



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA

TÍTULO DE MAGISTER EN PEDAGOGÍA

Percepciones de los estudiantes de Básica Media, Superior y Bachillerato de la Unidad Educativa “*Planeta Azul*” de la ciudad de Quito, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo.

TRABAJO DE TITULACIÓN

AUTORA: Garzón Montenegro, Mary Concepción

DIRECTOR: Riofrio Leiva, Vicente Jacinto

CENTRO UNIVERSITARIO CARCELEN - QUITO

2017



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

2017

APROBACIÓN DEL (LA) DIRECTOR (A) DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Mgr.

Vicente Jacinto Riofrío Leiva

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación denominado, **“Percepciones de los estudiantes de Básica Media, Superior y Bachillerato de la Unidad Educativa *Planeta Azul* de la ciudad de Quito, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo.”** realizado por Mary Concepción Garzón Montenegro, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, septiembre 2017

f)

Firma del director del trabajo de titulación

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo Mary Concepción Garzón Montenegro declaro ser autora del presente trabajo de titulación: **“Percepciones de los estudiantes de Básica Media, Superior y Bachillerato de la Unidad Educativa *Planeta Azul* de la ciudad de Quito, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo”**, de la Maestría en Pedagogía, siendo Mgtr. Vicente Jacinto Riofrío Leiva director del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad 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 dice: “Forman parte del patrimonio de la Universidad la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos y tesis de grado o trabajos de titulación que se realicen con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad”.

f.

Autora: Mary Concepción Garzón Montenegro

Cédula 1710619543

DEDICATORIA

A Dios. Por haberme permitido llegar hasta este punto y haberme dado salud para lograr mis objetivos, además de su infinita fortaleza sabiduría y misericordia.

A mi esposo. Por haberme apoyado incondicionalmente durante todo el tiempo. Por su comprensión y amor.

A mi hijo. Por darme esos ánimos en los momentos más débiles.

A mis nietos. Joel, Camila y Andrés por los tiempos que tuve que sacrificar y no poder disfrutarlos con ustedes.

A mis padres. Por el gran ejemplo de esfuerzo y empeño que siempre me han brindado, por la motivación constante que me han permitido llegar hasta donde estoy, pero más que nada por su amor y cuidado.

Mary Concepción Garzón Montenegro

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, quiero agradecer a Dios por ser Él quien supo darme la fortaleza necesaria y la sabiduría para continuar con mis estudios; así mismo, también a mi esposo Francisco Garcete por su apoyo durante toda la maestría, a todos quienes de una u otra manera me han dado ánimos de seguir adelante, me han dado palabras de aliento, me han apoyado con un abrazo que me ha fortalecido en momentos difíciles. De una manera muy especial al Mgs. Vicente Riofrio Leiva, mi director de proyecto de investigación, quien con su paciencia, motivación y profesionalismo me ha sabido guiar en la realización de este proyecto de investigación.

Para todos ustedes mis más sinceros agradecimientos.

Mary Concepción Garzón Montenegro

INDICE DE CONTENIDOS

CARÁTULA	i
APROBACIÓN DEL (LA) DIRECTOR (A) DEL TRABAJO DE TITULACIÓN.....	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
INDICE DE CONTENIDOS	vi
RESUMEN	8
ABSTRACT	9
INTRODUCCIÓN	10
1. MARCO TEÓRICO	14
La evaluación educativa	15
La evaluación en el enfoque conductista de aprendizaje:.....	15
La evaluación en el enfoque cognitivista de aprendizaje:	16
La evaluación en el enfoque constructivista de aprendizaje:	17
La evaluación orientada al desarrollo integral de la personalidad del estudiante:.....	20
Tipos de evaluación y sus funciones en el proceso formativo.	22
Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación	30
Desde el enfoque conductista de aprendizaje:	30
Desde el enfoque cognitivista de aprendizaje:.....	32
Desde el enfoque constructivista de aprendizaje:.....	32
2. DISEÑO METODOLÓGICO.....	35
Diseño y tipo de investigación.....	36
Métodos.....	36
El Método Analítico – Sintético.....	36
El Método Inductivo – Deductivo	37

Población	37
Técnica e instrumentos	38
3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS	39
1. Definición de la evaluación	40
2. Funciones de la evaluación	45
3. Objetos de evaluación	50
4. Criterios seguidos para evaluar:	57
5. Para quién se evalúa:	60
6. Cómo se evalúa:	62
7. Quién evalúa:	75
8. Cuando se evalúa:	81
9. Evaluación versus calificación:	83
4. PLAN DE INTERVENCIÓN	88
Título:	89
Descripción del problema:	89
Antecedentes sobre el problema:	89
Fundamentación teórica:	90
Matriz para la intervención:	93
CONCLUSIONES	96
RECOMENDACIONES	97
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	98
ANEXOS	104

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo, analizar los rasgos constitutivos del perfil del docente en evaluación, a partir de las percepciones de los estudiantes, que permitan la comprensión de sus significados e implicaciones en el proceso instructivo formativo, y el diseño de un plan de intervención para asegurar efectivamente su participación en la gestión institucional. Para recoger datos se utilizó la técnica de la encuesta, se viabilizó a través de un cuestionario con preguntas cerradas. En el análisis de la información, 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. En conclusión, prevalece el enfoque conductista expresado en que: se plantea que la evaluación se centra en los trabajos y exámenes, cuadernos, enfocando una evaluación en el producto final. Por lo tanto, se recomienda que unifiquen criterios o enfoques evaluativos en los docentes, desde los principios del enfoque constructivista.

PALABRAS CLAVES: evaluación, percepciones, enfoques, constructivismo, integral, calidad.

ABSTRACT

The present research aims to analyze the constituent features of the profile of the teacher in evaluation, based on the perceptions of students that allow the understanding of their meanings and implications in the formative instructional process and the design of a intervention plan to effectively ensure their Participation in institutional management. To collect data was used the technique of the survey, was made feasible through a questionnaire with closed questions. In the analysis of the information the frequency of expressions in each variable was identified; The relationship between variables to determine common and differential aspects; And, the main trends in each of the dimensions under study. In conclusion, the behavioral approach prevails in that: it is stated that the evaluation focuses on the work and exams, notebooks, focusing an evaluation on the final product. Therefore, it is recommended that unify criteria or evaluation approaches in teachers, from the principles of the constructivist approach.

Keywords: Evaluation, perceptions, approaches, constructivism, integral, quality.

INTRODUCCIÓN

Ecuador como en otros países, realiza esfuerzos por cambiar y mejorar la calidad del sistema educativo. La evaluación forma parte fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que está involucrada dentro de este cambio. En el Plan Decenal de Educación (2006 – 2015) se propone en su política seis, el mejoramiento de la calidad en el sistema Educativo Nacional, propuesta que también se encuentra entre las Metas Educativas (2021). Por lo tanto, se constituye en el factor que empuja al acercamiento al contexto educativo a través de las instituciones educativas, sean estas fiscales, particulares, fiscomisionales y municipales.

En consecuencia, de todos estos cambios, Ecuador se ha visto en la necesidad de modificar su enfoque de la evaluación, del tradicional al conductista; luego al cognitivista y por último al constructivista. Sin embargo, muchos docentes se han quedado en la aplicación de prácticas evaluativas por costumbre, sin ser conscientes de lo que están evaluando. Por este motivo es importante analizar cuál es la perspectiva de los estudiantes en vista que, en ellos, se cumplen los objetivos del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Lo que se puede vivenciar en la actualidad es que, a pesar de estar implementando un currículo constructivista, los docentes están aplicando una evaluación en su mayoría conductista, es decir, su enfoque está únicamente en obtener calificaciones, las mismas que, determinan la promoción escolar. Utilizan como instrumentos pruebas o evaluaciones sumativas, que miden los aprendizajes como evidencia de su rendimiento educativo. Para Bloom y otros (Como se citó en Blanco, O. 2004) la evaluación conductista tiene una naturaleza sumativa, puesto que los datos de evaluación se utilizan para formular juicios al finalizar el curso, esto quiere decir que, hace énfasis en la calificación, selección y certificación de los estudiantes.

En nuestro contexto, el desarrollo profesional por parte del Ministerio de Educación, de otras fundaciones e instituciones u organizaciones de capacitación docentes, se han preocupado de capacitar a los docentes en temas evaluativos, sin tener claro el enfoque que los docentes están utilizando, por eso, dichas capacitaciones no han dado el fruto necesario para empezar con un cambio de enfoque evaluativo, a lo que se observa que la metodología que llevan los docentes en evaluación es inadecuada, ya que no siguen un proceso continuo de observación, valoración,

ni registro, por lo tanto, hay poco involucramiento y compromiso de los profesionales de la educación.

Consideramos que la evaluación, técnicas e instrumentos y el enfoque pedagógico que maneje el docente son temas fundamentales que requieren de atención y análisis dentro de nuestro contexto, por lo cual, el objetivo general de este trabajo, es analizar los rasgos constitutivos del perfil del docente en evaluación, en la Unidad Educativa Planeta Azul, a partir de, las percepciones de los estudiantes del Nivel Medio y Superior y Bachillerato, que permita la comprensión de sus significados e implicaciones en el proceso instructivo-formativo y el diseño de un plan de intervención para la implementación de técnicas e instrumentos de evaluación con enfoque constructivista. Y los específicos son: Fundamentar teóricamente la evaluación educativa, como proceso orientado al aseguramiento de la formación de la personalidad de los estudiantes con sentido integral. Diagnosticar las percepciones de los estudiantes respecto de la evaluación que desarrollan sus docentes en relación con las concepciones, métodos, técnicas, instrumentos y valoraciones. Diseñar un plan de intervención para la implementación de técnicas e instrumentos de evaluación con perspectiva integradora a partir de los principios del enfoque constructivista.

Para la recopilación de la información, se utilizó como técnica la encuesta, se viabilizó a través de un cuestionario, al respecto Hernández Sampieri, 2014 (como se citó en Chasteauneuf, 2009, pág. 217) plantea: “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir”. Se utilizó preguntas cerradas, que “contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas” (Hernández, 2014, pág. 217). El cuestionario es adaptado tomando como base el elaborado por Porto Currás (2009), en el estudio sobre: “Evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela: percepciones de los propios alumnos”.

El Primer Capítulo, se refiere al Marco Teórico, se desarrolla la evaluación educativa desde los distintos enfoques: conductual, cognitivista y constructivista; la evaluación orientada al desarrollo integral de la personalidad del estudiante; una descripción de los tipos de evaluación y sus funciones y por último se presenta información sobre los métodos, técnicas e instrumentos de evaluación que en cada enfoque han implementado.

En el Segundo Capítulo, se aborda el diseño metodológico, en el cual se explica sobre el diseño y tipo de investigación, los métodos utilizados, una descripción de la población, se presenta la

técnica e instrumentos que se utilizó para la realización de la investigación; se presenta el cronograma establecido que ayudó a plantearse metas; y, por último, se detalla el presupuesto.

El Tercer Capítulo describe la discusión, resultados y análisis de la investigación realizada, donde se especifican los resultados obtenidos en cada dimensión; se discute y analiza los resultados de una manera objetiva y comparativa, con los resultados de Porto Currás, M. (1999).

El Cuarto Capítulo destalla el plan de intervención con su propia descripción del problema, los antecedentes, su fundamentación teórica, la matriz para la intervención en donde se encuentra priorizado el problema, la meta, la acción y recursos para cada una de ellas, los responsables para cada acción, las fechas de inicio y final de la acción, las actividades de seguimiento permanentes y sus evidencias; por último, los indicadores de resultados.

Como conclusiones principales se determina que la perspectiva de los estudiantes de los niveles de Media, Superior y Bachillerato de la Unidad Educativa Planeta Azul respecto de la definición, funciones, objetos, criterios, el para qué, cómo, quién evalúa y en cuanto a evaluación versus calificación prevalece el enfoque conductista expresado en que: sus maestros tienen el objetivo de obtener calificaciones, las actividades evaluativas las realizan para demostrar que han aprendido, una medición detallada de los aprendizajes, se evalúa en relación a los objetivos con el objeto de medir sus aprendizajes, existe un criterio de evaluación normativa, medición de los aprendizajes mediante una evaluación estandarizada, se centra en los trabajos, exámenes, cuadernos, producto final, datos prefijados, valorando la eficacia de dichos resultados, basados en objetos; los profesores son quienes deciden la nota y por último los estudiantes deben adecuarse a la manera de evaluar de cada profesor. Sin embargo, se observa que los estudiantes también tienen otra percepción, respecto a la definición con un enfoque cognitivista, expresado en que se desarrollan actividades evaluativas para que demuestren lo que han aprendido.

Como recomendaciones se plantea que las autoridades de la institución unifiquen criterios o enfoques evaluativos en los docentes, desde los principios del enfoque constructivista, que implica determinar definiciones, funciones, objetos de evaluación, criterios para evaluar, estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación, orientando diferentes estrategias de evaluación, fomentando una cultura de evaluación formativa más que sumativa, mediante la implementación de técnicas e instrumentos que se puedan aplicar en la evaluación formativa;

durante jornadas de capacitación, que se programarían una vez a la semana, a cargo de la junta académica y coordinación, en horarios establecidos por la institución; es fundamental que la máxima autoridad de la institución, conjuntamente con el consejo ejecutivo establezca políticas de evaluación institucional, en donde se desarrollen actividades evaluativas no para demostrar lo que han aprendido, sino más bien, desarrollar en los estudiantes: la comprensión y organización de lo aprendido, aplicar lo aprendido y resolver problemas. Dichas categorías según González L. (2002) implica desarrollar en los estudiantes las operaciones cognitivas de identificar, clasificar, ordenar, traducir, aplicación de conceptos y principios, inferir, presuponer, aplicación de procedimientos, planificación de acciones y corrección de errores, con el fin de retroalimentar del proceso de enseñanza aprendizaje; y las den a conocer a los docentes durante las jornadas de capacitación antes de comenzar el nuevo año lectivo y en jornadas de capacitación, una vez al mes, por parte de Junta Académica.

1. MARCO TEÓRICO

1. La evaluación educativa

Es necesario ver algunos antecedentes de la evaluación educativa, en vista que ha sufrido considerables transformaciones conceptuales y funcionales a lo largo de la historia. Se ha considerado a Ralph Tyler, en los años cincuenta, como el padre de la misma, ya que desarrolló el primer método sistemático de evaluación educacional, considerando el momento socio – histórico de la época, años treinta y principios de los cuarenta. La evaluación es esencialmente un proceso que determina hasta qué punto los objetivos han sido realmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza, reflejándose en los cambios de comportamiento de los estudiantes.

Al reflexionar sobre la evaluación educativa, se puede notar que varios autores, entre ellos, Quesada, R. (1988); Carreño, F (1991); Olmedo, J. (1973); entre otros, la definen como un proceso que apunta a emitir juicios de valor, valorar resultados, proporcionar una visión clara de errores para corregirlos, y hasta hablan de un proceso integral, lo que permite concluir que, la evaluación educativa, si es un proceso que debe ser continuo de observación, valoración y registro como lo establece la normativa vigente de la LOEI en su artículo 184.

La evaluación educativa ha presentado varias facetas en su trayectoria, por lo que es necesario entonces fundamentarla desde los distintos enfoques pedagógicos, para poder entender la evolución en el ámbito educativo y comprender el proceso orientado a la formación de la personalidad de los estudiantes de manera integral.

La evaluación en el enfoque conductista de aprendizaje:

La evaluación dentro de este enfoque, parte de que todos los alumnos son iguales, por lo tanto, todos reciben la misma información y se evalúan de la misma manera, utilizando los mismos instrumentos y pautas establecidas para calificarlos, se basan en una evaluación sumativa que puede ser al final de una unidad de estudio o de un cierto período de tiempo.

Aplican una evaluación al final del curso, en fechas determinadas, para verificar los conceptos memorizados por parte de los estudiantes. Los estudiantes reciben calificaciones de 10, siempre y cuando demuestren que lo dicho por el profesor es reproducido por el estudiante, al pie de la

letra., caso contrario recibían notas menores. Deja a un lado la función de carácter formativo, dedicándose exclusivamente a preparar al estudiante en contenidos memorizados para que rindan evaluaciones con el objeto de ser acreditados al siguiente grado, curso o nivel.

Además, tiene una naturaleza sumativa, hace énfasis en la calificación, selección y certificación de los estudiantes. Para Bloom y otros, la evaluación conductista determina la eficacia del currículum (Como se citó en Blanco, O. 2004), los exámenes y pruebas son herramientas que miden los aprendizajes que el estudiante demostrará sus aprendizajes, los estudiantes son sometidos a desarrollar los mismos instrumentos y pautas establecidas para obtener una calificación, más no para ser valorados ni muchos menos evaluados, para este enfoque evaluar es sinónimo de calificar.

La evaluación en el enfoque cognitivista de aprendizaje:

En cuanto a la evaluación en este enfoque, el objetivo primordial es la evaluación de los procesos intelectuales que lleva a cabo el estudiante, como lo manifestó Domínguez, G y Masona, J. (1996) (...) “valorar los procesos mentales que desarrollan los alumnos durante el proceso de aprendizaje y los resultados de los mismos que son la toma de decisiones” (como se citó en Blanco, 2004, pág. 119). En consecuencia, de esta afirmación se deja a un lado lo propuesto por los conductistas sobre evaluar al final de un período y se empieza a implementar la evaluación durante el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Mientras que en el enfoque conductista la calificación era su objetivo, para el enfoque cognitivista evaluar no es igual a calificar, la evaluación empieza a tener criterio, en otras palabras, este enfoque le empieza a dar un nuevo tinte a la evaluación, tratando de obtener información de los descubrimientos de los estudiantes y su grado de apropiación y perfeccionamiento dentro del proceso instructivo. Para Román, M y Diez, E, (1989) añaden que se “valora tanto los procesos como los productos y será preferentemente formativa y criterial” (como se citó en blanco, 2001, pág. 120).

Para Oviedo (2009), en primera instancia, cuando habla de procesos de enseñanza - aprendizaje, una de las premisas que debe tener en cuenta el educador, es comprender que la evaluación es una actividad educativa que permite regular los procesos de aprendizaje de los educandos. De esta manera la responsabilidad que tiene el maestro en cualquier situación de educación es

proporcionar las herramientas que apoyen al estudiante en la autorregulación de sus aprendizajes.

Otra idea que plantea el mismo autor hace referencia a la magnitud que tiene dicho concepto, pues por un lado la evaluación cumple funciones de diagnóstico e información en relación con los logros de aprendizaje a nivel de dominios de conocimiento y por otro lado el proceso de evaluación:

“como actividad educativa, contribuye al aprendizaje ya que es una manera de control del propio aprendizaje, o en otras palabras es un nivel de toma de conciencia sobre los niveles de avance cognoscitivo personales o grupales en la resolución de tarea” Parra, (2007) (como se citó en Oviedo, 2009, pág.104).

También se debe revisar si de alguna manera estamos contemplando los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de nuestros educandos. Ya finalizando es importante señalar que un verdadero proceso de evaluación independiente de su enfoque es aquel que se preocupa por comprender la naturaleza del aprendizaje y de concebir al individuo con un ser integral, el cual está influenciado por su contexto, su familia, su origen cultural y por unas condiciones de aprendizaje particulares.

Según Castro (1999), plantea que debe estar orientada a la valoración, análisis cualitativo de manera crítica y con una finalidad formativa; para lo cual es necesario un cambio de mentalidad de los docentes, pasar de calificar a evaluar dando importancia a lo que se aprende y cómo lo hace (como se citó en Blanco, O. 2004).

La evaluación en el enfoque constructivista de aprendizaje:

La evaluación desde este enfoque deberá estar orientada a evaluar los procesos individuales de construcción personal del conocimiento. Para este enfoque es primordial la evaluación formativa, la cual, se entiende como “un refuerzo que ayuda al alumno a reconstruir el tema de evaluación y como parte del proceso generador de cambio” (...) (Argudín & Luna, 2007, págs. 1 - 3). Según se ha citado, la evaluación formativa para el enfoque constructivista es un refuerzo para la reconstrucción de la evaluación desde otra perspectiva, dejando a un lado evaluaciones

sistematizadas e incorporando procesos evaluativos que generen cambios sustanciosos, que pueden ser utilizados y dirigidos a promover la construcción del conocimiento.

La evaluación educativa para este enfoque permite tener elementos de ajuste del proceso de enseñanza aprendizaje con relación a la construcción del conocimiento por el estudiante; será el recurso que servirá para una mejora de la propuesta docente. Para Mauri, Coll y Onrubia (2008) el objetivo de la evaluación son las formas de actividad conjunta entre profesores y estudiantes en torno a una actividad de aprendizaje, para poder ajustar las ayudas educativas del profesor al estudiante en el proceso de construcción del conocimiento.

Con todo lo dicho anteriormente este enfoque no solamente valora la importancia de evaluar el aprendizaje real, sino que también reconoce que el aprendizaje puede lograrse mediante la intervención educativa. Es decir, que se trata de evaluar el desarrollo potencial, hablando en términos de Vygotsky (como se citó en Pimienta, 2008).

En el enfoque constructivista, no existen estudiantes estándar en comparación con el enfoque conductual. “Cada uno es único y, por lo tanto, la enseñanza y la evaluación debe ser individualizada y variada” (Constenla, 2007, pág. 7). Se observa claramente una gran diferencia entre el enfoque conductista y el enfoque constructivista, respecto a que el primero se mantiene en que las evaluaciones se pueden estandarizar y el segundo en que la evaluación debe ser individualizada y variada.

Para este mismo autor, existen variados procedimientos que incluye, entre otras, varias técnicas e instrumentos que muestran de manera más global el progreso del estudiante. La evaluación ocurre en y a través del currículo y en la práctica diaria. La evaluación contribuye a formar personas capaces de aprender durante toda su vida. Tal como se observa en este enfoque, importa más los beneficios que un procedimiento evaluativo pueda tener para el aprendizaje del estudiante, logrando un aprendizaje más allá del aula, hacia la vida diaria.

Pero, cabe entonces plantear la interrogante: ¿qué es lo que mide la evaluación constructivista? En la actualidad se sabe que lo que mide la evaluación constructivista es el desarrollo de destrezas con criterio de desempeño, acompañadas de criterios de evaluación e indicadores de evaluación de los criterios, así lo estipula el nuevo ajuste curricular 2016. También habilidades y cambio de actitudes, así mismo los conocimientos adquiridos, la capacidad de los alumnos para

aplicarlos en situaciones variadas de la vida cotidiana, si son capaces de establecer una relación con el conocimiento que difiere de la que demanda el profesor y si contribuyen a aportar un nuevo significado al conocimiento. Si esto es lo que se sabe, según las autoras mencionadas (Argudín & Luna, 2007), les dejo para su reflexión la siguiente pregunta: ¿Cómo estamos realizando la evaluación en la actualidad?

Pero dejemos a un lado la perspectiva de la evaluación desde estos enfoques. Es necesario situarse en lo que está sucediendo en la actualidad, en nuestras aulas de clase, en nuestras instituciones educativas, en nuestro propio sistema educativo nacional, en los planteamientos que se le asignan a la evaluación desde su normativa, tomando en cuenta el Marco Legal Educativo del 2012, en el cual hace referencia a los componentes que serán evaluados por el Instituto Nacional de Evaluación del Ecuador, que según su Art 19 son: el aprendizaje, el desempeño de profesionales de la educación y la gestión de establecimientos educativos. En esta misma línea y dirección, al hablar de aprendizaje se incluye “el rendimiento académico de estudiantes y la aplicación del currículo en instituciones educativas”. En el segundo componente se incluye “el desempeño de los docentes y de autoridades educativas y directivos”. Con respecto al último componente incluye “la evaluación de la gestión escolar de instituciones públicas, fiscomisionales y particulares” (Marco Legal Educativo, 2012).

Su importancia dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes en la actualidad, se la ve reflejada en la implementación del ajuste curricular 2016 en el sistema educativo nacional, como una herramienta que ayuda a identificar en los estudiantes las debilidades y fortalezas sobre lo que construye como aprendizajes. Sobre la base de la consideración anterior, la importancia de la evaluación está en que ayuda a medir los conocimientos adquiridos y proporciona información de los avances de los mismos con la finalidad de conocer si se están alcanzando los estándares educativos propuestos. Es importante porque contribuye a la mejora, si queremos dar una educación de calidad (Toaquiza, 2016).

Como se vio en el párrafo anterior, la evaluación es esencial para la calidad educativa, ya que arroja distintas clases de información, que permiten tomar decisiones mejor informadas y entender procesos de enseñanza-aprendizaje que no son tan claros sin su aplicación.

La interrelación que existe entre el evaluador y el evaluado es algo que también se debe tomar muy en cuenta dentro de la importancia de la evaluación. “La interrelación que se establece entre

los sujetos de la acción: el evaluador y el evaluado” (González M. , 2001, págs. 85 - 95). Por lo que es otra persona a la que recae la evaluación. Por lo tanto, la interrelación entre estos dos sujetos es importante tomarlo en cuenta. El uso pedagógico de los resultados orienta el trabajo de las instituciones, los docentes, los estudiantes y los padres y madres de familia. De ahí la importancia de verla como una herramienta para potenciar los aprendizajes y los procesos que ocurren en el aula, dentro del ciclo de calidad que busca fortalecer las instituciones educativas y conjuga estándares básicos de competencia, procesos de evaluación y diseño e implementación de planes de mejoramiento institucional.

La evaluación orientada al desarrollo integral de la personalidad del estudiante:

Cuando se habla de que la evaluación debe estar orientada al desarrollo integral de la personalidad del estudiante, se refiere a una evaluación holística o globalizadora que abarca al alumno como ser que está aprendiendo. La sociedad le ha dado a la educación la misión y finalidad de lograr el pleno desarrollo del ser humano de manera integral, no solamente potenciando las capacidades y habilidades cognitivas, sino también, las dimensiones socio – afectivas, valores y principios que rescaten una moral y justicia social.

Se quiere dejar a un lado las prácticas conductuales que se encierran en pruebas formales, test o exámenes que limitan y no permiten comprender al alumno como persona. Con referencia a lo anterior, se pretende que el profesor en su función mediadora y dentro de una perspectiva constructivista, se enmarque en la base del desarrollo del ser humano, despojándose de las prácticas conductuales y apuntando a una visión integral a partir de la construcción y elaboración de sus procesos de enseñanza – aprendizaje.

La evaluación no sólo debe estar referida al aprendizaje de las asignaturas escolares y a la promoción estudiantil (Lafrancesco, 2005). Según este autor, la evaluación 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 y una transformación socio – cultural desde el liderazgo. Resulta oportuno recalcar que también la educación debe rendir cuentas no solo en lo cognitivo, sino frente a actitudes, comportamientos, emociones, normas y principios que crean relaciones de convivencia entre grupos sociales en procesos de formación, en donde la educación inclusiva se promueve desde el sistema educativo.

En este mismo orden y dirección, para lograr el desarrollo integral de la personalidad del estudiante se tiene la premisa de que todos los esfuerzos educativos, incluyendo la evaluación, deben buscar el crecimiento y el desarrollo de todos los estudiantes, quienes son considerados como “individuos inteligentes que toman decisiones ante la necesidad de información sobre su propio desempeño” (Posner, 2003, pág. 260). Cabe agregar, que el maestro debe buscar varias estrategias de evaluación que incluye distintas actividades, técnicas e instrumentos que abarquen las dimensiones de conocimiento, socio afectivas y de principios morales y éticos.

En relación con este último, lo que caracteriza a una evaluación integral es que está orientada al crecimiento personal; es controlada por el estudiante, es decir, que aumenta la confianza en sí mismo y el autocontrol que permite al estudiante actuar en formas socialmente aceptables y personalmente significativas. Este punto de vista da a entender que los estudiantes se apropian de la evaluación mientras ellos tienen una medida de control frente a la misma, lo que ayuda notablemente para el auto mejoramiento (Graves, 1992).

También manifiesta el autor que una evaluación integral se caracteriza por ser de colaboración, o sea, compartida por los involucrados; dinámica, es decir, que siempre está en desarrollo continuo; es contextualizada, en otras palabras, reconoce el contexto de aprendizajes efectivos; es informal y flexible y orienta hacia la acción. Como puede observarse, el desarrollo integral afecta significativamente los saberes formales, por lo cual es una lástima que no se consideren fundamentales en el proceso de evaluación, ya que, en algunos casos, queda totalmente ignoradas y por consiguiente se desconoce qué es lo que se debe mejorar para efectivamente desarrollar integralmente a los estudiantes.

Los defensores de la evaluación integral consideran que los objetivos de corto y largo plazo son dinámicos y no fijos, es decir, que la evaluación integral está más emparentada con la evaluación para la toma de decisiones que con la medición educativa.

Para autores como Tobón, S., Pimienta, J. y García, J, (2010) consideran dejar a un lado aspectos muy puntuales de los contenidos y pasan a considerar más el desempeño integral del estudiante, ante actividades y situaciones contextualizadas y con sentido para ellos. Hecha la observación anterior, es interesante reflexionar sobre la propuesta de dichos autores, dando más importancia

y realce al desempeño integral del estudiante, de esta manera se podrá cubrir la evaluación en sus procesos de aprendizaje.

Lo que se plantea mediante este trabajo investigativo, es un cambio de modelo evaluativo, se ha sido testigo y participe de las formas tradicionalistas de aplicar una evaluación, con el fin de comprobar los resultados obtenidos. Por lo cual, teniendo en cuenta la realidad actual y las nuevas propuestas tanto de enseñanza - aprendizaje, se exige a la educación mejorar de modo constante y permanente sus procesos evaluativos, es necesario replantear modelos evaluativos integrales, que no solo se centren en la comprobación final de un proceso.

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

Al referirse a los tipos de evaluación y sus funciones en el proceso formativo, simultáneamente mantienen una estrecha relación, para algunos autores como Díaz Barriga (2003), Bosco (2013); Standaert y Firmin Troch (2011), Pimienta (2008), Bonvecchio y Maggioni (2006), coinciden de manera general que existen tres tipos de evaluación, que la relacionan a momentos específicos del proceso de enseñanza aprendizaje y que cumplen ciertas funciones en el ámbito educativo, así tenemos la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa o procesual y la evaluación sumativa o de resultados como tipos de evaluación según su momento y finalidad. En la actualidad se hablan de dos funciones globales de acuerdo con los actores sociales: funciones pedagógicas y funciones administrativas. Cabe señalar que tanto los tipos y sus funciones responden a la pregunta de ¿para qué se evalúa?

Evaluación Diagnóstica

Para definir a la evaluación diagnóstica se tomará en cuenta los aportes de M. Bosco (2013), Díaz Barriga (2003), Bonvecchio y Maggioni (2006). Existe una gran coincidencia entre estas autoras en que, el momento de este tipo de evaluación, se lleva a cabo al inicio de un nuevo período escolar, una nueva unidad de aprendizaje, al iniciar un curso o un tema de estudio, proyecto, programa o plan.

Entre estas definiciones tenemos la que aporta Bordas, (2003) (como se citó en M. Bosco, 2013) manifestando que es la “actividad valorativa que permite recoger información de qué sabe el alumnado, cuál es el desarrollo de sus capacidades, sobre un determinado ámbito del conocimiento del que se quiere iniciar un nuevo aprendizaje” (Pág. 27).

Díaz Barriga (2003) menciona que la evaluación diagnóstica también toma el nombre de predictiva y puede ser de dos clases: Rosales, (1991) (como se citó en F. Díaz Barriga, 2003) “inicial y puntual” (pág. 396). La evaluación diagnóstica inicial es la que se realiza de manera “única y exclusiva antes de un proceso o ciclo educativo amplio” (pág. 396), es decir, al inicio de un período lectivo o un año escolar, lo que interesa es saber si los estudiantes tienen los prerrequisitos para asimilar y comprender de manera significativa los nuevos conocimientos del nuevo período, grado o curso.

Según la autora, la evaluación diagnóstica inicial tiene dos interpretaciones: la primera hace mención a identificar el grado de adecuación de las capacidades cognitivas generales y específicas de los estudiantes, en relación con el currículo; de esta interpretación se puede reflejar dos realidades: encontrarse con alumnos competentes y alumnos que no posean las aptitudes cognitivas mínimas necesarias para comenzar el año lectivo previsto. Para lo cual se aplica una adaptación curricular, modificando la programación o que los estudiantes entren a un programa de refuerzo académico permanente o por lo menos hasta que supere las dificultades.

La segunda interpretación para Díaz Barriga, (2003) se refiere a “valorar los esquemas cognitivos” (pág. 398) en beneficio del logro de aprendizajes significativos. La autora hace referencia a tres tipos de conocimientos previos: los conocimientos previos “alternativos”, los conocimientos previos “desorganizados o parcialmente relacionados con los nuevos que habrán de aprenderse” y los conocimientos previos “pertinentes” (pág. 399).

La evaluación diagnóstica puntual para la misma autora, se aplica en distintos momentos, tiene funciones pedagógicas de regulación continua, es decir, su función es “identificar y utilizar continuamente los conocimientos previos” (pág. 399).

Para Bonvecchino y Maggioni, (2006) son tres los propósitos de esta evaluación, el primero consiste en utilizarla para tomar decisiones respecto del proceso de enseñanza, el segundo que no se debe dar lugar a calificaciones que afecten la acreditación o la promoción y el último que

ayuda al docente y al estudiante conocer desde dónde se parte realmente. Entonces podríamos decir que el diagnóstico da pie para el pronóstico y ambos dan los fundamentos para la toma de decisiones.

Las evaluaciones tienen una orientación múltiple, en cada momento evaluativo, Para Gispert, (1999) en la evaluación diagnóstica se requiere un “conocimiento previo de la situación y el contexto para adecuar la puesta en marcha de cualquier intervención educativa” (pág. 546-547), esta evaluación diagnóstica también sirve para detectar los problemas de aprendizaje, así como para analizar las capacidades, personalidades e intereses de los estudiantes.

La reunión de estas definiciones de los autores que se ha citado proporciona información fundamental para decidir que saben los estudiantes antes de comenzar un año lectivo, un bloque de estudio, una clase, una unidad. En otras palabras, desde el punto de vista de los autores, la evaluación ayuda a identificar y valorar las metodologías que ya se están aplicando y buscar otras para seguir ejecutando el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es interesante notar que los aportes de los autores antes mencionadas forman parte de la normativa vigente de la LOEI, (2011) en su art. 186, que determina: “se aplica al inicio de un período académico (grado, curso, quimestre o unidad de trabajo) para determinar las condiciones previas con que el estudiante ingresa al proceso de aprendizaje” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011).

Los procedimientos implicados en su desarrollo para obtener la información son mediante la observación y análisis de cualquier tipo de actividad que realicen los estudiantes en el proceso de aprendizaje y de la aplicación de técnicas e instrumentos que le ayudarán al docente a tener evidencias de lo observado.

Los aportes que da la evaluación diagnóstica dentro del proceso de enseñanza aprendizaje son fundamentales para detectar no solo lo negativo para poder gestionar su superación, sino también los positivos, es decir, detectar los conocimientos sobre un nuevo tema, con el objetivo de construir desde ese conocimiento el nuevo aprendizaje. Caso contrario se aplicará lo explicado anteriormente sobre una adaptación curricular o un refuerzo académico.

Los beneficios que la evaluación diagnóstica da al alumno, desde el punto de vista de Díaz Barriga, (2003) plantea cuatro puntos que le ayudarán al estudiante a considerar: el primero, a tomar conciencia de sus conocimientos previos. El segundo, a conocer lo que realmente sabe, lo que creía saber y no fue así. El tercero, a reconocer sus modos de razonamiento, ver sus obstáculos y dificultades para comprender ciertos temas. Y por último le ayuda a tomar conciencia del lugar que se encuentra frente al nuevo programa de estudio.

Evaluación Formativa

En esta misma línea de análisis y reflexión, abarcar la evaluación formativa, significa tratar del tipo de evaluación más importante, a la cual le dan mayor peso autores como Standaert, (2011); Martha Bosco, (2013); Frida Díaz Barriga, (2003) y Julio Pimienta, (2008), Bonvecchio y Maggioni (2006), quienes concuerdan en que la evaluación formativa acompaña íntimamente el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para definirla Martha Bosco menciona lo dicho por Bordas, (2005) (como se citó en Bosco, (2013) refiere a que la evaluación formativa debería proponer un apoyo académico preciso al alumno en su proceso de aprendizaje.

Para Frida Díaz Barriga, (2003) la evaluación formativa también responde al momento y es parte reguladora y consustancial del proceso durante el desarrollo del proceso educativo. Regula el proceso de enseñanza – aprendizaje, adaptando las condiciones pedagógicas en servicio del aprendizaje de los alumnos, por esta razón se indica que tiene una finalidad pedagógica.

La evaluación formativa para Pimienta, (2008) pertenece al tipo según la función que realiza. Busca la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, por lo que las decisiones a tomar apuntan a la reestructuración de contenidos, reconceptualización de la metodología didáctica por parte del docente, mejorar el clima institucional hasta el diálogo con los familiares.

Pimienta coincide con los demás autores en que la retroalimentación va paralela al proceso de aprendizaje y que el compromiso del docente es contribuir a la formación de la personalidad del estudiante.

Los intercambios comunicativos entre el docente y los estudiantes, ocurre de manera integrada con el proceso instruccional, mediante esta interacción es posible observar y dar seguimiento oportuno, el docente usa técnicas de evaluación informales entre observaciones, entrevistas y diálogos, esta interacción es una modalidad dentro de la evaluación formativa, según lo reafirma Jorba y Casellas, (1997) (como se citó en Díaz Barriga, 2003).

De igual forma, hacen referencia a dos modalidades más: la retroactiva que consiste en programar actividades de refuerzo, después de realizar una evaluación puntual (aplicables en distintos momentos), mediante esta modalidad se pretende dar una nueva oportunidad de actividades para ayudar a solventar las dificultades encontradas. Cabe agregar que en esta modalidad si es necesario aplicar el refuerzo académico pertinente.

La tercera modalidad a la que se refieren es la proactiva, se trata de las adaptaciones curriculares, actividades futuras de instrucción con la intención de lograr dos cosas puntuales, primero lograr la consolidación o profundización de los aprendizajes y segundo buscar que se tenga la oportunidad de superar en un futuro los obstáculos que no pudieron superar en momentos anteriores.

Atendiendo a estas modalidades, Díaz Barriga, (2003) afirma que la interactiva es la modalidad por excelencia de la evaluación formativa; si esta modalidad no funciona adecuadamente por diversos factores, entonces se debe aplicar las otras modalidades: retroactiva y proactiva, como recursos alternativos, siempre con el objetivo de buscar la manera más adecuada para que los estudiantes superen sus dificultades.

Es interesante como se integra la evaluación formadora en la evaluación formativa, definitivamente la evaluación formadora promueve que el alumno sea quien aprenda a regular sus propios procesos de aprendizaje. Es una nueva propuesta para lograr el traspaso de la responsabilidad de la evaluación y del aprendizaje por medio de estrategias e instrumentos de autoevaluación. Mediante la evaluación formadora se promueve la participación del alumno mediante la autoevaluación que le permite evaluar sus propias producciones; la coevaluación, que evalúa el producto del alumno juntamente con el docente y la evaluación mutua, que evalúa los productos de otros alumnos.

Ahora bien, es conveniente también aclarar que la evaluación formativa aparte de que permite que el estudiante o el docente corrija su propio proceso de enseñanza – aprendizaje, está relacionada estrechamente con la retroalimentación, entendiendo que la evaluación no es una amenaza, no califica, ni juzga, más bien, que le aporta información y apoyo. Además, el rol del docente en la evaluación formativa es la base para llegar a mejorar el proceso, según Standaert y Troch, (2011) el docente asume el rol de guía, que orienta el proceso a fin de que logre su objetivo. La evaluación es más una estrategia para el aprendizaje que una medida de selección. El docente debe tener claro sobre qué necesita conocer del estudiante, para determinar el tipo de evaluación que utilizaría para medir sus progresos, así mismo, es quien deberá indicar que tipo de ayuda son las más apropiadas para el estudiante.

El propósito fundamental de este tipo de evaluación es aportar al proceso de construcción del conocimiento, también se puede considerar que permite seguir el ritmo de aprendizaje del aprendiz. La evaluación formativa informa al docente avances, retrocesos, problemas de aprendizaje, desarrollo personal, trabajo colaborativo, organización del grupo, liderazgo, apatía, entre otras cosas; por lo que el papel del docente es fundamental en este tipo de evaluación, ya que una vez reflejado el nivel de logro frente a los propósitos de aprendizaje, el docente deberá intervenir inmediatamente si los resultados no son favorables, dando la retroalimentación necesaria y oportuna o reflexionando sobre su propia práctica docente, con el fin de estructurar metodologías de enseñanza.

La evaluación formativa supervisa el proceso de aprendizaje, identificando las posibles fallas u obstáculos que pudiera presentarse, así mismo existe un interés en enfatizar y valorar los aciertos y logros que van consiguiendo en el proceso los estudiantes. La evaluación durante el proceso pertenece según Pimienta, (2008) al tipo de evaluación según el tiempo, para dicho autor consiste en la valoración continua del aprendizaje. El objetivo de esta evaluación es también valorar la actuación de los profesores. La mejora que habla el artículo 184 del Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural apunta a dos vías: a mejorar la metodología de enseñanza por parte de los docentes y a mejorar los resultados de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

Al igual que en la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa también tiene un sustento normativo vigente en el Reglamento de la LOEI, art. 186 que manifiesta: “(...) permite al docente

realizar ajustes en la metodología de enseñanza y mantener informados a los actores del proceso educativo (...) (Reglamento de la LOEI, 2015).

Este tipo de evaluación en palabras de Gispert, (1999), permite el análisis de los procesos educativos con el objetivo de intervenir evaluativamente, mediante la acción optimizadora antes de que finalice el proceso de enseñanza aprendizaje.

En tal sentido, este tipo de evaluación puede realizarse a cada momento, es decir, de manera continua; así mismo se la puede realizar después de un cierto número de episodios o sesiones dentro del curso, en otras palabras, se la puede aplicar periódicamente, en donde los docentes no deben perder de vista la intención expresa de ir regulando los aspectos fundamentales del proceso de enseñanza dentro del enfoque constructivista, en otras palabras, los procesos de construcción realizados por los estudiantes y la eficacia de las experiencias y estrategias pedagógicas que el profesor ha planeado durante el mismo proceso.

Cabe agregar que estos tipos de evaluación se consideran necesarios y complementarios para dar una valoración global y objetiva dentro del proceso de evaluación. Para Roger Standaert y Firmin Troch (2011) a parte de hablar de la evaluación formativa y sumativa, añaden fases de evaluación, que llaman la atención: Recopilar, Evaluar, Decidir y Reportar, las cuales se describirán brevemente más adelante. En cambio, Julio H. Pimienta (2008) abre un abanico de cuatro tipos de evaluación: La primera, según la función que realiza, nombra a la evaluación formativa y sumativa. La segunda, según su Nomotipo, (referente de comparación) consta la Nomotética e Idiográfica, la primera a su vez se subdivide en evaluación normativa y criterial, mientras que la segunda hace referencia a una evaluación dinámica. Según el tiempo, al igual que los otros autores nombrados, hace mención a la inicial, durante el desarrollo del proceso y la final. Y atendiendo a los agentes intervinientes menciona la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Evaluación Sumativa

A la evaluación sumativa se la toma para detectar si los estudiantes de un grado específico han alcanzado las intenciones educativas. Para Bosco, (2013) esta evaluación permite identificar la consecución de los objetivos propuestos en el programa curricular; permite la integración de

conocimientos, capacidades y habilidades, al igual que permite valorar las conductas que se observan a lo largo del proceso educativo.

En este tipo de evaluación se refleja el nivel de éxito del trabajo desarrollado por los estudiantes, permitiendo el análisis del proceso de enseñanza – aprendizaje desde su inicio hasta su conclusión, reflejados en los resultados finales y se realizan los ajustes necesarios al programa curricular, a la planeación, a la mejora del aula.

Al igual que Díaz Barriga, (2003), Bosco, (2013) manifiestan que la evaluación sumativa no es sinónimo de acreditación. Dicha acreditación se dará con base a criterios de evaluación fijados desde el principio del ciclo, con ello se asignará una calificación que reúna todas las evaluación y actividades propuestas para acreditar el curso o grado.

En la evaluación sumativa prevalece la función social, que para otros es la función administrativa, es decir, se toma decisiones asociadas con la calificación, acreditación y la certificación, sin embargo, no necesariamente debe ser así. Según Díaz Barriga, (2003) debe ser rescatada la función Pedagógica de la evaluación sumativa, lo cual repercute en los procesos educativos y en el alumnado. Para lo cual Coll y Onrubia, (1999) (como se citó en Díaz Barriga, 2003) propone cinco puntos a consideración: 1.- La evaluación sumativa debe estar vinculada con la evaluación de proceso. 2.- La evaluación sumativa debe ser usada de manera continua y sistemática. 3.- En la evaluación sumativa se debe utilizar técnicas e instrumentos de evaluación apropiados. 4.- Se debe comunicar a los Padres y estudiantes los resultados de las evaluaciones. 5.- Sólo al término de un ciclo completo debe cumplir la función acreditadora.

Para Pimienta, (2008) la evaluación sumativa tiene relación con la evaluación final. Sirve para decidir la promoción al nivel inmediato superior. Implica un proceso de reflexión en torno al cumplimiento de los propósitos de los programas. Su objetivo va dirigido a valorar una parte del proceso y en algunas ocasiones, la determinación del mismo.

De igual forma Standaert y Troch, (2011) considera que la evaluación sumativa aporta a una imagen final general sobre el aprendizaje del estudiante. Manifiestan que es el resultado de todos los datos disponibles como, por ejemplo: pruebas, observaciones, tareas, lecciones, entre otros. La evaluación sumativa para estos autores es la reunión de lo que el estudiante logró aprender al término de un período. Los resultados obtenidos se los utiliza para: calificar, otorgar un

certificado, evaluar el nivel de conocimiento de una materia, admisión al siguiente curso, como medio de selección, obtener una visión global sobre el rendimiento de los estudiantes de toda una clase.

En conclusión, la evaluación sumativa cumple dos objetivos: Admitir y Terminar. Cuando se habla de Admitir se toma en cuenta los resultados en la evaluación. Con estos resultados se hace predicciones acerca del rendimiento futuro de los educandos. Al Terminar, significa tomar decisiones sobre si aprobó o suspendió. Se aprueba cuando domina los objetivos de aprendizaje. Tiene que ver con la promoción, la entrega de diplomas, la determinación de resultados, el traslado o cambio de escuela.

Es importante mencionar que la evaluación cumple funciones específicas dentro del proceso, para Rangel y Romero existen cinco funciones: así tenemos la función pedagógica, la cual analiza los procesos de aprendizaje y de enseñanza con el fin de optimizarlos; la función motivadora, como su nombre lo indica, favorece que cada estudiante tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje; la función diagnóstica, la cual identifica los conocimientos previos, actitudes, estilos de aprendizaje y habilidades con el fin de establecer un punto de partida para el proceso de enseñanza aprendizaje; la función reguladora, ayuda a detectar los logros o las falencias para conducir a su mejoramiento y la función social, la que se encarga de anunciar a la sociedad la certificación de término de un ciclo de formación (Rangel & Romero Jorge, 2016).

3. Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación

Desde el enfoque conductista de aprendizaje:

Los métodos, técnicas e instrumentos de evaluación que utiliza el enfoque conductista de aprendizaje son iguales para todos los estudiantes, las pautas establecidas para calificarlos son estandarizadas para un mismo grupo de estudiantes de un grado o curso., utilizan métodos conductistas para tomar el control siguiendo su paradigma estímulo respuesta, centrada en la medición de los aprendizajes mediante procesos. Entre los instrumentos están los test iniciales y

al final del proceso, exámenes de ensayo, objetivos de opción múltiple y orales; los cuales son las herramientas de medición de aprendizajes que sirven como evidencia de su rendimiento académico. Desde los años veinte se empezaron a diseñar máquinas para evaluación, apareciendo como su representante Pressey, (1920). Los estudiantes contestaban preguntas de opción múltiple en dichas máquinas.

Para Schunk, (2012) en los años 50 las máquinas fueron utilizadas por Skinner, quien las modificó incorporando la instrucción, tomando en cuenta que dicha instrucción computarizada incorpora principios conductuales. También utilizan reactivos de exámenes que los estudiantes deben responder, si lo hacen erróneamente se realiza actividades remediales y se les presenta un nuevo reactivo, si, por el contrario, contestan acertadamente a cada interrogante, entonces se les va presentando nuevos reactivos.

Los conductistas, se centran en el producto final, según lo manifiesta Domínguez, G y Mesona, J, (1996) (como se citó en Blanco, O (2004) “por medio de la obtención de datos prefijados y la comprobación de las hipótesis definidas a priori” (pág. 114) implica entonces una evaluación que se basa en el modelo de objetivos, mediante el logro de los objetivos. Este tipo de evaluación tiene una naturaleza sumativa, en vista que determina lo que alcanzó el estudiante por medio de una calificación, selección y certificación. Las entrevistas y observaciones que para Gallego, (1989) (como se cita en Blanco, 2004) “pretende medir actitudes, valores, variables de la personalidad, conocimiento y destrezas” (pág. 117).

Este enfoque conductista basado en logros de objetivos ha sido cuestionado por cuatro razones: la primera de ellas tiene que ver con la “destemporalización” de la evaluación, es decir que, deben esperar hasta el final de un proceso didáctico para poder aplicar una evaluación. La segunda se refiere a la “calificación”, que en este enfoque se usa como una forma de imponer la autoridad del maestro sobre el estudiante y la utilizan como una forma de presión para mantenerlos callados. Como tercer punto observamos que, en la evaluación de los aprendizajes, “el alumno es fundamentalmente el único objeto sujeto a evaluación”, interesándose únicamente en conocer en qué medida se han dado los cambios conductuales y de aprovechamiento. Y como última razón es que se basa en la “cuantificación de los conocimientos y saberes”, confundiendo la medición con la evaluación (Blanco, 2004, pág. 117).

Desde el enfoque cognitivista de aprendizaje:

La evaluación dentro de este enfoque es formativa y criterial, valorando los procesos como los productos. Es decir, consiste en recoger información, realizar los juicios de valor necesarios y pertinentes de manera que permitan la orientación y la toma de decisiones con relación al proceso de enseñanza – aprendizaje. Entre sus técnicas e instrumentos tenemos pruebas, lecciones, exámenes, libros, cuadernos, tareas, portafolios, entre otros.

Es necesario desde este enfoque cambiar la naturaleza de los exámenes, es decir, de actividades evocativas y repetitivas a actividades de intercambio e interacción entre el estudiante y el profesor, provocando actividades productivas y no reproductivas. Así mismo cambiar en el estudiante y en sus familias que la calificación no es lo importante, sino que se haga una reflexión de lo que aprende y cómo lo hace.

Para Gonzales, (1996) es fundamental incluir actividades funcionales que promuevan el aprendizaje significativo; promover actividades que establezcan relaciones entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos; para este mismo autor, la evaluación debe ser de tipo formativo y clínico, es decir que la retroalimentación recibida en la evaluación formativa le sirva de base para corregir conceptos, posturas erradas y permitan adquirir nuevos conocimientos.

Desde el enfoque constructivista de aprendizaje:

En este enfoque existe una gran variedad de medios de evaluación que puede utilizar el docente para recoger información sobre los alumnos, entre ellos tenemos: portafolios, sociogramas, observaciones, entrevistas, registros de actuación, diario del profesor, mapas conceptuales, producciones del alumno (escritas, orales o prácticas), organizadores gráficos, rúbricas, entre otras. El docente deberá analizar muy minuciosamente las producciones de sus estudiantes, sin dejar a un lado los diferentes tipos de aprendizajes.

Cuando hablamos de las técnicas de evaluación debemos referirnos al ¿Cómo se va a evaluar? Para esto actualmente existe varia bibliografía que aporta ampliamente sobre estrategias, instrumentos y herramientas de evaluación, tomando en cuenta sus diversas formas y estilos.

Una definición de técnica nos manifiesta que se trata de “procedimientos y actividades realizadas por los participantes y el facilitador (docente) con el propósito de hacer efectiva la evaluación de los aprendizajes” (Díaz L. , 2013, pág. 15). Entendiendo que las técnicas es el procedimiento mediante el cual se llevará a cabo la evaluación en el enfoque constructivista tenemos también una gran variedad de técnicas, que según la bibliografía consultada y puntos de vista de varios autores, podrían ser diferentes, pero las que más se usan en nuestro contexto educativo ecuatoriano son: observación, prueba, portafolio, entrevista, encuesta; cada técnica contiene sus propios instrumentos de evaluación.

Cuando hablamos de la técnica de la observación entendemos que es una técnica de evaluación cualitativa. Observar es diferente a ver, lo cual lo hacemos diariamente. La observación cualitativa no es una mera contemplación, en otras palabras, no se trata de sentarse y simplemente tomar notas, esta observación implica “adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo como observador. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández R. , 2014, pág. 399). Siguiendo esta misma línea, el autor manifiesta que un buen observador cualitativo, necesita haber desarrollado las capacidades y habilidades que le permitan escuchar y estar pendiente con todos sus sentidos, poner atención a los detalles, descifrar y comprender conductas, ser reflexivo y flexible para cambiar el centro de atención, si es necesario.

En el marco de lo dicho anteriormente, los sentidos son los medios por los cuales el observador capta la realidad que lo rodea, que luego organiza intelectualmente; es decir la observación puede definirse como el uso sistemático de nuestros sentidos en la búsqueda de los datos que necesitamos para resolver un problema de investigación.

La prueba, para Argudín & Luna, (2007) es una técnica utilizada tradicionalmente, con independencia del aplicador, ganando confiabilidad. Permite recabar información sobre la situación de partida, los progresos o el logro alcanzado por los estudiantes. El estudiante en estas pruebas recibe una serie de peticiones que ha de contestar o resolver, según sean de carácter teórico o práctico, en un periodo de tiempo determinado, en ocasiones esta técnica varía y se realizan pruebas orales con el mismo procedimiento.

El portafolio, para los mismos autores, es una selección de materiales producidos y documentos recopilados durante un período más o menos largo de tiempo, por medio del cual el estudiante demuestra que cumple los requisitos formulados en los objetivos. Es un registro acumulativo que

sistematiza la experiencia obtenida en un tema o asignatura y que se puede presentar en un fólder o carpeta de argollas. En este mismo se puede incluir materiales de investigación, representaciones gráficas del material estudiado como por ejemplo mapas conceptuales, cuadros sinópticos, resúmenes elaborados por el estudiante sobre textos asignados por el profesor, al igual que ensayos, informes, evaluaciones, o producciones de texto que haya realizado el estudiante.

Para los autores referidos, la entrevista, es una técnica que puede usarse para descubrir en los estudiantes sus intereses, expectativas, actitudes, detectar causas a los problemas, logro de objetivos y dificultades de aprendizaje, entre otros aspectos. La entrevista es una comunicación verbal entre dos personas o entre una persona con un grupo y requiere de una previa planificación para definir el propósito de la misma, y las preguntas que lo orientarán que será el guion de preguntas.

La encuesta como técnica, permite obtener información sobre opiniones de los estudiantes sobre objetivos, conocimientos, actividades y recursos a fin de controlar el proceso de enseñanza aprendizaje. Así también sobre intereses, inclinaciones o percepciones frente a determinadas destrezas (Argudín & Luna, 2007).

Los instrumentos responden a la pregunta ¿Con qué se va a evaluar? “El soporte físico que se emplea para recoger información” (Díaz L. , 2013, pág. 16). Es decir, son todos los recursos que nos brindan información sobre el aprendizaje. Dicha información ayudará a describir los resultados de los procesos del aprendizaje.

Cada técnica, tiene sus propios instrumentos de evaluación, como se manifestó en párrafos anteriores; así tenemos: lista de cotejo, escalas valorativas, registros descriptivos y anecdóticos; para la técnica de la Observación, dichos instrumentos ayudaran al observador a reunir la información necesaria. Los instrumentos que acompañan a las pruebas son: las guías de preguntas, el cuestionario y la rúbrica. Al portafolio le acompañan los instrumentos de reportes o informes y organizadores gráficos. En las entrevistas sus instrumentos son las guías de preguntas y el informe de la entrevista. Y por último contamos como instrumentos el cuestionario que pueden ser de dos tipos: inventario y escala de actitudes para la técnica de la encuesta.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

Diseño y tipo de investigación

La investigación fue de tipo mixta, ya que combinó 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” (pág. 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” (pág. 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” (pág. 551).

En este sentido se utilizó el procedimiento cualitativo-cuantitativo, por consiguiente, la primera etapa comprendió la revisión de información teórica respecto a la evaluación educativa, se analizó y se establecieron categorías que constituyen 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 identificó las percepciones de los estudiantes respecto de la evaluación que aplican sus docentes. En la tercera etapa se interrelacionó la información teórica de la primera etapa y los datos de la segunda etapa, lo que permitió configurar el perfil del docente en evaluación, identificado desde las percepciones de los estudiantes, como base para la redefinición de enfoques, métodos y técnicas aplicables en la evaluación con sentido de integridad.

Métodos

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.

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 abordó aspectos generales derivados desde construcciones teóricas sobre la evaluación educativa, se recopiló y analizó datos sobre percepciones de los estudiantes, insumos con los cuales se aproximaron generalizaciones sobre el perfil del docente en evaluación desde las percepciones de los estudiantes.

Población

La presente investigación comprendió una población de (100) estudiantes. Se utilizó muestras no probabilísticas, Hernández Sampieri (2014) plantea que “suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (pág. 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, pág. 238). Bajo estas definiciones en la presente investigación se tomó como muestra, 15 estudiantes de 5º año de EGB; 26 estudiantes de 6º año de EGB; 25 estudiantes de 7º año de EGB; 9 estudiantes de 8º año de EGB; 14 estudiantes de 9º año de EGB y 11 estudiantes de 10º año de EGB, total de la muestra: 100 estudiantes.

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” (pág. 217). Se utilizó preguntas cerradas, que “contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas” (Hernández, 2014, pág. 217). El cuestionario fue adaptado tomando como base el elaborado por Porto Currás (2009), en el estudio sobre “Evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela: percepciones de los propios alumnos”. Fue estructurado en 9 dimensiones, contiene 105 ítems. Fue 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” (pág.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. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS

1. Definición de la evaluación

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

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Examinar al alumno/a.	NUNCA	10	10,0	10,0	10,0
	APROXIMADAMENTE	17	17,0	17,0	27,0
	ALGUNAS VECES	26	26,0	26,0	53,0
	FRECUENTEMENTE	23	23,0	23,0	76,0
	SIEMPRE	24	24,0	24,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Calificar al alumno/a	ALGUNAS VECES	8	8,0	8,0	8,0
	NUNCA	12	12,0	12,0	20,0
	APROXIMADAMENTE	13	13,0	13,0	33,0
	FRECUENTEMENTE	20	20,0	20,0	53,0
	SIEMPRE	47	47,0	47,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Comparar los logros del alumno/a con algún criterio previo, prefijado.	NUNCA	16	16,0	16,0	16,0
	FRECUENTEMENTE	18	18,0	18,0	34,0
	ALGUNAS VECES	23	23,0	23,0	57,0
	APROXIMADAMENTE	22	22,0	22,0	79,0
	SIEMPRE	21	21,0	21,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Valorar el progreso del alumno/a respecto de donde se encontraba en un principio	NUNCA	8	8,0	8,0	8,00
	APROXIMADAMENTE	13	13,0	13,0	21,00
	FRECUENTEMENTE	17	17,0	17,0	38,0
	ALGUNAS VECES	23	23,0	23,0	61,0
	SIEMPRE	39	39,0	39,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Valorar la calidad del proceso de	APROXIMADAMENTE	13	13,0	13,0	13,0
	ALGUNAS VECES	23	23,0	23,0	36,0
	NUNCA	8	8,0	8,0	44,0

aprendizaje del alumno/a.	FRECUENTEMENTE	17	17,0	17,0	61,0
	SIEMPRE	39	39,0	39,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Decidir si el alumno/a pasa de grado o curso.	NUNCA	8	8,0	8,0	8,00
	APROXIMADAMENTE	13	13,0	13,0	21,0
	ALGUNAS VECES	23	23,0	23,0	44,0
	FRECUENTEMENTE	17	17,0	17,0	61,0
	SIEMPRE	39	39,0	39,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, (2016)
Elaboración: Mary Garzón, 2016

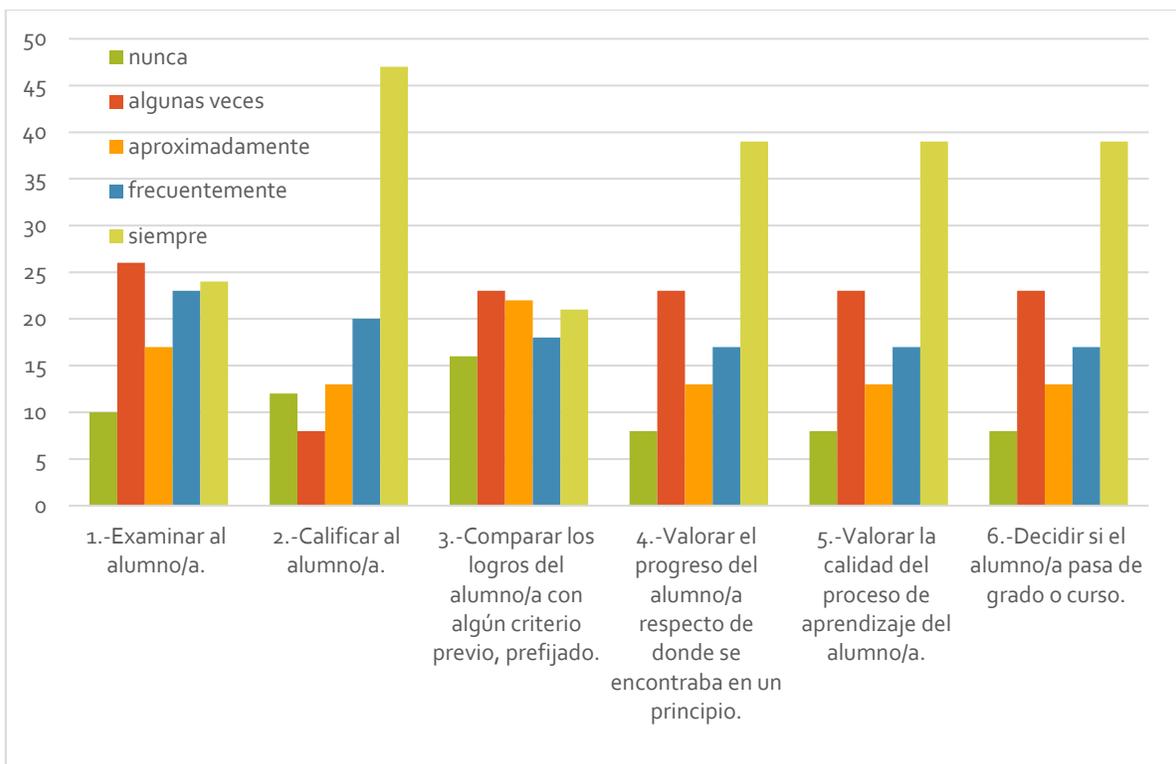


Figura 1: Percepción de la concepción de los profesores sobre evaluación

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, (2016)
Elaboración: Mary Garzón, 2016

Tabla 2. Percepción de los alumnos sobre evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Como una amenaza	NUNCA	74	74,0	74,0	74,0
	ALGUNAS VECES	10	10,0	10,0	84,0
	APROXIMADAMENTE	3	3,0	3,0	87,0

	FRECUENTEMENTE	3	3,0	3,0	90,0
	SIEMPRE	10	10,0	10,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Como un control	NUNCA	17	17,0	17,0	17,0
	ALGUNAS VECES	26	26,0	26,0	43,0
	APROXIMADAMENTE	17	17,0	17,0	60,0
	FRECUENTEMENTE	12	12,0	12,0	72,0
	SIEMPRE	28	28,0	28,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Como una comprobación necesaria.	NUNCA	3	3,0	3,0	3,0
	ALGUNAS VECES	14	14,0	14,0	17,0
	APROXIMADAMENTE	15	15,0	15,0	32,0
	FRECUENTEMENTE	19	19,0	19,0	51,0
	SIEMPRE	49	49,0	49,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Como un juicio.	NUNCA	48	48,0	48,0	48,0
	ALGUNAS VECES	14	14,0	14,0	62,0
	APROXIMADAMENTE	10	10,0	10,0	72,0
	FRECUENTEMENTE	7	7,0	7,0	79,0
	SIEMPRE	21	21,0	21,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Como una posibilidad de diálogo con el profesor/a.	NUNCA	45	45,0	45,0	45,0
	ALGUNAS VECES	15	15,0	15,0	60,0
	APROXIMADAMENTE	9	9,0	9,0	69,0
	FRECUENTEMENTE	8	8,0	8,0	77,0
	SIEMPRE	23	23,0	23,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Como una ayuda.	NUNCA	21	21,0	21,0	21,0
	ALGUNAS VECES	19	19,0	19,0	40,0
	APROXIMADAMENTE	10	10,0	10,0	50,0
	FRECUENTEMENTE	21	21,0	21,0	71,0
	SIEMPRE	29	29,0	29,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Como un aprendizaje	NUNCA	27	27,0	27,0	27,0
	ALGUNAS VECES	16	16,0	16,0	43,0
	APROXIMADAMENTE	10	10,0	10,0	53,0
	FRECUENTEMENTE	9	9,0	9,0	62,0
	SIEMPRE	38	38,0	38,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, (2016)

Elaboración: Mary Garzón, 2016

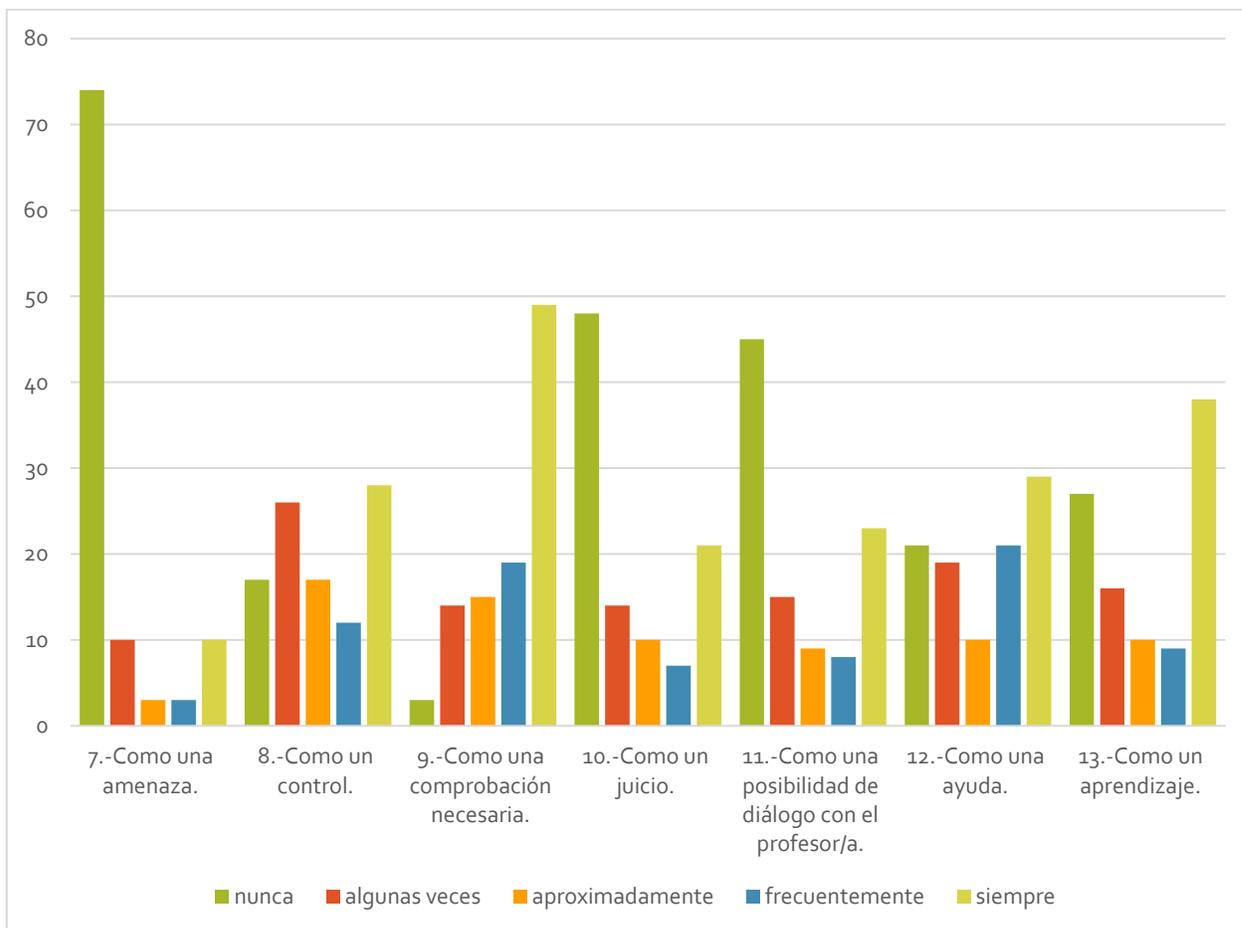


Figura 2: Percepción de los alumnos sobre evaluación
 Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, (2016)
 Elaboración: Mary Garzón, 2016

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS:

De acuerdo con la investigación, en relación con la percepción de las concepciones que sobre la evaluación tienen los profesores (Tabla 1), se destaca que el (47%) de estudiantes perciben que sus profesores siempre entienden evaluar como calificar al alumno, y con la misma frecuencia (39%) entienden evaluar como valorar el progreso del alumno/a, respecto de donde se encontraba en un principio, valorar la calidad del proceso de aprendizaje del alumno/a, y decidir si puede o no promocionar.

Por el contrario, son muy pocos (16%) los que creen que sus profesores, nunca entienden que la evaluación consiste en comparar los logros del alumno/a con algún criterio previo, prefijado.

En consecuencia, lo que se refleja en este análisis es que, existe una evaluación con un enfoque conductista en vista que se basa en obtener calificaciones, según García (2016) el objetivo principal de la evaluación conductista es obtener una calificación, con el objetivo de decidir si el alumno/a pasa de grado o curso, se articula entonces con la promoción académica y la función social la cual certifica ante la sociedad, el logro de determinados aprendizajes al término de un ciclo de formación.

Con relación a cómo viven la evaluación los estudiantes (Tabla 2), se obtuvo, como datos más relevantes: que el 74% nunca se sienten amenazados, el 48% nunca la ven como un juicio y el 45% nunca la perciben como una posibilidad de diálogo con el profesor/a; apenas el 38% siempre lo viven como un aprendizaje y el 49% siempre la ven como una comprobación necesaria.

Comprobamos, por tanto, que los estudiantes no se sienten amenazados por la evaluación y que lo que se espera mediante la misma es la comprobación de que demuestren que hayan aprendido algo, por lo tanto, se relaciona con el enfoque cognitivista que según Wittrock & Bake (1998) el objetivo primordial es la evaluación de los procesos intelectuales que lleva a cabo un sujeto con relación a una actividad evaluativa que se le ponga a realizar.

Trillo Alonso, F., & Porto Currás, M. (1999) realizaron la misma investigación con estudiantes universitarios y se puede determinar que a pesar de que el tiempo ha transcurrido, se conservan algunos resultados, por ejemplo, en la Universidad de Santiago al igual que en la Unidad Educativa Planeta Azul, los profesores entienden evaluar por calificar, manteniéndose la misma tendencia. Situación que es preocupante, en vista de que los procesos de enseñanza y aprendizaje han evolucionado, los docentes siguen manteniendo un concepto equivocado de la evaluación, por lo que es fundamental reflexionar sobre el tema y plantear nuevas perspectivas sobre la evaluación y separar conceptos relacionados con calificar.

2. Funciones de la evaluación

Tabla 3. Funciones de la evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
La selección de alumnos/as.	NUNCA	39	39,0	39,0	39,0
	ALGUNAS VECES	15	15,0	15,0	54,0
	APROXIMADAMENTE	15	15,0	15,0	69,0
	FRECUENTEMENTE	21	21,0	21,0	90,0
	SIEMPRE	10	10,0	10,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
El control administrativo (poder conocer el porcentaje de aprobados/suspensos por materias, especialidades, carreras, etc.)	NUNCA	33	33,0	33,0	33,0
	ALGUNAS VECES	12	12,0	12,0	45,0
	APROXIMADAMENTE	19	19,0	19,0	64,0
	FRECUENTEMENTE	14	14,0	14,0	78,0
	SIEMPRE	22	22,0	22,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Socializar a los alumnos/as, es decir, que estos asuman, sin cuestionarse, los conocimientos de una determinada materia (conceptos, valores, actitudes, hábitos, costumbres, etc.).	NUNCA	11	11,0	11,0	11,0
	ALGUNAS VECES	10	10,0	10,0	21,0
	APROXIMADAMENTE	20	20,0	20,0	41,0
	FRECUENTEMENTE	28	28,0	28,0	69,0
	SIEMPRE	31	31,0	31,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Ejercer el poder.	NUNCA	51	51,0	51,0	51,0
	ALGUNAS VECES	14	14,0	14,0	65,0
	APROXIMADAMENTE	6	6,0	6,0	71,0
	FRECUENTEMENTE	6	6,0	6,0	77,0
	SIEMPRE	23	23,0	23,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Facilitar la coordinación entre profesores/as.	NUNCA	29	29,0	29,0	29,0
	ALGUNAS VECES	23	23,0	23,0	52,0
	APROXIMADAMENTE	12	12,0	12,0	64,0
	FRECUENTEMENTE	23	23,0	23,0	87,0
	SIEMPRE	13	13,0	13,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
La valoración de los aprendizajes (potenciación de ciertos aprendizajes y contenidos concretos en	NUNCA	5	5,0	5,0	5,0
	ALGUNAS VECES	12	12,0	12,0	17,0
	APROXIMADAMENTE	14	14,0	14,0	31,0
	FRECUENTEMENTE	23	23,0	23,0	54,0
	SIEMPRE	46	46,0	46,0	100,0

razón de lo que midan las pruebas de evaluación	Total	100	100,0	100,0	
El refuerzo motivacional (para el aprendizaje y el logro)	NUNCA	18	18,0	18,0	18,0
	ALGUNAS VECES	10	10,0	10,0	28,0
	APROXIMADAMENTE	5	5,0	5,0	33,0
	FRECUENTEMENTE	28	28,0	28,0	61,0
	SIEMPRE	39	39,0	39,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Reflexionar sobre lo que se hace.	NUNCA	19	19,0	19,0	19,0
	ALGUNAS VECES	8	8,0	8,0	27,0
	APROXIMADAMENTE	18	18,0	18,0	45,0
	FRECUENTEMENTE	14	14,0	14,0	59,0
	SIEMPRE	41	41,0	41,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Diagnosticar las dificultades habidas en el proceso de enseñanza/aprendizaje.	NUNCA	15	15,0	15,0	15,0
	ALGUNAS VECES	11	11,0	11,0	26,0
	APROXIMADAMENTE	14	14,0	14,0	40,0
	FRECUENTEMENTE	22	22,0	22,0	62,0
	SIEMPRE	38	38,0	38,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Remediar las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje	NUNCA	4	4,0	4,0	4,0
	ALGUNAS VECES	16	16,0	16,0	20,0
	APROXIMADAMENTE	13	13,0	13,0	33,0
	FRECUENTEMENTE	23	23,0	23,0	56,0
	SIEMPRE	44	44,0	44,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Tomar decisiones racionales, justificadas y bien fundamentadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.	NUNCA	7	7,0	7,0	7,0
	ALGUNAS VECES	16	16,0	16,0	23,0
	APROXIMADAMENTE	14	14,0	14,0	37,0
	FRECUENTEMENTE	30	30,0	30,0	67,0
	SIEMPRE	33	33,0	33,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Informar al alumno/a sobre su aprendizaje.	NUNCA	4	4,0	4,0	4,0
	ALGUNAS VECES	26	26,0	26,0	30,0
	APROXIMADAMENTE	12	12,0	12,0	42,0
	FRECUENTEMENTE	22	22,0	22,0	64,0
	SIEMPRE	36	36,0	36,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Aprovechar la evaluación como recurso para promover el diálogo con los alumnos/as	NUNCA	24	24,0	24,0	24,0
	ALGUNAS VECES	31	31,0	31,0	55,0
	APROXIMADAMENTE	6	6,0	6,0	61,0
	FRECUENTEMENTE	16	16,0	16,0	77,0
	SIEMPRE	23	23,0	23,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
	NUNCA	7	7,0	7,0	7,0

Ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y social del alumno/a.	ALGUNAS VECES	33	33,0	33,0	40,0
	APROXIMADAMENTE	18	18,0	18,0	58,0
	FRECIENTEMENTE	20	20,0	20,0	78,0
	SIEMPRE	22	22,0	22,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Ayudar al perfeccionamiento de los alumnos/as.	NUNCA	4	4,0	4,0	4,0
	ALGUNAS VECES	21	21,0	21,0	25,0
	APROXIMADAMENTE	14	14,0	14,0	39,0
	FRECIENTEMENTE	22	22,0	22,0	61,0
	SIEMPRE	39	39,0	39,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Impulsar la participación de los alumnos/as en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.	NUNCA	19	19,0	19,0	19,0
	ALGUNAS VECES	10	10,0	10,0	29,0
	APROXIMADAMENTE	10	10,0	10,0	39,0
	FRECIENTEMENTE	17	17,0	17,0	56,0
	SIEMPRE	44	44,0	44,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, (2016)
 Elaboración: Mary Garzón, 2016

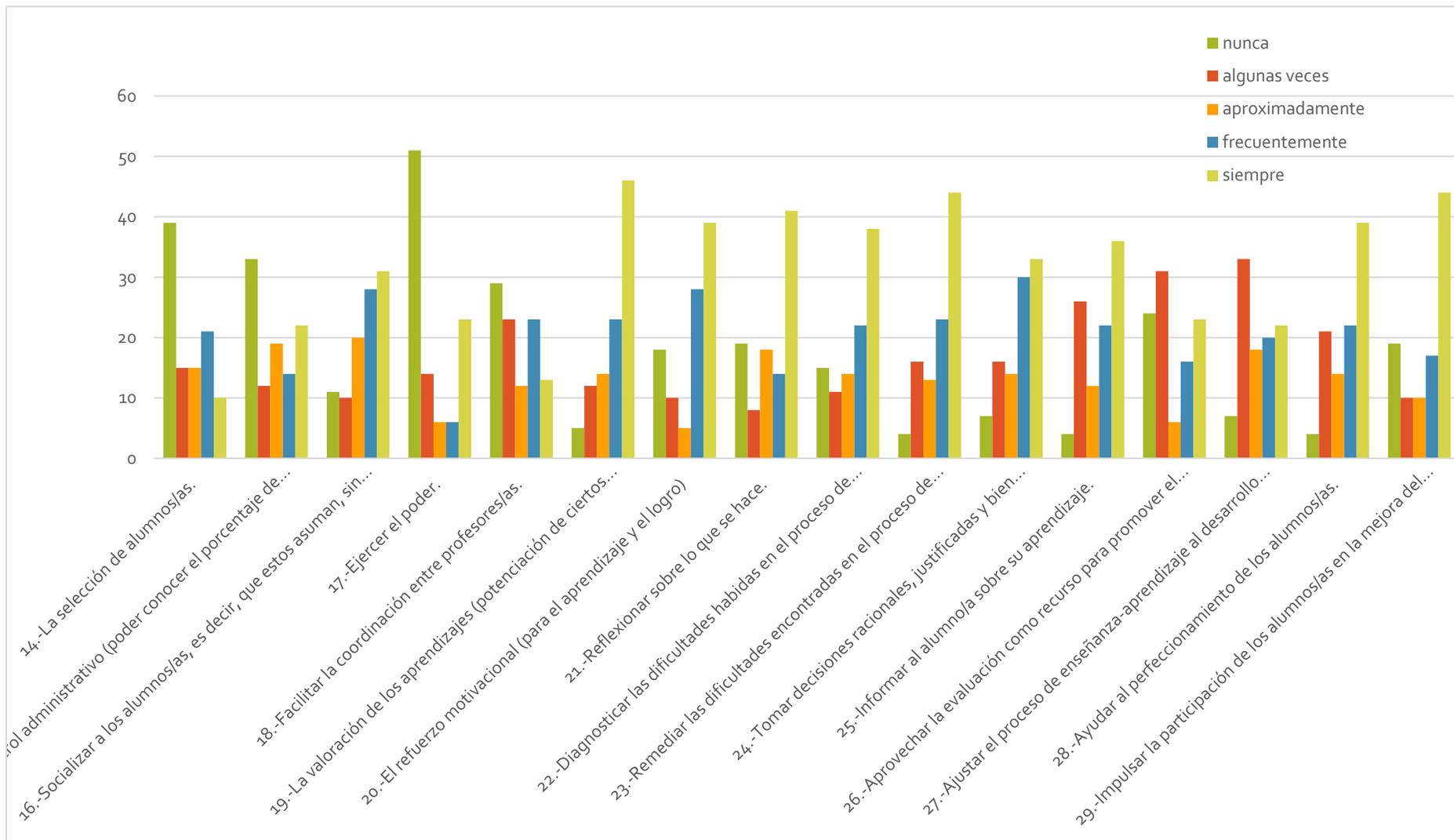


Figura 3: Funciones de la evaluación

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, (2016)

Elaboración: Mary Garzón, 2016

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS:

Con respecto a la información obtenida acerca de las funciones para las cuáles se evalúa en la Unidad Educativa Planeta Azul (Tabla 3), las tendencias más relevantes demuestran que el (51%) nunca sus profesores adoptan como funciones de la evaluación: ejercer el poder. En cambio, el (46%) determinan que siempre una de las funciones es la valoración de los aprendizajes y en la misma frecuencia (44%) percibe que la función de la evaluación es remediar las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza – aprendizaje, además un (44%) establecen que sus profesores impulsan la participación de los alumnos/as en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.

Estas tendencias nos reflejan una percepción no muy clara de los estudiantes acerca de las funciones de la evaluación, entre los enfoques conductistas y constructivista, al referirse de la valoración de los aprendizajes se nota una influencia del enfoque conductista ya que según García (2016) manifiesta que la evaluación en el enfoque conductista se basa en la medición detallada de los aprendizajes. Al recalcar sobre remediar las dificultades y de impulsar la participación en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, se deduce una tendencia a un enfoque constructivista que permite tener elementos de ajuste del proceso, según para Mauri, Coll y Onrubia (2008) el objetivo de la evaluación son las formas de actividad conjunta entre profesores y estudiantes para poder ajustar los procesos, tomando en cuenta y valorando de una manera más formativa el proceso evaluativo desde este enfoque.

Al realizar una comparación de estos resultados obtenidos ahora en el 2016 y los resultados de 1999, podemos deducir que hace 18 años atrás, según la investigación de Trillo Alonso, F., & Porto Currás, M. (1999), presentaba un enfoque muy tradicionalista en vista que, según la percepción de los estudiantes universitarios, los maestros mediante la evaluación ejercían el poder en el aula. En el 2016 se observa que esta tendencia está cambiando hacia una valoración de los aprendizajes, remediar las dificultades en el proceso e impulsar la participación de los estudiantes en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, lo que nos lleva a deducir que se está proyectando a un enfoque constructivista.

3. Objetos de evaluación

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

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
La programación de la materia (objetivos, contenidos, metodología, evaluación)	NUNCA	2	2,0	2,0	2,0
	ALGUNAS VECES	4	4,0	4,0	6,0
	APROXIMADAMENTE	17	17,0	17,0	23,0
	FRECUENTEMENTE	31	31,0	31,0	54,0
	SIEMPRE	46	46,0	46,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Las condiciones de estudio de los alumnos/as (espacio, tiempo, recursos).	NUNCA	26	26,0	26,0	26,0
	ALGUNAS VECES	9	9,0	9,0	35,0
	APROXIMADAMENTE	10	10,0	10,0	45,0
	FRECUENTEMENTE	27	27,0	27,0	72,0
	SIEMPRE	28	28,0	28,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
El proceso de enseñanza seguido por él mismo (profesor/a)	NUNCA	3	3,0	3,0	3,0
	ALGUNAS VECES	10	10,0	10,0	13,0
	APROXIMADAMENTE	19	19,0	19,0	32,0
	FRECUENTEMENTE	25	25,0	25,0	57,0
	SIEMPRE	43	43,0	43,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
El propio proceso o estrategia de evaluación.	NUNCA	7	7,0	7,0	7,0
	ALGUNAS VECES	11	11,0	11,0	18,0
	APROXIMADAMENTE	18	18,0	18,0	36,0
	FRECUENTEMENTE	30	30,0	30,0	66,0
	SIEMPRE	34	34,0	34,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Los conocimientos previos de los alumnos/as	NUNCA	1	1,0	1,0	1,0
	ALGUNAS VECES	22	22,0	22,0	23,0
	APROXIMADAMENTE	7	7,0	7,0	30,0
	FRECUENTEMENTE	18	18,0	18,0	48,0
	SIEMPRE	52	52,0	52,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
El esfuerzo de los alumnos	NUNCA	6	6,0	6,0	6,0
	ALGUNAS VECES	4	4,0	4,0	10,0
	APROXIMADAMENTE	13	13,0	13,0	23,0
	FRECUENTEMENTE	34	34,0	34,0	57,0
	SIEMPRE	43	43,0	43,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
La actitud y el interés del alumnado	NUNCA	13	13,0	13,0	13,0
	ALGUNAS VECES	23	23,0	23,0	36,0
	APROXIMADAMENTE	10	10,0	10,0	46,0
	FRECUENTEMENTE	30	30,0	30,0	76,0

	SIEMPRE	24	24,0	24,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Las capacidades de cada persona (madurez, formación, etc.)	NUNCA	10	10,0	10,0	10,0
	ALGUNAS VECES	23	23,0	23,0	33,0
	APROXIMADAMENTE	12	12,0	12,0	45,0
	FRECUENTEMENTE	27	27,0	27,0	72,0
	SIEMPRE	28	28,0	28,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
El conocimiento adquirido por los estudiantes	NUNCA	1	1,0	1,0	1,0
	ALGUNAS VECES	7	7,0	7,0	8,0
	APROXIMADAMENTE	11	11,0	11,0	19,0
	FRECUENTEMENTE	19	19,0	19,0	38,0
	SIEMPRE	62	62,0	62,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
De ese conocimiento: la solución de los ejercicios o la reproducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente	NUNCA	1	1,0	1,0	1,0
	ALGUNAS VECES	17	17,0	17,0	18,0
	APROXIMADAMENTE	17	17,0	17,0	35,0
	FRECUENTEMENTE	47	47,0	47,0	82,0
	SIEMPRE	18	18,0	18,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
De ese conocimiento: la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc	NUNCA	1	1,0	1,0	1,0
	ALGUNAS VECES	18	18,0	18,0	19,0
	APROXIMADAMENTE	20	20,0	20,0	39,0
	FRECUENTEMENTE	30	30,0	30,0	69,0
	SIEMPRE	31	31,0	31,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, (2016)

Elaboración: Mary Garzón, 2016

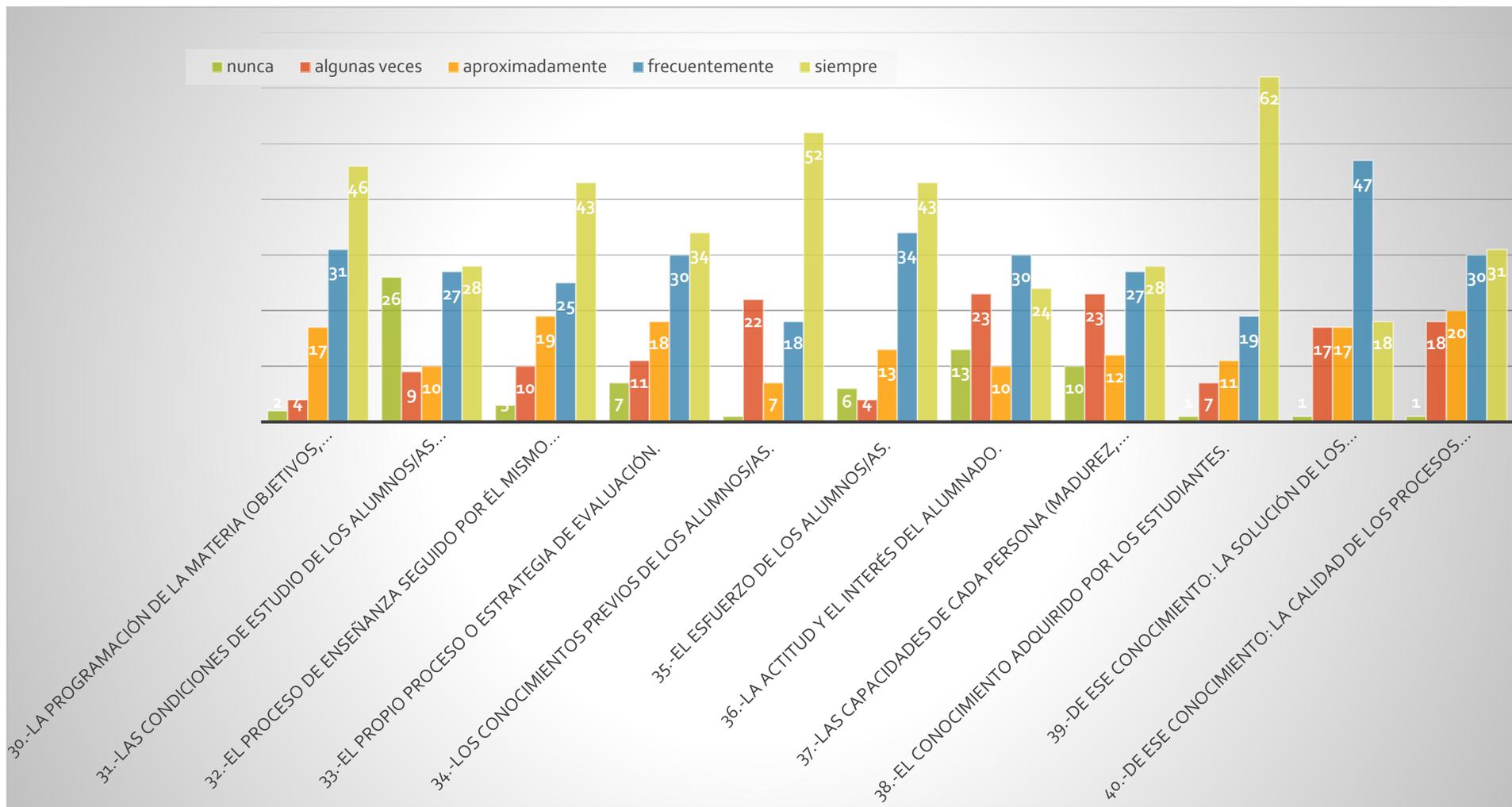


Figura 4. Percepción de lo que consideran necesario evaluar los profesores
 Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, (2016)
 Elaboración: Mary Garzón, 2016

Tabla 5. Percepción de posibles reduccionismos en evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Se evalúan solamente los resultados, con independencia del cómo se han conseguido, con qué medios, con cuántos esfuerzos	NUNCA	8	8,0	8,0	8,0
	ALGUNAS VECES	12	12,0	12,0	20,0
	APROXIMADAMENTE EN	23	23,0	23,0	43,0
	FRECUENTEMENTE	16	16,0	16,0	59,0
	SIEMPRE	41	41,0	41,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Sólo se evalúan los resultados buscados, pretendidos y observables (no se tienen en cuenta efectos imprevistos y colaterales)	NUNCA	24	24,0	24,0	24,0
	ALGUNAS VECES	17	17,0	17,0	41,0
	APROXIMADAMENTE EN	24	24,0	24,0	65,0
	FRECUENTEMENTE	21	21,0	21,0	86,0
	SIEMPRE	14	14,0	14,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Sólo se evalúan a las personas, no a los medios con los que cuentan, las condiciones en las que trabajan, sus márgenes de autonomía, etc	NUNCA	32	32,0	32,0	32,0
	ALGUNAS VECES	31	31,0	31,0	63,0
	APROXIMADAMENTE EN	10	10,0	10,0	73,0
	FRECUENTEMENTE	16	16,0	16,0	89,0
	SIEMPRE	11	11,0	11,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Se presta más atención a los errores que a los aciertos	NUNCA	22	22,0	22,0	22,0
	ALGUNAS VECES	14	14,0	14,0	36,0
	APROXIMADAMENTE EN	12	12,0	12,0	48,0
	FRECUENTEMENTE	20	20,0	20,0	68,0
	SIEMPRE	32	32,0	32,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Se evalúan sólo los conocimientos de hechos (referidos a datos) y conceptos, pero no actitudes, valores, hábitos, destrezas	NUNCA	28	28,0	28,0	28,0
	ALGUNAS VECES	14	14,0	14,0	42,0
	APROXIMADAMENTE EN	17	17,0	17,0	59,0
	FRECUENTEMENTE	17	17,0	17,0	76,0
	SIEMPRE	24	24,0	24,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Se evalúa la capacidad para resolver problemas	NUNCA	2	2,0	2,0	2,0
	ALGUNAS VECES	27	27,0	27,0	29,0
	APROXIMADAMENTE EN	16	16,0	16,0	45,0
	FRECUENTEMENTE	23	23,0	23,0	68,0

	SIEMPRE	32	32,0	32,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Se evalúa la identificación con ciertos valores propios del campo científico o profesional	NUNCA	11	11,0	11,0	11,0
	ALGUNAS VECES	30	30,0	30,0	41,0
	APROXIMADAMENTE EN	18	18,0	18,0	59,0
	FRECIENTEMENTE	16	16,0	16,0	75,0
	SIEMPRE	25	25,0	25,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, (2016)

Elaboración: Mary Garzón, 2016

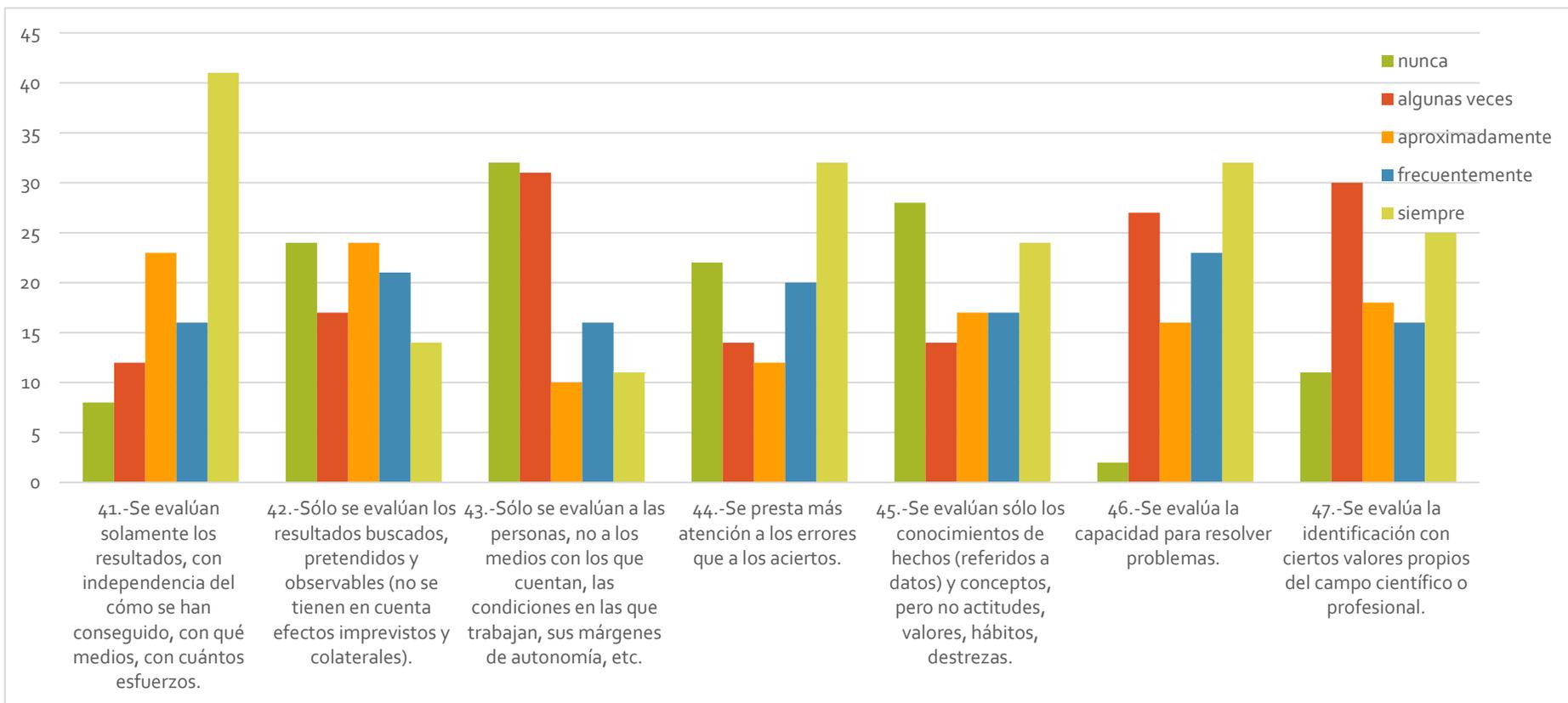


Figura 5. Percepción de posibles reduccionismos en evaluación
 Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, (2016)
 Elaboración: Mary Garzón, 2016

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS:

En relación con las percepciones de los alumnos sobre lo que sus profesores consideran necesario evaluar (Tabla 4), los datos más relevantes que se pueden destacar son: Siempre se considera evaluar el conocimiento adquirido por los estudiantes (62%). Así mismo, con la misma frecuencia, consideran necesario evaluar, los conocimientos previos (52%). De ese conocimiento, frecuentemente se evalúa la solución de los ejercicios o la reproducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente (47%).

Estos resultados nos sitúan en un enfoque conductista, el cual se centra en la medición detallada de los aprendizajes, señalando metas, según lo manifiesta García, F. (2016) este enfoque evalúa a los estudiantes en relación con los objetivos.

Un considerable número de estudiantes coincide en afirmar que siempre la evaluación se reduce solamente a los resultados (Tabla 5), con independencia del cómo se han conseguido, con qué medios, con cuántos esfuerzos (41%).

Podemos concluir que definitivamente el enfoque conductista está claramente identificado en este parámetro de investigación ya que hace referencia a que la evaluación es estandarizada, cuantitativa, mediante la aplicación de pruebas en fechas determinadas, vinculando la evaluación con la promoción académica, dejando a un lado la función de carácter formativo, centrándose únicamente en la preparación al estudiante en contenidos para que rinda evaluaciones con el objeto de medir sus aprendizajes.

Al realizar la comparación con los estudiantes de la Universidad de Santiago, se puede notar que en primer lugar los porcentajes de los universitarios son más marcados a diferencia de los estudiantes de la media, superior y bachillerato. Otra comparación sería que las percepciones de los estudiantes Universitarios consideran necesario evaluar los profesores, son los conocimientos previos, al igual que los estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul. Y como coincidencia se

podría establecer, que frecuentemente se considera necesario evaluar el conocimiento adquirido, pero de ese conocimiento, creen que solo se evalúa la solución de problemas o la reproducción de la información, con la independencia de que se haga memorísticamente.

4. Criterios seguidos para evaluar:

Tabla 6. Criterios seguidos para evaluar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Un marco de referencia o unos criterios prefijados, que el profesor/a asume previa e independientemente del grupo de alumnos/as que se evalúe	NUNCA	6	6,0	6,0	6,0
	ALGUNAS VECES	9	9,0	9,0	15,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	16	16,0	16,0	31,0
	FRECIENTEMENTE	31	31,0	31,0	62,0
	SIEMPRE	38	38,0	38,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
El nivel medio de la clase, situando a cada alumno/a en relación con ese punto medio	NUNCA	7	7,0	7,0	7,0
	ALGUNAS VECES	23	23,0	23,0	30,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	24	24,0	24,0	54,0
	FRECIENTEMENTE	41	41,0	41,0	95,0
	SIEMPRE	5	5,0	5,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Algún otro criterio contextualizado que el profesor/a establece teniendo en cuenta el grupo de alumnos/as que evalúa	NUNCA	3	3,0	3,0	3,0
	ALGUNAS VECES	14	14,0	14,0	17,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	31	31,0	31,0	48,0
	FRECIENTEMENTE	20	20,0	20,0	68,0
	SIEMPRE	32	32,0	32,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
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	NUNCA	16	16,0	16,0	16,0
	ALGUNAS VECES	17	17,0	17,0	33,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	16	16,0	16,0	49,0
	FRECIENTEMENTE	20	20,0	20,0	69,0
	SIEMPRE	31	31,0	31,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, (2016)

Elaboración: Mary Garzón, 2016

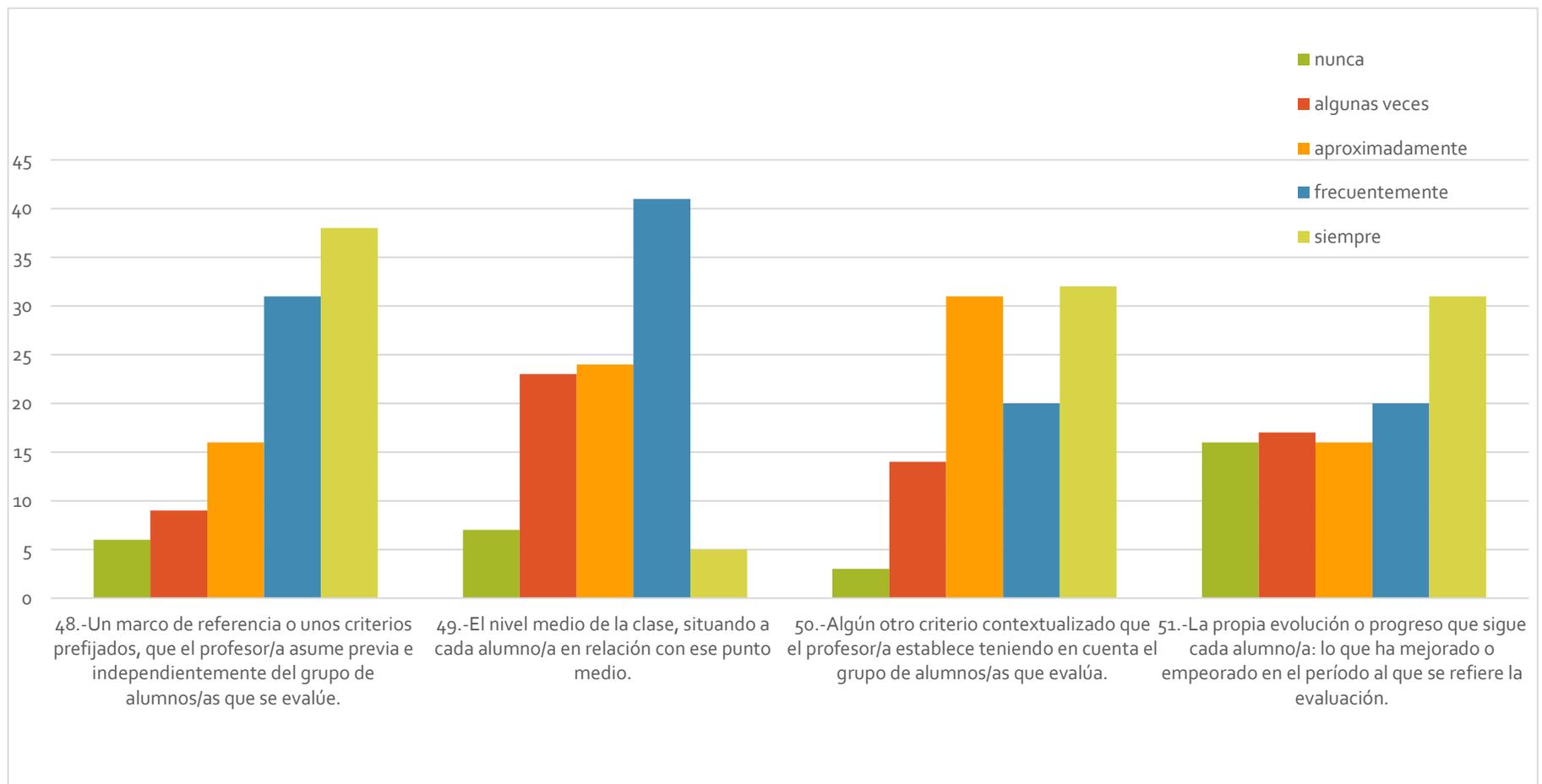


Figura 6. Criterios seguidos para evaluar

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, (2016)

Elaboración: Mary Garzón, 2016

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS:

En el análisis de la percepción de los criterios seguidos para evaluar (Tabla 6), se puede notar una gran división de opiniones sobre si siempre mantienen marco de referencia o unos criterios prefijados (38%), otro criterio contextualizado que el profesor/a establece (32%), y 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 (31%). La mayoría de los alumnos/as frecuentemente consideran que los profesores toman en cuenta el nivel medio de la clase (41%)

Estos datos nos confirman que fluctúan entre el enfoque conductista y el constructivista los criterios de evaluación normativa y una evaluación criterial: es decir, los estudiantes son comparados constantemente con una norma establecida, según lo que manifiesta Pimienta (2008) al respecto es que dicha comparación se puede realizar con el promedio del grupo, la escuela, la zona escolar, una provincia e inclusive a nivel de país. Y cuando se hace a un lado las normas y se plantean criterios para llevar a cabo la comparación, entonces hablamos de una evaluación criterial.

En la Universidad de Santiago, se observa una gran tendencia a que los profesores nunca toman como criterio seguidos para evaluar 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 (91%). En cambio, los estudiantes de Planeta Azul manifiestan que frecuentemente y siempre consideran este ítem, por lo cual se determina una si se nota un cambio de percepción de los estudiantes universitarios versus los estudiantes de la Unidad Educativa.

Mientras que un 56 % de universitarios manifiestan que siempre toman en cuenta un marco de referencia o unos criterios prefijados, que el profesor/a asume previa e independientemente del grupo de alumnos/as que se evalúe, para los estudiantes de la Unidad Educativa mencionan que frecuentemente y siempre toman en cuenta este ítem como criterio para evaluar, lo que determina que se alinean a un tipo de evaluación normativo.

5. Para quién se evalúa: análisis y discusión de resultados

Tabla 7. Para quién se evalúa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Se evalúa para el alumno/a, para darle información sobre su aprendizaje	NUNCA	7	7,0	7,0	7,0
	ALGUNAS VECES	34	34,0	34,0	41,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	16	16,0	16,0	57,0
	FRECUENTEMENTE	15	15,0	15,0	72,0
	SIEMPRE	28	28,0	28,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Se evalúa para el profesor/a, ya que la evaluación forma parte de su tarea docente	NUNCA	14	14,0	14,0	14,0
	ALGUNAS VECES	10	10,0	10,0	24,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	12	12,0	12,0	36,0
	FRECUENTEMENTE	22	22,0	22,0	58,0
	SIEMPRE	42	42,0	42,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Se evalúa para la sociedad (el mercado), para seleccionar a los mejores	NUNCA	59	59,0	59,0	59,0
	ALGUNAS VECES	13	13,0	13,0	72,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	18	18,0	18,0	90,0
	FRECUENTEMENTE	4	4,0	4,0	94,0
	SIEMPRE	6	6,0	6,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Se evalúa para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos/as	NUNCA	4	4,0	4,0	4,0
	ALGUNAS VECES	5	5,0	5,0	9,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	5	5,0	5,0	14,0
	FRECUENTEMENTE	20	20,0	20,0	34,0
	SIEMPRE	66	66,0	66,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, (2016)

Elaboración: Mary Garzón, 2016

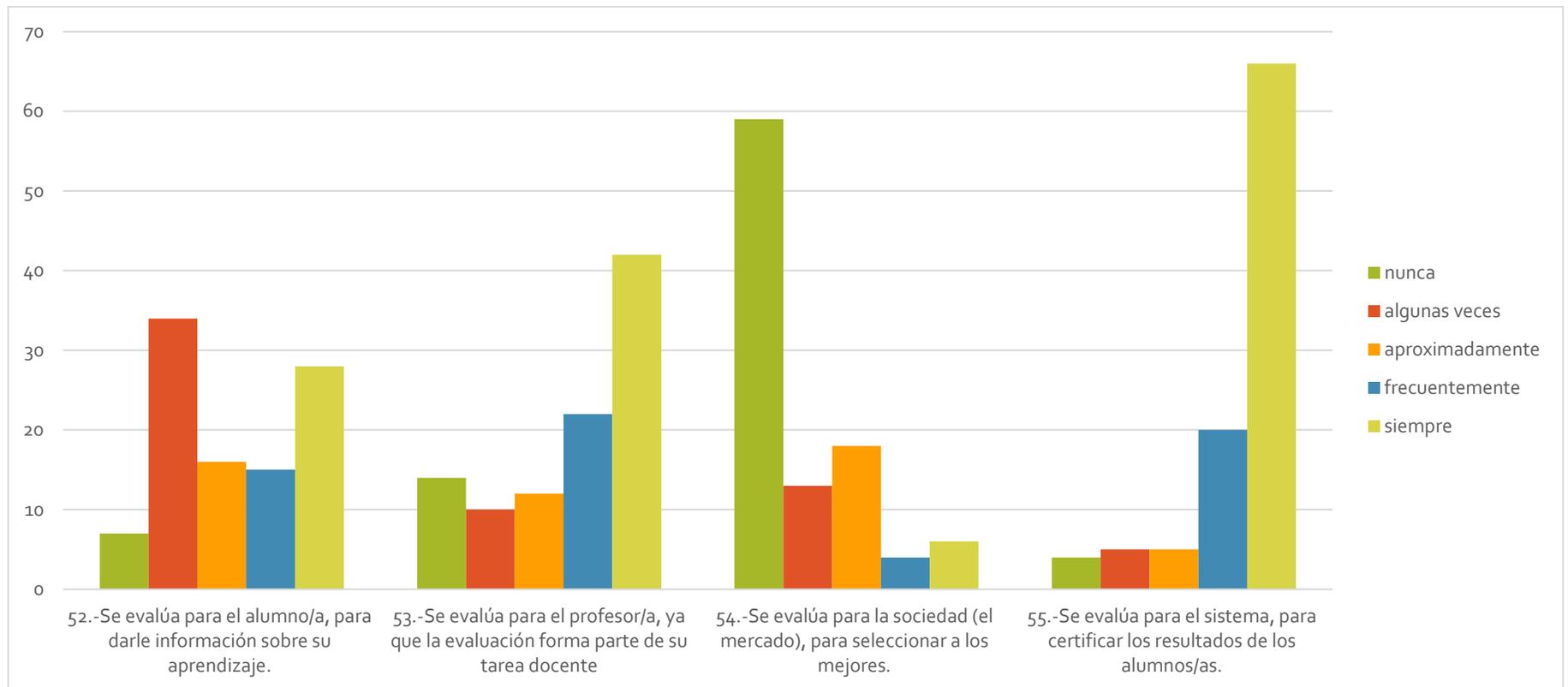


Figura 7. Para quién se evalúa

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, (2016)

Elaboración: Mary Garzón, 2016

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS:

La información obtenida acerca de para quién se realiza la evaluación (Tabla 7), nos revela que los alumnos perciben que siempre se evalúa para el sistema, para certificar los resultados de los estudiantes (66%), para el profesor, como parte de su tarea docente (42%). Algunas veces perciben que se evalúa para el alumno, con el fin de darle información de su aprendizaje (34%). Y nunca para la sociedad, para seleccionar a los mejores (59%).

Al realizar la comparación se observa que tanto la Universidad como la Unidad Educativa mantienen entre sus porcentajes, cantidades altas cuando se refieren a que se evalúa para el propio sistema educativo, con el fin de certificar los resultados de los alumnos/as. Coinciden los datos que se refieren a que en a veces se evalúa para el alumno/a, para darle información sobre su aprendizaje.

Por estos resultados se deduce el enfoque marcado es el conductista, ya que según García (2016) manifiesta que se centra en la medición detallada de los aprendizajes, atiende al producto, pero se intenta medir algunos procesos y es realizada mediante evaluaciones estandarizadas.

6. Cómo se evalúa: análisis y discusión de resultados

Tabla 8. Instrumentos de evaluación que se emplean

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
En general, tus profesores/as evalúan a partir de un único examen o trabajo final	NUNCA	20	20,0	20,0	20,0
	ALGUNAS VECES	13	13,0	13,0	33,0
	APROXIMADAMENTE EN LA M	26	26,0	26,0	59,0
	FRECUENTEMENTE	13	13,0	13,0	72,0
	SIEMPRE	28	28,0	28,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
En general, en la evaluación se tienen en cuenta los	NUNCA	5	5,0	5,0	5,0
	ALGUNAS VECES	5	5,0	5,0	10,0

trabajos y exámenes realizados a lo largo del parcial o quimestre	APROXIMADAMENTE EN LA M	16	16,0	16,0	26,0
	FRECUENTEMENTE	7	7,0	7,0	33,0
	SIEMPRE	67	67,0	67,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Para ello se obtiene la media aritmética de la puntuación en esos trabajos o exámenes	NUNCA	1	1,0	1,0	1,0
	ALGUNAS VECES	13	13,0	13,0	14,0
	APROXIMADAMENTE EN LA M	19	19,0	19,0	33,0
	FRECUENTEMENTE	13	13,0	13,0	46,0
	SIEMPRE	54	54,0	54,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Para ello se tiene en cuenta el progreso que hubo en la realización de esos trabajos o exámenes.	NUNCA	3	3,0	3,0	3,0
	ALGUNAS VECES	25	25,0	25,0	28,0
	APROXIMADAMENTE EN LA M	9	9,0	9,0	37,0
	FRECUENTEMENTE	32	32,0	32,0	69,0
	SIEMPRE	31	31,0	31,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Observación en clase.	NUNCA	2	2,0	2,0	2,0
	ALGUNAS VECES	22	22,0	22,0	24,0
	APROXIMADAMENTE EN LA M	16	16,0	16,0	40,0
	FRECUENTEMENTE	16	16,0	16,0	56,0
	SIEMPRE	44	44,0	44,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Monografías (trabajos bibliográficos)	NUNCA	30	30,0	30,0	30,0
	ALGUNAS VECES	25	25,0	25,0	55,0
	APROXIMADAMENTE EN LA M	15	15,0	15,0	70,0
	FRECUENTEMENTE	10	10,0	10,0	80,0
	SIEMPRE	20	20,0	20,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Entrevista	NUNCA	45	45,0	45,0	45,0
	ALGUNAS VECES	22	22,0	22,0	67,0
	APROXIMADAMENTE EN LA M	9	9,0	9,0	76,0
	FRECUENTEMENTE	7	7,0	7,0	83,0
	SIEMPRE	17	17,0	17,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Autoevaluación del alumno/a	NUNCA	5	5,0	5,0	5,0
	ALGUNAS VECES	34	34,0	34,0	39,0
	APROXIMADAMENTE EN LA M	11	11,0	11,0	50,0
	FRECUENTEMENTE	24	24,0	24,0	74,0
	SIEMPRE	26	26,0	26,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Cuaderno-diario del alumno/a (cuaderno en el que el propio alumno/a recoge la tarea diaria que realiza en relación con esa materia)	NUNCA	7	7,0	7,0	7,0
	ALGUNAS VECES	10	10,0	10,0	17,0
	APROXIMADAMENTE EN LA M	13	13,0	13,0	30,0
	FRECUENTEMENTE	12	12,0	12,0	42,0
	SIEMPRE	58	58,0	58,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Coevaluación entre alumnos/as (de forma que parte de la evaluación de cada alumno/a es decidida por el resto de sus compañeros/as)	NUNCA	19	19,0	19,0	19,0
	ALGUNAS VECES	29	29,0	29,0	48,0
	APROXIMADAMENTE EN LA M	21	21,0	21,0	69,0
	FRECUENTEMENTE	15	15,0	15,0	84,0
	SIEMPRE	16	16,0	16,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Participación en el aula (debates, diálogos, puestas en común, asambleas)	NUNCA	4	4,0	4,0	4,0
	ALGUNAS VECES	9	9,0	9,0	13,0
	APROXIMADAMENTE EN LA M	31	31,0	31,0	44,0
	FRECUENTEMENTE	15	15,0	15,0	59,0
	SIEMPRE	41	41,0	41,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Casos prácticos	NUNCA	4	4,0	4,0	4,0
	ALGUNAS VECES	27	27,0	27,0	31,0
	APROXIMADAMENTE EN LA M	14	14,0	14,0	45,0
	FRECUENTEMENTE	25	25,0	25,0	70,0
	SIEMPRE	30	30,0	30,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Examen tipo test	NUNCA	5	5,0	5,0	5,0
	ALGUNAS VECES	8	8,0	8,0	13,0
	APROXIMADAMENTE EN LA M	16	16,0	16,0	29,0
	FRECUENTEMENTE	24	24,0	24,0	53,0
	SIEMPRE	47	47,0	47,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Examen de preguntas abiertas (tipo ensayo)	NUNCA	10	10,0	10,0	10,0
	ALGUNAS VECES	26	26,0	26,0	36,0
	APROXIMADAMENTE EN LA M	20	20,0	20,0	56,0
	FRECUENTEMENTE	33	33,0	33,0	89,0
	SIEMPRE	11	11,0	11,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)	NUNCA	4	4,0	4,0	4,0
	ALGUNAS VECES	24	24,0	24,0	28,0
	APROXIMADAMENTE EN LA M	15		15,0	43,0
	FRECUENTEMENTE	22	22,0	22,0	65,0

	SIEMPRE	35	35,0	35,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Examen de preguntas de base estructurada	NUNCA	1	1,0	1,0	1,0
	ALGUNAS VECES	4	4,0	4,0	5,0
	APROXIMADAMENTE EN LA M	11	11,0	11,0	16,0
	FRECUENTEMENTE	29	29,0	29,0	45,0
	SIEMPRE	55	55,0	55,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa	NUNCA	12	12,0	12,0	12,0
	ALGUNAS VECES	10	10,0	10,0	22,0
	APROXIMADAMENTE EN LA M	18	18,0	18,0	40,0
	FRECUENTEMENTE	19	19,0	19,0	59,0
	SIEMPRE	41	41,0	41,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Exámenes escritos con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa (tablas, formularios)	NUNCA	13	13,0	13,0	13,0
	ALGUNAS VECES	40	40,0	40,0	53,0
	APROXIMADAMENTE EN LA M	15	15,0	15,0	68,0
	FRECUENTEMENTE	23	23,0	23,0	91,0
	SIEMPRE	9	9,0	9,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que queramos	NUNCA	31	31,0	31,0	31,0
	ALGUNAS VECES	25	25,0	25,0	56,0
	APROXIMADAMENTE EN LA M	22	22,0	22,0	78,0
	FRECUENTEMENTE	12	12,0	12,0	90,0
	SIEMPRE	10	10,0	10,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
En tu opinión, tus profesores/as usan suficientes instrumentos de recogida de información.	ALGUNAS VECES	9	9,0	9,0	9,0
	APROXIMADAMENTE EN LA M	33	33,0	33,0	42,0
	FRECUENTEMENTE	27	27,0	27,0	69,0
	SIEMPRE	31	31,0	31,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
En tu opinión, las pruebas de evaluación realizadas proporcionan la información adecuada y precisa sobre lo que se pretende evaluar	ALGUNAS VECES	23	23,0	23,0	23,0
	APROXIMADAMENTE EN LA M	28		28,0	51,0
	FRECUENTEMENTE	12	12,0	12,0	63,0
	SIEMPRE	37	37,0	37,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, (2016)
Elaboración: Mary Garzón, 2016

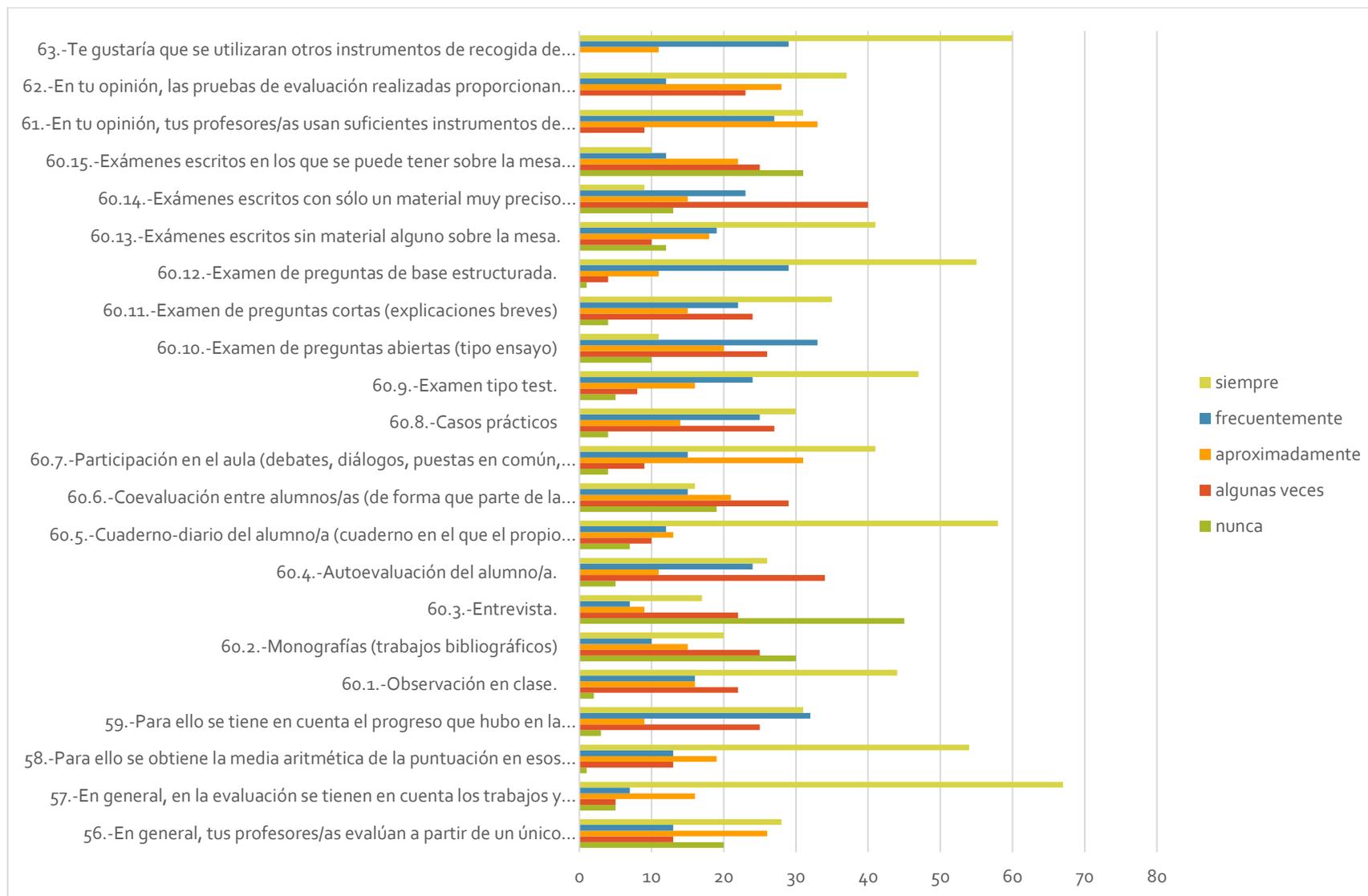


Figura 8. Instrumentos de evaluación

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, (2016)

Elaboración: Mary Garzón, 2016

Tabla 9. Percepción de las condiciones de evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
La interacción que existe entre profesores/as y alumnos/as es suficiente para recoger información valiosa para la evaluación	NUNCA	3	3,0	3,0	3,0
	ALGUNAS VECES	7	7,0	7,0	10,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	38	38,0	38,0	48,0
	FRECUENTEMENTE	41	41,0	41,0	89,0
	SIEMPRE	11	11,0	11,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Las actividades de evaluación crean una distancia entre profesora/a y alumnos/as	NUNCA	13	13,0	13,0	13,0
	ALGUNAS VECES	39	39,0	39,0	52,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	20	20,0	20,0	72,0
	FRECUENTEMENTE	17	17,0	17,0	89,0
	SIEMPRE	11	11,0	11,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Las fechas en las que se realizan pruebas de evaluación se anuncian con suficiente tiempo de antelación	NUNCA	3	3,0	3,0	3,0
	ALGUNAS VECES	5	5,0	5,0	8,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	11	11,0	11,0	19,0
	FRECUENTEMENTE	10	10,0	10,0	29,0
	SIEMPRE	71	71,0	71,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Estas fechas se pueden negociar con los profesores/as	NUNCA	48	48,0	48,0	48,0
	ALGUNAS VECES	7	7,0	7,0	55,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	17	17,0	17,0	72,0
	FRECUENTEMENTE	9	9,0	9,0	81,0
	SIEMPRE	19	19,0	19,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Entre las diferentes pruebas de evaluación se dejan días de “descanso” suficientes	NUNCA	21	21,0	21,0	21,0
	ALGUNAS VECES	11	11,0	11,0	32,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	11	11,0	11,0	43,0
	FRECUENTEMENTE	26	26,0	26,0	69,0
	SIEMPRE	31	31,0	31,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Las situaciones en que se recoge información para la evaluación generan	NUNCA	5	5,0	5,0	5,0
	ALGUNAS VECES	14	14,0	14,0	19,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	12	12,0	12,0	31,0

excesiva tensión y nerviosismo	FRECUENTEMENTE	31	31,0	31,0	62,0
	SIEMPRE	38	38,0	38,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Las situaciones en que se recoge información para la evaluación fomentan la motivación por el aprendizaje	NUNCA	27	27,0	27,0	27,0
	ALGUNAS VECES	16	16,0	16,0	43,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	19	19,0	19,0	62,0
	FRECUENTEMENTE	25	25,0	25,0	87,0
	SIEMPRE	13	13,0	13,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
La superación o no de las pruebas de evaluación tiene incidencias en la propia autoestima	NUNCA	4	4,0	4,0	4,0
	ALGUNAS VECES	12	12,0	12,0	16,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	25	25,0	25,0	41,0
	FRECUENTEMENTE	11	11,0	11,0	52,0
	SIEMPRE	48	48,0	48,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, (2016)

Elaboración: Mary Garzón, 2016

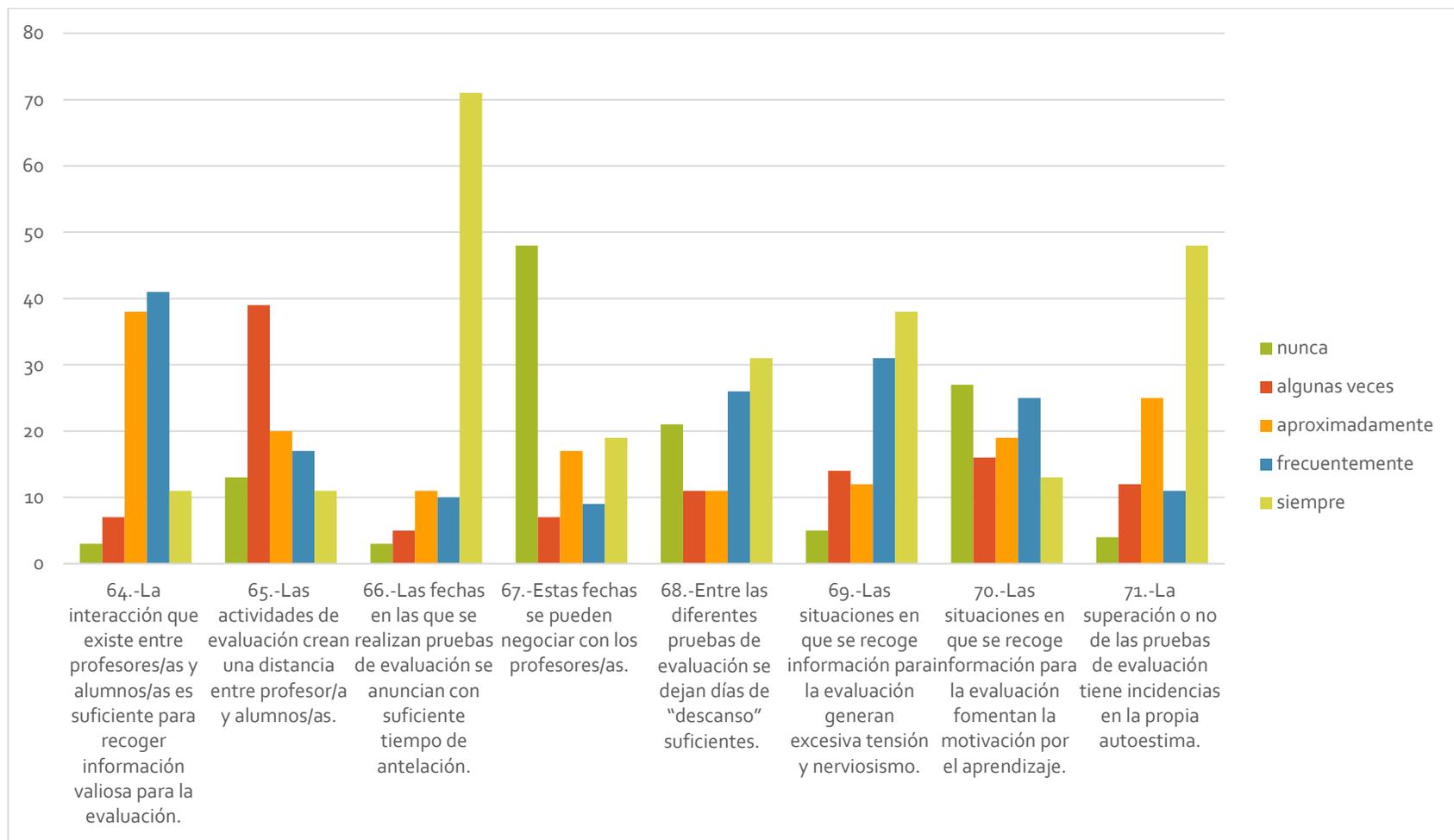


Figura 9. Percepción de las condiciones de evaluación

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, (2016)

Elaboración: Mary Garzón, 2016

Tabla 10. Percepción de la forma de evaluar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Existen fuertes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza aprendizaje.	NUNCA	4	4,0	4,0	4,0
	ALGUNAS VECES	27	27,0	27,0	31,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	25	25,0	25,0	56,0
	FRECUENTEMENTE	31	31,0	31,0	87,0
	SIEMPRE	13	13,0	13,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
La evaluación es una simplificación abusiva, pues se basa en la atribución de puntuaciones numéricas a realidades muy complejas	NUNCA	36	36,0	36,0	36,0
	ALGUNAS VECES	12	12,0	12,0	48,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	37	37,0	37,0	85,0
	FRECUENTEMENTE	8	8,0	8,0	93,0
	SIEMPRE	7	7,0	7,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
La evaluación se realiza de forma rigurosa y no arbitraria	NUNCA	6	6,0	6,0	6,0
	ALGUNAS VECES	14	14,0	14,0	20,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	19	19,0	19,0	39,0
	FRECUENTEMENTE	35	35,0	35,0	74,0
	SIEMPRE	26	26,0	26,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Los estudiantes reciben información adecuada sobre las tareas y los resultados conseguidos en la evaluación	NUNCA	2	2,0	2,0	2,0
	ALGUNAS VECES	23	23,0	23,0	25,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	11	11,0	11,0	36,0
	FRECUENTEMENTE	16	16,0	16,0	52,0
	SIEMPRE	48	48,0	48,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
La evaluación es un proceso totalmente claro y transparente, en el que nadie se siente amenazado o manipulado.	NUNCA	10	10,0	10,0	10,0
	ALGUNAS VECES	24	24,0	24,0	34,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	14	14,0	14,0	48,0
	FRECUENTEMENTE	13	13,0	13,0	61,0
	SIEMPRE	39	39,0	39,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Se dejan para la evaluación actividades o tareas que nunca fueron trabajadas en clase	NUNCA	47	47,0	47,0	47,0
	ALGUNAS VECES	29	29,0	29,0	76,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	12	12,0	12,0	88,0
	FRECUENTEMENTE	9	9,0	9,0	97,0
	SIEMPRE	3	3,0	3,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Sólo se evalúa unidireccionalmente, los profesores/as evalúan a los alumnos/as, pero no a la inversa	NUNCA	17	17,0	17,0	17,0
	ALGUNAS VECES	12	12,0	12,0	29,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	13	13,0	13,0	42,0

	FRECUENTEMENTE	16	16,0	16,0	58,0
	SIEMPRE	42	42,0	42,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Se evalúa competitivamente, lo único importante es haber rendido “más” que el resto de tus compañeros/as	NUNCA	32	32,0	32,0	32,0
	ALGUNAS VECES	16	16,0	16,0	48,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	21	21,0	21,0	69,0
	FRECUENTEMENTE	20	20,0	20,0	89,0
	SIEMPRE	11	11,0	11,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Se evalúa estereotipadamente, cada profesor/a repite una y otra vez sus esquemas de evaluación	NUNCA	9	9,0	9,0	9,0
	ALGUNAS VECES	23	23,0	23,0	32,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	23	23,0	23,0	55,0
	FRECUENTEMENTE	20	20,0	20,0	75,0
	SIEMPRE	25	25,0	25,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
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).	NUNCA	10	10,0	10,0	10,0
	ALGUNAS VECES	12	12,0	12,0	22,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	9	9,0	9,0	31,0
	FRECUENTEMENTE	18	18,0	18,0	49,0
	SIEMPRE	51	51,0	51,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Realmente los profesores/as no establecen ni siguen unos criterios determinados para evaluar	NUNCA	26	26,0	26,0	26,0
	ALGUNAS VECES	23	23,0	23,0	49,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	22	22,0	22,0	71,0
	FRECUENTEMENTE	22	22,0	22,0	93,0
	SIEMPRE	7	7,0	7,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, (2016)

Elaboración: Mary Garzón, 2016

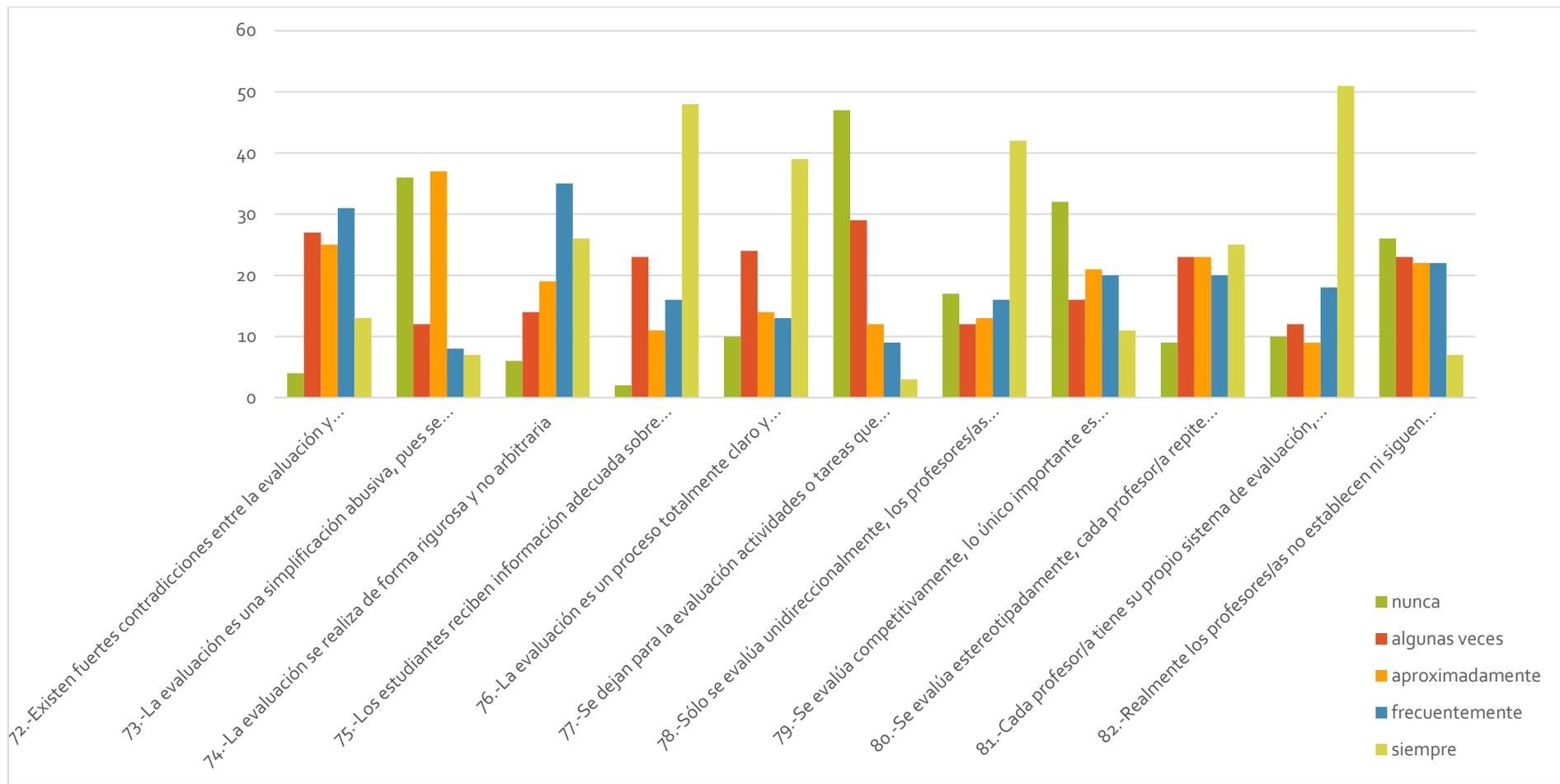


Figura 10. Percepciones de la forma de evaluar
 Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, (2016)
 Elaboración: Mary Garzón, 2016

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS:

Para el análisis de esta dimensión se consideraron tres aspectos: el primero sobre los instrumentos de recogida de información para la evaluación (Tabla 8); el segundo las condiciones en que se evalúa (Tabla 9) y el tercero y último la forma en que se desarrolla el proceso de evaluación (Tabla 10).

Las mayores tendencias en cuanto a los instrumentos o técnicas de evaluación son: siempre (67%) en la evaluación se tiene en cuenta los trabajos y exámenes realizados a lo largo del parcial o quimestre. Los maestros siempre (58%) utilizan como prueba de evaluación el cuaderno – diario del alumno/a (cuaderno en el que el propio alumno/a recoge la tarea diaria que realiza en relación con esa materia, examen de preguntas de base estructurada (55%), la media de trabajos y exámenes del parcial o quimestre (54%), la observación en clase (44%), la participación en el aula y exámenes escritos, sin material alguno sobre la mesa (41%). Los estudiantes también expresan su opinión en que nunca los maestros utilizan la entrevista, como una técnica de evaluación (45%).

Con relación a la información obtenida sobre las condiciones de evaluación, las tendencias mayores que resaltan son: los estudiantes consideran siempre (71%) que las fechas en las que se realizan pruebas de evaluación se anuncian con suficiente tiempo de antelación, la superación o no de las pruebas de evaluación tiene incidencias en la propia autoestima (48%), las situaciones en que se recoge información para la evaluación generan excesiva tensión y nerviosismo (38%). Frecuentemente la interacción que existe entre profesores/as y alumnos/as es suficiente para recoger información valiosa para la evaluación (41%). Nunca las fechas se pueden negociar con los profesores/as (48%).

Por lo que respecta a la percepción de la forma de evaluar, los datos más significativos son: los estudiantes siempre (51%) perciben que 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), reciben información adecuada sobre las tareas y los resultados conseguidos en

la evaluación (48%), sólo se evalúa unidireccionalmente, los profesores/as evalúan a los alumnos/as, pero no a la inversa (42%), la evaluación es un proceso totalmente claro y transparente, en el que nadie se siente amenazado o manipulado (39%). Nunca dejan para la evaluación actividades o tareas que nunca fueron trabajadas en clase (47%).

En cuanto a esta dimensión de cómo se evalúa, se puede determinar según los resultados obtenidos que la tendencia pedagógica predominante es el enfoque conductista, ya que se plantea que la evaluación se centra en los trabajos, exámenes, cuadernos, enfocando una evaluación en el producto final, por la obtención de datos prefijados y valorando la eficacia de dichos resultados basados en los objetivos. Según lo manifiesta Dominguez, G y Mesona, J (1996) cuando afirma que dentro del enfoque conductista su propósito fundamental es recoger resultados finales del proceso. En esta misma línea de análisis, se puede establecer que las condiciones y formas de evaluar son las mismas en cuanto a que deben rendir las evaluaciones en fechas y horarios establecidos, con el mismo instrumento y criterios de evaluación para todos los estudiantes establecidos por los docentes.

Según la investigación de Trillo Alonso, F., & Porto Currás, M. (1999) los profesores evalúan únicamente a través de un examen o trabajo final (79%) y el instrumento de recogida de información más utilizado es el examen escrito sin ningún tipo de material autorizado encima de la mesa (96%). En comparación con la investigación realizada para este trabajo, se puede precisar que actualmente se toman otros instrumentos en cuenta para la evaluación.

También se determina en la comparación que los resultados obtenidos en los estudiantes universitarios son más marcados, es decir se nota claramente las opiniones, situación que no pasa con los estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, en que se observa que existe mucha diversidad de opiniones y que los porcentajes no son muy marcados.

7. Quién evalúa:

Tabla 11. Percepción de quién decide en la evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
La nota la decide el profesor/a solo/a	NUNCA	8	8,0	8,0	8,0
	ALGUNAS VECES	6	6,0	6,0	14,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	17	17,0	17,0	31,0
	FRECUENTEMENTE	35	35,0	35,0	66,0
	SIEMPRE	34	34,0	34,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
La evaluación depende, en parte, de la autoevaluación del alumno/a	NUNCA	41	41,0	41,0	41,0
	ALGUNAS VECES	15	15,0	15,0	56,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	13	13,0	13,0	69,0
	FRECUENTEMENTE	13	13,0	13,0	82,0
	SIEMPRE	18	18,0	18,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
La evaluación es negociada y dialogada con cada alumno/a individualmente	NUNCA	50	50,0	50,0	50,0
	ALGUNAS VECES	17	17,0	17,0	67,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	24	24,0	24,0	91,0
	FRECUENTEMENTE	6	6,0	6,0	97,0
	SIEMPRE	3	3,0	3,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
La evaluación es negociada y dialogada con el grupo de alumnos/as de clase en su conjunto.	NUNCA	57	57,0	57,0	57,0
	ALGUNAS VECES	20	20,0	20,0	77,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	10	10,0	10,0	87,0
	FRECUENTEMENTE	9	9,0	9,0	96,0
	SIEMPRE	4	4,0	4,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Te gustaría tener más participación en la decisión de tu propia evaluación	NUNCA	6	6,0	6,0	6,0
	ALGUNAS VECES	13	13,0	13,0	19,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	16	16,0	16,0	35,0
	FRECUENTEMENTE	7	7,0	7,0	42,0
	SIEMPRE	58	58,0	58,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, (2016)

Elaboración: Mary Garzón, 2016

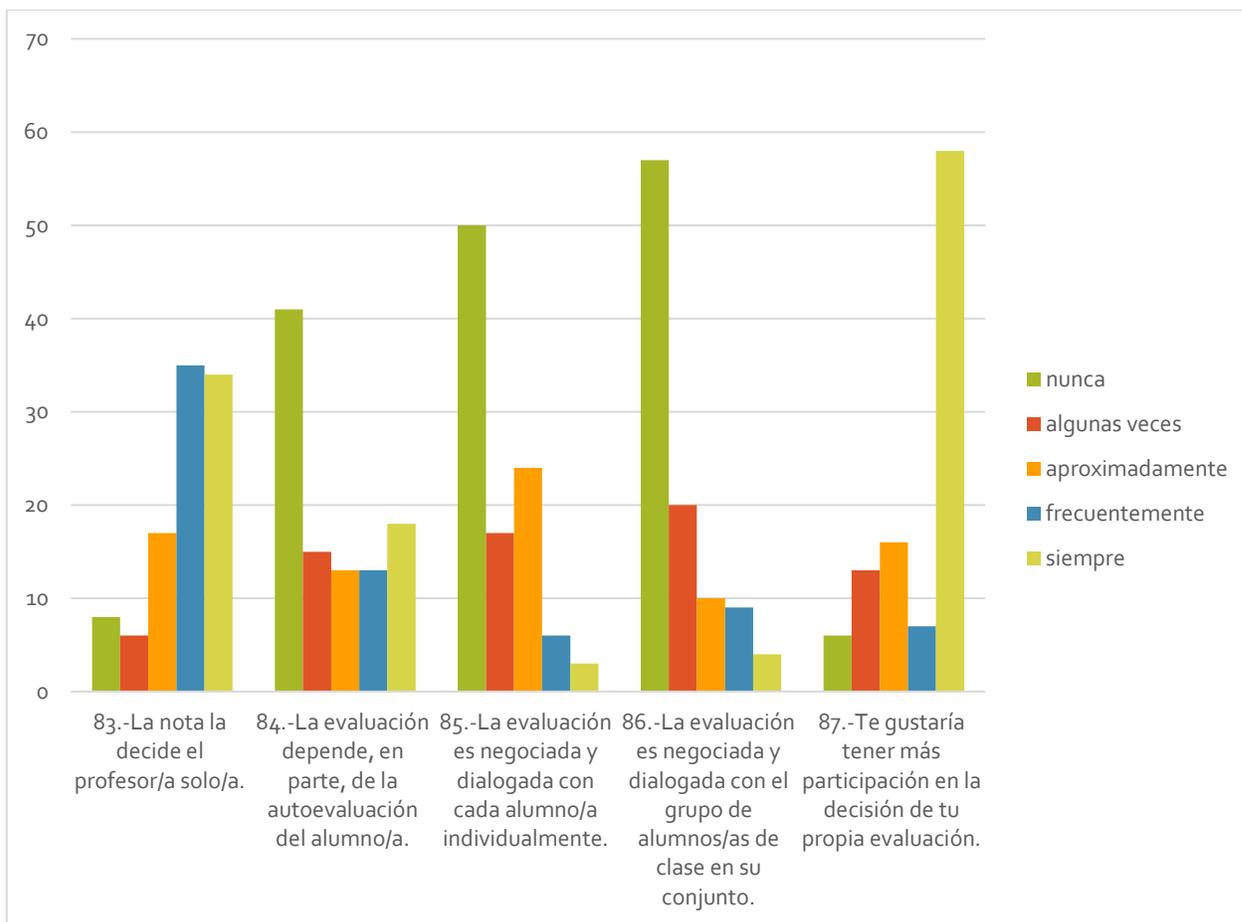


Figura 11. Percepción de quién decide en la evaluación

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, (2016)

Elaboración: Mary Garzón, 2016

Tabla 12. Responsable en la forma de evaluar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
La falta de motivación, despreocupación o desinterés de los profesores/as por estos temas.	NUNCA	24	24,0	24,0	24,0
	ALGUNAS VECES	13	13,0	13,0	37,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	28	28,0	28,0	65,0
	FRECUENTEMENTE	32	32,0	32,0	97,0
	SIEMPRE	3	3,0	3,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
La falta de formación en temas de evaluación de los profesores/as universitarios/as	NUNCA	10	10,0	10,0	10,0
	ALGUNAS VECES	22	22,0	22,0	32,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	54	54,0	54,0	86,0
	FRECUENTEMENTE	9	9,0	9,0	95,0
	SIEMPRE	5	5,0	5,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
La rutina de las prácticas profesionales, de modo que cada profesor/a repite año tras año los mismos esquemas de evaluación	NUNCA	29	29,0	29,0	29,0
	ALGUNAS VECES	12	12,0	12,0	41,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	27	27,0	27,0	68,0
	FRECUENTEMENTE	20	20,0	20,0	88,0
	SIEMPRE	12	12,0	12,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
La complejidad del proceso	NUNCA	17	17,0	17,0	17,0
	ALGUNAS VECES	13	13,0	13,0	30,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	47	47,0	47,0	77,0
	FRECUENTEMENTE	14	14,0	14,0	91,0
	SIEMPRE	9	9,0	9,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
La carencia de ayuda para realizar evaluaciones de otra forma	NUNCA	4	4,0	4,0	4,0
	ALGUNAS VECES	17	17,0	17,0	21,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	41	41,0	41,0	62,0
	FRECUENTEMENTE	25	25,0	25,0	87,0
	SIEMPRE	13	13,0	13,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
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)	NUNCA	9	9,0	9,0	9,0
	ALGUNAS VECES	16	16,0	16,0	25,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	34	34,0	34,0	59,0
	FRECUENTEMENTE	32	32,0	32,0	91,0
	SIEMPRE	9	9,0	9,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

matriculados/as en cada curso, etc.)					
Los propios alumnos/as, que reclaman ser evaluados de una manera tradicional: mediante exámenes de “memoria”.	NUNCA	26	26,0	26,0	26,0
	ALGUNAS VECES	30	30,0	30,0	56,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	19	19,0	19,0	75,0
	FRECUENTEMENTE	17	17,0	17,0	92,0
	SIEMPRE	8	8,0	8,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Las presiones gubernamentales, burocráticas o/e institucionales	NUNCA	16	16,0	16,0	16,0
	ALGUNAS VECES	13	13,0	13,0	29,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	38	38,0	38,0	67,0
	FRECUENTEMENTE	24	24,0	24,0	91,0
	SIEMPRE	9	9,0	9,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, (2016)

Elaboración: Mary Garzón, 2016

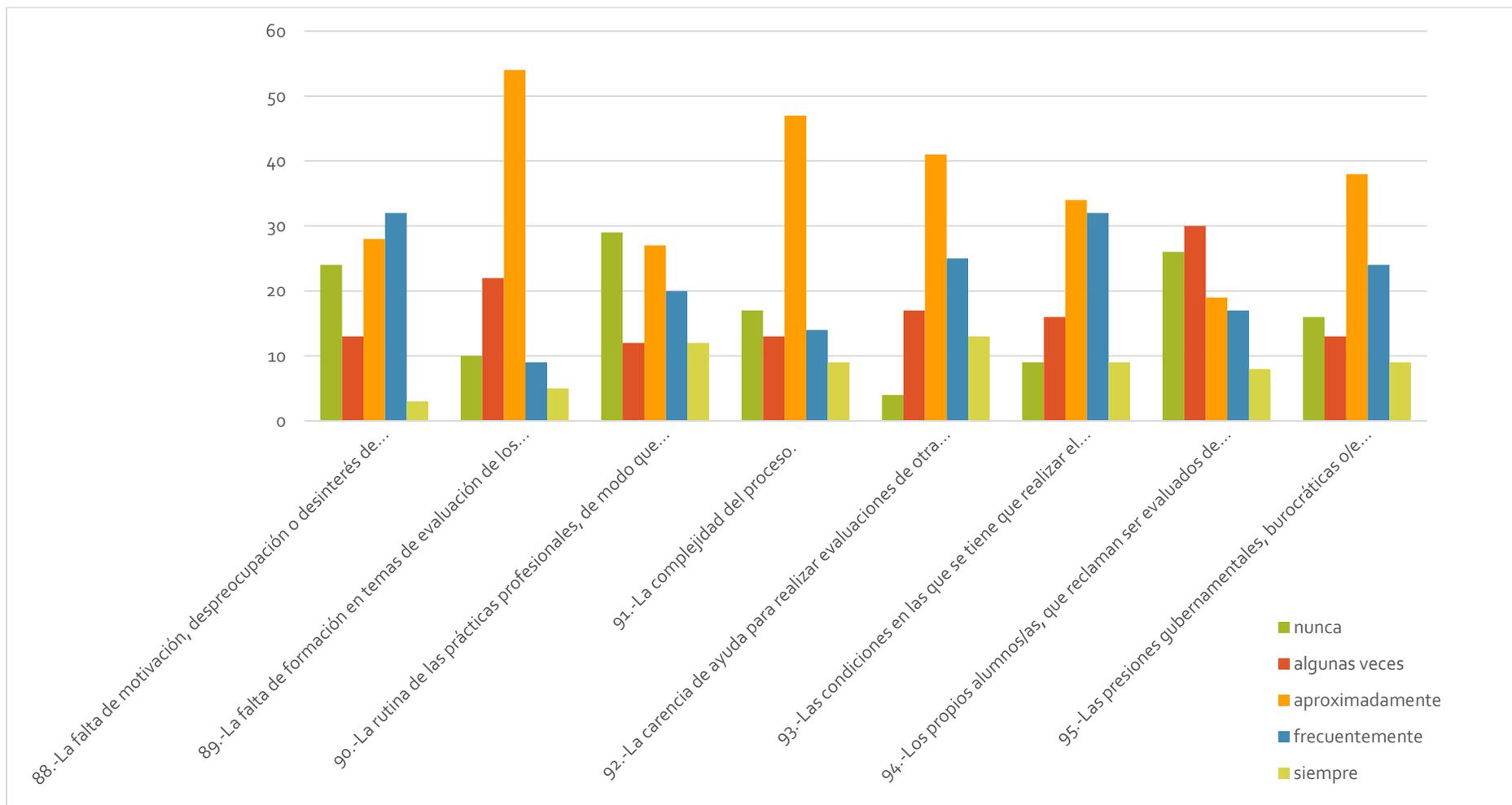


Figura 12. Responsables de la forma de evaluar
 Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, (2016)
 Elaboración: Mary Garzón, 2016

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS:

En esta dimensión se ha tomado como punto de partida dos aspectos: la percepción de quién decide en la evaluación (Tabla 11) y, quién es responsable en la forma de evaluar (Tabla 12).

Las mayores tendencias que se destacan en cuanto a quién participa en la decisión de la evaluación, los estudiantes les gustaría siempre tener más participación en la decisión de su propia evaluación (58%), frecuentemente la nota la decide el profesor/a (35%), nunca la evaluación es negociada y dialogada con el grupo (57%) ni individualmente (50%), ni tampoco depende en parte de la autoevaluación del alumno (41%).

En lo que se refiere a quién o qué circunstancias son responsables en la forma de evaluar, los estudiantes afirman que aproximadamente en la mitad de los casos la falta de formación en temas de evaluación de los profesores/as (54%) la complejidad del proceso (47%) son responsables en la forma de evaluar.

Estos resultados nos muestran que la tendencia reflejada a pesar de que a los estudiantes les gustaría participar en la decisión, es la del conductismo, en vista que los profesores continúan siendo quienes deciden la nota de los estudiantes. En el conductismo la evaluación tiene en gran medida una naturaleza sumativa, es decir, como lo manifiesta Bloom y otros (1971) se hace énfasis en la calificación, selección y certificación de los estudiantes, sin negociarla, debatirla, discutirla con los mismos alumnos, ni en grupo.

Trillo Alonso, F., & Porto Currás, M. (1999) coincide en que los profesores son los que plantean la decisión final de la evaluación, sin negociarla, debatirla, ni dialogarla con otros, ni mucho menos con los mismos estudiantes. Se nota diferentes criterios que fluctúan entre los estudiantes en cuanto a plantear quien o quienes son responsables en la forma de evaluar, así vemos que la mayoría recae la responsabilidad en sus profesores por la repetición año a año de sus prácticas profesionales, la falta de motivación, despreocupación, desinterés y su escasa formación en temas evaluativos.

8. Cuando se evalúa:

Tabla 13. Responsables de la forma de evaluar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
La evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra integrada en él, en vez de ser un momento netamente distinto y diferenciado.	NUNCA	3	3,0	3,0	3,0
	ALGUNAS VECES	4	4,0	4,0	7,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	21	21,0	21,0	28,0
	FRECUENTEMENTE	36	36,0	36,0	64,0
	SIEMPRE	36	36,0	36,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Se realiza una evaluación inicial para obtener información sobre los conocimientos previos, los errores, los conocimientos incompletos, las estrategias de aprendizaje de los alumnos/as	NUNCA	2	2,0	2,0	2,0
	ALGUNAS VECES	17	17,0	17,0	19,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	12	12,0	12,0	31,0
	FRECUENTEMENTE	14	14,0	14,0	45,0
	SIEMPRE	55	55,0	55,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
La evaluación aparece sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.	NUNCA	34	34,0	34,0	34,0
	ALGUNAS VECES	17	17,0	17,0	51,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	8	8,0	8,0	59,0
	FRECUENTEMENTE	10	10,0	10,0	69,0
	SIEMPRE	31	31,0	31,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, (2016)

Elaboración: Mary Garzón, 2016

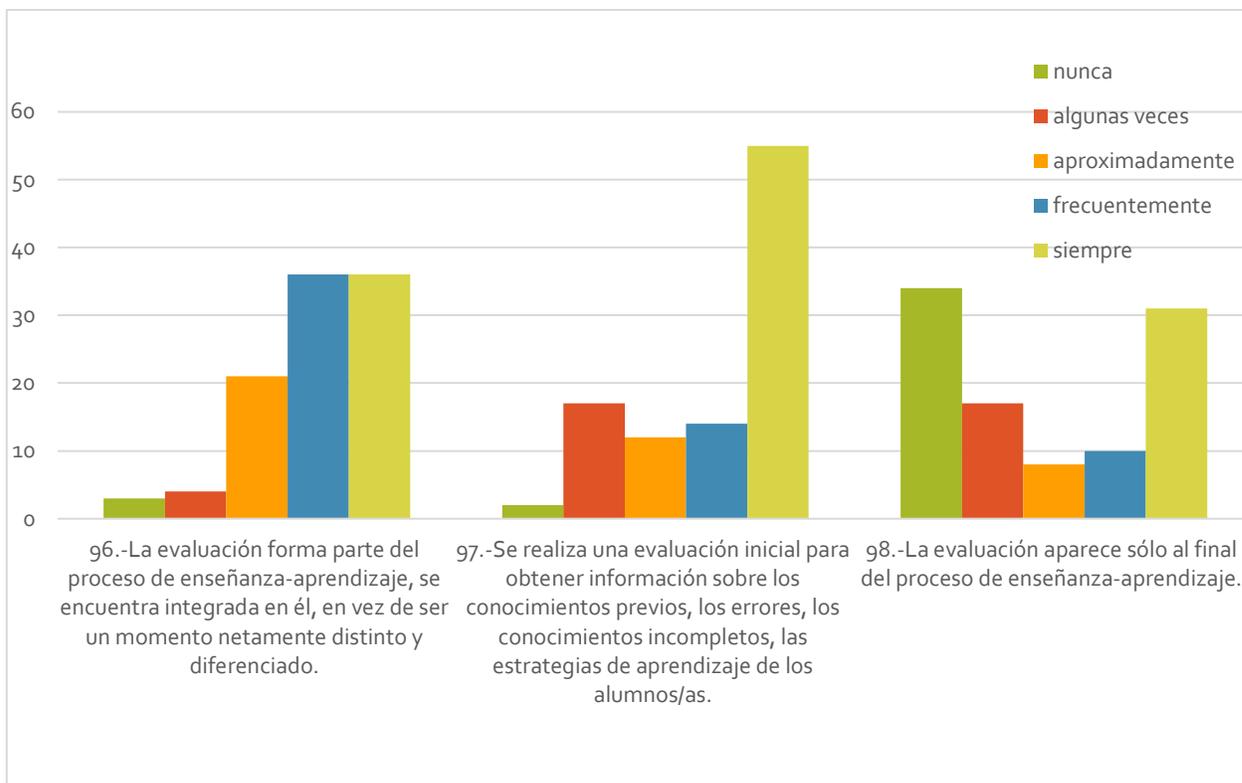


Figura 13. Responsables de la forma de evaluar
 Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, (2016)
 Elaboración: Mary Garzón, 2016

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS:

En el ámbito de cuándo se evalúa, tomando en cuenta (Tabla 13) sobre los responsables de la forma de evaluar, la percepción de los estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul es que siempre se realiza una evaluación inicial (55%), con la misma frecuencia, la evaluación forma parte del proceso de enseñanza – aprendizaje (36%) y nunca aparece al final del proceso (34%).

Estos resultados nos indican que el enfoque que predomina en este ámbito es el constructivista, ya que se observa que la evaluación se realiza durante el proceso, abarcando una evaluación formativa, autores como Standaert, (2011); Bosco, (2013); Díaz Barriga, (2003) y Pimienta, (2008) concuerdan en que la evaluación formativa acompaña íntimamente el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Trillo Alonso, F., & Porto Currás, M. (1999) en su investigación en la Universidad de Santiago, la evaluación siempre se la realizó al final del proceso de enseñanza – aprendizaje, y nunca existió la posibilidad de que lo realicen al inicio o durante el proceso.

Existe una gran diferencia en cuanto a cuándo se evalúa, mientras que en 1999 se lo realizaba al final del proceso, en la actualidad se lo está implementando durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, marcando grandes avances en materia de evaluación.

9. Evaluación versus calificación:

Tabla 14. Evaluación versus calificación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
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.	NUNCA	7	7,0	7,0	7,0
	ALGUNAS VECES	2	2,0	2,0	9,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD	33	33,0	33,0	42,0
	FRECUENTEMENTE	15	15,0	15,0	57,0
	SIEMPRE	43	43,0	43,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
No importa qué, cuánto, cómo y por qué aprender, sino por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar	NUNCA	18	18,0	18,0	18,0
	ALGUNAS VECES	11	11,0	11,0	29,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS	13	13,0	13,0	42,0
	FRECUENTEMENTE	35	35,0	35,0	77,0
	SIEMPRE	23	23,0	23,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
La autoevaluación es un truco que emplean los alumnos/as para facilitar la consecución de buenas calificaciones	NUNCA	5	5,0	5,0	5,0
	ALGUNAS VECES	23	23,0	23,0	28,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	20	20,0	20,0	48,0
	FRECUENTEMENTE	42	42,0	42,0	90,0
	SIEMPRE	10	10,0	10,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Lo importante para aprobar es cerciorarse de lo que el	NUNCA	8	8,0	8,0	8,0
	ALGUNAS VECES	8	8,0	8,0	16,0

profesor/a va a considerar correcto en la respuesta (aunque tú estés convencido/a de que no lo es).	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	33	33,0	33,0	49,0
	FRECUENTEMENTE	29	29,0	29,0	78,0
	SIEMPRE	22	22,0	22,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Hay que condicionar la forma de estudiar a la manera de evaluar de cada profesor/a	NUNCA	7	7,0	7,0	7,0
	ALGUNAS VECES	10	10,0	10,0	17,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	45	45,0	45,0	62,0
	FRECUENTEMENTE	16	16,0	16,0	78,0
	SIEMPRE	22	22,0	22,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
En muchas notas existe un factor de azar (lotería o suerte).	NUNCA	61	61,0	61,0	61,0
	ALGUNAS VECES	18	18,0	18,0	79,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	10	10,0	10,0	89,0
	FRECUENTEMENTE	7	7,0	7,0	96,0
	SIEMPRE	4	4,0	4,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	
Las calificaciones dependen sólo de los exámenes	NUNCA	57	57,0	57,0	57,0
	ALGUNAS VECES	20	20,0	20,0	77,0
	APROXIMADAMENTE EN LA MITAD DE LOS CASOS	5	5,0	5,0	82,0
	FRECUENTEMENTE	2	2,0	2,0	84,0
	SIEMPRE	16	16,0	16,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, (2016)

Elaboración: Mary Garzón, 2016

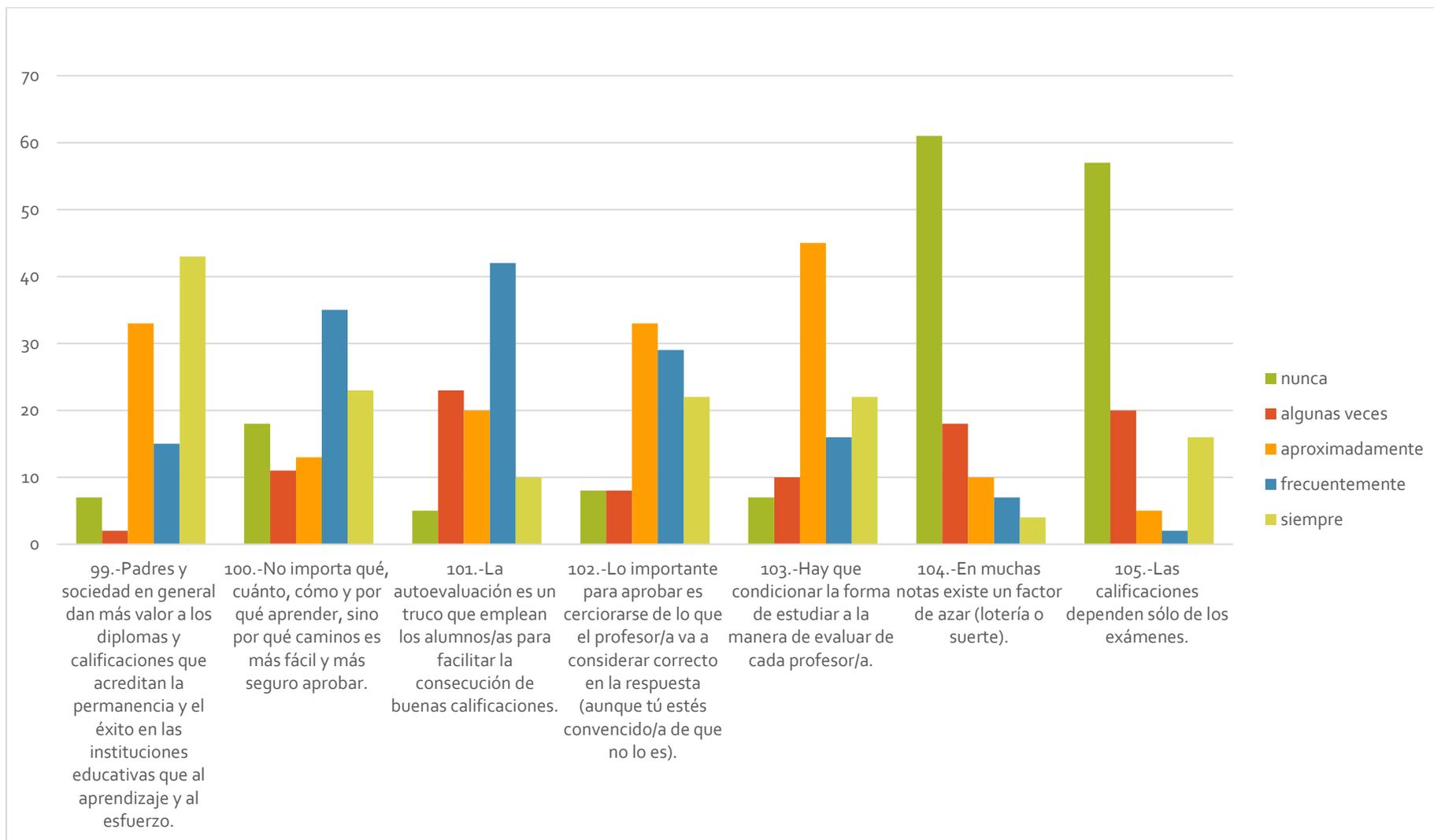


Figura 14. Evaluación vs. calificación

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa Planeta Azul, (2016)

Elaboración: Mary Garzón, 2016

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS:

En cuanto a la evaluación versus calificación (Tabla 14), la percepción de los estudiantes de la sección Media, Básica y Bachillerato refleja los siguientes resultados:

Nunca perciben que en muchas notas existe un factor de azar (lotería o suerte) (61%), ni que las calificaciones dependen sólo de los exámenes (57%).

Aproximadamente en la mitad de los casos, perciben que deben condicionar la forma de estudiar a la manera de evaluar de cada profesor (45%), aunque siempre consideran que 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, sin embargo frecuentemente piensan que la autoevaluación es un truco que emplean los alumnos/as para facilitar la consecución de buenas calificaciones (42%), de la misma manera aseguran que no importa qué, cuánto, cómo y por qué aprender, sino por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar (35%), y finalmente manifiestan que aproximadamente en la mitad de los casos, lo importante para aprobar es cerciorarse de lo que el profesor/a va a considerar correcto en la respuesta (aunque se esté seguro de que no lo es) (33%).

Como se puede observar los estudiantes tienen criterios muy variados y diversos, a pesar de ello se puede determinar que el enfoque reflejado en este dominio es conductista ya que deben adecuarse a la manera de evaluar de cada profesor. También se puede tener una relación con el enfoque constructivista, en cuanto a que los estudiantes no están a favor de que exista un factor de azar, ni que dependa únicamente de un solo examen. Se puede notar que el enfoque está teniendo sus cambios y períodos de transición para una nueva cultura evaluativa.

Trillo Alonso, F., & Porto Currás, M. (1999) afirman que la evaluación cumple muy pocas de las características que debería asumir una evaluación educativa. Los hallazgos en esta investigación no tienen nada que ver con los de la Unidad Educativa, por ejemplo, mientras que para los universitarios con frecuencia sienten que en muchas notas hay un importante factor de azar, para los estudiantes escolares es todo lo contrario.

4. PLAN DE INTERVENCIÓN

Título:

“Implementación de técnicas e instrumentos de evaluación con perspectiva integradora a partir de los principios del enfoque constructivista”

Descripción del problema:

Actualmente en la Unidad Educativa Planeta Azul, según los resultados obtenidos la tendencia pedagógica predominante en los docentes, referente a la evaluación, es el enfoque conductista, ya que se plantea que la evaluación se centra en los trabajos y exámenes (67%), cuadernos (58%), enfocando una evaluación en el producto final (55%). Todo esto se contrapone a una evaluación desde el enfoque constructivista que propone el uso e implementación de varias técnicas e instrumentos de evaluación, centrado en una evaluación criterial formativa, tomando en cuenta las individualidades de cada estudiante.

Antecedentes sobre el problema:

A pesar de las constantes capacitaciones sobre evaluación que las autoridades del plantel han organizado año a año, las prácticas en este tema no han dado el fruto esperado, por lo que no se había detectado el problema con precisión; luego de la investigación realizada para este trabajo de investigación, se observa que la metodología que llevan los docentes en evaluación es inadecuada ya que sus prácticas evaluativas son conductistas, no siguen un proceso continuo de observación, valoración ni registro, por lo tanto hay poco involucramiento de parte de los profesionales de la educación. Por todo lo dicho anteriormente, podemos decir que los docentes no utilizan otras técnicas ni instrumentos que les permitan verificar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, ya que únicamente se centran en calificar cuaderno, actividades de textos escolares, lecciones escritas y evaluaciones al final de cada parcial o de cada quimestre.

Fundamentación teórica:

La evaluación criterial en el proceso formativo desde el enfoque constructivista trata de evaluar los procesos individuales de construcción personal del conocimiento. Para este enfoque es primordial la evaluación formativa, la cual, se entiende como “un refuerzo que ayuda al alumno a reconstruir el tema de evaluación y como parte del proceso generador de cambio” (...) (Argudín & Luna, 2007, págs. 1 - 3). Según se ha citado, la evaluación formativa para el enfoque constructivista es un refuerzo para la reconstrucción de la evaluación desde otra perspectiva, dejando a un lado evaluaciones sistematizadas e incorporando procesos evaluativos que generen cambios sustanciosos que pueden ser utilizados y dirigidos a promover la construcción del conocimiento.

La evaluación educativa para este enfoque permite tener elementos de ajuste del proceso de enseñanza aprendizaje en relación con la construcción del conocimiento por el estudiante; será el recurso que nos servirá para una mejora de la propuesta docente. Para Mauri, Coll y Onrubia (2008) el objetivo de la evaluación son las formas de actividad conjunta entre profesores y estudiantes en torno a una actividad de aprendizaje, para poder ajustar las ayudas educativas del profesor al estudiante en el proceso de construcción del conocimiento.

Con todo lo dicho anteriormente este enfoque no solamente valora la importancia de evaluar el aprendizaje real, sino que también reconoce que el aprendizaje puede lograrse mediante la intervención educativa. Es decir, que se trata de evaluar el desarrollo potencial, hablando en términos de Vygotsky (como se citó en Pimienta, 2008).

En el enfoque constructivista, no existen estudiantes estándar en comparación con el enfoque Tradicional. “Cada uno es único y, por lo tanto, la enseñanza y la evaluación debe ser individualizada y variada” (Constenla, 2007, pág. 7). Se observa claramente una gran diferencia entre el enfoque tradicional y el enfoque constructivista, respecto a que el primero

se mantiene en que las evaluaciones se pueden estandarizar y el segundo en que la evaluación debe ser individualizada y variada.

Para este mismo autor, existen variados procedimientos que incluye, entre otras diversas técnicas e instrumentos que muestran de manera más global el progreso del estudiante. La evaluación ocurre en y a través del currículo y en la práctica diaria. La evaluación contribuye a formar personas capaces de aprender durante toda su vida. Tal como se observa en este enfoque importa más los beneficios que un procedimiento evaluativo pueda tener para el aprendizaje del estudiante, logrando un aprendizaje más allá del aula, hacia la vida diaria.

Pero, cabe entonces plantear la interrogante: ¿qué es lo que mide la evaluación constructivista? En la actualidad se sabe que lo que mide la evaluación constructivista es el desarrollo de destrezas con criterio de desempeño, acompañadas siempre con su criterio de evaluación e indicadores de evaluación del criterio, como lo establece el nuevo ajuste curricular 2016, también las habilidades y cambio de actitudes, así mismo los conocimientos adquiridos, la capacidad de los alumnos para aplicarlos en situaciones variadas de la vida cotidiana, si son capaces de establecer una relación con el conocimiento que difiere de la que demanda el profesor y si contribuyen a aportar un nuevo significado al conocimiento. Si esto es lo que se sabe, según las autoras mencionadas, les dejo para su reflexión la siguiente pregunta: ¿Cómo estamos realizando la evaluación en la actualidad? (Argudín & Luna, 2007).

Pero dejemos a un lado la perspectiva de la evaluación desde estos enfoques. Es necesario situarse en lo que está sucediendo en la actualidad, en nuestras aulas de clase, en nuestras instituciones educativas, en nuestro propio sistema educativo nacional, en los planteamientos que se le asignan a la evaluación desde su normativa, tomando en cuenta el Marco Legal Educativo del 2012, en el cual hace referencia a los componentes que serán evaluados por el Instituto Nacional de Evaluación, que según su Art 19 son: el aprendizaje, el desempeño de profesionales de la educación y la gestión de establecimientos educativos.

En esta misma línea y dirección, al hablar de aprendizaje se incluye el rendimiento académico de estudiantes y la aplicación del currículo en instituciones educativas. En el segundo componente se incluye el desempeño de los docentes y de autoridades educativas y directivos. Con respecto al último componente incluye la evaluación de la gestión escolar de instituciones públicas, fiscomisionales y particulares (Marco Legal Educativo, 2012).

Su importancia dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes en la actualidad, se lo ha aplicado en el sistema educativo nacional, como una herramienta que identifica en los estudiantes las debilidades y fortalezas sobre lo que aprende. Sobre la base de la consideración anterior, la importancia está en que ayuda a medir los conocimientos adquiridos y proporciona información de los avances de los mismos con la finalidad de conocer si se están cumpliendo o no los objetivos propuestos. Es importante porque contribuye a la mejora si queremos dar una educación de calidad. (Toaquiza, 2016).

Como se vio en el párrafo anterior, la evaluación es esencial para la calidad educativa, ya que arroja distintas clases de información que permiten tomar decisiones mejor informadas y entender procesos de enseñanza-aprendizaje que no son tan claros sin su aplicación.

La interrelación que existe entre el evaluador y el evaluado es algo que también se debe tomar muy en cuenta dentro de la importancia de la evaluación. “La interrelación que se establece entre los sujetos de la acción: el evaluador y el evaluado” (González M. , 2001, págs. 85 - 95). Por lo que es otra persona a la que recae la evaluación. Por lo tanto, la interrelación entre estos dos sujetos es importante tomarlo en cuenta. El uso pedagógico de los resultados orienta el trabajo de las instituciones, los docentes, los estudiantes y los padres y madres de familia. De ahí la importancia de verla como una herramienta para potenciar los aprendizajes y los procesos que ocurren en el aula, dentro del ciclo de calidad que busca fortalecer las instituciones educativas y conjuga estándares básicos de competencia, procesos de evaluación y diseño e implementación de planes de mejoramiento institucional.

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
Las técnicas e instrumentos que se diseñan para la evaluación presentan características relacionadas con el enfoque conductista, lo que dificulta una evaluación integral del desarrollo de los estudiantes	El 70% de docentes unifiquen criterios sobre técnicas e instrumentos de evaluación con enfoque constructivista, mediante un programa de desarrollo profesional	Presentar requerimiento de capacitación sobre técnicas e instrumentos de evaluación con enfoque constructivista.	Consejo Ejecutivo	29 de mayo	Requerimiento	Requerimiento aprobado por el Consejo Ejecutivo
		Planificar las jornadas de capacitación	Junta Académica	Del 5 al 9 de junio	Planificación de la capacitación	Planificación aprobada por la Junta Académica
		Ejecutar las jornadas de capacitación	Docentes	Del 10 al 31 de julio	Convocatoria a capacitación y Lista de asistencia	Convocatoria firmada por todos los docentes
		Evaluar la efectividad de las jornadas de capacitación	Docentes	31 de julio	Portafolio de trabajos prácticos realizados	Realiza de manera adecuada los trabajos prácticos
		Realizar seguimiento en las planificaciones presentadas	Coordinadoras	Durante todo el año	planificaciones	Número de técnicas e instrumentos planificados

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
Las técnicas e instrumentos que se diseñan para la evaluación presentan características relacionadas con el enfoque conductista, lo que dificulta una evaluación integral del desarrollo de los estudiantes	Los docentes implementan en un 70% de técnicas de: observación, pruebas, portafolio, entrevistas, y encuestas con sus respectivos instrumentos	Planificar la técnica e instrumento que usaran en su proceso de enseñanza aprendizaje	Docente	Septiembre 2017 hasta junio 2018	Planificaciones por destreza con criterio de desempeño	Instrumentos de evaluación
		Ejecutar el uso correcto y oportuno de cada instrumento de evaluación.	Docentes	Septiembre 2017 hasta junio 2018	Observaciones de clase	Número de instrumentos de evaluación
		Dar información inmediata al estudiante para su respectiva retroalimentación	Docentes	Septiembre 2017 hasta junio 2018	Expediente de estudiantes.	Número de destrezas alcanzadas
		Evaluar la efectividad del uso del instrumento	Docentes	Septiembre 2017 hasta junio 2018	Actas de reunión de coordinación	Número de logros de objetivos de aprendizaje alcanzado

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
Las técnicas e instrumentos que se diseñan para la evaluación presentan características relacionadas con el enfoque conductista, lo que dificulta una evaluación integral del desarrollo de los estudiantes	Establecer una política de evaluación institucional en base al enfoque constructivista, para todos los niveles de Inicial, Elemental, Básica y Bachillerato.	Elaborar la Política de Evaluación Institucional	Junta Académica	10 de julio al 31 de julio del 2017	Actas de reuniones	Política de Evaluación Institucional
		Aprobar Política de Evaluación Institucional	Consejo Ejecutivo	Agosto 2017	Resolución de aprobación	Política de Evaluación aprobada
		Socializar a la comunidad educativa la Política de Evaluación Institucional	Rectorado	Septiembre 2017	Convocatorias, actas de reuniones, listados de asistencia	Se socializa la Política de Evaluación Institucional
		Ejecutar la Política de Evaluación Institucional	Docentes	Septiembre 2017 hasta julio 2018	Planificaciones, portafolio docente Observación de clase.	Número de docentes que ejecutan la política
		Evaluar la efectividad de la Política de Evaluación Institucional.	Junta Académica	En cada quimestre	Actas de reuniones	Número de logros de objetivos de aprendizaje alcanzados

CONCLUSIONES

Se afirma que la perspectiva de los estudiantes de los niveles de Media, Superior y Bachillerato de la Unidad Educativa Planeta Azul respecto de la definición, funciones, criterios y en cuanto a evaluación versus calificación prevalece el enfoque conductista expresado en que: sus maestros obtienen únicamente calificaciones, las actividades evaluativas las realizan para que el estudiante demuestre lo que ha aprendido, sus maestros hacen una medición detallada de los aprendizajes, se evalúa en relación a los objetivos, existe un criterio de evaluación normativo, utilizan una evaluación estandarizada, se centran en los trabajos, exámenes, cuadernos, producto final, datos prefijados, valorando la eficacia de dichos resultados, los profesores son quienes deciden la nota y por último, los estudiantes deben adecuarse a la manera de evaluar de cada profesor.

Se observa que los estudiantes tienen otra percepción respecto a la definición de evaluación con un enfoque cognitivista expresado en que: se desarrollan actividades evaluativas para que demuestren lo que han aprendido. Es importante manifestar que los estudiantes nunca perciben en temas de evaluación versus calificación que en muchas notas exista un factor de azar; ni que la calificación dependa únicamente de un solo examen.

Finalmente se observa un enfoque constructivista en lo referente a las funciones de la evaluación expresado en que: permiten tener elementos de ajuste al proceso. De igual manera en lo que se refiere a criterios para evaluar, la percepción del estudiante se menciona en que aplican también una evaluación criterial, y en cuestión de tiempos para evaluar evidencia que se realiza durante el proceso.

RECOMENDACIONES

Es necesario que las autoridades de la institución unifiquen criterios o enfoques evaluativos en los docentes, desde los principios del enfoque constructivista, que implica determinar definiciones, funciones y criterios para evaluar, estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación, mediante la aplicación de diferentes estrategias evaluativas, fomentando una cultura de evaluación formativa más que la sumativa, mediante la implementación de técnicas e instrumentos que se puedan aplicar en la evaluación formativa, durante jornadas de capacitación, que se programarían una vez a la semana, a cargo de la Junta Académica, en horarios establecidos por la institución

Es fundamental que la máxima autoridad de la institución, conjuntamente con el Consejo Ejecutivo y Junta Académica, establezcan políticas de evaluación institucional, en donde se desarrollen actividades evaluativas, se especifiquen temas relacionados con las tareas, no para que demuestren lo que han aprendido, sino más bien que se centren en desarrollo de categorías cognitivas de comprensión, aplicación y resolución de problemas, en donde el estudiante clasifica, compara y sistematiza durante la evaluación formativa, desarrollándola participativamente, con el fin de retroalimentar del proceso de enseñanza aprendizaje; y las den a conocer a los docentes durante las jornadas de capacitación antes de comenzar el nuevo año lectivo y en jornadas una vez al mes de capacitación por parte de la Junta Académica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez ; Bisquerra. (1998). Manual de orientación y tutoría. Barcelona, España: CISSPRAXIS, S. A.
- 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.
- Argudín, Y., & Luna, M. (6 de enero de 2007). *Procesos Docentes I; II; III*. Recuperado el 26 de noviembre de 2016, de La evaluación constructivista:
<http://hadoc.azc.uam.mx/evaluacion/constructivista.htm>
- Aron; 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
- Ausubel, D.P., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Avolio, Susana; Cassará, Teresa; Cortes, Graciela;. (2008). *Competencias. Su aplicación en el aula*. Buenos Aires - Argentina: Santillana.
- Bellei, Muñoz, Pérez, & Raczynski. (2003). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Chile.
- Blanco, O. (2004). Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.*, 111 - 130.
- Bridges.D. (1989). *Pupil assessment from the perspective of naturalistic research*. London: Open University Press.
- Briones, G. (2015). Tesis de titulación. *El clima escolar y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación General Básica Superior del Colegio Fiscal Provincia de Bolívar de la ciudad de Guayaquil*. Guayaquil, Ecuador.
- Burgos, R. (s.f.). *Clima Escolar*. Obtenido de Monografías:
<http://www.monografias.com/trabajos48/clima-escolar/clima-escolar2.shtml>
- Cantillo, C. (s.f.). Didáctica de la Educomunicación. *Modelo Estructuralista*. Málaga, España.
- Casasus. (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
- Castro, M. (2006). Actitudes y motivación en educación física escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*.
- Chadwick, D. C. (9 de noviembre de 20016). *tochtli.fisica.uson.mx*. Obtenido de http://www.tochtli.fisica.uson.mx/educacion/la_psicolog%C3%ADa_de_aprendizaje_del.htm
- Cherobim, M. (2004). Escuela, un Espacio para Aprender a ser Feliz, La Ecología de Las Relaciones en la Construcción del Clima Escolar. *Tesis para optar el Grado Académico de Doctora en Pedagogía, Mención Desarrollo Profesional e Institucional para la Calidad Educativa*. Barcelona, España.
- Chi, 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
- Colegio Mas Luz. (s.f.). *Comunicación Pedagógica*. Obtenido de <http://www.colemasluz.com/comunicacion.php>
- Coll, M., & Onrubia, J. (2008). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Revista de Docencia Universitaria*, 3 - 11.
- Constenla, J. (10 de agosto de 2007). SEMINARIO –TALLER REGIONAL POR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN “EVALUAR PARA APRENDER”. Ponencia: “Los enfoques actuales de la evaluación y sus implicancias en la práctica en el aula, 7. Chile.
- 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>
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2003). Constructivismo y evaluación psicoeducativa. En F. Díaz Barriga, & G. Hernández Rojas, *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo* (págs. 406 - 412). México: Mc Graw Hill.
- Díaz, F. (2003). Evaluación Diagnóstica. En F. Díaz, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Cómo desarrollar una práctica docente competitiva: Docente del Siglo XXI* (pág. 396). Colombia: McGrawHill.
- Díaz, L. (2013). *Evaluación Educativa. Módulo IV. Bases técnicas - instrumentales de la Evaluación del Aprendizaje*. Lambayeque - Perú: Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo.
- 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
- Enciclopedia de Pedagogía. (2002). El diseño curricular. Tomo 3. *La Evaluación Educativa*. Por: María Antonia Casanova R. España: Espasa.

- Evaluación*. (01 de julio de 2016). Obtenido de Evaluación / Evaluación Principales Instrumentos: <http://hadoc.azc.uam.mx/evaluacion/principales.htm>
- Fernandez, I. (2004). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Narcea, Madrid.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- García. (2009). *Las dimensiones afectivas de la docencia*. Obtenido de www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf
- García, F. J. (2016). El proceso de enseñar y aprender. Modelos didácticos. En I. Gómez, & F. García, *Manual de Didáctica. Aprender a enseñar* (págs. 34 - 35). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gispert, C. (1999). Funciones y tipos de evaluación. En C. (. Gispert, *Enciclopedia General de la Educación, Volumen 2* (págs. 546 - 547). Barcelona: Océano Grupo Editorial.
- Gonzáles, L. (2002). *El desempeño académico universitario: variables psicológicas*. México: UniSon.
- Gonzáles, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: Tendencias y reflexión Crítica. *Revista Cubana Educación Superior*, 85-96.
- 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.
- Graves, D. (1992). *Estructurar un aula donde se lea y se escriba*. Buenos Aires: Aique.
- Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagògica. (1999). Actividades de educación emocional. En M. Á. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (págs. 330/27-330/59). Barcelona.
- 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, M. E., & Falieres, N. E. (2004). *Escuela para Maestros. enciclopedia de Pedagogía práctica*. Buenos Aires: Lexus Editores.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México: Mac-Graw Hill.
- Hoyos, G. E. (julio de 2014). *La evaluación del aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de la formación integral*. Obtenido de Universidad Católica de Manizales: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/811/Gladys%20Escobar%20Hoyos.pdf?sequence=1>

- Humboldt, C. A. (2014). *CÓDIGO DE CONVIVENCIA*. Obtenido de http://www.cahgye.edu.ec/ceibos/pdf/cah_codigodeconvivencia.pdf
- Intercultural, L. O. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: R.O. 2SP 417.
- Kohan, N. C. (2001). Conferencia XXVIII Congreso Interamericano de Psicología. *Importancia del avance en la investigación psicométrica* (pág. 7). Santiago de Chile: Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL. Obtenido de Psicología y Pedagogía: <http://psico.usal.edu.ar/psico/importancia-avance-investigacion-psicometrica>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables es siete países latinoamericanos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Lafrancesco, G. M. (2005). *Evaluación integral y del aprendizaje*. Colombia: Géminis.
- Luchetti, E., & Berlanda, O. (1998). *El diagnóstico en el aula*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Marco Legal Educativo. (octubre de 2012). *Marco Legal Educativo*. Quito, Pichincha: MINEDUC.
- 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
- 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., Moos, B., & Trickett, E. (1984). *Manual de Escalas de Clima Social (FES, WEA, CIES, CES)*. Madrid: TEA Ediciones, S.A. Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Moreno, Cristian; Díaz, Alejandro; Cuevas, Carol . (2011). *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 11,12.
- 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
- 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.

- Oviedo, N. S. (2009). La evaluación de los aprendizajes desde el enfoque cognitivo. *itinerario Educativo*, 97 - 106.
- Pérez, H., Maldonado, M., & Bustamente, F. (2010). El análisis organizacional como fundamento para la mejora de la escuela. *Revista Educare*, 6.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes*. México: Pearson Educación.
- Porto, M. (2009). Evaluación de estudiantes en la universidad de Santiago de Compostela: percepción de los propios alumnos. *Revista de Docencia Universitaria*, 1-22.
- Posner, G. (2003). Evaluación del Currículo: Perspectivas en conflicto. En G. J. Posner, *Análisis del Currículo: Cómo desarrollar una práctica docente competitiva: Docente del Siglo XXI* (pág. 260). Colombia: McGrawHill.
- Quiroga. (2008). *lima de aula y prácticas docente en ajedrez escolar Inicial*. Obtenido de 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/>
- Rangel, L., & Romero Jorge. (2016). *Scribd. com*. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/28399475/Metodologia-de-la-Evaluacion-desde-un-enfoque-constructivista>: <https://es.scribd.com/doc/28399475/Metodologia-de-la-Evaluacion-desde-un-enfoque-constructivista>
- Reglamento de la LOEI. (2015). *Reglamento de la Ley Organica de Educación Intercultural*. Quito, Ecuador: Mineduc.
- 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.
- 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
- Román, M., & Diez, E. (1992). *Currículum y Aprendizaje. Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma*. Madrid: Itaka.
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la práctica*. Madrid: Nareca.
- Rosales, F. (2010). LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA DE AULA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL CALLAO. Lima, Perú.

- Ruiz de Pinto, L. (2003). Evaluación y Autoevaluación. *revista de Posgrado de la VI Cátedra de Clínica Médica de la Facultad de Medicina de la U.N.N.N.E.*
- Sánchez, J. (2009). Tesis doctoral. *Análisis del clima de aula en educación física. Un estudio de casos.* Málaga.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa.* México: Pearson.
- Standaert, R., & Troch, F. (2011). *Aprender a enseñar: una introducción a la didáctica general.* Ecuador: Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica, WOB - Ecuador.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.* España: Paidós Ibérica.
- Toaquiza, V. (2 de nov de 2016). *www.usfq.edu.ec.* Obtenido de https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_13/pea_013_0015.pdf
- Tobón, S., Pimienta, J., & Garcia, J. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizajes y evaluación de competencias.* México: Pearson Educación.
- Vaello. (2006). *El clima de clase: problemas y soluciones.* Obtenido de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/spip/IMG/pdf/El_clima_de_cl
- 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
- Villasmil, S. (2004). Interacciones comunicativas entre profesores y alumnos el marco de la enseñanza. *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas, 65-72.*
- Viñas, G. (2000). *La pedagogía liberadora.* Tarija: Universidad J. M. Saracho.
- Wittrock, M., & Baker, E. (1998). *Test y cognición. Investigación cognitiva y mejora de las pruebas psicológicas.* Barcelona: Paidós.

ANEXOS

El cuestionario fue adaptado tomando como base el elaborado por Porto Currás (2009), en el estudio sobre “Evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela: percepciones de los propios alumnos”. Fue estructurado en 9 dimensiones, contiene 105 ítems. Fue diseñado utilizando la Escala de Likert, con 5 categorías de respuestas.

CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN

Estimado estudiante:

Con un afectuoso saludo solicito su colaboración llenando este cuestionario que será utilizado en una investigación sobre las percepciones que tienen los estudiantes respecto de evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo, las respuestas que Ud. nos brinde son absolutamente confidenciales, por lo que no se incluirán nombres. Revise cuidadosamente las instrucciones que se le presenta a continuación. ¡Agradezco su colaboración!

Le solicito que me ayude con los siguientes datos informativos:

Edad _____ Año de Básica _____ Género: Masculino _____ Femenino _____

INSTRUCCIONES:

- ✓ Use un esfero de color azul.
- ✓ 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.
- ✓ Marca con una X la opción seleccionada. Recuerde que no se debe marcar más de una respuesta. Toma en cuenta las categorías de respuestas que se detallan más adelante.
- ✓ Si Ud. no entiende alguna de las preguntas por favor solicite ayuda a la persona que le entregó el presente cuestionario.
- ✓ No hay tiempo en esta encuesta, interesa que sean contestadas todas las interrogantes planteadas.

CATEGORÍAS DE RESPUESTAS

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

ÍTEMS

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

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

	1	2	3	4	5
7.-Como una amenaza.					
8.-Como un control.					
9.-Como una comprobación necesaria.					
10.-Como un juicio.					
11.-Como una posibilidad de diálogo con el profesor/a.					
12.-Como una ayuda.					
13.-Como un aprendizaje.					

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

	1	2	3	4	5
14.-La selección de alumnos/as.					
15.-El control administrativo (poder conocer el porcentaje de aprobados/suspensos por materias, especialidades, carreras, etc.)					

16.-Socializar a los alumnos/as, es decir, que estos asuman, sin cuestionarse, los conocimientos de una determinada materia (conceptos, valores, actitudes, hábitos, costumbres, etc.).					
17.-Ejercer el poder.					
18.-Facilitar la coordinación entre profesores/as.					
19.-La valoración de los aprendizajes (potenciación de ciertos aprendizajes y contenidos concretos en razón de lo que midan las pruebas de evaluación)					
20.-El refuerzo motivacional (para el aprendizaje y el logro)					
21.-Reflexionar sobre lo que se hace.					
22.-Diagnosticar las dificultades habidas en el proceso de enseñanza/aprendizaje.					
23.-Remediar las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
24.-Tomar decisiones racionales, justificadas y bien fundamentadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
25.-Informar al alumno/a sobre su aprendizaje.					
26.-Aprovechar la evaluación como recurso para promover el diálogo con los alumnos/as.					
27.-Ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y social del alumno/a.					
28.-Ayudar al perfeccionamiento de los alumnos/as.					
29.-Impulsar la participación de los alumnos/as en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.					

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

	1	2	3	4	5
30.-La programación de la materia (objetivos, contenidos, metodología, evaluación).					
31.-Las condiciones de estudio de los alumnos/as (espacio, tiempo, recursos).					
32.-El proceso de enseñanza seguido por él mismo (profesor/a)					
33.-El propio proceso o estrategia de evaluación.					
34.-Los conocimientos previos de los alumnos/as.					
35.-El esfuerzo de los alumnos/as.					
36.-La actitud y el interés del alumnado.					
37.-Las capacidades de cada persona (madurez, formación, etc.)					
38.-El conocimiento adquirido por los estudiantes.					

39.-De ese conocimiento: la solución de los ejercicios o la reproducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente.					
40.-De ese conocimiento: la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc.					

5. Y por tus experiencias de evaluación dirías que:

	1	2	3	4	5
41.-Se evalúan solamente los resultados, con independencia del cómo se han conseguido, con qué medios, con cuántos esfuerzos.					
42.-Sólo se evalúan los resultados buscados, pretendidos y observables (no se tienen en cuenta efectos imprevistos y colaterales).					
43.-Sólo se evalúan a las personas, no a los medios con los que cuentan, las condiciones en las que trabajan, sus márgenes de autonomía, etc.					
44.-Se presta más atención a los errores que a los aciertos.					
45.-Se evalúan sólo los conocimientos de hechos (referidos a datos) y conceptos, pero no actitudes, valores, hábitos, destrezas.					
46.-Se evalúa la capacidad para resolver problemas.					
47.-Se evalúa la identificación con ciertos valores propios del campo científico o profesional.					

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

	1	2	3	4	5
48.-Un marco de referencia o unos criterios prefijados, que el profesor/a asume previa e independientemente del grupo de alumnos/as que se evalúe.					
49.-El nivel medio de la clase, situando a cada alumno/a en relación con ese punto medio.					
50.-Algún otro criterio contextualizado que el profesor/a establece teniendo en cuenta el grupo de alumnos/as que evalúa.					
51.-La propia evolución o progreso que sigue cada alumno/a: lo que ha mejorado o empeorado en el período al que se refiere la evaluación.					

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

	1	2	3	4	5
52.-Se evalúa para el alumno/a, para darle información sobre su aprendizaje.					
53.-Se evalúa para el profesor/a, ya que la evaluación forma parte de su tarea docente					

54.-Se evalúa para la sociedad (el mercado), para seleccionar a los mejores.					
55.-Se evalúa para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos/as.					

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

	1	2	3	4	5
56.-En general, tus profesores/as evalúan a partir de un único examen o trabajo final.					
57.-En general, en la evaluación se tienen en cuenta los trabajos y exámenes realizados a lo largo del parcial o quimestre					
58.-Para ello se obtiene la media aritmética de la puntuación en esos trabajos o exámenes.					
59.-Para ello se tiene en cuenta el progreso que hubo en la realización de esos trabajos o exámenes.					
60.-Para la evaluación, tus profesores/as utilizan como pruebas de evaluación:					
60.1.-Observación en clase.					
60.2.-Monografías (trabajos bibliográficos)					
60.3.-Entrevista.					
60.4.-Autoevaluación del alumno/a.					
60.5.-Cuaderno-diario del alumno/a (cuaderno en el que el propio alumno/a recoge la tarea diaria que realiza en relación con esa materia)					
60.6.-Coevaluación entre alumnos/as (de forma que parte de la evaluación de cada alumno/a es decidida por el resto de sus compañeros/as)					
60.7.-Participación en el aula (debates, diálogos, puestas en común, asambleas)					
60.8.-Casos prácticos					
60.9.-Examen tipo test.					
60.10.-Examen de preguntas abiertas (tipo ensayo)					
60.11.-Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)					
60.12.-Examen de preguntas de base estructurada.					
60.13.-Exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa.					
60.14.-Exámenes escritos con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa (tablas, formularios)					

60.15.-Exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que queramos.					
60.16.-Otros (por favor, especifica cuál/es y señala con qué frecuencia)					
61.-En tu opinión, tus profesores/as usan suficientes instrumentos de recogida de información.					
62.-En tu opinión, las pruebas de evaluación realizadas proporcionan la información adecuada y precisa sobre lo que se pretende evaluar.					
63.-Te gustaría que se utilizaran otros instrumentos de recogida de información. (Por favor, en caso afirmativo especifica cuál/es).					

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

	1	2	3	4	5
64.-La interacción que existe entre profesores/as y alumnos/as es suficiente para recoger información valiosa para la evaluación.					
65.-Las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumnos/as.					
66.-Las fechas en las que se realizan pruebas de evaluación se anuncian con suficiente tiempo de antelación.					
67.-Estas fechas se pueden negociar con los profesores/as.					
68.-Entre las diferentes pruebas de evaluación se dejan días de “descanso” suficientes.					
69.-Las situaciones en que se recoge información para la evaluación generan excesiva tensión y nerviosismo.					
70.-Las situaciones en que se recoge información para la evaluación fomentan la motivación por el aprendizaje.					
71.-La superación o no de las pruebas de evaluación tiene incidencias en la propia autoestima.					

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

	1	2	3	4	5
72.-Existen fuertes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza aprendizaje.					
73.-La evaluación es una simplificación abusiva, pues se basa en la atribución de puntuaciones numéricas a realidades muy complejas.					

74.-La evaluación se realiza de forma rigurosa y no arbitraria					
75.-Los estudiantes reciben información adecuada sobre las tareas y los resultados conseguidos en la evaluación.					
76.-La evaluación es un proceso totalmente claro y transparente, en el que nadie se siente amenazado o manipulado.					
77.-Se dejan para la evaluación actividades o tareas que nunca fueron trabajadas en clase.					
78.-Sólo se evalúa unidireccionalmente, los profesores/as evalúan a los alumnos/as, pero no a la inversa.					
79.-Se evalúa competitivamente, lo único importante es haber rendido “más” que el resto de tus compañeros/as.					
80.-Se evalúa estereotipadamente, cada profesor/a repite una y otra vez sus esquemas de evaluación.					
81.-Cada profesor/a tiene su propio sistema de evaluación, y establece sus criterios sin consultarlos ni consensuarlos con otros profesores/as (aunque den la misma materia).					
82.-Realmente los profesores/as no establecen ni siguen unos criterios determinados para evaluar.					

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

	1	2	3	4	5
83.-La nota la decide el profesor/a solo/a.					
84.-La evaluación depende, en parte, de la autoevaluación del alumno/a.					
85.-La evaluación es negociada y dialogada con cada alumno/a individualmente.					
86.-La evaluación es negociada y dialogada con el grupo de alumnos/as de clase en su conjunto.					
87.-Te gustaría tener más participación en la decisión de tu propia evaluación.					

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

	1	2	3	4	5
88.-La falta de motivación, despreocupación o desinterés de los profesores/as por estos temas.					
89.-La falta de formación en temas de evaluación de los profesores/as universitarios/as.					

90.-La rutina de las prácticas profesionales, de modo que cada profesor/a repite año tras año los mismos esquemas de evaluación.					
91.-La complejidad del proceso.					
92.-La carencia de ayuda para realizar evaluaciones de otra forma.					
93.-Las condiciones en las que se tiene que realizar el proceso de evaluación (escasez de tiempo de los profesores/as, un número excesivo de alumnos/as matriculados/as en cada curso, etc.)					
94.-Los propios alumnos/as, que reclaman ser evaluados de una manera tradicional: mediante exámenes de "memoria".					
95.-Las presiones gubernamentales, burocráticas o/e institucionales.					

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

	1	2	3	4	5
96.-La evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra integrada en él, en vez de ser un momento netamente distinto y diferenciado.					
97.-Se realiza una evaluación inicial para obtener información sobre los conocimientos previos, los errores, los conocimientos incompletos, las estrategias de aprendizaje de los alumnos/as.					
98.-La evaluación aparece sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.					

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

	1	2	3	4	5
99.-Padres y sociedad en general dan más valor a los diplomas y calificaciones que acreditan la permanencia y el éxito en las instituciones educativas que al aprendizaje y al esfuerzo.					
100.-No importa qué, cuánto, cómo y por qué aprender, sino por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar.					
101.-La autoevaluación es un truco que emplean los alumnos/as para facilitar la consecución de buenas calificaciones.					
102.-Lo importante para aprobar es cerciorarse de lo que el profesor/a va a considerar correcto en la respuesta (aunque tú estés convencido/a de que no lo es).					
103.-Hay que condicionar la forma de estudiar a la manera de evaluar de cada profesor/a.					
104.-En muchas notas existe un factor de azar (lotería o suerte).					
105.-Las calificaciones dependen sólo de los exámenes.					