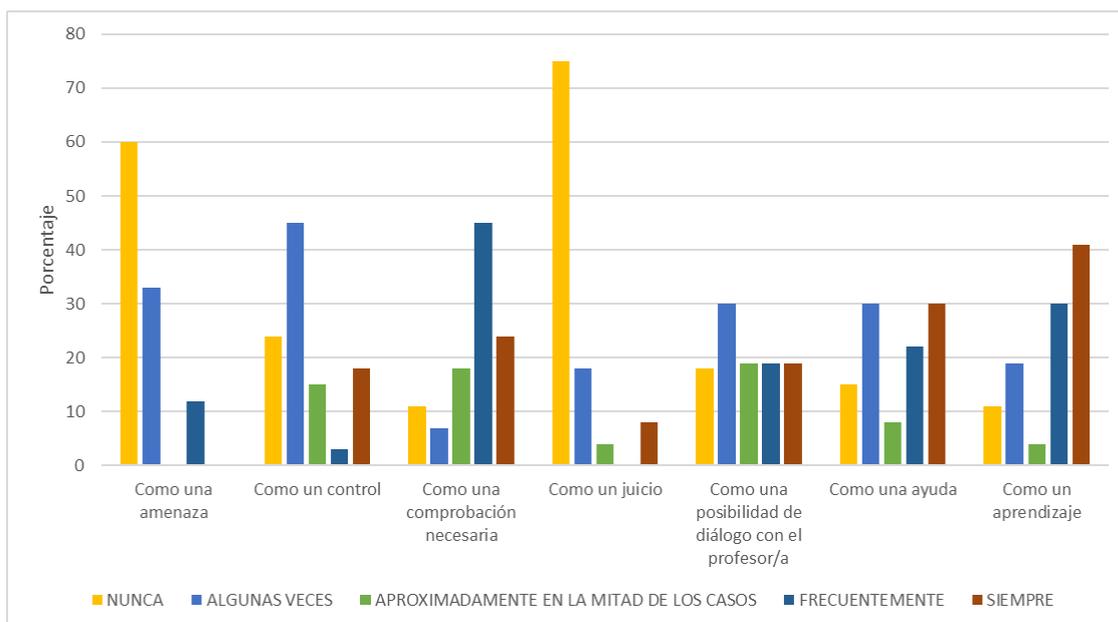


Figura 2: Percepción de los alumnos sobre evaluación

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Viviana Lucía Saula Guillermo

## Análisis y discusión de resultados

En cuanto a la percepción de los estudiantes sobre la concepción de los profesores sobre evaluación destaca: los maestros siempre consideran al proceso evaluativo como una acción orientada examinar al estudiante (55,2%); así mismo siempre sirve para calificar al alumno (53,3%) y siempre es la que decide si el estudiante pasa de grado o curso (53%); es decir, los docentes trabajan bajo el conductismo, cuyo punto central es el resultado, “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” (Flores, 2006). Es decir, se miden los conocimientos a través de la aplicación de instrumentos, con el objeto de asignar un valor a los conocimientos y así verificar el alcance de aprendizajes y el pase de año.

Teniendo en consideración un estudio realizado en la Universidad de Santiago de Compostela sobre la caracterización de la evaluación, partiendo de la percepción de sus estudiantes; se pueden apreciar claras coincidencias en el hecho de que los estudiantes miran a la evaluación por parte de sus maestros como un proceso que involucra examinar, calificar y decidir si el estudiante pasa de año en la materia.

En esta misma línea y dirección en cuanto a la percepción que tienen los estudiantes sobre su evaluación, se destaca que los estudiantes nunca sienten a la evaluación como un juicio (71.4%), así mismo algunas veces la viven como un control (42.9%) y frecuentemente la atraviesan como una comprobación necesaria (42.9%); lo que significa, que, de acuerdo a los resultados arrojados, los docentes llevan a cabo su evaluación desde un modelo conductista. Fierro & Perdorno (2014) acerca de la función de la evaluación en el conductismo considera que está orientada a verificar si el programa se ha cumplido autorizando el pase hacia el siguiente nivel de aprendizaje y así de manera continua; es decir, los estudiantes viven la evaluación como un mecanismo que sirve para comprobar si conocen acerca de un tema.

Al comparar los resultados obtenidos con un estudio realizado en la Universidad de Santiago de Compostela sobre la caracterización de la evaluación, partiendo de la percepción de sus estudiantes; se aprecia que existen coincidencias en lo que se refiere a vivir la evaluación como una comprobación necesaria o como un control.

### 3.2. Funciones de la evaluación

Tabla 3: Funciones de la evaluación

La selección de los alumnos/as					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	33	31,4	31,4	31,4
	ALGUNAS VECES	33	31,4	31,4	62,9
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	23	21,9	21,9	84,8
	FRECUENTEMENTE	11	10,5	10,5	95,2
	SIEMPRE	5	4,8	4,8	100
	Total	105	100	100	

<b>El control administrativo</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	7	6,7	6,7	6,7
	ALGUNAS VECES	41	39	39	45,7
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	23	21,9	21,9	67,6
	FRECUENTEMENTE	23	21,9	21,9	89,5
	SIEMPRE	11	10,5	10,5	100
	Total	105	100	100	
<b>Socializar a los alumnos/as, es decir, que estos asuman, sin cuestionarse, los conocimientos de una determinada materia.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	10	9,5	9,5	9,5
	ALGUNAS VECES	15	14,3	14,3	23,8
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	10	9,5	9,5	33,3
	FRECUENTEMENTE	26	24,8	24,8	58,1
	SIEMPRE	44	41,9	41,9	100
	Total	105	100	100	
<b>Ejercer el poder</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	52	49,5	49,5	49,5
	ALGUNAS VECES	26	24,8	24,8	74,3
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	6	5,7	5,7	80
	FRECUENTEMENTE	15	14,3	14,3	94,3
	SIEMPRE	6	5,7	5,7	100
	Total	105	100	100	

<b>Facilitar la coordinación entre profesores/as</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	6	5,7	5,7	5,7
	ALGUNAS VECES	26	24,8	24,8	30,5
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	10	9,5	9,5	40
	FRECUENTEMENTE	37	35,2	35,2	75,2
	SIEMPRE	26	24,8	24,8	100
	Total	105	100	100	

<b>La valoración de los aprendizajes</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	6	5,7	5,7	5,7
	ALGUNAS VECES	18	17,1	17,1	22,9
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	18	17,1	17,1	40
	FRECUENTEMENTE	37	35,2	35,2	75,2
	SIEMPRE	26	24,8	24,8	100
	Total	105	100	100	

<b>El esfuerzo motivacional</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	4	3,8	3,8	3,8
	ALGUNAS VECES	30	28,6	28,6	32,4
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	19	18,1	18,1	50,5
	FRECUENTEMENTE	26	24,8	24,8	75,2
	SIEMPRE	26	24,8	24,8	100
	Total	105	100	100	

<b>Reflexionar sobre lo que hace</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	4	3,8	3,8	3,8
	ALGUNAS VECES	26	24,8	24,8	28,6
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	15	14,3	14,3	42,9
	FRECUENTEMENTE	27	25,7	25,7	68,6
	SIEMPRE	33	31,4	31,4	100
	Total	105	100	100	
<b>Diagnosticar las dificultades habidas en el proceso de enseñanza/aprendizaje</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	4	3,8	3,8	3,8
	ALGUNAS VECES	22	21	21	24,8
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	27	25,7	25,7	50,5
	FRECUENTEMENTE	22	21	21	71,4
	SIEMPRE	30	28,6	28,6	100
	Total	105	100	100	
<b>Remediar las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	8	7,6	7,6	7,6
	ALGUNAS VECES	30	28,6	28,6	36,2
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	22	21	21	57,1
	FRECUENTEMENTE	30	28,6	28,6	85,7
	SIEMPRE	15	14,3	14,3	100
	Total	105	100	100	

<b>Tomar decisiones racionales, justificadas y bien fundamentadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	4	3,8	3,8	3,8
	ALGUNAS VECES	22	21	21	24,8
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	15	14,3	14,3	39
	FRECUENTEMENTE	46	43,8	43,8	82,9
	SIEMPRE	18	17,1	17,1	100
	Total	105	100	100	
<b>Informar al alumno/a sobre su aprendizaje</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	4	3,8	3,8	3,8
	ALGUNAS VECES	15	14,3	14,3	18,1
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	32	30,5	30,5	48,6
	FRECUENTEMENTE	19	18,1	18,1	66,7
	SIEMPRE	35	33,3	33,3	100
	Total	105	100	100	
<b>Aprovechar la evaluación como recurso para promover el diálogo con los alumnos/as</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	4	3,8	3,8	3,8
	ALGUNAS VECES	35	33,3	33,3	37,1
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	15	14,3	14,3	51,4
	FRECUENTEMENTE	18	17,1	17,1	68,6
	SIEMPRE	33	31,4	31,4	100
	Total	105	100	100	

<b>Ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y social del alumno/a</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	4	3,8	3,8	3,8
	ALGUNAS VECES	31	29,5	29,5	33,3
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	22	21	21	54,3
	FRECUENTEMENTE	26	24,8	24,8	79
	SIEMPRE	22	21	21	100
	Total	105	100	100	
<b>Ayudar el perfeccionamiento de los alumnos/as</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	18	17,1	17,1	17,1
	ALGUNAS VECES	15	14,3	14,3	31,4
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	11	10,5	10,5	41,9
	FRECUENTEMENTE	22	21	21	62,9
	SIEMPRE	39	37,1	37,1	100
	Total	105	100	100	
<b>Impulsar la participación de los alumnos/as en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	8	7,6	7,6	7,6
	ALGUNAS VECES	26	24,8	24,8	32,4
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	15	14,3	14,3	46,7
	FRECUENTEMENTE	45	42,9	42,9	89,5
	SIEMPRE	11	10,5	10,5	100
	Total	105	100	100	

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Viviana Lucía Saula Guillermo

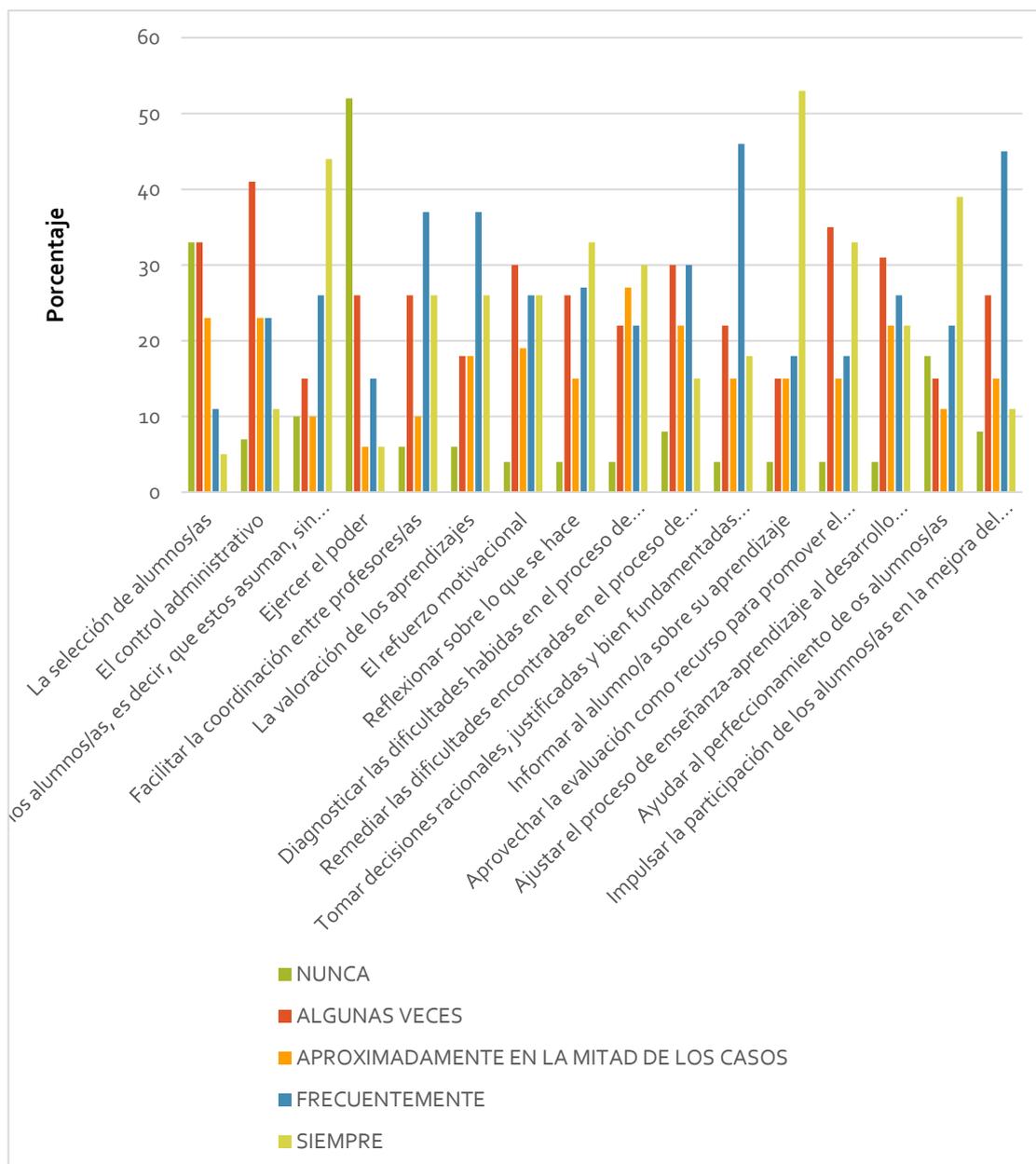


Figura 3: Funciones de la evaluación

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Viviana Lucía Saula Guillermo

### Análisis y discusión de resultados

En lo que se refiere a las funciones de la evaluación educativa destaca: que los docentes nunca usan la evaluación para ejercer el poder (49.5%), en cambio frecuentemente la utilizan para tomar decisiones racionales, justificadas y bien fundamentadas sobre el proceso enseñanza/aprendizaje (43.8%), así como también los docentes siempre usan la evaluación para socializar a los alumnos (41.9%), además frecuentemente impulsa la

participación de los alumnos en la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje (42.9%), siempre buscan el perfeccionamiento de los estudiantes (37.1%), además frecuentemente es usada para la valoración de aprendizajes (35.2%), siempre para informar al alumno (33.3%), algunas veces para promover el diálogo (33.3%) y siempre para reflexionar sobre lo que se hace (31.4%).

Dados los resultados de la encuesta los docentes viven las funciones de la evaluación desde el constructivismo, en el que la evaluación formativa es de primer orden,

La función formativa, en toda su extensión, como atributo y razón de ser del sistema de evaluación del aprendizaje y que subsume las restantes funciones, implica que ella sirva para corregir, regular, mejorar y producir aprendizajes, de modo que la evaluación esté al servicio del proceso de enseñanza y no a la inversa. (Perez, 2005, p. 7)

Es decir, en la evaluación educativa se pretende mejorar los puntos débiles y potenciar los fuertes, sin excluir a los estudiantes por sus calificaciones, sino al contrario ayudar a superarlas.

En esta misma dirección y teniendo como punto de referencia el estudio realizado por la Universidad de Santiago de Compostela en el que se examina la percepción de sus estudiantes en cuanto a la percepción de la evaluación de sus docentes, se puede apreciar que lamentablemente en dicha universidad la evaluación educativa no es usada como herramienta que promueve el diálogo, tampoco se usa como mecanismo para ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni ayuda a diagnosticar y remediar las múltiples dificultades típicas del momento educativo, además no impulsa la reflexión del discente y menos su participación; siendo estos resultados totalmente opuestos a los que se obtuvieron en la Unidad Educativa Jadán.

### 3.3. Objetos de evaluación

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

<b>La programación de la materia (objetivos, contenidos, metodología, evaluación).</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	3	2,9	2,9	2,9
	ALGUNAS VECES	11	10,5	10,5	13,3
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	18	17,1	17,1	30,5
	FRECUENTEMENTE	32	30,5	30,5	61
	SIEMPRE	41	39	39	100
	Total	105	100	100	
<b>Las condiciones de estudio de los alumnos/as (espacio, tiempo, recursos).</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	18	17,1	17,1	17,1
	ALGUNAS VECES	15	14,3	14,3	31,4
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	4	3,8	3,8	35,2
	FRECUENTEMENTE	31	29,5	29,5	64,8
	SIEMPRE	37	35,2	35,2	100
	Total	105	100	100	
<b>El proceso de enseñanza seguido por el mismo (profesor/a).</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	3	2,9	2,9	2,9
	ALGUNAS VECES	32	30,5	30,5	33,3
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	11	10,5	10,5	43,8
	FRECUENTEMENTE	18	17,1	17,1	61
	SIEMPRE	41	39	39	100
	Total	105	100	100	

<b>El propio proceso o estrategia de evaluación.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	15	14,3	14,3	14,3
	ALGUNAS VECES	22	21	21	35,2
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	18	17,1	17,1	52,4
	FRECUENTEMENTE	28	26,7	26,7	79
	SIEMPRE	22	21	21	100
	Total	105	100	100	
<b>Los conocimientos previos de los alumnos/as.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALGUNAS VECES	11	10,5	10,5	10,5
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	15	14,3	14,3	24,8
	FRECUENTEMENTE	38	36,2	36,2	61
	SIEMPRE	41	39	39	100
	Total	105	100	100	
<b>El esfuerzo de los alumnos/as.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	4	3,8	3,8	3,8
	ALGUNAS VECES	26	24,8	24,8	28,6
	FRECUENTEMENTE	42	40	40	68,6
	SIEMPRE	33	31,4	31,4	100
	Total	105	100	100	

<b>La actitud y el interés del alumnado.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	7	6,7	6,7	6,7
	ALGUNAS VECES	22	21	21	27,6
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	15	14,3	14,3	41,9
	FRECUENTEMENTE	22	21	21	62,9
	SIEMPRE	39	37,1	37,1	100
	Total	105	100	100	
<b>Las capacidades de cada persona (madurez, formación, etc.)</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	4	3,8	3,8	3,8
	ALGUNAS VECES	26	24,8	24,8	28,6
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	15	14,3	14,3	42,9
	FRECUENTEMENTE	30	28,6	28,6	71,4
	SIEMPRE	30	28,6	28,6	100
	Total	105	100	100	
<b>El conocimiento adquirido por los estudiantes.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	4	3,8	3,8	3,8
	ALGUNAS VECES	15	14,3	14,3	18,1
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	25	23,8	23,8	41,9
	FRECUENTEMENTE	26	24,8	24,8	66,7
	SIEMPRE	35	33,3	33,3	100
	Total	105	100	100	

<b>De ese conocimiento: la solución de los ejercicios o la reproducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	4	3,8	3,8	3,8
	ALGUNAS VECES	22	21	21	24,8
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	26	24,8	24,8	49,5
	FRECUENTEMENTE	35	33,3	33,3	82,9
	SIEMPRE	18	17,1	17,1	100
	Total	105	100	100	
<b>De ese conocimiento: la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	12	11,4	11,4	11,4
	ALGUNAS VECES	18	17,1	17,1	28,6
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	22	21	21	49,5
	FRECUENTEMENTE	38	36,2	36,2	85,7
	SIEMPRE	15	14,3	14,3	100
	Total	105	100	100	

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Viviana Lucía Saula Guillermo

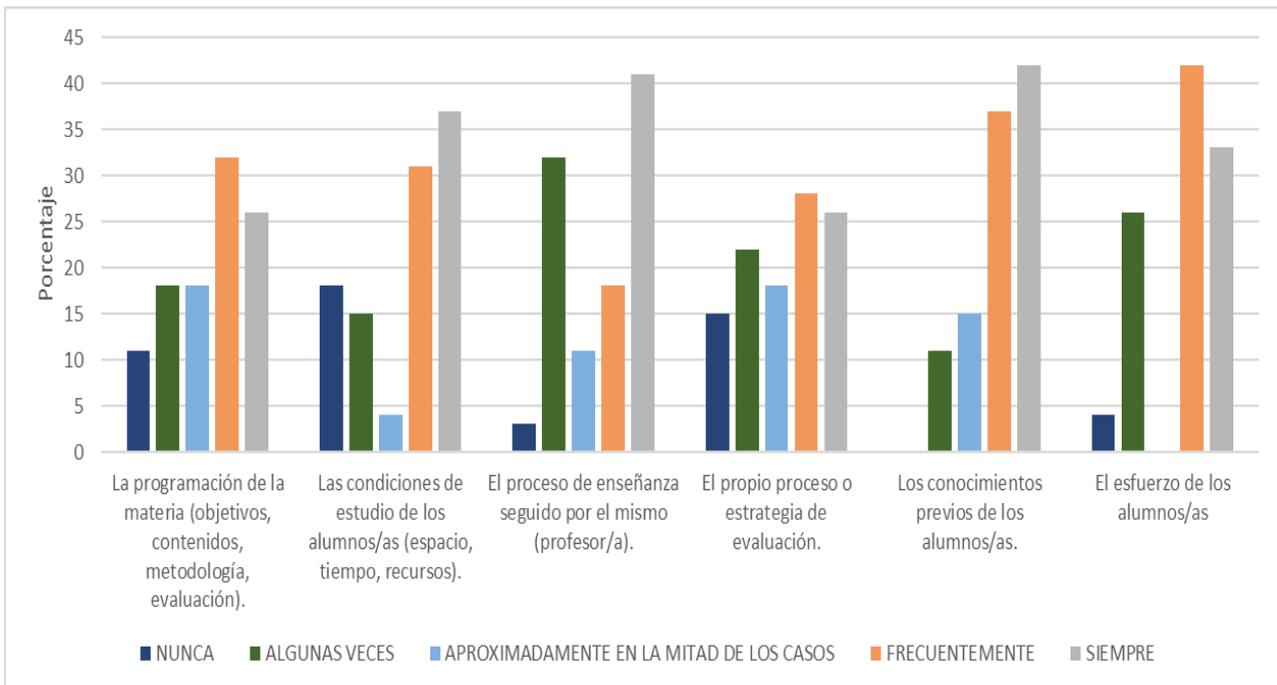


Figura 4: Percepción de lo que consideran necesario evaluar los profesores.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Viviana Lucía Saula Guillermo

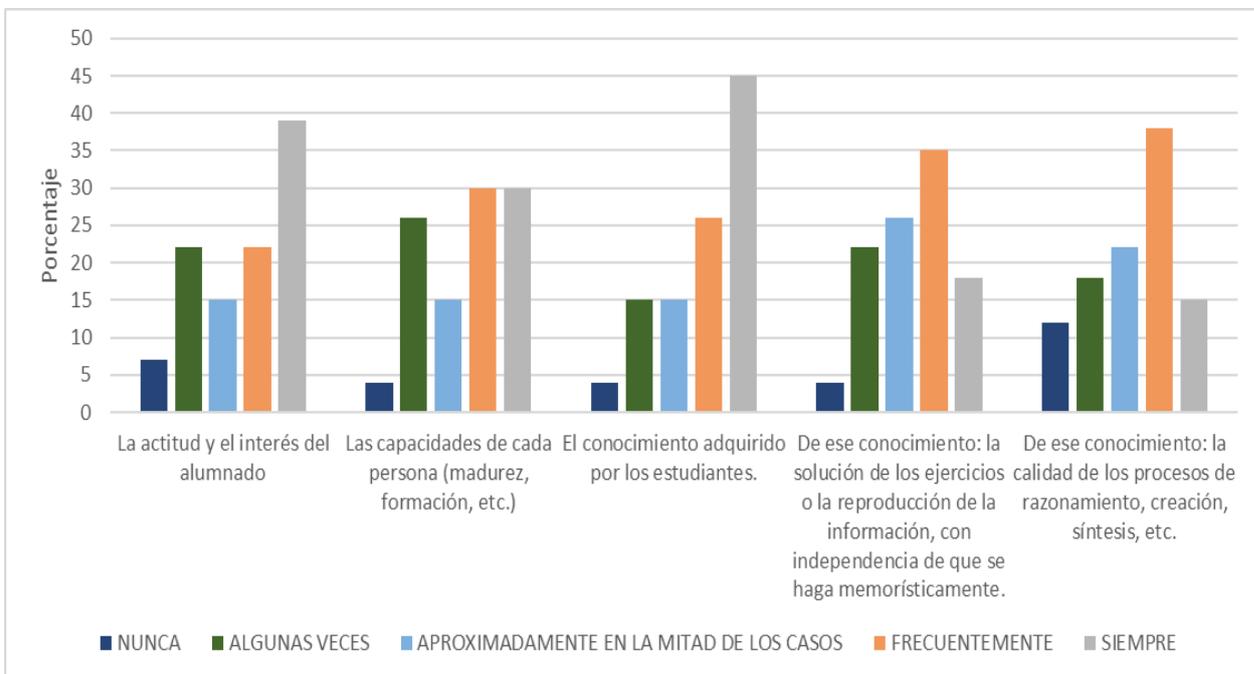


Figura 4-1: (Continuación)

Tabla 5: Percepción de posibles reduccionismos en evaluación.

<b>Se evalúan solamente los resultados, con independencia del cómo se han conseguido, con qué medios, con cuántos esfuerzos.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	15	14,3	14,3	14,3
	ALGUNAS VECES	22	21	21	35,2
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	18	17,1	17,1	52,4
	FRECUENTEMENTE	32	30,5	30,5	82,9
	SIEMPRE	18	17,1	17,1	100
	Total	105	100	100	
<b>Sólo se evalúan los resultados buscados, pretendidos y observables.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	22	21	21	21
	ALGUNAS VECES	41	39	39	60
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	7	6,7	6,7	66,7
	FRECUENTEMENTE	28	26,7	26,7	93,3
	SIEMPRE	7	6,7	6,7	100
	Total	105	100	100	
<b>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.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	30	28,6	28,6	28,6
	ALGUNAS VECES	38	36,2	36,2	64,8
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	11	10,5	10,5	75,2
	FRECUENTEMENTE	15	14,3	14,3	89,5
	SIEMPRE	11	10,5	10,5	100
	Total	105	100	100	

<b>Se presta más atención a los errores que a los aciertos.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	11	10,5	10,5	10,5
	ALGUNAS VECES	22	21	21	31,4
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	18	17,1	17,1	48,6
	FRECUENTEMENTE	43	41	41	89,5
	SIEMPRE	11	10,5	10,5	100
	Total	105	100	100	
<b>Se evalúan sólo los conocimientos de hechos (referidos a datos) y conceptos, pero no actitudes, valores, hábitos, destrezas.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	22	21	21	21
	ALGUNAS VECES	22	21	21	41,9
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	31	29,5	29,5	71,4
	FRECUENTEMENTE	19	18,1	18,1	89,5
	SIEMPRE	11	10,5	10,5	100
	Total	105	100	100	
<b>Se evalúa la capacidad para resolver problemas.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	11	10,5	10,5	10,5
	ALGUNAS VECES	15	14,3	14,3	24,8
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	15	14,3	14,3	39
	FRECUENTEMENTE	26	24,8	24,8	63,8
	SIEMPRE	38	36,2	36,2	100
	Total	105	100	100	

Se evalúa la identificación con ciertos valores propios del campo científico o profesional.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	11	10,5	10,5	10,5
	ALGUNAS VECES	27	25,7	25,7	36,2
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	34	32,4	32,4	68,6
	FRECUENTEMENTE	19	18,1	18,1	86,7
	SIEMPRE	14	13,3	13,3	100
	Total	105	100	100	

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Viviana Lucía Saula Guillermo

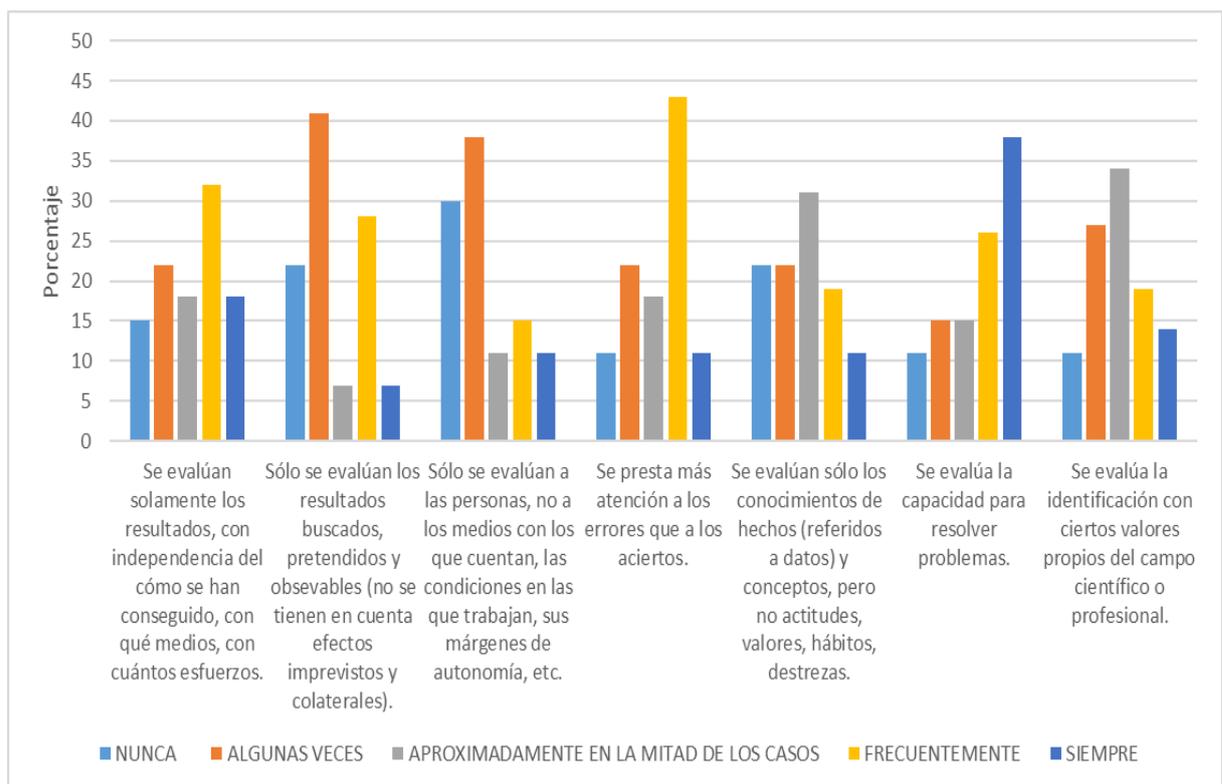


Figura 5: Percepción de posibles reduccionismos en evaluación.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Viviana Lucía Saula Guillermo

## **Análisis y discusión de resultados**

En cuanto a la percepción de los estudiantes sobre lo que sus docentes evalúan se destaca lo siguiente: frecuentemente se considera el esfuerzo de los alumnos (40%), siempre se considera la programación de la materia (39%), así mismo siempre se considera el proceso de enseñanza seguido por el profesor (39%), de la misma manera siempre se consideran los conocimientos previos de los alumnos (39%), e igualmente siempre la actitud e interés del alumno (37.1%), frecuentemente del conocimiento la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc. (36.2%), además siempre las condiciones de estudio de los estudiantes (35.2%) y también siempre el conocimiento adquirido por los estudiantes (33.3%).

Dados los resultados anteriores los docentes evalúan desde el constructivismo ya que son importantes los conocimientos de los estudiantes, la capacidad de razonar, la subjetividad del estudiante, y el contexto; Shunck (2012) refiere acerca del constructivismo como una perspectiva psicológica y filosófica en la que las personas son las responsables de crear lo que aprenden y por ende entienden; en otras palabras es importante brindarle la relevancia necesaria a los conocimientos de los estudiantes, a su subjetividad y al ambiente que le rodea ya que serán las herramientas que ellos usarán para dar lugar a la creación de su aprendizaje.

Teniendo como punto de referencia el estudio realizado por la Universidad de Santiago de Compostela en el que se mide la percepción de los estudiantes acerca de su evaluación y comparando con los resultados obtenidos en el presente estudio, se observa que en dicha universidad la evaluación se vive como un proceso que no considera el contexto del estudiante ni las capacidades de las personas, además se le presta muy poca atención al proceso formativo seguido, a los conocimientos previos de la evaluación y las actitudes e intereses de los estudiantes y que frecuentemente se evalúan solo los conocimientos adquiridos; siendo estos resultados totalmente opuestos a los de la Unidad Educativa Jadán.

En lo que se refiere a la percepción que tienen los estudiantes sobre los posibles reduccionismos en evaluación se obtuvo lo siguiente: frecuentemente se presta más atención a los errores que a los aciertos (41%), algunas veces se evalúan los resultados buscados, pretendidos y observables (39%), también algunas veces solo se evalúa a las personas (36.2%), siempre se evalúa la capacidad para resolver problemas (36.2%), en la

mitad de los casos se evalúa la identificación con ciertos valores propios del campo (32.4%) y frecuentemente se evalúan solamente los resultados (30.5%); es decir, se estaría trabajando bajo el conductismo en el que la evaluación sumativa es característica, tal como Casanova (1998) manifestó aquí no se valoran los procesos sino tan solo resultados finales, en otras palabras lo importante es el resultado sin asignarle relevancia a los procesos.

Teniendo como punto de comparación el estudio realizado por la Universidad de Santiago de Compostela en el que se estudia la percepción de los estudiantes acerca de su evaluación, se puede observar que existen coincidencias ya que en ambos casos se asigna importancia a los resultados y a criterios previos, prefijados.

### 3.4. Criterios seguidos para evaluar.

Tabla 6: Criterios seguidos para evaluar.

<b>Un marco de referencia o unos criterios prefijados, que el profesor/a asume previa e independientemente del grupo de alumnos/as que se evalúe.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	15	14,3	14,3	14,3
	ALGUNAS VECES	22	21	21	35,2
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	18	17,1	17,1	52,4
	FRECUENTEMENTE	43	41	41	93,3
	SIEMPRE	7	6,7	6,7	100
	Total	105	100	100	
<b>El nivel medio de la clase, situando a cada alumno/a en relación con ese punto medio.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	15	14,3	14,3	14,3
	ALGUNAS VECES	33	31,4	31,4	45,7
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	15	14,3	14,3	60
	FRECUENTEMENTE	35	33,3	33,3	93,3
	SIEMPRE	7	6,7	6,7	100
	Total	105	100	100	

<b>Algún otro criterio contextualizado que el profesor/a establece teniendo en cuenta el grupo de alumnos/as que evalúa.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	7	6,7	6,7	6,7
	ALGUNAS VECES	27	25,7	25,7	32,4
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	26	24,8	24,8	57,1
	FRECUENTEMENTE	27	25,7	25,7	82,9
	SIEMPRE	18	17,1	17,1	100
	Total	105	100	100	
<b>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.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	8	7,6	7,6	7,6
	ALGUNAS VECES	11	10,5	10,5	18,1
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	30	28,6	28,6	46,7
	FRECUENTEMENTE	30	28,6	28,6	75,2
	SIEMPRE	26	24,8	24,8	100
	Total	105	100	100	

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Viviana Lucía Saula Guillermo

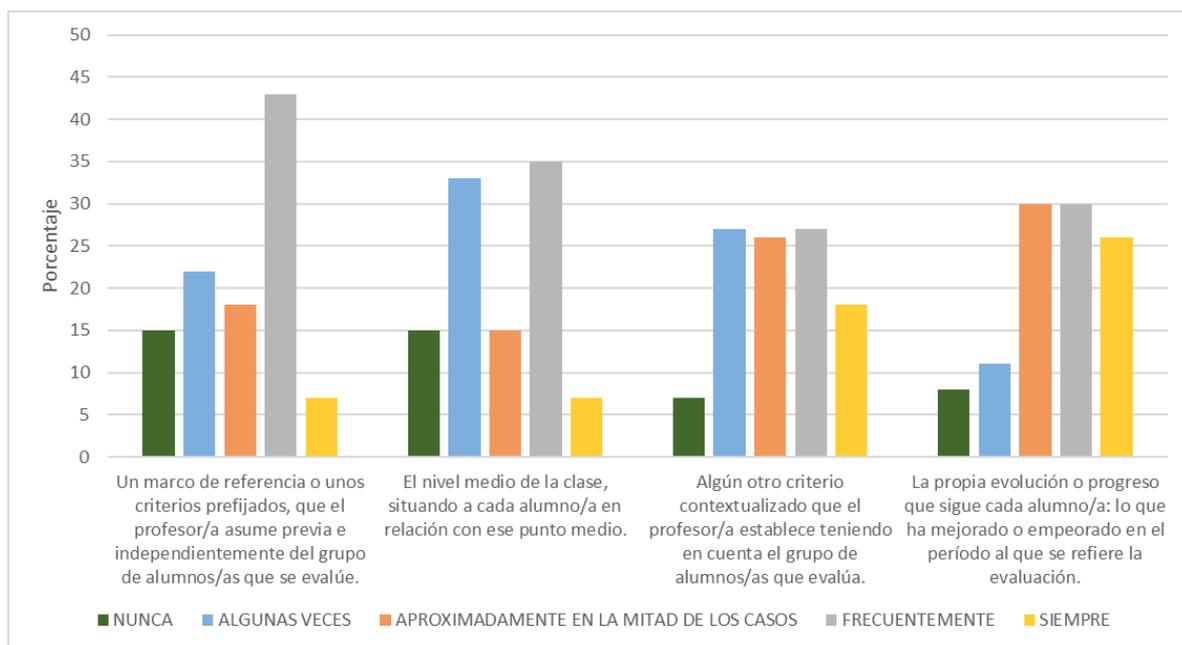


Figura 6: Criterios seguidos para evaluar.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Viviana Lucía Saula Guillermo

## Análisis y discusión de resultados

Con referencia a lo que los estudiantes consideran que sus docentes usan como criterios para evaluar, se obtuvieron los siguientes resultados: un 41% de estudiantes afirman que de manera frecuente sus docentes utilizan un marco de referencia o unos criterios prefijados, que el profesor asume previa e independientemente del grupo de alumnos que se esté evaluando; así mismo un 33,3% dice que frecuentemente sus docentes toman como referencia el nivel medio de la clase, situando a cada alumno en relación con ese punto medio; en las demás opciones las respuestas se encuentran divididas.

Dados los resultados anteriores existe una orientación hacia el conductismo ya que se trata a todos los estudiantes por igual sin identificar individualidades, centrando la atención sólo en el resultado. “El propósito es valorar, interpretar y juzgar los logros o la satisfacción de necesidades del programa; así como los efectos deseados y no deseados” (Mora, 2004, p. 16). Es decir lo importante en el proceso es el cumplimiento del programa y no las necesidades individuales de los discentes.

En cuanto a la comparación de resultados, teniendo como punto de referencia al estudio realizado por la Universidad de Santiago de Compostela en cuanto a la percepción de los

estudiantes sobre su evaluación se afirma que existe una concordancia en el hecho de que en ambos estudios se consideran criterios previos y prefijados para el momento de la evaluación.

### 3.5. Para quién se evalúa.

Tabla 7: Para quién se evalúa.

<b>Se evalúa para el alumno/a, para darle información sobre su aprendizaje.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	4	3,8	3,8	3,8
	ALGUNAS VECES	15	14,3	14,3	18,1
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	4	3,8	3,8	21,9
	FRECUENTEMENTE	42	40	40	61,9
	SIEMPRE	40	38,1	38,1	100
	Total	105	100	100	
<b>Se evalúa para el profesor/a, ya que la evaluación forma parte de su tarea docente.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	22	21	21	21
	ALGUNAS VECES	23	21,9	21,9	42,9
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	7	6,7	6,7	49,5
	FRECUENTEMENTE	11	10,5	10,5	60
	SIEMPRE	42	40	40	100
	Total	105	100	100	

<b>Se evalúa para la sociedad (el mercado), para seleccionar a los mejores.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	49	46,7	46,7	46,7
	ALGUNAS VECES	34	32,4	32,4	79
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	7	6,7	6,7	85,7
	FRECUENTEMENTE	11	10,5	10,5	96,2
	SIEMPRE	4	3,8	3,8	100
	Total	105	100	100	
<b>Se evalúa para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos/as.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	22	21	21	21
	ALGUNAS VECES	26	24,8	24,8	45,7
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	11	10,5	10,5	56,2
	FRECUENTEMENTE	23	21,9	21,9	78,1
	SIEMPRE	23	21,9	21,9	100
	Total	105	100	100	

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Viviana Lucía Saula Guillermo

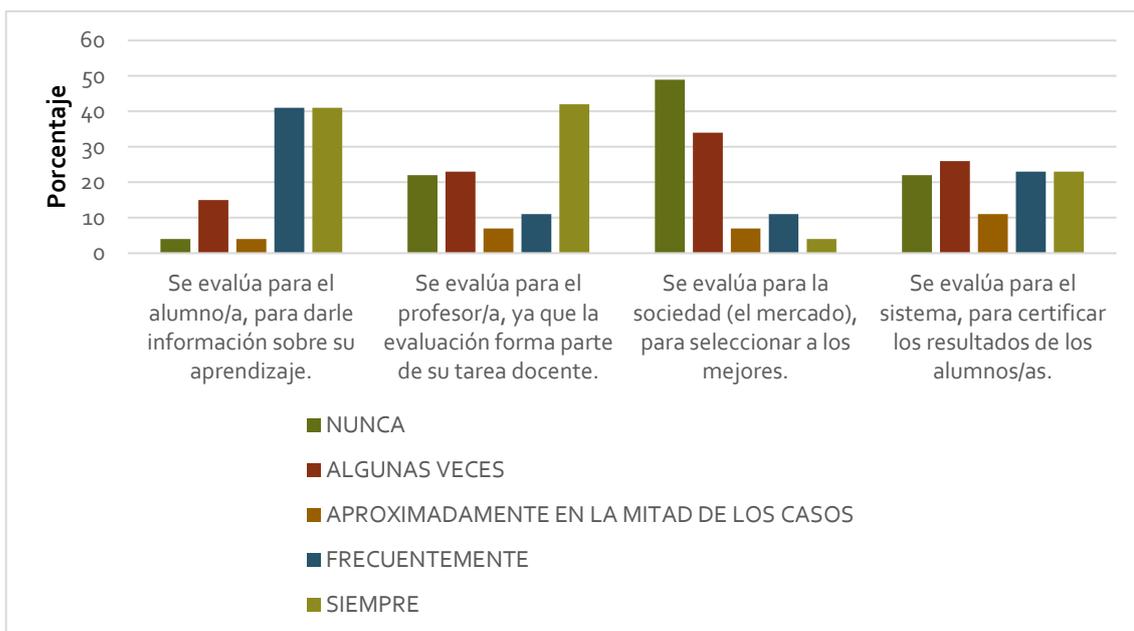


Figura 7: Para quién se evalúa.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Viviana Lucía Saula Guillermo

### Análisis y discusión de resultados

En lo que se refiere a la percepción de los estudiantes sobre para quién se evalúa, se obtuvieron los siguientes resultados: nunca se evalúa para la sociedad (46.7%), frecuentemente se evalúa para el alumno, para darle información sobre su aprendizaje (40%) y siempre se evalúa para el profesor ya que forma parte de su tarea docente (40%);

Dados los resultados anteriores el proceso de enseñanza aprendizaje se lleva a cabo bajo un enfoque constructivista, “el desarrollo de este proceso facilita al maestro o profesor el conocimiento de cómo piensan, sienten y valoran sus alumnos. Asimismo, facilita la orientación hacia un mayor nivel de comprensión, entendiendo que es mejor que ellos mismo descubran nuevos significados en lugar de dárselos hechos” (Davini, 2008, p. 107). Es decir, los docentes cumplen con sus responsabilidades, pero con el afán de poner el proceso de enseñanza aprendizaje al servicio de los estudiantes, dejando de lado las etiquetas para los mejores y peores resultados.

Teniendo en consideración el estudio realizado por la Universidad de Santiago de Compostela sobre la percepción de los estudiantes acerca de su evaluación se puede decir que no existen concordancias ya que afortunadamente en el presente estudio el proceso de enseñanza-aprendizaje está al servicio del discente y en cambio en el primer estudio la evaluación se realiza mayoritariamente para certificar los resultados de los alumnos y no para ofrecer información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje.

### 3.6. Cómo se evalúa

Tabla 8: Instrumentos de evaluación que se emplean.

<b>En general, tus profesores/as evalúan a partir de un único examen o trabajo final.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	42	40	40	40
	ALGUNAS VECES	30	28,6	28,6	68,6
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	7	6,7	6,7	75,2
	FRECUENTEMENTE	4	3,8	3,8	79
	SIEMPRE	22	21	21	100
	Total	105	100	100	
<b>En general, en la evaluación se tienen en cuenta los trabajos y exámenes realizados a lo largo del parcial o quimestre.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	7	6,7	6,7	6,7
	ALGUNAS VECES	4	3,8	3,8	10,5
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	11	10,5	10,5	21
	FRECUENTEMENTE	30	28,6	28,6	49,5
	SIEMPRE	53	50,5	50,5	100
	Total	105	100	100	

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

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	20	19	19	19
	ALGUNAS VECES	26	24,8	24,8	43,8
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	11	10,5	10,5	54,3
	FRECUENTEMENTE	22	21	21	75,2
	SIEMPRE	26	24,8	24,8	100
	Total	105	100	100	

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

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	4	3,8	3,8	3,8
	ALGUNAS VECES	20	19	19	22,9
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	7	6,7	6,7	29,5
	FRECUENTEMENTE	41	39	39	68,6
	SIEMPRE	33	31,4	31,4	100
	Total	105	100	100	

**Para la evaluación, tus profesores/as utilizan como prueba de evaluación la observación de clase.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	5	4,8	4,8	4,8
	ALGUNAS VECES	15	14,3	14,3	19
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	7	6,7	6,7	25,7
	FRECUENTEMENTE	43	41	41	66,7
	SIEMPRE	35	33,3	33,3	100
	Total	105	100	100	

<b>Para la evaluación, tus profesores/as utilizan como pruebas de evaluación las monografías (trabajos bibliográficos).</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	30	28,6	28,6	28,6
	ALGUNAS VECES	42	40	40	68,6
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	7	6,7	6,7	75,2
	FRECUENTEMENTE	15	14,3	14,3	89,5
	SIEMPRE	11	10,5	10,5	100
	Total	105	100	100	
<b>Para la evaluación, tus profesores/as utilizan como prueba de evaluación la entrevista.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	33	31,4	31,4	31,4
	ALGUNAS VECES	50	47,6	47,6	79
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	7	6,7	6,7	85,7
	FRECUENTEMENTE	7	6,7	6,7	92,4
	SIEMPRE	8	7,6	7,6	100
	Total	105	100	100	
<b>Para la evaluación, tus profesores/as utilizan como prueba de evaluación la autoevaluación del alumno/a.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	7	6,7	6,7	6,7
	ALGUNAS VECES	26	24,8	24,8	31,4
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	20	19	19	50,5
	FRECUENTEMENTE	22	21	21	71,4
	SIEMPRE	30	28,6	28,6	100
	Total	105	100	100	

<b>Para la evaluación, tus profesores/as utilizan como prueba de evaluación el cuaderno-diario del alumno/a.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	11	10,5	10,5	10,5
	ALGUNAS VECES	11	10,5	10,5	21
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	15	14,3	14,3	35,2
	FRECUENTEMENTE	26	24,8	24,8	60
	SIEMPRE	42	40	40	100
	Total	105	100	100	
<b>Para la evaluación, tus profesores/as utilizan como prueba de evaluación la coevaluación entre alumnos/as.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	46	43,8	43,8	43,8
	ALGUNAS VECES	33	31,4	31,4	75,2
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	7	6,7	6,7	81,9
	FRECUENTEMENTE	15	14,3	14,3	96,2
	SIEMPRE	4	3,8	3,8	100
	Total	105	100	100	
<b>Para la evaluación, tus profesores/as utilizan como prueba de evaluación la participación en el aula.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	15	14,3	14,3	14,3
	ALGUNAS VECES	42	40	40	54,3
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	20	19	19	73,3
	FRECUENTEMENTE	20	19	19	92,4
	SIEMPRE	8	7,6	7,6	100
	Total	105	100	100	

<b>Para la evaluación, tus profesores/as utilizan como pruebas de evaluación los casos prácticos.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	11	10,5	10,5	10,5
	ALGUNAS VECES	33	31,4	31,4	41,9
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	20	19	19	61
	FRECUENTEMENTE	20	19	19	80
	SIEMPRE	21	20	20	100
	Total	105	100	100	
<b>Para la evaluación, tus profesores/as utilizan como prueba de evaluación un examen tipo test.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	34	32,4	32,4	32,4
	ALGUNAS VECES	30	28,6	28,6	61
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	4	3,8	3,8	64,8
	FRECUENTEMENTE	30	28,6	28,6	93,3
	SIEMPRE	7	6,7	6,7	100
	Total	105	100	100	
<b>Para la evaluación, tus profesores/as utilizan como prueba de evaluación un examen de preguntas abiertas.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	15	14,3	14,3	14,3
	ALGUNAS VECES	53	50,5	50,5	64,8
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	4	3,8	3,8	68,6
	FRECUENTEMENTE	22	21	21	89,5
	SIEMPRE	11	10,5	10,5	100
	Total	105	100	100	

<b>Para la evaluación, tus profesores/as utilizan como prueba de evaluación un examen de preguntas cortas.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	11	10,5	10,5	10,5
	ALGUNAS VECES	41	39	39	49,5
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	11	10,5	10,5	60
	FRECUENTEMENTE	22	21	21	81
	SIEMPRE	20	19	19	100
	Total	105	100	100	
<b>Para la evaluación, tus profesores/as utilizan como prueba de evaluación un examen de preguntas de base estructurada.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	7	6,7	6,7	6,7
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	20	19	19	25,7
	FRECUENTEMENTE	45	42,9	42,9	68,6
	SIEMPRE	33	31,4	31,4	100
	Total	105	100	100	
<b>Para la evaluación, tus profesores/as utilizan como prueba de evaluación un examen escrito sin material alguno sobre la mesa.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	15	14,3	14,3	14,3
	ALGUNAS VECES	22	21	21	35,2
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	11	10,5	10,5	45,7
	FRECUENTEMENTE	31	29,5	29,5	75,2
	SIEMPRE	26	24,8	24,8	100
	Total	105	100	100	

<b>Para la evaluación, tus profesores/as utilizan como prueba de evaluación un examen escrito con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	11	10,5	10,5	10,5
	ALGUNAS VECES	20	19	19	29,5
	FRECUENTEMENTE	26	24,8	24,8	54,3
	SIEMPRE	48	45,7	45,7	100
	Total	105	100	100	
<b>Para la evaluación, tus profesores/as utilizan como prueba de evaluación un examen escrito en el que se puede tener sobre la mesa todo el material que quiera.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	49	46,7	46,7	46,7
	ALGUNAS VECES	7	6,7	6,7	53,3
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	15	14,3	14,3	67,6
	FRECUENTEMENTE	4	3,8	3,8	71,4
	SIEMPRE	30	28,6	28,6	100
	Total	105	100	100	
<b>En tu opinión, tus profesores/as usan suficientes instrumentos de recogida de información.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	15	14,3	14,3	14,3
	ALGUNAS VECES	20	19	19	33,3
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	15	14,3	14,3	47,6
	FRECUENTEMENTE	33	31,4	31,4	79
	SIEMPRE	22	21	21	100
	Total	105	100	100	

En tu opinión, las pruebas de evaluación realizadas proporcionan la información adecuada y precisa sobre lo que se pretende evaluar.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	4	3,8	3,8	3,8
	ALGUNAS VECES	20	19	19	22,9
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	15	14,3	14,3	37,1
	FRECUENTEMENTE	45	42,9	42,9	80
	SIEMPRE	21	20	20	100
	Total	105	100	100	

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Viviana Lucía Saula Guillermo

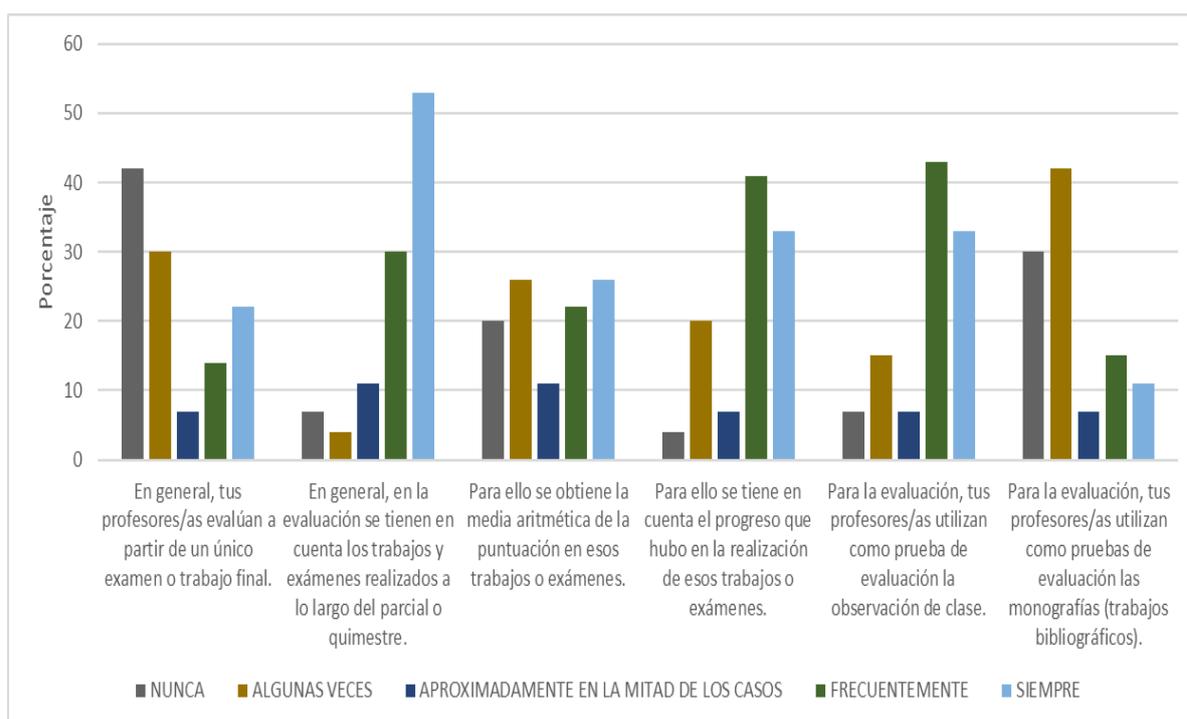


Figura 8: Instrumentos de evaluación que se emplean.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Viviana Lucía Saula Guillermo

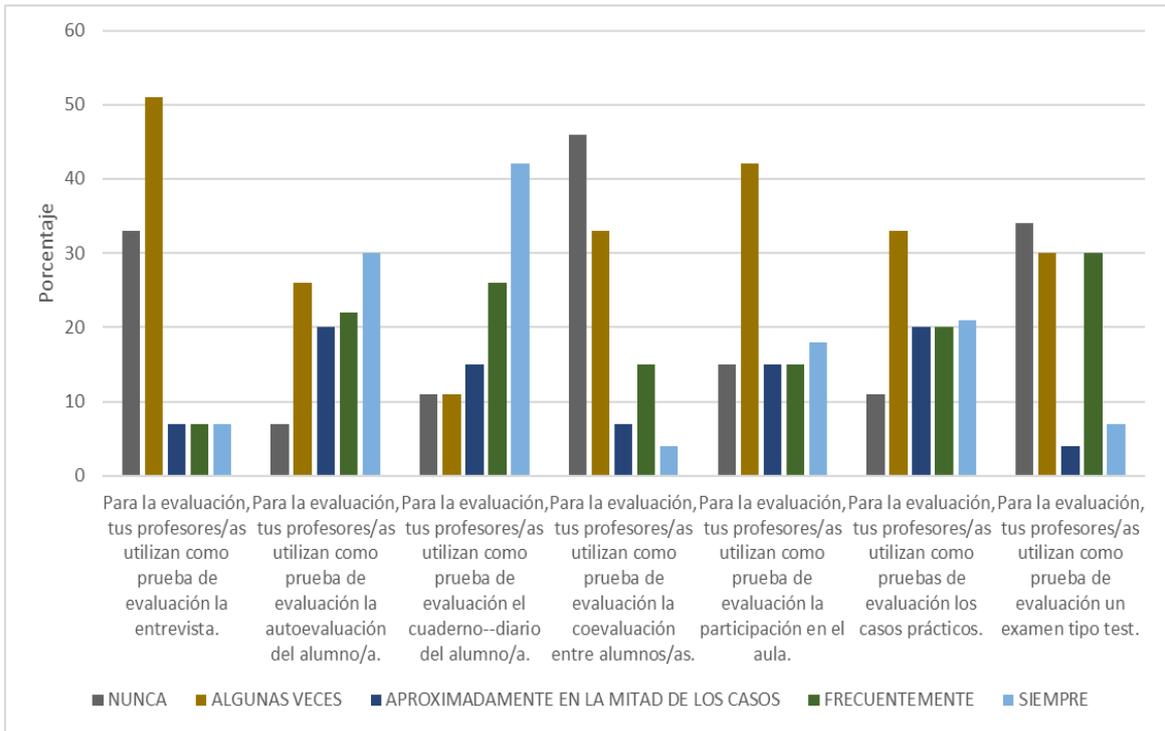


Figura 8-1: (Continuación)

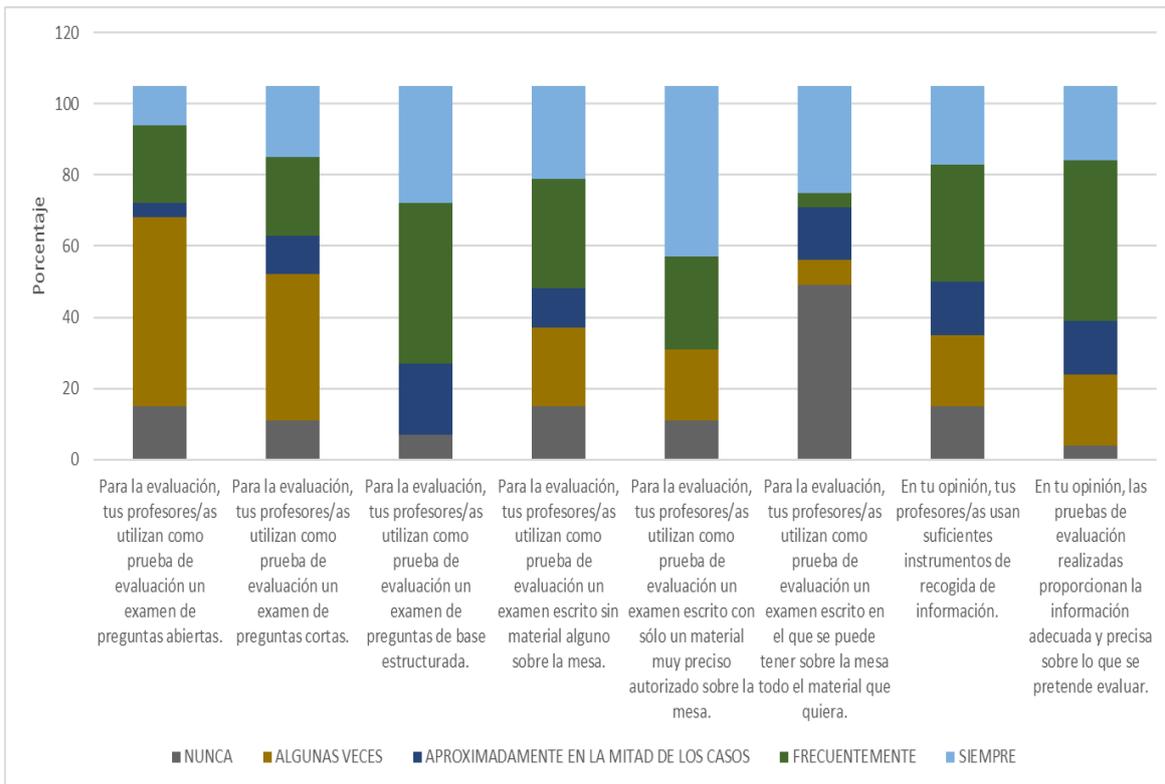


Figura 8-2: (Continuación)

Tabla 9: Percepción de las condiciones de evaluación.

<b>La interacción que existe entre profesores/as y alumnos/as es suficiente para recoger información valiosa para la evaluación.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	15	14,3	14,3	14,3
	ALGUNAS VECES	26	24,8	24,8	39
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	22	21	21	60
	FRECUENTEMENTE	30	28,6	28,6	88,6
	SIEMPRE	12	11,4	11,4	100
	Total	105	100	100	
<b>Las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumnos/as.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	41	39	39	39
	ALGUNAS VECES	37	35,2	35,2	74,3
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	7	6,7	6,7	81
	FRECUENTEMENTE	11	10,5	10,5	91,4
	SIEMPRE	9	8,6	8,6	100
	Total	105	100	100	
<b>Las fechas en las que se realizan pruebas de evaluación se anuncian con suficiente tiempo de antelación.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	11	10,5	10,5	10,5
	ALGUNAS VECES	15	14,3	14,3	24,8
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	15	14,3	14,3	39
	FRECUENTEMENTE	26	24,8	24,8	63,8
	SIEMPRE	38	36,2	36,2	100
	Total	105	100	100	

<b>Estas fechas se pueden negociar con los profesores/as.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	56	53,3	53,3	53,3
	ALGUNAS VECES	26	24,8	24,8	78,1
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	12	11,4	11,4	89,5
	FRECUENTEMENTE	7	6,7	6,7	96,2
	SIEMPRE	4	3,8	3,8	100
	Total	105	100	100	
<b>Entre las diferentes pruebas de evaluación se dejan días de "descanso" suficientes.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	49	46,7	46,7	46,7
	ALGUNAS VECES	34	32,4	32,4	79
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	11	10,5	10,5	89,5
	FRECUENTEMENTE	4	3,8	3,8	93,3
	SIEMPRE	7	6,7	6,7	100
	Total	105	100	100	
<b>Las situaciones en que se recoge información para la evaluación generan excesiva tensión y nerviosismo.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	18	17,1	17,1	17,1
	ALGUNAS VECES	31	29,5	29,5	46,7
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	15	14,3	14,3	61
	FRECUENTEMENTE	26	24,8	24,8	85,7
	SIEMPRE	15	14,3	14,3	100
	Total	105	100	100	

<b>Las situaciones en que se recoge información para la evaluación fomentan la motivación por el aprendizaje.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	4	3,8	3,8	3,8
	ALGUNAS VECES	33	31,4	31,4	35,2
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	18	17,1	17,1	52,4
	FRECUENTEMENTE	30	28,6	28,6	81
	SIEMPRE	20	19	19	100
	Total	105	100	100	
<b>La superación o no de las pruebas de evaluación tiene incidencias en la propia autoestima.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	15	14,3	14,3	14,3
	ALGUNAS VECES	26	24,8	24,8	39
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	15	14,3	14,3	53,3
	FRECUENTEMENTE	34	32,4	32,4	85,7
	SIEMPRE	15	14,3	14,3	100
	Total	105	100	100	

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Viviana Lucía Saula Guillermo

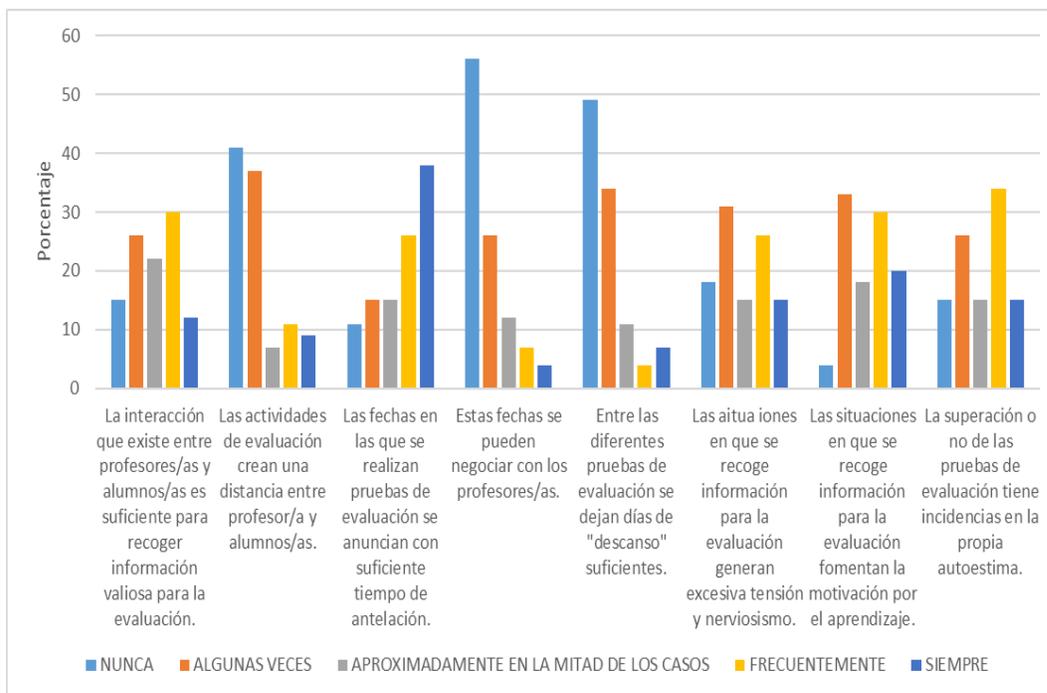


Figura 9: Percepción de las condiciones de evaluación.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Viviana Lucía Saula Guillermo

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
Válido	NUNCA	18	17,1	17,1	17,1
	ALGUNAS VECES	31	29,5	29,5	46,7
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	15	14,3	14,3	61
	FRECUENTEMENTE	26	24,8	24,8	85,7
	SIEMPRE	15	14,3	14,3	100
	Total	105	100	100	

<b>La evaluación es una simplificación abusiva, pues se basa en la atribución de numéricas a realidades muy complejas.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	41	39	39	39
	ALGUNAS VECES	22	21	21	60
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	15	14,3	14,3	74,3
	FRECUENTEMENTE	12	11,4	11,4	85,7
	SIEMPRE	15	14,3	14,3	100
	Total	105	100	100	
<b>La evaluación se realiza de forma rigurosa y no arbitraria.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	30	28,6	28,6	28,6
	ALGUNAS VECES	15	14,3	14,3	42,9
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	18	17,1	17,1	60
	FRECUENTEMENTE	34	32,4	32,4	92,4
	SIEMPRE	8	7,6	7,6	100
	Total	105	100	100	
<b>Los estudiantes reciben información adecuada sobre las tareas y los resultados conseguidos en la evaluación.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	7	6,7	6,7	6,7
	ALGUNAS VECES	4	3,8	3,8	10,5
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	8	7,6	7,6	18,1
	FRECUENTEMENTE	50	47,6	47,6	65,7
	SIEMPRE	36	34,3	34,3	100
	Total	105	100	100	

<b>La evaluación es un proceso totalmente claro y transparente, en el que nadie se siente amenazado o manipulado.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	26	24,8	24,8	24,8
	ALGUNAS VECES	15	14,3	14,3	39
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	7	6,7	6,7	45,7
	FRECUENTEMENTE	26	24,8	24,8	70,5
	SIEMPRE	31	29,5	29,5	100
	Total	105	100	100	
<b>Se dejan para la evaluación actividades o tareas que nunca fueron trabajadas en clase.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	64	61	61	61
	ALGUNAS VECES	22	21	21	81,9
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	7	6,7	6,7	88,6
	FRECUENTEMENTE	5	4,8	4,8	93,3
	SIEMPRE	7	6,7	6,7	100
	Total	105	100	100	
<b>Sólo se evalúa unidireccionalmente, los profesores/as evalúan a los alumnos/as, pero no a la inversa.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	22	21	21	21
	ALGUNAS VECES	26	24,8	24,8	45,7
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	9	8,6	8,6	54,3
	FRECUENTEMENTE	26	24,8	24,8	79
	SIEMPRE	22	21	21	100
	Total	105	100	100	

<b>Se evalúa competitivamente, lo único importante es haber rendido "más" que el resto de tus compañeros/as.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	33	31,4	31,4	31,4
	ALGUNAS VECES	22	21	21	52,4
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	22	21	21	73,3
	FRECUENTEMENTE	19	18,1	18,1	91,4
	SIEMPRE	9	8,6	8,6	100
	Total	105	100	100	
<b>Se evalúa estereotipadamente, cada profesor/a repite una y otra vez sus esquemas de evaluación.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	11	10,5	10,5	10,5
	ALGUNAS VECES	33	31,4	31,4	41,9
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	31	29,5	29,5	71,4
	FRECUENTEMENTE	15	14,3	14,3	85,7
	SIEMPRE	15	14,3	14,3	100
	Total	105	100	100	
<b>Cada profesor/ tiene su propio sistema de evaluación, y establece sus criterios sin consultarlos ni consensuarlos con otros profesores/as (aunque den la misma materia).</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	41	39	39	39
	ALGUNAS VECES	22	21	21	60
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	2	1,9	1,9	61,9
	FRECUENTEMENTE	20	19	19	81
	SIEMPRE	20	19	19	100
	Total	105	100	100	

Realmente los profesores/as no establecen ni siguen unos criterios determinados para evaluar.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	26	24,8	24,8	24,8
	ALGUNAS VECES	31	29,5	29,5	54,3
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	20	19	19	73,3
	FRECUENTEMENTE	22	21	21	94,3
	SIEMPRE	6	5,7	5,7	100
	Total	105	100	100	

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Viviana Lucía Saula Guillermo

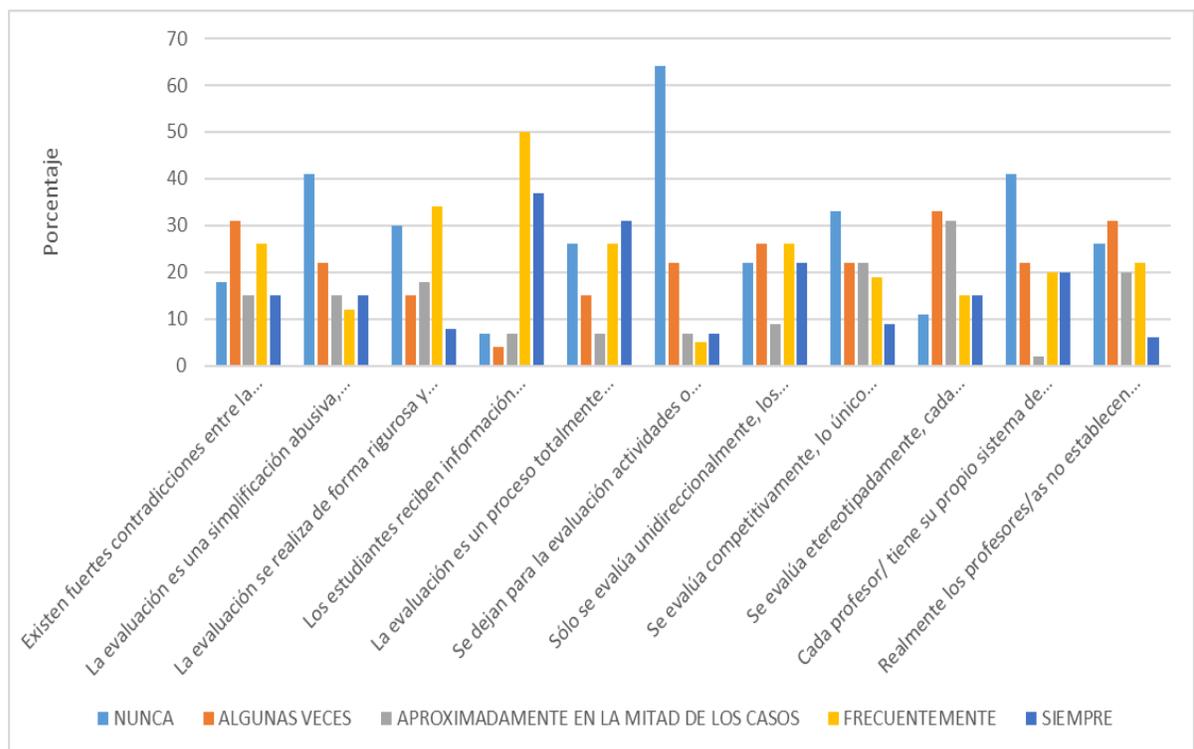


Figura 10: Percepciones de la forma de evaluar.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Viviana Lucía Saula Guillermo

## **Análisis y discusión de resultados**

En lo que se refiere a los instrumentos de evaluación empleados por los docentes en el momento de la evaluación se obtuvieron los siguientes resultados: en general siempre en la evaluación se tienen en cuenta los trabajos y exámenes realizados a lo largo del parcial o quimestre (50.5%), tan sólo algunas veces se usan exámenes con preguntas abiertas (50.5%), nunca usan la entrevista (47.6%), además nunca se deja todo el material deseado por los estudiantes en los exámenes (46.7%), frecuentemente se usan exámenes de base estructurada (42.9%), nunca se utiliza coevaluación (43.8%), frecuentemente se brinda la información adecuada sobre lo que se pretende evaluar (42.9%) y algunas veces se evalúa la participación en el aula (40%).

Dados los resultados anteriores se puede apreciar que la mayoría de docentes trabajan bajo un enfoque conductista ya que los docentes no hacen uso de debates, entrevistas, monografías y en los exámenes se involucran solo preguntas objetivas, además que no se permite el uso de materiales diversos en los exámenes; y espacios como coevaluación y autoevaluación están presentes en porcentajes mínimos; es decir, aquí los métodos están “dirigidos a la asimilación de conocimientos y de cuerpos organizados de conocimientos (teorías, conceptos, principios, normas y procedimientos)” (Davini, 2008, p. 77). En otras palabras, en el conductismo los instrumentos de evaluación están orientados a recolectar información y no a desarrollar las capacidades de los estudiantes.

Teniendo como referencia el estudio realizado por la Universidad de Santiago de Compostela acerca de la percepción de los estudiantes sobre su evaluación, se observa que en ambos casos hace presencia de manera marcada la aplicación de un examen que no permite la utilización de otros materiales como principal instrumento de evaluación.

En lo relacionado a la percepción de los alumnos sobre las condiciones de evaluación se obtuvo lo siguiente: nunca se pueden negociar las fechas de las evaluaciones (53.3%), además nunca se dejan días de descanso entre las evaluaciones (46.7%), además siempre las fechas de evaluación se anuncian con suficiente antelación (36.2%) y tan solo algunas veces la actividad de evaluación crea una distancia entre profesor y alumno (35.2%).

Dados los resultados anteriores la evaluación se estaría llevando a cabo desde un enfoque conductista ya que no se permite una flexibilidad en la evaluación desde el punto de vista de negociar fechas, de permitirse espacios de descanso o estudio para rendir evaluaciones, y porque se crean espacios entre el docente y el discente.

La enseñanza tiene que cumplir con la transmisión de cuerpos de conocimientos que por su complejidad y nivel de integración (sin contar con los factores de tiempo y disponibilidad de recursos) no pueden ser enseñados a través de la investigación activa de los alumnos o por la inducción directa. (Davini, 2008, p. 92)

Es decir, el objetivo es cumplir con el programa establecido para cada nivel de aprendizaje, y no prestarle atención a lo que acontece con los estudiantes en cuanto al tiempo para estudiar, recursos, entre otros.

Teniendo como referencia el estudio realizado por la Universidad de Santiago de Compostela sobre la percepción sobre su evaluación, se refiere que existen concordancias en los estudios ya que en ambos casos las fechas de evaluación no se pueden negociar, además no se dejan espacios suficientes entre las distintas evaluaciones y además se generan distancias entre docente y discente.

En cuanto a las percepciones que tienen los discentes sobre la forma de evaluar de sus docentes se obtuvo lo siguiente: nunca se dejan para la evaluación actividades o tareas que no fueron trabajadas en clase (61%), además frecuentemente los estudiantes reciben información adecuada sobre las tareas y los resultados conseguidos en la evaluación (47.6%), asimismo nunca cada docente tiene su propio sistema de evaluación (39%), de la misma manera nunca la evaluación es una simplificación abusiva (39%), frecuentemente la evaluación se realiza de forma rigurosa y no arbitraria (32.4%) y tan sólo algunas veces se evalúa estereotipadamente (31.4%).

Dados los resultados anteriores, se aprecia que la mayoría de docentes trabaja bajo una perspectiva constructivista, ya que da paso tanto a la parte objetiva como subjetiva del estudiante, creando un espacio adecuado de evaluación y no situaciones abusivas, arbitrarias, estereotipadas y demás.

Este tipo de evaluación tiene pues, como finalidad fundamental, una función reguladora del proceso de enseñanza/aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan a las características de los estudiantes. Pretende principalmente detectar cuáles son los puntos débiles

del aprendizaje más que determinar cuáles son los resultados obtenidos con dicho aprendizaje.  
(Jorba & Sanmartí, 2008, p. 6)

Es decir, en el constructivismo se otorga el protagonismo al estudiante, quien trabajará conjuntamente con su docente, en virtud de las capacidades y necesidades del mismo.

### 3.7. Quién evalúa.

Tabla 11: Percepción de quién decide en la evaluación.

<b>La nota la decide el profesor/a solo/a.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	17	16,2	16,2	16,2
	ALGUNAS VECES	7	6,7	6,7	22,9
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	4	3,8	3,8	26,7
	FRECUENTEMENTE	20	19	19	45,7
	SIEMPRE	57	54,3	54,3	100
	Total	105	100	100	
<b>La evaluación depende, en parte, de la autoevaluación del alumno/a.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	7	6,7	6,7	6,7
	ALGUNAS VECES	26	24,8	24,8	31,4
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	11	10,5	10,5	41,9
	FRECUENTEMENTE	22	21	21	62,9
	SIEMPRE	39	37,1	37,1	100
	Total	105	100	100	

<b>La evaluación es negociada y dialogada con cada alumno/a individualmente.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	79	75,2	75,2	75,2
	ALGUNAS VECES	11	10,5	10,5	85,7
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	4	3,8	3,8	89,5
	SIEMPRE	11	10,5	10,5	100
	Total	105	100	100	
<b>La evaluación es negociada y dialogada con el grupo de alumnos/as de clase en su conjunto.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	56	53,3	53,3	53,3
	ALGUNAS VECES	20	19	19	72,4
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	11	10,5	10,5	82,9
	FRECUENTEMENTE	15	14,3	14,3	97,1
	SIEMPRE	3	2,9	2,9	100
	Total	105	100	100	
<b>Te gustaría tener más participación en la decisión de tu propia evaluación.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	3	2,9	2,9	2,9
	ALGUNAS VECES	22	21	21	23,8
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	20	19	19	42,9
	FRECUENTEMENTE	11	10,5	10,5	53,3
	SIEMPRE	49	46,7	46,7	100
	Total	105	100	100	

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Viviana Lucía Saula Guillermo

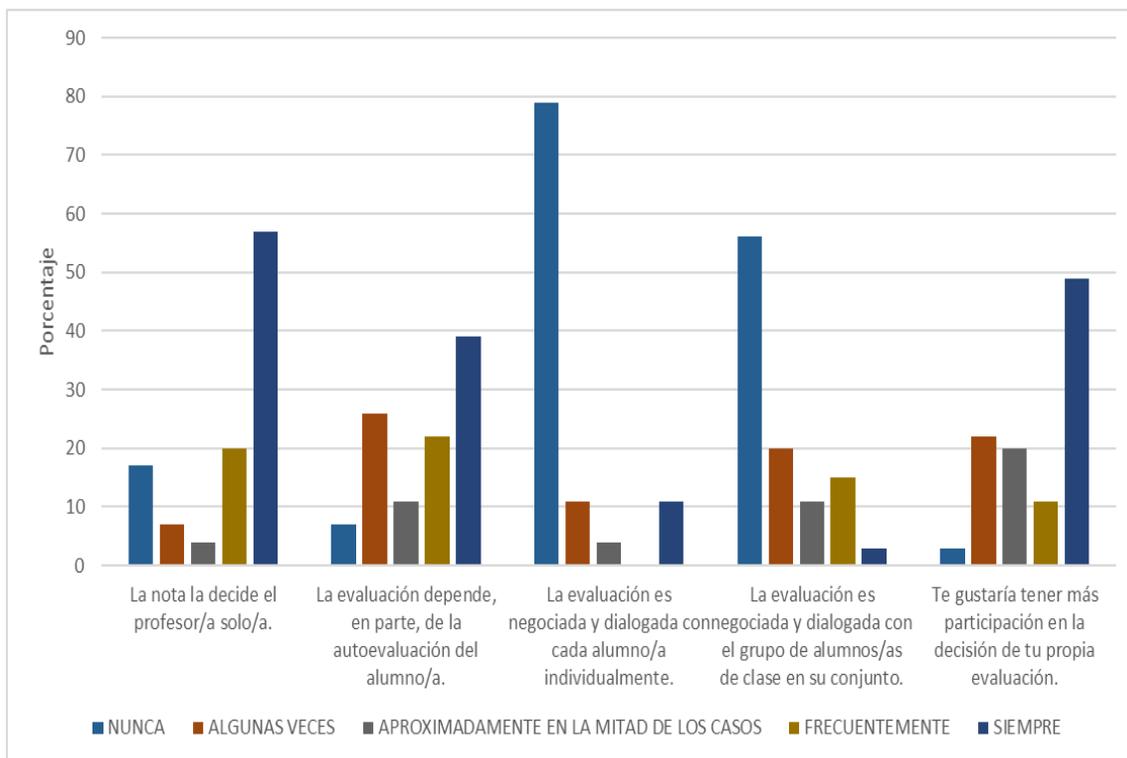


Figura 11: Percepción de quien decide en la evaluación

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Viviana Lucía Saula Guillermo

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
Válido	NUNCA	33	31,4	31,4	31,4
	ALGUNAS VECES	30	28,6	28,6	60
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	15	14,3	14,3	74,3
	FRECUENTEMENTE	20	19	19	93,3
	SIEMPRE	7	6,7	6,7	100
	Total	105	100	100	

<b>La falta de formación en temas de evaluación de los profesores/as universitarios/as.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	26	24,8	24,8	24,8
	ALGUNAS VECES	52	49,5	49,5	74,3
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	4	3,8	3,8	78,1
	FRECUENTEMENTE	20	19	19	97,1
	SIEMPRE	3	2,9	2,9	100
	Total	105	100	100	
<b>La rutinización de las prácticas profesionales, de modo que cada profesor/a repite año tras año los mismos esquemas de evaluación.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	31	29,5	29,5	29,5
	ALGUNAS VECES	22	21	21	50,5
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	11	10,5	10,5	61
	FRECUENTEMENTE	26	24,8	24,8	85,7
	SIEMPRE	15	14,3	14,3	100
	Total	105	100	100	
<b>La complejidad del proceso.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	11	10,5	10,5	10,5
	ALGUNAS VECES	41	39	39	49,5
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	20	19	19	68,6
	FRECUENTEMENTE	22	21	21	89,5
	SIEMPRE	11	10,5	10,5	100
	Total	105	100	100	

<b>La carencia de ayuda para realizar evaluación es de otra forma.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	22	21	21	21
	ALGUNAS VECES	35	33,3	33,3	54,3
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	15	14,3	14,3	68,6
	FRECUENTEMENTE	22	21	21	89,5
	SIEMPRE	11	10,5	10,5	100
	Total	105	100	100	
<b>Las condiciones en las que se tiene que realizar el proceso de evaluación.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	20	19	19	19
	ALGUNAS VECES	33	31,4	31,4	50,5
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	15	14,3	14,3	64,8
	FRECUENTEMENTE	22	21	21	85,7
	SIEMPRE	15	14,3	14,3	100
	Total	105	100	100	
<b>Los propios alumnos/as, que reclaman ser evaluados de una manera tradicional: mediante exámenes de "memoria".</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	26	24,8	24,8	24,8
	ALGUNAS VECES	48	45,7	45,7	70,5
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	4	3,8	3,8	74,3
	FRECUENTEMENTE	7	6,7	6,7	81
	SIEMPRE	20	19	19	100
	Total	105	100	100	

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Viviana Lucía Saula Guillermo

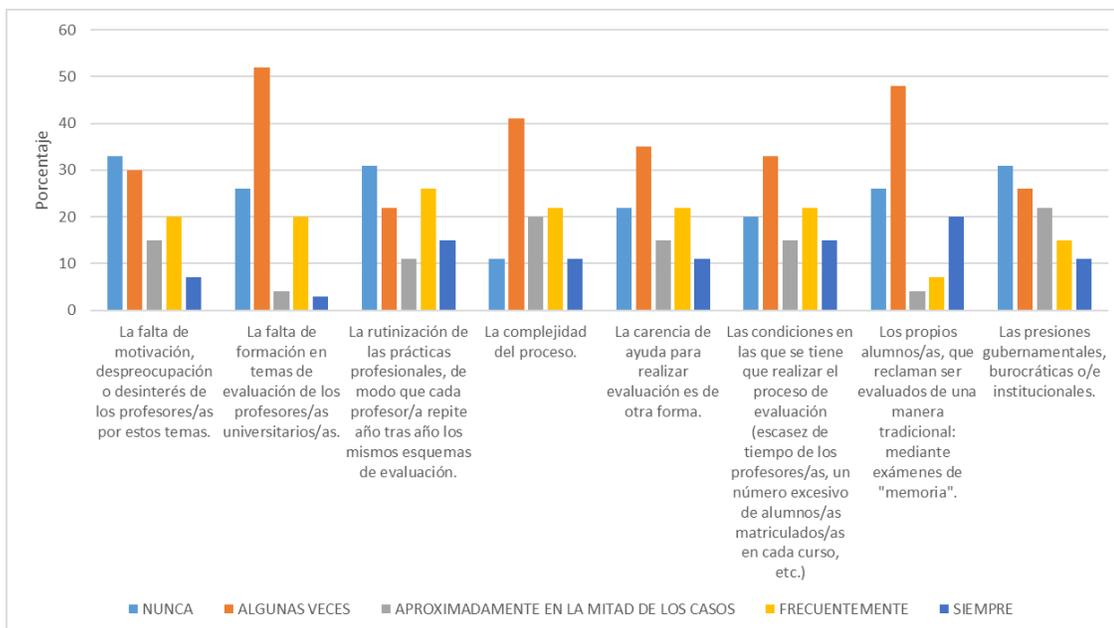


Figura 12: Responsables de la forma de evaluar.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Viviana Lucía Saula Guillermo

### Análisis y discusión de resultados

En lo que se refiere a la percepción de los estudiantes sobre quien decide en la evaluación se obtuvieron los siguientes resultados: nunca la evaluación es negociada y dialogada con cada alumno individualmente (75.2%), siempre la nota la decide el profesor (54.3%), nunca la evaluación es negociada y dialogada con el grupo de alumnos de su clase (53.3%), a los estudiantes siempre les gustaría tener más participación en su evaluación (46.7%).

Dados los resultados anteriores, la evaluación en este punto se está llevando a cabo bajo el conductismo, ya que el docente reduce su labor educativa a verificar si el programa educativo se está cumpliendo, así también la evaluación no tiene posibilidad de negociación. Según Gómez & García (2014) el modelo tradicional educativo decide si el estudiante recibe un premio o un castigo luego de su evaluación, es decir, las técnicas e instrumentos en este enfoque están orientadas a determinar si el alumno sabe o no los contenidos para más adelante decidir si pasa o no de año, sin dar la apertura necesaria al estudiante en situaciones de autoevaluación, diálogo, entre otras.

Teniendo como referencia las percepciones de los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela se puede afirmar que en ambos casos los docentes son los responsables únicos de la evaluación, sin abrirse a conversación con los estudiantes ni demás docentes.

En cuanto a la percepción de los estudiantes de quienes son los responsables de la forma de evaluar se tienen los siguientes resultados: el 49,5% de encuestados afirma que algunas veces es la falta de formación en temas de evaluación de los profesores; el 45,7% opina que algunas veces son los mismos estudiantes quienes reclaman que sus docentes continúen con la escuela tradicional, así mismo un 39% afirma que algunas veces es la complejidad del proceso; el 33,3% en cambio considera que algunas veces es la carencia de ayuda para realizar la evaluación de otra forma; el 31,4% opina algunas veces pueden ser las condiciones en las que se tiene que realizar el proceso de evaluación y por último el 31,4% de docentes piensa que nunca es la falta de motivación, despreocupación o desinterés de los profesionales del tema.

Dados los resultados anteriores se puede afirmar que los docentes son conductistas ya que no amplían sus conocimientos, se convierten en emisores de contenidos permanentes lo que provoca que el proceso sea cada vez más complejo, y que por ende no pueda brindarse ayuda entre compañeros. Fenstermacher (1989) refiere que no se pueden transmitir de manera correcta los conocimientos que no han sido previamente apropiados; en otras palabras, el conocimiento es cambiante por lo que es menester una formación continua, ya que no se puede enseñar lo que no se domina y por ende el estudiante presentará dificultades en cuanto a su asimilación.

Teniendo como referencia las percepciones de los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela se puede afirmar que en ambos casos la evaluación se realiza de la misma manera todos los años, y que tiene mucha incidencia la falta de formación en temas de evaluación de sus profesores.

### 3.8. Cuándo se evalúa

Tabla 13: Responsables de la forma de evaluar.

<b>La evaluación forma parte de proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra integrada en él, en vez de ser un momento netamente distinto y diferenciado.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	15	14,3	14,3	14,3
	ALGUNAS VECES	22	21	21	35,2
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	7	6,7	6,7	41,9
	FRECUENTEMENTE	26	24,8	24,8	66,7
	SIEMPRE	35	33,3	33,3	100
	Total	105	100	100	
<b>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.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	4	3,8	3,8	3,8
	ALGUNAS VECES	20	19	19	22,9
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	15	14,3	14,3	37,1
	FRECUENTEMENTE	24	22,9	22,9	60
	SIEMPRE	42	40	40	100
	Total	105	100	100	

La evaluación aparece sólo al final del proceso de enseñanza aprendizaje.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	19	18,1	18,1	18,1
	ALGUNAS VECES	15	14,3	14,3	32,4
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	15	14,3	14,3	46,7
	FRECUENTEMENTE	37	35,2	35,2	81,9
	SIEMPRE	19	18,1	18,1	100
	Total	105	100	100	

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Viviana Lucía Saula Guillermo

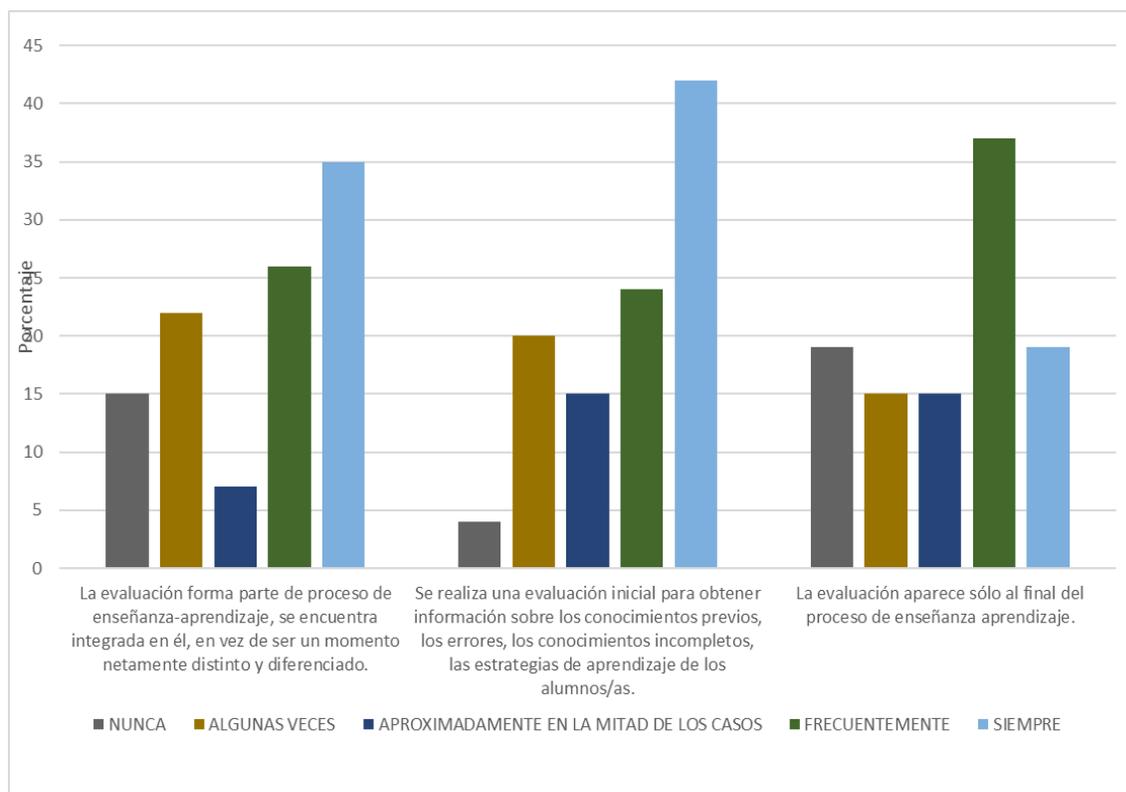


Figura 13: Responsables de la forma de evaluar.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Viviana Lucía Saula Guillermo

### **Análisis y discusión de resultados.**

En este punto los estudiantes afirman que siempre se realiza una evaluación inicial para obtener información sobre los conocimientos previos, los errores, los conocimientos incompletos, las estrategias de aprendizaje de los alumnos (40%), frecuentemente la evaluación aparece al final de proceso formativo (35.2%) y siempre la evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra integrada en él, en vez de ser un momento netamente distinto y diferenciado (33.3%).

Dados los resultados anteriores en cuanto a la forma de evaluar se afirma que los docentes se rigen bajo un modelo constructivista en el que se realiza una indagación necesaria al inicio del proceso para más adelante tomar acciones sobre la marcha del mismo, así también la evaluación es parte constante del proceso de enseñanza aprendizaje de los docentes y no es un hecho que aparece sólo al final de los procesos. “La intencionalidad de la evaluación se centra en proporcionar información para orientar, regular y mejorar cualquier proceso educativo” (Arredondo, 2002, p. 1). Es decir, para cumplir con la orientación y mejora propuesta por la evaluación es necesaria su aparición en forma de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa a lo largo del proceso formativo.

Teniendo en cuenta el estudio realizado por la Universidad de Santiago de Compostela no se observan concordancias ya que en dicha universidad la evaluación es un proceso final en cambio en el presente estudio es un proceso constante.

### 3.9. Evaluación versus calificación

Tabla 14: Evaluación versus calificación.

<b>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.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	7	6,7	6,7	6,7
	ALGUNAS VECES	31	29,5	29,5	36,2
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	15	14,3	14,3	50,5
	FRECUENTEMENTE	26	24,8	24,8	75,2
	SIEMPRE	26	24,8	24,8	100
	Total	105	100	100	

<b>No importa qué, cómo y por qué aprender, sino por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	22	21	21	21
	ALGUNAS VECES	20	19	19	40
	FRECUENTEMENTE	15	14,3	14,3	54,3
	SIEMPRE	48	45,7	45,7	100
	Total	105	100	100	

<b>La autoevaluación es un truco que emplean los alumnos/as para facilitar la consecución de buenas calificaciones.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	15	14,3	14,3	14,3
	ALGUNAS VECES	35	33,3	33,3	47,6
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	15	14,3	14,3	61,9
	FRECUENTEMENTE	20	19	19	81
	SIEMPRE	20	19	19	100
	Total	105	100	100	

<b>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).</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	11	10,5	10,5	10,5
	ALGUNAS VECES	46	43,8	43,8	54,3
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	7	6,7	6,7	61
	FRECUENTEMENTE	26	24,8	24,8	85,7
	SIEMPRE	15	14,3	14,3	100
	Total	105	100	100	
<b>Hay que condicionar la forma de estudiar a la manera de evaluar de cada profesor/a.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	15	14,3	14,3	14,3
	ALGUNAS VECES	20	19	19	33,3
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	11	10,5	10,5	43,8
	FRECUENTEMENTE	35	33,3	33,3	77,1
	SIEMPRE	24	22,9	22,9	100
	Total	105	100	100	
<b>En muchas notas existe un factor de azar (lotería o suerte).</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	56	53,3	53,3	53,3
	ALGUNAS VECES	24	22,9	22,9	76,2
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	7	6,7	6,7	82,9
	FRECUENTEMENTE	11	10,5	10,5	93,3
	SIEMPRE	7	6,7	6,7	100
	Total	105	100	100	

Las calificaciones dependen sólo de los exámenes.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NUNCA	52	49,5	49,5	49,5
	ALGUNAS VECES	22	21	21	70,5
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	7	6,7	6,7	77,1
	FRECUENTEMENTE	4	3,8	3,8	81
	SIEMPRE	20	19	19	100
	Total	105	100	100	

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Viviana Lucía Saula Guillermo

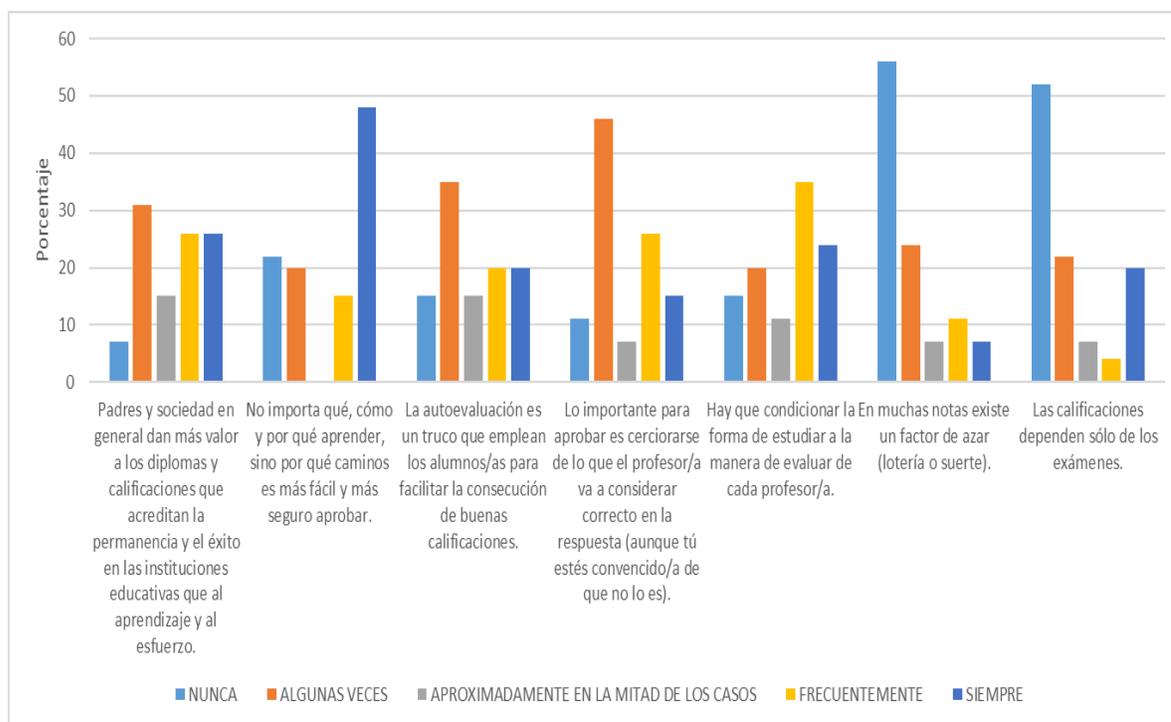


Figura 14: Evaluación versus calificación.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado por: Viviana Lucía Saula Guillermo

## **Análisis y discusión de resultados**

En lo que se refiere a la evaluación versus la calificación se obtuvieron los siguientes resultados: nunca hay azar al rendir las evaluaciones (53.3%), el 49,5% de estudiantes concuerdan en que las calificaciones nunca dependen sólo de los exámenes, el 45,2% de encuestados responde siempre en el hecho que no importa qué, cuánto, cómo y por qué aprender, sino por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar, el 43,8% de dicentes contesta nunca en que lo importante para aprobar es cerciorarse de lo que el profesor va a considerar correcto en la respuesta y el 33,3% afirma que de manera frecuente se debe condicionar la forma de estudiar a la manera de evaluar de cada profesor.

Luego de expresadas las respuestas anteriores se puede afirmar que el proceso tiene lugar a través de una perspectiva conductista, ya que los resultados son de primer orden en esta interrogante; Jorba & Sanmartí (2008) en cuanto a la evaluación sumativa refieren que tiene como propósito arrojar resultados certeros al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir; en el conductismo el objetivo único es aprobar el programa de manera exitosa, moldeando de manera frecuente al estudiante con la manera de evaluar de cada docente.

Teniendo como punto de referencia al estudio realizado por la Universidad de Santiago de Compostela se puede apreciar que en ambos estudios se coincide en el hecho de que no importan los conocimientos adquiridos ni los medios utilizados, siempre y cuando se aprueben materias y por consiguiente el año que se esté cursando.

#### **4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

#### **4.1. Título.**

Implementación de instrumentos de evaluación a partir del enfoque constructivista.

#### **4.2. Descripción del problema.**

Actualmente en la Unidad Educativa “Jadán” según los resultados obtenidos la tendencia es hacia el enfoque conductista ya que la evaluación nunca es negociada ni dialogada con el estudiante (75.2%), además está orientada a examinar al alumno (55.2%), los profesores son quienes deciden la nota (54.3%), así mismo la evaluación determina si el estudiante es o no promovido de curso (53.3%), igualmente la evaluación no se negocia con el grupo de estudiantes (53.3%), también los estudiantes afirman que no importan las rutas a seguir en cuanto a aprendizaje sino aprobar el año (45.2%), además los docentes usan criterios prefijados independientemente del grupo de estudiantes que se esté evaluando (41%); todo esto se contrapone a la evaluación vista desde el constructivismo en la que se hace énfasis en el uso de varias técnicas e instrumentos de evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

#### **4.3. Antecedentes sobre el problema.**

En la Unidad Educativa “Jadán” las acciones que se han llevado a cabo para mitigar las prácticas conductistas que sus docentes llevan a cabo han sido mínimas, es así que se han sabido revisar periódicamente planificaciones e instrumentos de evaluación, y se han realizado algunas visitas áulicas; sin embargo al ser un establecimiento educativo perteneciente a una zona rural se mantiene una idea de que el profesor es un ser castigador y no una guía y acompañante del proceso educativo y por ello las recomendaciones realizadas para las acciones anteriormente nombradas han sido orientadas hacia un enfoque conductista; y no ha existido un acompañamiento adecuado que sugiera la manera conveniente de implementar instrumentos constructivistas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

#### **4.4. Fundamentación teórica.**

En la actualidad el MINEDUC coloca la práctica educativa bajo un enfoque constructivista, en donde el estudiante con ayuda de sus docentes se desarrolla de manera exitosa considerando su contexto, su subjetividad y sus capacidades. “Básicamente es la idea de que el individuo- tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia” (Carretero, 2005). En efecto las personas somos un cuerpo con la capacidad de sentir y

crear; por ello sería erróneo considerar a un grupo de estudiantes como homogéneo ya que todos poseen características únicas.

En el orden de las ideas anteriores es importante nombrar que el constructivismo contempla algunas teorías bajo las cuales es importante trabajar, la primera es la teoría sociocultural de Vygotsky en donde se considera al estudiante como un ser social, otorgándole relevancia al contexto. “El elemento social es una condición necesaria y suficiente para la construcción de conocimientos” (Serrano & Pons, 2011). En otras palabras, al compartir experiencias y espacios de aprendizajes con los estudiantes se pueden potenciar las capacidades individuales, dar paso a la adquisición de experiencias nuevas, y además fomentar valores como el respeto hacia las opiniones de los demás; por ello la necesidad imperante de trabajos colaborativos en el aula de clases.

En este mismo sentido dentro de las teorías del enfoque constructivista aparece la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget, en donde se reconoce que conforme las personas van creciendo, crece también su desarrollo cognitivo; sin embargo, dicho desarrollo se puede ver modificado por el contacto con las demás personas. “Aunque el aprendizaje es un proceso intramental, puede ser guiado por la interacción con otras personas, en el sentido de que “los otros” son potenciales generadores de contradicciones que el sujeto se verá obligado a superar” (Serrano & Pons, 2011). En síntesis, es necesario el contacto con los demás estudiantes para así dar paso a la construcción de nuevos conocimientos partiendo de las ideas que van apareciendo con el desarrollo cognitivo del estudiante; aquí es menester además destacar que se deben utilizar mecanismos que permitan el desarrollo cognitivo como análisis de casos, mapas conceptuales, entre otros.

En el orden de las ideas anteriores, es necesario destacar que las aplicaciones de las teorías constructivistas en el aula de clases guiarán el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la tan anhelada calidad educativa, sin embargo, se debe considerar que para dicha implementación en el aula es necesario usar las herramientas adecuadas para dicho proceso, es decir, hacer uso de los instrumentos de evaluación que se rigen bajo las teorías del enfoque constructivista. “La evaluación en el contexto del enfoque formativo requiere recolectar, sistematizar y analizar la información obtenida de diversas fuentes, con el fin de mejorar el aprendizaje de los alumnos y la intervención docente” (SEP, 2013, p.17). Es decir, se requieren de mecanismos que permitan tener evidencias acerca del proceso enseñanza/aprendizaje y por ende permita determinar los logros de aprendizaje y necesidades.

Con respecto a las observaciones anteriores se destaca que son múltiples las opciones dentro de los instrumentos del enfoque constructivista, y es así que aparecen la guía de observación, registros anecdóticos diario de clase, escala de actitudes, entrevista, monografías, organizadores gráficos, portafolios, rúbricas, entre otros; teniendo en cuenta que “tanto las técnicas como los instrumentos de evaluación deben adaptarse a las características de los alumnos” (SEP, 2013, p.19). Lo que significa, que compromete una gran labor y por ende responsabilidad por parte del docente en situar el instrumento adecuado que de respuesta a las necesidades imperantes de los estudiantes.

Finalmente se debe resaltar que la labor del docente es guiar y ayudar al estudiante, para ello hace uso de ciertos instrumentos que van a apoyar su práctica educativa, “en la actualidad, gran cantidad de estudios consultados, señalan la evaluación participativa y la evaluación fundamentada en competencias, como estrategias para el cambio” (Mora, 2004). En efecto el éxito del proceso educativo dependerá de lo que se pretenda conseguir con los estudiantes y por ende de la metodología que se adapte, en otras palabras, si se desea trabajar bajo un enfoque constructivista se deben usar los recursos propios de dicho enfoque.

#### 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
Los docentes no tienen conocimiento en cuanto a los instrumentos y técnicas propias del constructivismo.	1. El 90% de los docentes participan en capacitación sobre instrumentos de evaluación con enfoque constructivista.	1. Diseño de taller de capacitación sobre instrumentos de evaluación constructivistas.	Docente maestrante.	Inicio: 28 de Junio de 2017. Final: 28 de Junio de 2017.	Revisión de documentos.  Documentos escritos	Formato de taller realizado.
		2. Presentación del taller a las autoridades del establecimiento educativo para su aprobación.	Vicerrector.	Inicio: 29 de Junio de 2017 Final: 29 de Junio	Oficio de aprobación de taller.	Autorización de implementación del taller.
		3. Socialización a docentes sobre taller de capacitación sobre instrumentos constructivistas.	Vicerrector.	Inicio: 30 de Junio Final: 30 de Junio	Convocatoria a docentes para socialización.  Registro de asistencia	25 docentes participantes
		4. Invitación a expertos del tema.	Rector.	Inicio: 03 de Julio de 2017 Final: 03 de Julio de 2017	Oficios de invitación.	3 expertos participantes.
		5. Desarrollo del taller.	Expertos en el tema.	Inicio: 05 de Julio de 2017 Final: 06 de Julio de 2017	Fotografías. Informe del taller realizado.	25 docentes participantes.
		6. Evaluación del taller.	Expertos en el tema.	Inicio: 06 de Julio de 2017 Final: 06 de Julio de 2017.	Instrumento de evaluación (encuesta)	Nivel de satisfacción del taller.
	2. El 90% de docentes implementan instrumentos de evaluación	1. Elaboración y revisión de planificaciones de unidad e instrumentos	Docentes del establecimiento.  Coordinador	Inicio: 04 de Septiembre de 2017 Final: 08 de Junio de	Registro de entrega de planificaciones y de instrumentos	Planificaciones de unidad.  Instrumentos de evaluación.

desde el enfoque constructivista para de esta manera conseguir el desarrollo integral del estudiante.	de evaluación desde un enfoque constructivista.	es de área. Vicerrector	2018.	de evaluación por unidad.	
	2. Socialización del instructivo de evaluación del MINEDUC.	Vicerrector.	Inicio: 04 de Septiembre de 2017 Final: 08 de Junio de 2018.	Convocatoria a socialización. Registro de asistencia.	25 docentes participantes.
	3. Visitas áulicas en los distintos niveles, para realizar el debido acompañamiento.	Coordinadores de área. Vicerrector.	Inicio: 04 de Septiembre de 2017 Final: 08 de Junio de 2018.	Rúbricas de acompañamiento de aula.	25 docentes evaluados.
3. El 90% de docentes diseñarán instrumentos de evaluación como rúbricas, registros anecdóticos, entrevistas, organizadores gráficos, monografías, debates, exámenes con tipos de preguntas cortas, abiertas y de base estructurada, entre otros propios del constructivismo.	1. Elaboración de rúbricas institucionales para los distintos niveles para trabajos grupales e individuales.	Coordinadores de área Vicerrector	Inicio: 28 de Agosto de 2017 Final: 01 de Septiembre de 2017.	Registro de asistencia. Convocatorias.	Rúbricas incorporadas.
	2. Implementación de exámenes de preguntas cortas, abiertas y de base estructurada para las evaluaciones llevadas a cabo a fin de unidad y de quimestre.	Docentes del establecimiento. Coordinadores de área. Vicerrector.	Inicio: 04 de Septiembre de 2017 Final: 08 de Junio de 2018.	Registro de entrega de instrumentos de evaluación.	Instrumentos de evaluación de unidad y quimestrales.
	3. Reuniones periódicas de área en las que se impulse la utilización de organizadores gráficos, debates, entrevistas, etc. en las diferentes materias.	Docentes de cada área. Coordinadores de área.	Inicio: 04 de Septiembre de 2017 Final: 08 de Junio de 2018.	Convocatorias e informes de reunión. Registro de asistencia	Docentes del área participantes.

## CONCLUSIONES

En la definición de evaluación, criterios seguidos para evaluar, cómo se evalúa, quién evalúa y evaluación vs. calificación; se observa que existe orientación hacia el conductismo, ya que la evaluación es usada para examinar al alumno, calificar, como un control y a decidir si el estudiante pasa o no de año; así mismo los docentes usan criterios prefijados sin prestarle atención al grupo de alumnos y se toma como referencia el nivel medio de la clase para situar a los demás estudiantes; no se usa coevaluación, entrevistas, materiales diversos en los exámenes y no se pueden negociar las fechas de evaluación, ni se dejan días de descanso entre las evaluaciones; el docente es quien decide las calificaciones, las evaluaciones no se negocian, los resultados se consideran los más importantes y se condicionan las formas de estudiar según cada profesor.

En lo que se refiere a las funciones de la evaluación, para quién se evalúa y cuándo se evalúa, la evaluación se realiza desde el enfoque constructivista ya que los docentes no utilizan la evaluación como una herramienta para ejercer poder, además en base a los resultados de la evaluación se toman decisiones racionales y justificadas sobre el proceso formativo, así mismo los docentes procuran la participación de los discentes para la mejora; se evalúa para el alumno, para darle información sobre su aprendizaje y para el docente; así mismo se consideran los conocimientos previos, y la evaluación aparece al inicio, durante y después del proceso formativo.

En los procesos que hacen referencia a los objetos de evaluación, en cuanto a lo que es necesario evaluar se concluye que la mayoría de estudiantes perciben que sus docentes evalúan desde el constructivismo ya que se considera el esfuerzo de los alumnos, el proceso de enseñanza/aprendizaje, la actitud e interés del alumnado, las condiciones de estudio y el conocimiento adquirido por los estudiantes; sin embargo también se observa una tendencia hacia el conductismo en cuanto a los posibles reduccionismos de la evaluación ya que se presta más atención a los errores que a los aciertos, se evalúa solo la capacidad de resolver problemas, con valores propios del campo y los valores buscados, pretendidos y observables.

## RECOMENDACIONES

Que las autoridades junto con los docentes unifiquen el sistema de evaluación a usarse en la institución, en el que se incorpore el uso de instrumentos con enfoque constructivista; para ello sería necesaria una capacitación en cuanto a los instrumentos a usarse en dicho enfoque como entrevistas, monografías, debates, ensayos, organizadores gráficos, rúbricas, exámenes con preguntas de respuesta corta, abiertas y de base estructurada, todo esto con el objetivo de facilitar y potenciar el momento de la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje y así alcanzar la calidad educativa.

Que autoridades y docentes realicen actividades como convivencias, mesas redondas y debates que inviten a la reflexión sobre la importancia de un aprendizaje integral en el estudiante; para de esta manera mejorar las relaciones docentes - discentes y por ende evitar distancias entre los mismos y situaciones evidentemente autoritarias; y así más adelante dar apertura al diálogo, participación, consensos, entre otros.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colegio Mas Luz. (s.f.). *Comunicación Pedagógica*. Obtenido de <http://www.colemasluz.com/comunicacion.php>
- Moreno, Cristian; Díaz, Alejandro; Cuevas, Carol. (2011). *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 11,12.
- Alvarez ; Bisquerra. (1998). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, España: CISSPRAXIS, S. A.
- Alvarez Fernandez, C. (2010). Modelos de aprendizaje en la educación primaria. *Arista Digital*, 252.
- 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/septdico6/elclima.htm>
- Andrade, L. (16 de Marzo de 2016). *Universidad Santiago de Compostela: Minerva repositorio institucional DA USC*. Obtenido de Minerva repositorio institucional DA USC:  
<http://hdl.handle.net/10347/13958>
- Arancibia, Schmidt, & Sancho. (1998). *Proyecto Efectividad Escolar*. Santiago, Chile.
- Aron; Milicic; Armijo. (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](http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/749/2873)
- Arredondo, S. C. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson.
- Arredondo, S. C. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: PEARSON EDUCACION.S.A.
- Bellei, Muñoz, Pérez, & Raczynski. (2003). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Chile.
- Bordas, I. M., & Cabrera, F. (2001). Estrategias de Evaluación de los Aprendizajes Centrados en el Proceso. *Conectate al Conocimiento*, 1-44.
- Bower, G. H., Hilgard, E. R., & Salazar, J. M. (1989). *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas.
- 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 Monografias:  
<http://www.monografias.com/trabajos48/clima-escolar/clima-escolar2.shtml>
- Cabra, F. (2007). *La evaluación de los aprendizajes en la educación superior. Apuntes críticos para un concepto integrador*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cabra, F. (2007). *La Evaluación de los Aprendizajes en la Educación Superior. Apuntes Críticos para un Concepto Integrador*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cantillo, C. (s.f.). Didáctica de la Educomunicación. *Modelo Estructuralista*. Málaga, España.

- Carretero, M. (2005). *Constructivismo y educación*. México: Progreso.
- Carretero, M. (2005). *Constructivismo y educación*. México: Progreso.
- Carretero, M. (2005). *Constructivismo y Educación*. México: Progreso.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. Mexico: SEP-Muralla.
- Casassus. (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](http://www.uca.edu.ar/uca/common/.../files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.pdf)
- Castro, M. (2006). Actitudes y motivación en educación física escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*.
- 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, Pita, & Sánchez. (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=So864-21412011000100002](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So864-21412011000100002)
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). *El clima escolar percibido por los estudiantes de enseñanza media*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/195/19501501.pdf>
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de Enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- De la Orden Hoz, A. (2000). La función optimizante de la evaluación de programas educativos. *Revista de investigación educativa*, 381-392.
- De Vicenzi, A., & De Angelis, P. (2006). La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. *Revista interamericana*, 1-4.
- De Vicenzi, A., & De Angelis, P. (2006). La Evaluación de los Aprendizajes de los Alumnos. *Revista Interamericana*, 1-4.
- Durán, C., & 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](http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen1_numero2/articulo_2.pdf)
- Ertmer, P. A., & Newby, T. (1993). Conductismo, Cognitivismo y Constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Permormance Improvement Quarterly*, 50 - 72.
- Fernandez, I. (2004). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Narcea, Madrid.

- Fierro, G. A., & Perdomo Quevedo, M. D. (2014). CONCEPTOS DE EVALUACIÓN EN RELACIÓN CON LOS PARADIGMAS PSICOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN. *AMAZONIA Investiga*, 103-118.
- Fierro, G. A., & Perdomo Quevedo, M. D. (2014). Conceptos de evaluación en relación con los paradigmas psicológicos de la educación. *Amazonía investiga*, 103 - 118.
- Fierro, G. A., & Perdomo Quevedo, M. D. (2014). Conceptos de Evaluación en relación con los paradigmas psicológicos de la educación. *AMAZONIA Investiga*, 103 - 118.
- Frías, B. S., & Hinojosa Kleen, E. (2000). "Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos". México: Trillas.
- García. (2009). *Las dimensiones afectivas de la docencia*. Obtenido de [www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf](http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf)
- González, O. (1996). *El enfoque histórico cultural como fundamento de una concepción pedagógica*. Colombia: Ed. El Poirá.
- Granja, C. (2013). Caracterización de la comunicación. *Artículo de investigación*, 69.
- 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.
- Gredler, M. (2009). *Learning and Instruction: Theory and Practice*. Upper Saddle River: Pearson.
- 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.
- Guerra, M. a. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la Escuela*, 23 - 34 .
- Guerra, M. Á. (1999). *Evaluación Educativa 1*. Río de la Plata: Editorial Magisterio.
- Hernandez, A. (s.f.). *Elementos metodológicos esenciales para todo docente en su proceso de Enseñanza Aprendizaje*. Obtenido de Monografias: <http://www.monografias.com/trabajos94/elementos-metodologicos-esenciales-todo-docente-sua-proceso-ensenanza-aprendizaje/elementos-metodologicos-esenciales-todo-docente-sua-proceso-ensenanza-aprendizaje.shtml>
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México: Mac-Graw Hill.
- Hoz, A. d. (2000). LA FUNCIÓN OPTIMIZANTE DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EVALUATIVOS. *Revista de Investigación Educativa*, 381-389.
- Humboldt, C. A. (2014). *CÓDIGO DE CONVIVENCIA*. Obtenido de [http://www.cahgye.edu.ec/ceibos/pdf/cah\\_codigodeconvivencia.pdf](http://www.cahgye.edu.ec/ceibos/pdf/cah_codigodeconvivencia.pdf)
- Ianfrancesco V, G. M. (2005). *La evaluación integral y del aprendizaje*. Bogotá: Geminis.
- Ianfrancesco V, G. M. (2005). *La Evaluación Integral y del Aprendizaje*. Bogotá: Geminis.
- Ianfrancesco, G. M. (2005). *La Evaluación Integral y del Aprendizaje*. Bogotá: GEMINIS.
- Intercultural, L. O. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: R.O. 2SP 417.

- Jorba, J., & Sanmartí, N. (2008). La función pedagógica de la evaluación. *Evaluación como ayuda al aprendizaje*, 21-42.
- 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.
- López Fernández, O., Rodríguez Illera, J., & Rubio Hurtado, M. (2004). El portafolio electrónico como metodología innovadora en la evaluación universitaria: el caso de la OSPI. *EDUTECH*, 1-6.
- 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.
- Milicic, & Aron. (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](http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_aron2.pdf)
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito.
- MOOS. (1979). *Evaluating educational environments*. S. Francisco.
- Moos, R., & Trickett. (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., & Trickett. (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., & Trickett, E. (1984). *Manual de Escalas de Clima Social (FES, WEA, CIES, CES)*. Madrid: TEA Ediciones, S.A. Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Actualidades investigativas en educación*, 1-26.
- Mora Vargas, A. I. (2004). La Evaluación Educativa: Concepto, Períodos y Modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-28.
- Muñoz. (2011). Clima del aula para favorecer aprendizajes. Perú.
- Murillo. (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*. Obtenido de [www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/Rev.%20Ed.%20Inc.%20Vol3,2.pdf](http://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., Martínez, M. (s.f.). *La escuela como contexto socializador*. Obtenido de Universidad de Valencia: <http://www.uv.es/lisis/maria/climasocial.pdf>
- Ojalvo, V., & otros. (1999). Comunicación educativa. *Universidad Autónoma J.M Saracho*. Tarija.
- Perez Gonzalez, M. (2005). La evaluación del aprendizaje. *Docencia universitaria*, 1-19.

- Pérez, H., Maldonado, M., & Bustamente, F. (2010). El análisis organizacional como fundamento para la mejora de la escuela. *Revista Educare*, 6.
- Pérez, M. G. (2000). LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE-TENDENCIAS Y REFLEXIÓN CRÍTICA. *Revista Cubana de Educación Superior*, 47-62.
- Pérez, M. G. (2005). La evaluación del aprendizaje. *DOCENCIA UNIVERSITARIA*, 1-19.
- Poggi, M. (2008). Evaluación Educativa Sobre Sentidos y Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 37-44.
- Porto, M. (2009). Evaluación de estudiantes en la universidad de Santiago de Compostela: percepción de los propios alumnos. *Revista de Docencia Universitaria*, 1-22.
- Quiroga. (2008). *lima de aula y prácticas docente en ajedrez escolar Inicial*. Obtenido de [www.ajedrezenlasescuelas.com/2008/octubre](http://www.ajedrezenlasescuelas.com/2008/octubre)
- Ramírez, J. (2011). Proyecto de Investigación Pedagógica. *Clima y comunicación en el aula para el aprendizaje*. Chile.
- Ramos, P., Bruno, J., & Abanacin, A. (18 de Junio de 2005). *UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA*. Obtenido de TEORIA DEL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL: <http://constructivismos.blogspot.com/>
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J., & 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.
- Rivera Muñoz, J. L. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Investigación educativa*, 47-52.
- Rivera Muñoz, J. L. (2004). El Aprendizaje Significativo y la Evaluación de los Aprendizajes. *Investigación Educativa*, 47-52.
- Rodríguez. (2001). *Clima de aula*. México: Astra Ediciones S.A.
- Rodríguez. (2004). *El clima escolar*. *Revista Digital Innovación e Investigación*. Obtenido de [https://www.csif.es/andalucia/modules/mod\\_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima.PDF](https://www.csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima.PDF)
- 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. (2002). Evaluación-Tipos de evaluación. *Revista de Posgrado de la Vía Cátedra de Medicina N°118*, 1.
- Sánchez, J. (2009). Tesis doctoral. *Análisis del clima de aula en educación física. Un estudio de casos*. Málaga.
- Sandoval Oviedo, N. (2009). La evaluación de los aprendizajes desde un enfoque cognitivo. *Artículos sobre la aplicación de las TIC en la investigación y pedagogía*, 97-106.
- Schunck, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje*. Mexico: Pearson.

- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje*. Mexico: PEARSON EDUCACIÓN.
- Serrano González-Tejero, J. M., & Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivista en educación. *Investigación educativa*, 1.
- V, G. M. (2005). *LA EVALUACIÓN INTEGRAL Y DEL APRENDIZAJE. Fundamentos y estrategias*. Bogotá: COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO.
- Vaello. (2006). *El clima de clase: problemas y soluciones*. Obtenido de [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/spip/IMG/pdf/El\\_clima\\_de\\_cl](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/spip/IMG/pdf/El_clima_de_cl)
- Vallina, N. Á. (2010). La evaluación educativa. *Pedagogía Magna*, 159-167.
- Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1-28.
- Villa. (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, & Villa. (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](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.
- Vizcaya, E. L. (2004). La Evaluación Educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 809 - 811.
- Vizcaya, E. L. (2004). La Evaluación Educativa. *Revista Mexicana de INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*, 807-816.
- Zabalza, M. A. (1991). *Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento didáctico*. Madrid: UDED.
- Zimmerman , B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2a. ed.)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

## **ANEXOS**

## Apéndice A.

	<p style="text-align: center;"><b>ENCUESTA DIRIGIDA A DETERMINAR LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA “JADÁN” RESPECTO DE LA EVALUACIÓN QUE APLICAN SUS DOCENTES EN EL PROCESO INSTRUCTIVO – FORMATIVO.</b></p>
---	--

**Fecha:**

**Hora:**

**Lugar (ciudad y sitio específico):**

*Estimado estudiante:*

Reciba un cordial saludo, mi nombre es Viviana Saula y soy maestrante de Pedagogía de la Universidad Técnica Particular de Loja; en la actualidad me encuentro realizando un estudio sobre la percepción que tienen los estudiantes sobre la evaluación realizada por sus docentes y la relación existente con el proceso instructivo - formativo, para ello pido muy amablemente su colaboración con unos minutos de su tiempo para contestar el siguiente cuestionario, no sin antes informarle que las respuestas que Ud. nos brinde son absolutamente confidenciales, que serán utilizadas para realizar el trabajo anteriormente descrito pero no se incluirán nombres.

Deseo informar que las personas que son partícipes de este estudio han sido seleccionadas por sorteo y no a través de un listado específico.

Ruego muy amablemente sea sincero en sus respuestas y que revise cuidadosamente las instrucciones que se le presenta a continuación.

¡Muchas gracias por su colaboración!

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

### *INSTRUCCIONES*

- Use un esfero de color azul.
- Durante el desarrollo del cuestionario piense en el proceso de evaluación realizado por sus docentes y la relación que existe con el proceso instructivo – formativo.
- Todas las respuestas son válidas, no existen respuestas correctas ni incorrectas.
- Cada una de las preguntas tiene varias opciones, escoja la que mejor describa su opinión.
- Marque con una X la respuesta escogida por Ud. Recuerde que no se debe marcar más de una respuesta.
- Si Ud. no entiende alguna de las preguntas por favor solicite ayuda a la persona que le entregó el presente cuestionario.

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.

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

2.-Calificar al alumno/a.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7.-Como una amenaza.

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

8.-Como un control.

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

9.-Como una comprobación necesaria.

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

10.-Como un juicio.

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

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

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

12.-Como una ayuda.

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

13.-Como un aprendizaje.

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

**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.

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

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

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

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.).

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

17.-Ejercer el poder.

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

18.-Facilitar la coordinación entre profesores/as.

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

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

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

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

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

21.-Reflexionar sobre lo que se hace.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

33.-El propio proceso o estrategia de evaluación.

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

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

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

35.-El esfuerzo de los alumnos/as.

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

36.-La actitud y el interés del alumnado.

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

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

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

38.-El conocimiento adquirido por los estudiantes.

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

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

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

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

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

## 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.

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

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

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

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.

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

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

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

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

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

46.-Se evalúa la capacidad para resolver problemas.

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

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

1. Nunca ( )
2. Algunas veces ( )

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

**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.

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

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

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

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

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

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.

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

**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.

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

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

1. Nunca ( )
2. Algunas veces ( )
3. Aproximadamente en la mitad de los casos ( )
4. Frecuentemente ( )

5. Siempre ( )

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

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

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

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

**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.

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

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

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

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

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

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

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

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

60.1.-Observación en clase.

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

60.2.-Monografías (trabajos bibliográficos)

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

60.3.-Entrevista.

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

60.4.-Autoevaluación del alumno/a.

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

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)

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

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)

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

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

1. Nunca ( )
2. Algunas veces ( )
3. Aproximadamente en la mitad de los casos ( )
4. Frecuentemente ( )

5. Siempre ( )

60.8.-Casos prácticos

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

60.9.-Examen tipo test.

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

60.10.-Examen de preguntas abiertas (tipo ensayo)

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

60.11.-Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)

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

60.12.-Examen de preguntas de base estructurada.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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).

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

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

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

**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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**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.

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

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

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

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

1. Nunca ( )
2. Algunas veces ( )
3. Aproximadamente en la mitad de los casos ( )

4. Frecuentemente ( )
5. Siempre ( )

91.-La complejidad del proceso.

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

92.-La carencia de ayuda para realizar evaluación es de otra forma.

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

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.)

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

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

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

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

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

**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.

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

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.

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

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

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

**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.

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

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

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

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

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

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).

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

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

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

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

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

105.-Las calificaciones dependen sólo de los exámenes

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

iiiiMUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!!!!