



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA

TÍTULO DE MAGISTER EN PEDAGOGÍA

Tema de investigación: "La percepción de los estudiantes de Básica Superior de la Unidad Educativa "Mons. Luis Alfonso Crespo" respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo"

TRABAJO DE TITULACIÓN

AUTOR: Valverde Pacheco, Wilman Patricio

DIRECTORA: Armijos Cuenca, Digna América Mgtr.

CENTRO UNIVERSITARIO LOJA

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 DIRECTOR/A DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Doctora.

Armijos Cuenca, Digna América Mgtr.

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación denominado, “La percepción de los estudiantes de Básica Superior de la Unidad Educativa “Mons. Luis Alfonso Crespo” respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo” realizado por Valverde Pacheco Wilman Patricio, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, septiembre 2017

f)

Mgtr. Digna América Armijos Cuenca

DIRECTORA DE TESIS

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo, Valverde Pacheco Wilman Patricio declaro ser autor del presente trabajo de titulación tema: "La percepción de los estudiantes de Básica Superior de la Unidad Educativa “Mons. Luis Alfonso Crespo” respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo”, de la Maestría en Pedagogía, siendo Armijos Cuenca, Digna América Mgtr. Directora del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados, vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

Adicionalmente declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 88 del estatuto orgánico de la Universidad Técnica Particular de Loja, que en su parte pertinente 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:

Autor: Valverde Pacheco Wilman Patricio

Cédula: 1104661861

DEDICATORIA

El presente trabajo de investigación es dedicado a mis padres quienes forman parte fundamental de mí existir a ellos desde el fondo de mi corazón y en su nombre este trabajo investigativo que lo he realizado pensando en mi formación personal y el bienestar de ellos.

AGRADECIMIENTO

Agradezco primeramente a Dios Padre todo Poderoso que me ha regalado el don de la vida, a mis padres que han estado apoyándome desde sus posibilidades, de la misma manera un agradecimiento especial al Dr. Vicente Riofrío quien ha sido un verdadero maestro, y nos ha apoyado en todo el proceso del desarrollo de la investigación, de manera semejante a la Dra. Margoth Iriarte Solano coordinadora de la maestría que también ha estado presente con las debidas orientaciones cuando así lo hemos requerido, igualmente agradecer a mi compañero Mario Sánchez con quién compartimos este proceso de investigación. De la misma manera manifiesto un agradecimiento a la Dra. América Armijos quien ha contribuido con las observaciones pertinentes en calidad de directora de la presente tesis. Por último agradecimiento especial a la UTPL que ha ofertado el programa de post grado y nos ha permitido formar parte del mismo.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Tabla de contenido

APROBACIÓN DEL DIRECTOR/A DEL TRABAJO DE TITULACIÓN	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
RESUMEN.....	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN.....	3
1. MARCO TEÓRICO	6
2. DISEÑO METODOLÓGICO.....	23
2.1. Diseño y tipo de investigación	24
2.2. Métodos	24
2.3. Población	25
2.4. Técnica e instrumentos	25
3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	26
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	78
CONCLUSIONES.....	89
RECOMENDACIONES.....	91
REFERENCIAS IBLIOGRÁFICAS	93

5. ANEXOS.....	98
----------------	----

RESUMEN

El presente trabajo investigativo basado en "La percepción de los estudiantes de la básica superior de la Unidad Educativa "Mons. Luis Alfonso Crespo", respecto de su evaluación", tuvo como objetivo analizar los rasgos constitutivos del perfil del docente en la evaluación desde la percepción de los estudiantes de Octavo, Noveno y Décimo años de Educación General Básica de la Institución Educativa antes señalada, que permitan la comprensión de sus significados e implicaciones en el proceso instructivo-formativo y el diseño de un instrumento metodológico para asegurar su participación efectiva en la gestión institucional. Para recolectar la información se utilizó la encuesta que se aplicó a docentes y estudiantes por medio de un cuestionario de preguntas cerradas. Los resultados permitieron conocer que los docentes efectúan una evaluación conductista, porque se basan principalmente en la evaluación sumativa al finalizar cada parcial o quimestre empleando exámenes escritos y presentación de cuadernos de trabajo de los estudiantes, la implementación de estos instrumentos de evaluación limitan la recolección objetiva de información; por ello, se propone institucionalizar una política evaluativa integral basada en principios del enfoque constructivista.

PALABRAS CLAVES. Evaluación, percepción, instrumentos, modelo pedagógico.

ABSTRACT

The present research work based on "The students' perception of basic upper at "Monseñor Luis Alfonso Crespo" Educative Unit, with regard to their evaluation" It had the objective of analyzing the constitutive traits of teacher profile in the evaluation from the students perception of Eighth, Ninth and Tenth years of Basic General Education, allowing the understanding of their meanings and implications in the instructive-formative process and the design of a methodological instrument to ensure their effective participation in institutional management. To gather the data, the survey was applied to teachers and students through a closed questionnaire. The outcomes allowed knowing how teachers carry out the educational evaluation process, confirming that pedagogical approach used to evaluate is behaviorism, since they are mainly based on summative assessment at the end of each partial or quimestre using written exams and presentation of students' workbooks; However, the implementation of these evaluation instruments limit the process in obtaining information; Therefore, it is proposed to institutionalize an integral evaluation policy based on principles of the constructivist approach.

KEYWORDS: Evaluation, perception, instruments, pedagogical model.

INTRODUCCIÓN

La educación a través de su historia ha venido evolucionando lentamente en diferentes aspectos como enfoques, metodologías, principios, currículos entre otros. No obstante y sin lugar a duda la evaluación ha sido el aspecto más rezagado y que tanto docentes como investigadores educativos no han dado la importancia que realmente presenta dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. De esta manera en la actualidad a pesar de que el docente y el currículo ecuatoriano manifiestan principios constructivistas, en las aulas se siguen empleando prácticas evaluativas cognitivistas y conductistas, en efecto los docentes únicamente se limitan a efectuar una evaluación sumativa por medio de exámenes escritos al finalizar cada unidad didáctica o bloque curricular, dejando de lado tanto los conocimientos previos con los estudiantes que iniciaron su aprendizaje, como también el esfuerzo, constancia, dificultad y actitud mostrada durante el proceso.

De los planteamientos anteriores se deduce que los docentes no se encuentran realmente conscientes de implementar políticas evaluativas íntegras durante el proceso de enseñanza aprendizaje, esto responde a algunos factores: Primero, la formación docente en el nivel de universidad no ha contemplado este aspecto dentro del currículo; segundo, la capacitación que el Ministerio de Educación ha ofrecido a los docentes en temas de evaluación educativa e implementación de instrumentos de evaluación ha sido escasa; y tercero; por parte de los docentes se evidencia poco interés por prepararse en esta temática. En consecuencia, se siguen manteniendo esquemas de evaluación orientados al tradicionalismo, de esta manera se convierte a la evaluación en un sinónimo de medir y calificar al estudiante para que pueda aprobar o reprobado al año académico. Por las consideraciones antes señaladas se ha creído conveniente investigar los procesos de evaluación efectuados por los docentes de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" mediante la percepción que tienen los estudiantes sobre la forma en que son evaluados.

El presente trabajo tiene como objetivo general "Analizar los rasgos constitutivos del perfil del docente en evaluación, en la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" a partir de las percepciones de los estudiantes de Octavo, Noveno y Décimo años de EGB, que permita la comprensión de sus significados e implicaciones en el proceso instructivo-formativo y el diseño de un instrumento metodológico para asegurar efectivamente su participación en la gestión institucional"; y como objetivos específicos: 1) Fundamentar teóricamente la evaluación educativa como proceso orientado al aseguramiento de la formación de la

personalidad de los estudiantes con sentido de integridad; 2) Diagnosticar las percepciones de los estudiantes respecto de la evaluación que desarrollan sus docentes en relación a las concepciones, métodos, técnicas, instrumentos y valoraciones; y, 3) Diseñar un instrumento metodológico que permita la recuperación de las percepciones de los estudiantes respecto a la evaluación docente como insumo para el fortalecimiento de la gestión y mejora institucional.

Por otra parte, para la recopilación de la información se utilizó como técnica la encuesta que consistió en un cuestionario de ciento cinco preguntas cerradas correspondientes a nueve dimensiones relacionadas con el proceso de evaluación educativa.

Refiriéndonos a los capítulos que contiene el presente documento tenemos: el primer capítulo que contempla el Marco Teórico, en donde se presenta una fundamentación teórica sobre la evaluación educativa, sus enfoques, principios, tipos, funciones, métodos, técnicas e instrumentos.

En el segundo capítulo encontramos la Metodología, este apartado contiene el diseño, enfoque de la investigación, métodos, población, técnicas e instrumentos y procedimientos realizados durante el proceso investigativo.

En el tercer capítulo se encuentran el Análisis y Discusión de Resultados, aquí se expone el proceso de análisis estadístico, gráfico y analítico de cada dimensión contemplada en los resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes.

Por último en el cuarto capítulo encontramos la Propuesta de Intervención, aquí se presenta una iniciativa en forma de proyecto que pretende dar solución a la problemática encontrada.

Como conclusiones principales se determina que: La mayoría de docentes para evaluar emplean un solo examen o trabajo al finalizar el proceso, esto hace pensar a los estudiantes que la evaluación no es inherente al proceso de enseñanza aprendizaje, sino que se convierte en un proceso aislado; es conveniente señalar que como instrumentos de evaluación, los exámenes escritos, lecciones y el cuaderno diario del alumno gozan de una notoria preferencia por parte de los docentes; es decir, no se considera una variedad de instrumentos de recolección de información por lo que la evaluación se convierte en un proceso monótono y que carece de actividades motivadoras. Por último, en este contexto la interacción docente estudiante no es la más adecuada para efectuar una evaluación auténtica; dado esto, en ocasiones la evaluación produce distanciamiento y tensión entre los actores educativos.

Así mismo, comparando las tendencias entre los diferentes enfoques pedagógicos desde las diferentes apreciaciones de los estudiantes sobre la evaluación que aplican sus docentes, se puede considerar que predomina el enfoque conductista, expresados tanto en la definición y funciones de la evaluación, en los criterios seguidos para evaluar, como se evalúa, quién evalúa, cuando se evalúa, y evaluación versus calificación; por otra parte, en objetivos y para quién se evalúa, encontramos tanto el enfoque conductista y en menor proporción el enfoque cognitivista, esto en relación a como los estudiantes perciben el proceso de evaluación, el mismo que prácticamente se realiza con una tendencia conductual.

Como recomendaciones se plantea que: Autoridades y docentes consideren institucionalizar el enfoque pedagógico constructivista en el Plan Curricular Institucional de la Unidad Educativa, a través del trabajo colaborativo de todas las áreas de conocimiento, con la finalidad que los docentes apliquen los mismos criterios a la hora de evaluar, lo que permitirá que no hayan contradicciones entre la forma de enseñar y la forma de evaluar, recordando que la evaluación es un proceso inherente al proceso de enseñanza tal como lo sustenta el constructivismo; y, que las autoridades por medio del Consejo Académico y docentes institucionalicen una política evaluativa que contenga otros instrumentos de evaluación basados en el enfoque constructivista, como: análisis de casos, proyectos, portafolio, ensayos, lista de cotejo, diálogo, a fin de que se pueda aplicar una diversidad de instrumentos que permitan recoger la información necesaria y valedera relacionada al proceso de enseñanza, de esta forma se hará más dinámico el proceso de recolección de información.

Para terminar este apartado, invitamos a todos los lectores de este trabajo a continuar investigando sobre los procesos de evaluación efectuados por los docentes en las instituciones educativas, ya que como es conocido poco se ha indagado sobre esta temática tan importante para lograr mejores resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje por medio de una nueva cultura evaluativa.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. La evaluación educativa

Durante la historia educativa es evidente que a la evaluación no se le ha dado la importancia del caso, además ha sido utilizada para medir conocimientos, aprobar o reprobar el año escolar o simplemente como signo de autoritarismo o para amedrentar a los estudiantes. De esta manera: “La evaluación es una de las dimensiones fundamentales de la educación y de otros campos, aunque la atención que se le dedica no es proporcional a su importancia” (Cappelletti, y otros, 2004), en relación a esta cita fundamentamos la importancia de trabajar y utilizar una adecuada evaluación educativa. En la actualidad los ajustes educativos empiezan a interesarse por una nueva forma de evaluación vista como elemento importante que contribuir a la consolidación del conocimiento en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

1.1.1. La evaluación en el enfoque conductista de aprendizaje:

Es oportuno señalar que, mediante este enfoque el docente se convierte en el dominador del conocimiento que transmite al estudiante, quien a su vez tiene que asimilar los conocimientos de una forma mecánica. Refiriéndose al papel del educador bajo este enfoque, Blanco (2004) expresa:

En la situación de la enseñanza-aprendizaje, el profesor es considerado como una persona dotada de competencias aprendidas que transmite conforme a una planificación realizada en función de objetivos específicos; el alumno es considerado como un receptor de las informaciones, su misión es aprenderse lo que se le enseña. (p. 114).

Hecha la observación anterior expresamos que este enfoque limita la creatividad del estudiante, fomentando toda potestad de superioridad al docente, quien como se escuchaba decir hace algunos años era “la última palabra y quien lo sabía todo”, el estudiante no tenía la posibilidad de cuestionar convirtiéndose en un ente pasivo y memorista.

Algunos autores del conductismo como Thorndike, Pavlov y Guthrie. “consideran el aprendizaje como un proceso de formación de asociaciones entre estímulos y respuestas (Schunk, 2012, p.114). Según se ha citado, el conductismo es un enfoque que se interesa únicamente por los estímulos y las respuestas sin tener en cuenta los procesos internos de la asimilación del conocimiento.

Entre sus principales postulados tenemos “aprendizaje por ensayo error” propuesto por Thorndike (1874-1946) en el que se menciona “que el aprendizaje implica la formación de asociaciones (conexiones) entre las experiencias sensoriales (percepción de estímulos o eventos) y los impulsos nerviosos (respuestas) que se manifiestan en la conducta” (Schunk, 2012, p.73). En relación con la cita anteriormente señalada, el aprendizaje depende en gran medida de los estímulos o eventos de aprendizaje creados por el docente para la interacción con el aprendiz.

En este contexto el aprendizaje se da de manera mecánica, por medio de la repetición, así mismo se debe señalar que cuanto más frecuentemente se produzca el mismo evento para el estudiante, este dará la respuesta con mayor efectividad y menor tiempo gracias a que las conexiones nerviosas se fortalecen y dan como resultado una respuesta de aprendizaje.

En el campo educativo la interdisciplinariedad se convierte en un elemento importante para la concepción del aprendizaje de manera integral, en este sentido Schunk propone el ejemplo de “Katy Ston” quien preparó como tema de clase “las calabazadas”, en su práctica educativa abordó la temática desde las diferentes asignaturas, por consiguiente diremos que se enfocó en la interdisciplinariedad. En conclusión se puede establecer que mediante esta forma de enseñanza los estudiantes encuentran mayor interés las temáticas de estudio que se imparten en la sala de clases, así mismo tienen una experiencia significativa en virtud de que el aprendizaje se realiza con problemas de la “vida real”.

Por otro lado tenemos el condicionamiento clásico propuesto por Pavlov (1849-1936) este autor “demostró experimentalmente la manera en que se pueden condicionar los estímulos para que produzcan respuestas mediante el emparejamiento con otros estímulos” (Schunk, 2012, p.114).

De la misma manera tenemos el condicionamiento operante, propuesto por Skinner (1904-1990) quien propone “que las características del ambiente (estímulos, situaciones y eventos) funcionan como señales para responder. El reforzamiento fortalece las respuestas y aumenta la posibilidad de que ocurra en un futuro cuando los estímulos estén presentes” (Schunk, 2012, p.114).

En temática de evaluación educativa basándose en este enfoque, tenemos que únicamente se busca comprobar un resultado de aprendizaje u objetivos de aprendizaje, tal como lo expresa Glazman (2005) “se pretende que el alumno, sujeto a los procesos educativos,

alcance respuestas susceptibles de predicción, demostración y cuantificación, se buscan respuestas a estímulos que implican, en términos de los conductistas, evidencias de aprendizaje” (p.16); de manera semejante, refiriéndose a la evaluación desde el enfoque conductista Blanco (2004) recalca que:

El sentido de la evaluación se centra en el producto, es decir, en las ejecuciones mecánicas de las acciones repetitivas sin dar cabida a la reflexión sobre la conducta ejecutada, las cuales deben ser medibles y cuantificables y el criterio de comparación a utilizar para su valoración son los objetivos establecidos (p.114).

Se observa claramente entonces que este enfoque persigue que el estudiante sea un mero repetidor del conocimiento basándose especialmente en el memorismo y repetición mecánica del conocimiento, esto en la actualidad se considera como prácticas educativas tradicionales y a la vez obsoletas para la época, ya que, nuestra sociedad requiere de niños y jóvenes pensantes, críticos, creativos y solidarios que respondan positivamente a tener un mundo más justo y humano.

1.1.2. La evaluación en el enfoque cognitivista de aprendizaje

Es oportuno señalar que en este enfoque se presta más atención a las formas básicas del aprendizaje basándose en las inteligencias y adquisición de habilidades, al respecto Blanco (2004) expresa “en el desarrollo de las teorías psicológicas de la personalidad y la inteligencia, con un enfoque sistémico caracterizado por el procesamiento de la información y una didáctica centrada en los procesos con un currículo más abierto y flexible” (p.117), dadas las condiciones que anteceden, establecemos que este enfoque existe el procesamiento de la información, la misma que se consolida en la memoria, entre las que tenemos: memoria de corto plazo, memoria de trabajo y memoria de largo plazo, en esta última se almacena la información consolidada para ser puesta en práctica cuando así el estudiante lo requiera.

De la misma manera este enfoque da importancia a las estructuras mentales durante el aprendizaje a diferencia del conductismo, en este sentido Peggy & Timothy (2007) expresan:

Las teorías cognitivas enfatizan que el conocimiento sea significativo y que se ayude a los estudiantes a organizar y relacionar nueva información con el conocimiento existente en la memoria. La instrucción, para ser efectiva, debe

basarse en las estructuras mentales, o esquemas, existentes en el estudiante (págs. 50-72).

De manera semejante estos autores expresan que “las teorías cognitivas se dedican a la conceptualización de los procesos del aprendizaje del estudiante y se ocupan de cómo la información es recibida, organizada, almacenada y localizada” (p. 9).

Sobre la base de la consideración planteada en este enfoque, el aprendizaje se debe dar de una manera activa, ya que el cerebro aprende así tal como lo respalda la neurociencia, se entendería entonces que el aprendizaje mediante este enfoque se realiza por medio de actividades prácticas en las que el estudiante se involucra, actúa y aprende, al respecto Peggy & Timothy (2007) expresan que: “La adquisición del conocimiento se describe como una actividad mental que implica una codificación interna y una estructuración por parte del estudiante. El estudiante es visto como un participante muy activo del proceso de aprendizaje” (p. 9).

Entre sus principales postulados tenemos:

Metacognición.

En base a la naturaleza de este enfoque, sus postulados obviamente se interesan por trabajar en los procesos mentales para el aprendizaje, en este sentido Schunk (2012) manifiesta, “la metacognición se refiere al control deliberado y consciente de las actividades mentales, incluye conocimientos y actividades de vigilancia diseñadas para garantizar que las tareas se realicen con éxito.” (p. 342). De acuerdo con este razonamiento, la metacognición pretende ayudar al estudiante con la priorización de recursos tanto declarativos como procedimentales para cumplir con éxito una labor educativa.

Aprendizaje de conceptos

En aprendizaje de conceptos algo que en la labor educativa siempre va a estar presente, este proceso es una tarea mental y a la vez práctica. Según Schunk (2012): el aprendizaje de conceptos se refiere a la formación de representaciones para identificar atributos, generalizarlos a nuevos ejemplos y discriminar ejemplos de no ejemplos” (p. 293), en este sentido comprendemos que no es una tarea sencilla el aprendizaje de conceptos, requiere de

un trabajo mental complejo, y la metodología de la enseñanza debe ser adecuada para que se puedan aprender.

Solución de problemas

Esta manera de enseñar tiene su historia ya que desde del origen del hombre tuvo que resolver problemas que se le presentaban para la supervivencia, así ha ido evolucionando hasta convertirse en un importante elemento del aprendizaje cognoscitivo, para Schunk (2012) “la resolución de problemas se refiere a los esfuerzos que deben hacer las personas para lograr una meta a la que no pueden llegar de manera automática, es decir, a los esfuerzos para resolver un problema” (p. 299), bajo esta consideración la solución de problemas no siempre va estar presente en el proceso de aprendizaje, así mismo esta forma de aprender se puede efectuar mediante el principio de ensayo y error.

En base a todas las consideraciones que anteceden, es importante mencionar que mediante el enfoque cognitivista la enseñanza se basa en el aprendiz, el profesor se convierte en un orientador del proceso e interactúa con el estudiante hasta tal punto que el este sea el forjador de su enseñanza y aprenda de una manera casi autónoma por medio de la elección de estrategias de aprendizaje.

En lo que concierne a la evaluación bajo este enfoque, Blanco (2004) expresa que “la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser vista como una parte integrante del mismo y no como el acto terminal” (p.119). Después de lo expuesto, queda claro que en este enfoque se ve a la evaluación como parte del proceso, que ayuda a regular y fortalecer la enseñanza, en otras palabras hablamos de la evaluación en el proceso. En este mismo sentido Blanco (2004) manifiesta que “la evaluación de los aprendizajes consiste en el proceso de recoger la información y realizar juicios de valor pertinentes, de manera que permitan la orientación y la toma de decisiones con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 120).

Podemos concluir que la evaluación basada en un enfoque cognitivista, pretende conocer los niveles de conocimiento alcanzados por los estudiantes, así como también reflexionar sobre cómo se dio proceso, de esta manera el docente puede comprobar si las actividades planteadas están siendo útiles para el proceso, de lo contrario puede replantearse a fin de obtener aprendizajes significativos. Así mismo para su aplicabilidad en el aula se debe contar con un cambio de mentalidad por parte del docente que asimile primeramente a esta

evaluación que no pretende asignar una calificación sino reflexionar cómo se está dando el proceso.

1.1.3. La evaluación en el enfoque constructivista de aprendizaje

El constructivismo como enfoque de aprendizaje concibe que no existen verdades absolutas, sino que todo está sometido a la comprobación y la verificación, en esta misma dirección requiere que “la enseñanza y las experiencias de aprendizaje se estructuren para desafiar el pensamiento de los estudiantes para aumentar la capacidad de construir nuevos conocimientos” (Schunk, 2012, p. 274). Con referencia a lo anterior, el constructivismo ve al estudiante como el punto central del proceso de enseñanza, y al docente como el guía, que orienta al aprendiz en la construcción de su propio conocimiento.

Entre los diferentes autores del constructivismo se encuentra Piaget quien plantea que “los niños atraviesan una serie de etapas cualitativamente diferentes: sensoriomotriz, preoperacional, de operaciones concretas y operaciones formales” (Schunk, 2012, p. 274), como puede observarse en este planteamiento el proceso de aprendizaje constructivista es progresivo y consta de algunos elementos integrados.

Vygotsky es otro de los pioneros de este enfoque, quien aporta con la teoría socio cultural, en la que manifiesta “que el entorno social es un facilitador del desarrollo y del aprendizaje. El entorno social influye en la cognición a través de sus herramientas; objetos culturales, lenguaje, símbolos e instituciones sociales” (Schunk, 2012, p. 274). Según se ha visto, el autor propone la relación entre la enseñanza y la cultura, además enfatiza en la importancia de los conocimientos previos que el estudiante posee a los que particularmente debemos prestar mucha atención porque los conocimientos previos algunas veces vienen arraigados un concepto errado, ahí la habilidad del docente para poder utilizar de buena manera este conocimiento o saber corregirlo.

Así mismo, la motivación es un factor muy importante y rescatable de este enfoque al respecto Schunk (2012) menciona “la motivación del aprendiz influye en lo que aprende y cuando lo aprende. A su vez, en la motivación para aprender influyen los estados emocionales, las creencias, los intereses y las metas, así como los hábitos del pensamiento” (p. 264). En virtud de lo citado, la motivación cumple un papel fundamental en el proceso de enseñanza según el constructivismo, el estudiante se siente motivado por la curiosidad del tema propuesto, sus

aspiraciones, entre otros factores, de la misma manera el docente debe ir animando al alumno durante el proceso felicitando los aciertos y corrigiendo con tino los errores.

En cuanto a la evaluación, Según Schunk (2012) el constructivismo plantea:

Métodos para supervisar y valorar el aprendizaje del estudiante. Se pueden utilizar distintas formas de evaluación y realizar las evaluaciones de forma privada. Por ejemplo, al evaluar el progreso y el dominio de forma individual, se da a los estudiantes la oportunidad de mejorar su trabajo, el cual pueden repetir para obtener una mejor calificación. (p. 256).

Ante la situación planteada consideramos que la evaluación constructivista es viable de poner en práctica en los salones de clase, ya que permite evaluar al estudiante de forma individualizada, atendiendo a sus habilidades y requerimientos propios, es decir esta forma de evaluación pretende exigir más a los estudiantes que desempeñan mejor y medir el progreso del resto de estudiantes brindándoles posibilidades de mejorar su evaluación por medio de estrategias de repetición que a su vez pretenden reforzar el conocimiento.

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

Seguidamente citaremos algunos autores que afirman que la evaluación educativa es un evento amigable con el proceso educativo.

Según Saavedra (2004) la evaluación “se trata de un proceso continuo y permanente destinado a la comprobación de logro, por parte de los alumnos, de los objetivos, de los programas escolares” (p. 27), en este mismo sentido expresa que la evaluación es un “proceso ininterrumpido que sirve de fundamento a la enseñanza-aprendizaje. Un proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación, previamente determinados” (p. 27), en este orden de ideas se puede citar lo propuesto por Castillo (2003) quien expresa que la “evaluación entendida como proceso, constituye una parte de otro proceso más amplio que es el proceso de enseñanza-aprendizaje, formando parte de él y a su vez sirviendo de elemento de ordenación del mismo” (p. 77). Para concluir, citaremos lo propuesto por Valero (2000) quien manifiesta:

Desde el punto de vista educativo, entendemos por evaluación un proceso integral, sistemático, gradual, y continuo que valora los cambios producidos en la conducta del educando, la eficacia de las técnicas empleadas, la capacidad científica y pedagógica del educador, la calidad del plan de estudios, y todo lo que converge en la realización del hecho educativo (p. 46).

En base a las consideraciones que se han venido realizando expresamos que la evaluación, no es un evento aislado del quehacer educativo, sino que forma parte del proceso, es decir de los tres amplios ámbitos de la educación, enseñanza, aprendizaje y la misma evaluación, de la misma manera que ayuda a reflexionar sobre las actividades que el docente propone para llegar a consolidar el conocimiento. Para finalizar diremos que la evolución educativa es integral, acompaña el proceso y contribuye a la formación del estudiante.

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

Es oportuno mencionar que existen tres formas de evaluación, que por su naturaleza y por las necesidades educativas se aplican en determinada etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje, en primer lugar tenemos la evaluación diagnóstica, que permite conocer el nivel de conocimiento que tienen los estudiantes en determinada temática, por lo general se realiza al iniciar el nuevo año académico, así el docente tiene una visión general del conocimiento que poseen los estudiantes para poder continuar con el proceso; en segundo lugar tenemos la evaluación formativa, que permite contribuir con el proceso de enseñanza del estudiante, así permite conocer su avance a fin de poder tomar correctivos que ayuden a superar las dificultades; por último tenemos la evaluación sumativa, esta se realiza al final de proceso y permite conocer los logros finales del aprendizaje, a continuación pasamos a detallarlos.

1.2.1. Evaluación diagnóstica

Este tipo de evaluación permite conocer el nivel de conocimientos de los estudiantes, a partir de aquellos se puede retomar la actividad de enseñanza aprendizaje, la evaluación diagnóstica “nos permite constatar aquellos contenidos en los que existe una mayor distancia entre los conocimientos previos y los que se determinan en los objetivos, así como deficientes o errores” (Bordas & Cabrera, 2001); de manera semejante en el instructivo para la evaluación estudiantil establecido por la Subsecretaría de Apoyo, Seguimiento y Regulación de la Educación (2013) en referencia a la evaluación diagnóstica se establece que: “Se aplica al

inicio de un periodo académico, determina condiciones previas de cómo el estudiante comienza un proceso de aprendizaje, no tiene nota” (Ortega Mafla, 2012-2013).

Precisando de una vez, los planteamientos anteriores fundamentan que la evaluación diagnóstica es una herramienta que permite averiguar y reconocer los conocimientos, habilidades y competencias que los estudiantes poseen sobre un determinado tema, por consiguiente se realiza al inicio de una nueva jornada de trabajo académico, además permite evidenciar los logros y el avance del programa establecido para el año anterior. Otra característica no menos importante es que no posee una calificación, ya que es únicamente para obtener información, puede contener apuntes, o anotaciones que el docente quiera brindar al estudiante, pero no una asignación ya que esto puede alterar el proceso y los datos que realmente queremos obtener.

Explicando de una manera fácil Coello (2001), manifiesta que el propósito de esta forma de evaluación es “Tomar decisiones pertinentes para hacer el hecho educativo más eficaz, evitando procedimientos inadecuados” (p. 2); así mismo, el autor define la función de la evaluación diagnóstica como “Identificar la realidad de los alumnos que participarán en el hecho educativo, comparándola con la realidad pretendida en los objetivos y los requisitos o condiciones que su logro demanda” (p. 2); en cuanto a los instrumentos de evaluación requeridos en este enfoque evaluativo Coello (2001) expone “básicamente pruebas objetivas estructuradas, explorando o reconociendo la situación real de los estudiantes en relación con el hecho educativo” (p. 2). En conclusión la evaluación diagnóstica, se utiliza para conocer las condiciones y posibilidades de conocimiento que posee el estudiante antes de una o varias tareas, para en base a ellas el docente pueda planificar las estrategias de enseñanza adecuadas que beneficien al estudiante en la asimilación del aprendizaje, los instrumentos de evaluación son las pruebas de base estructurada que se aplican a todo el grupo de trabajo y los resultados son de interés para el docente.

1.2.2. Evaluación Formativa

Este tipo de evaluación hace referencia a identificar los aciertos y desaciertos, logros y errores que se van dando durante el proceso educativo. Esta forma de evaluación es conocida también como la evaluación formativa. Al respecto citamos:

La evaluación formativa parte del diseño curricular y este nace y se transforma con ella. La búsqueda y la obtención del aprendizaje surge de procesos de

evaluación y a través de ellos podemos modificar y tomar decisiones que nos conducen a docentes y alumnos a nuevas situaciones de evaluación y aprendizaje (Díaz Lucena, 2005).

De la misma manera se menciona en el instructivo para la evaluación estudiantil establecido por la Subsecretaría de Apoyo, Seguimiento y Regulación de la Educación, en referencia a la evaluación durante el proceso se expresa que “El docente la realiza durante el proceso de aprendizaje, le permite ajustar la metodología de enseñanza y mantener informados a los estudiantes de su progreso académico, puede tener nota” (Ortega Mafla, 2012-2013).

Por su parte la evaluación formativa tiene diversas definiciones y connotaciones:

La evaluación formativa es aquella que se centra en los procesos de manera que trata desde su inicio de incidir en la mejora, mientras se asigna el calificativo de sumativa para la evaluación focalizada sobre los resultados y en la que persigne fundamentalmente el control de los mismos, reservándose la acción mejoradora para futuras intervenciones. Scriven (1967) citado en (Mateo, 2006).

Tal como se observa en las anotaciones anteriores, la evaluación formativa es la que acompaña al proceso y su función es ayudar a determinar la confiabilidad de la metodología utilizada por el docente para la práctica educativa. De igual forma ayuda a estabilizar el proceso ya que el estudiante es consciente de su avance de acuerdo con los resultados que tenga en esta forma de evaluación. Adicionalmente se pone a discreción del docente la valoración numérica de este tipo de evaluación. Para concluir, esta evaluación puede ser determinante a la hora de dar continuidad o desaprobar un currículo, ya que nos brindará información de cómo avanza el proceso.

En cuanto al propósito de este tipo de evaluación Coello (2001), expresa que ayuda a “tomar decisiones respecto a las alternativas de acción y dirección que se van presentando conforme se avanza en el proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 3); de la misma manera en lo referente a las funciones, este autor manifiesta las siguientes: “Dosificar y regular adecuadamente el ritmo del aprendizaje; retroalimentar el aprendizaje con información desprendida de los exámenes; dirigir el aprendizaje sobre las vías de procedimientos que demuestran mayor eficacia; informar a cada estudiante acerca de su particular nivel de logro” (p. 3); para indicar los instrumentos de evaluación que se aplican en este tipo de evaluación formativa, Coello

(2001) recalca que se pueden utilizar “pruebas informales, exámenes prácticos, observaciones y registros del desempeño, interrogatorio” (p. 3).

Después de las consideraciones anteriores podemos finalizar diciendo que esta forma de evaluación permite conocer y detectar los logros de aprendizaje que el estudiante va forjando en el transcurso del quehacer educativo, se aplica durante el hecho educativo, al inicio de una unidad didáctica, en la ejecución, o finalización de la misma, por medio de los instrumentos de evaluación se obtienen los resultados del rendimiento de los alumnos para que el docente conjuntamente con los estudiantes tome medidas de acción inmediatas que ayuden a fortalecer el aprendizaje, el estudiante debe conocer su calificación, el porqué de la misma, saber dónde están sus errores y sus aciertos, por otro lado el docente debe saber motivar al estudiante, sugerir el repaso y hacer las debidas correcciones.

1.2.3. Evaluación sumativa:

Cabe manifestar que este tipo de evaluación se ha empleado desde mucho tiempo atrás, con una naturaleza sancionadora y decisiva para la aprobación o reprobación del año escolar, “la evaluación educativa de forma histórica había estado centrada en la medición y el control de los resultados” (Mateo, 2006). En la actualidad se sigue dando esta forma de evaluación por parte de algunos docentes. Sus resultados ayudan a conocer el proceso y en base a ellos se pueden realizar una posible autoevaluación. De manera semejante en el instructivo para la evaluación estudiantil establecido por la Subsecretaría de Apoyo, Seguimiento y Regulación de la Educación (2012) se expresa que la evaluación sumativa “Se realiza una evaluación totalizadora del aprendizaje de los estudiantes, apoya en la medición de logros de aprendizaje obtenidos en un curso, quimestre o parcial, tiene nota” (Ortega Mafla, 2012-2013).

Dadas las condiciones que anteceden afirmamos que la evaluación sumativa se da como el resultado final del producto, además permite conocer los logros y/o fracasos de los estudiantes y a su vez reconocer o cuestionar la metodología utilizada por el docente, posee una asignación numérica que permite determinar si el estudiante es promovido al inmediato superior obteniendo una base de 7/10 como se establece en el art. 196 del Reglamento de la LOEI (2012) y en el caso de no obtener esta calificación el docente deberá realizar la debida retroalimentación a fin de que el estudiante alcance los mínimos para ser promovido.

La evaluación sumativa según Coello (2001) tiene como propósito “tomar las decisiones pertinentes para asignar una calificación totalizadora a cada alumno que refleje la proporción

de objetivos logrados en el curso, semestre o unidad didáctica correspondiente” (p. 4); de igual forma, en cuanto a su función Coello expresó que permite “explorar en forma equivalente el aprendizaje de los contenidos incluidos, logrando en los resultados en forma individual el logro alcanzado” (p. 4); y, en referencia a los instrumentos que se aplican en esta evaluación el autor antes señalado propone “pruebas objetivas que incluyan muestras proporcionales de todos los objetivos incorporados a la situación educativa que va a calificarse” (p. 4). Por las consideraciones que anteceden podemos decir que la evaluación sumativa se efectúa con el fin de cuantificar en una escala de valores el nivel de logro alcanzado por el estudiante, se efectúa siempre al finalizar un tema de clases, bloque curricular, unidad didáctica o el quimestre.

1.3. Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación

1.3.1. Desde el enfoque conductista de aprendizaje:

Cabe señalar que desde este enfoque, la evaluación es vista como una forma de medir objetivamente los conocimientos de los estudiantes en un periodo de tiempo, Tovar (2005) expresa que se establecen “espacios de tiempo en los que ocurren estas evaluaciones (semana de exámenes, parciales, finales, opcionales) (p. 23). De la misma manera, este autor manifiesta que la evaluación en este enfoque “tiene la característica de ser puntual y retrospectiva, es decir, se realiza por lo general al final de una o varias unidades vistas y/o al final de un periodo académico” (Tovar de Acosta, 2005, p. 23).

De los planteamientos anteriores se deduce, que esta forma de evaluación prioriza como ente principal la memoria del estudiante, quien asimilaba el conocimiento sin ser capaz de entenderlo con el único fin de resolver el examen final que se le iba aplicar para la aprobación del año escolar y su posterior promoción, en este contexto esta forma de evaluación no es la más aconsejable para la aplicación en las aulas, ya que la educación actual y el currículo responden a otro perfil de estudiante.

Entre los principales instrumentos que el enfoque conductista emplea para evaluar al estudiante según Tovar (2005) son exámenes escritos u orales que contienen “tipos característicos de preguntas (preguntas de verdadero y falso, una sola opción verdadera o clave, de relacionar, completar, cuaderno de trabajo,) (Tovar de Acosta, 2005, p. 23), sobre el mismo tema López (2001) plantea que: “se elaboran relacionándolos directamente con los objetivos conductuales” (p. 96). La finalidad de estos instrumentos, según (Rodríguez & Lager)

“apuntan esencialmente a determinar un nivel de desempeño, a cuantificar un producto, a medir un producto” (p. 171).

Sobre las consideraciones antes señaladas mencionamos que esta forma de evaluación en el proceso de enseñanza únicamente limita al estudiante a regirse al programa de estudios volviéndolo monótono y memorista, que únicamente estudia para el examen valorando las calificaciones y no los logros de aprendizaje.

1.3.2. Desde el enfoque cognitivista de aprendizaje:

Empezaremos este apartado manifestando que: “la preocupación de este enfoque es la evaluación de los aprendizajes intelectuales que lleva a cabo un sujeto en relación con la solución de una tarea” (Sandoval Oviedo, 2009, p.101). Según se ha citado, entendemos que la evaluación bajo este enfoque se interesa por valorar los procesos que el sujeto realiza mentalmente para entender, expresar o resolver alguna interrogante.

De la misma manera, sobre la evaluación cognitiva, Sandoval (2009) expresa que “los sujetos representan y procesan mentalmente la información a través de procesos como, la percepción, el aprendizaje, la memoria, la resolución de problemas y la toma de decisiones” (p. 101), tal como se observa en el planteamiento de esta autora, podemos identificar hasta cierto punto algunos de los métodos utilizados por el enfoque cognitivista para los procesos de evaluación.

Como técnicas evaluativas según Quesquén, Monja, Hoyos Gálvez, & Tineo Crisanto (2013) se proponen “pruebas específicas (...) que consisten en plantear al estudiante un conjunto de reactivos para que demuestren el dominio de determinadas capacidades y conocimientos” (p. 31). Así tenemos, estos autores quienes expresan que “Las pruebas objetivas (derivadas de las específicas) suelen combinar en su presentación los siguientes modelos; verdadero o falso, llenar espacios en blanco, pareo y selección múltiple. Todos estos modelos generalmente se utilizan para medir datos que requieren memorización” (p. 33). De estos planteamientos se deduce que los instrumentos aplicados en base a este enfoque, son evaluaciones escritas que comúnmente poseen preguntas de verdadero y falso, completar, y seleccionar, ya que el enfoque busca la medición de conocimientos por medio de las habilidades mentales del sujeto.

En este sentido, podríamos expresar que hasta cierto punto es positivo aplicar la evaluación cognitivista en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que mediante sus instrumentos de evaluación se puede llegar a conocer el nivel de conocimientos que el estudiante posee de un determinado tema. Así mismo la estructura de la evaluación hace que el estudiante realice procesos de recuperación de la información, análisis, y ubicación de datos. De esta manera no se puede descartar la importancia de la memoria dentro del proceso de instrucción.

Como se ha mencionado, este enfoque evaluativo tiene sus puntos positivos, no obstante también hay que señalar que los instrumentos de evaluación elaborados mediante este enfoque se prestan fácilmente para la deshonestidad académica, actualmente observamos algunas fotografías de evaluaciones que se comparten entre estudiantes gracias al uso de la tecnología. Ante esta situación el docente debe ser muy cuidadoso al momento de la aplicación del instrumento, de la misma manera se deben elaborar dos, tres o cuatro modelos de pruebas con el fin de evitar la copia y el compartir de la información no autorizada en el momento de la ejecución.

1.3.3. Desde el enfoque constructivista de aprendizaje:

Cabe indicar que al constructivismo le interesa evaluar y valorar los procesos, es decir que la evaluación acompaña y orienta la implementación de enseñanza y el aprendizaje, así como significa una pauta para que el docente reflexione sobre su quehacer educativo.

En cuanto a los métodos de evaluación Sibilia (2005) los expresa:

Se busca una evaluación integral, continua, enfocada a las diversas habilidades de las alumnas. Se evalúa integralmente a las jóvenes, no sólo con evaluaciones formales, escritas, sino también a través de presentaciones, escenificaciones, exposiciones, todo tipo de actividades que responden a las múltiples inteligencias. Tomamos en cuenta no sólo el aspecto académico sino también su actitud y compromiso. (págs. 803-804).

Según se ha citado, en el constructivismo no solo se aplican evaluaciones escritas sino que existe una amplia gama de métodos de evaluación que responden a las habilidades propias de cada estudiante y como herramienta de aprendizaje cuando el proceso de enseñanza así lo requiera. Además se consideran otros aspectos como la actitud y el compromiso, lo que consideramos importante porque hace ver que el estudiante no es un “vaso que hay que llenar de conocimientos” sino que a la par con esos conocimientos deben ir las actitudes, así en una

tarea específica, el docente debe evaluar el nivel de conocimientos del estudiante frente a la situación, así como la actitud y el compromiso que el estudiante puso durante el desarrollo de la actividad, todo esto con el fin de llegar a efectuar una evaluación integral.

Para cerrar esta primera parte sobre los métodos, citaremos lo propuesto por Gómez Hurtado & García Prieto (2014) “la selección del método pasa inexorablemente por los tres utilizados universalmente cuantitativo, cualitativo y mixto” (p. 168). Sobre la base de esta consideración, comprendemos que el enfoque constructivista es el enfoque que mayor prioridad e importancia le da a la evaluación, así considera elementos de medición, de formación y de procesos dentro de la práctica educativa, de esto se desprende que la evaluación constructivista responde a tres fases que son: evaluación diagnóstica, formativa (de proceso), y evaluación final, teniendo siempre presente “una retroalimentación adecuada para alumnos y profesores y la posibilidad de utilizar diferentes técnicas en diferentes contextos” (Gómez Hurtado & García Prieto, 2014, p. 168).

Refiriéndonos a las técnicas e instrumentos de evaluación Gómez Hurtado & García Prieto (2014) expresan que:

La técnica de evaluación es un conjunto de acciones o procedimientos que conducen a la obtención de información relevante el aprendizaje de los estudiantes (...) la técnica de la observación es muy eficaz, (...) y para la evaluación diagnóstica: lluvia de ideas, discusión en asamblea, pequeña encuesta de autoevaluación” (p. 196).

Ante lo expuesto podemos considerar que en el constructivismo se utilizan algunas técnicas no necesariamente evaluaciones escritas sino que también se puede optar por la observación, encuestas, aportes de los estudiantes entre otras técnicas. Ahora refiriéndonos a los instrumentos de evaluación, Gómez Hurtado & García Prieto (2014) señalan que “son el soporte físico que se emplea para recoger la información sobre los aprendizajes esperados de los estudiantes” (p. 169). En base a lo anterior, tenemos claro que los instrumentos en sí son los documentos físicos que se aplican a los estudiantes para obtener información que nos ayude a determinar el nivel de logro de cada uno de ellos.

Como instrumentos de evaluación, Gómez Hurtado & García Prieto (2014) mencionan los siguientes: “Diálogo, debate, entrevista, exposiciones, lista de cotejo, registro anecdótico,

escala de valoración, anecdotario, diario, análisis de casos, proyectos, portafolio, ensayos” (p. 172).

Según se ha venido reflexionando la evaluación bajo el enfoque constructivista es aconsejable e importante aplicar a los estudiantes porque se entiende como una formación integral, es decir no se ocupa únicamente de los saberes disciplinares, sino que se interesa por evaluar la parte de actitudes, compromiso, y responsabilidad frente a una tarea o situación. De la misma manera dentro de las aulas es beneficiosa, pues el amplio número de técnicas y sobre todo instrumentos permiten que la evaluación se realice en el proceso y de una manera muy discreta, así se valora más el trabajo y el desempeño del estudiante.

Por último, enfatizamos la importancia de una evaluación constructivista ya que esta permite que el docente reflexione, reoriente y planifique nuevamente su práctica docente, así, si los resultados no son los esperados se deberá cambiar estrategias de aprendizaje a fin de que el estudiante pueda alcanzar el desarrollo de las destrezas, habilidades y capacidades de su respectivo nivel de aprendizaje.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Diseño y tipo de investigación

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

Se manifiesta que la investigación realizada, por tener aspectos cualitativos y datos cuantitativos se concibe como una investigación de tipo mixta, como los menciona Hernández Sampieri (2014) “el enfoque mixto de la investigación implica un conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema” (p.532).

2.2. Métodos

Los métodos utilizados fueron:

- ✓ **Analítico-Sintético.-** Fue utilizado para descomponer el todo en sus partes, es decir la evaluación que fue nuestro objeto de estudio fue descompuesta, en todos sus elementos como sistema, proceso, producto, mejora e innovación, como categorías interrelacionadas en el proceso enseñanza-aprendizaje, dentro del proceso de formación integral de los estudiantes. Ésta simplificación permitió a tener una mejor visión del tema investigado.
- ✓ **Inductivo – Deductivo.-** Permitió inferir aspectos precisos de la investigación, desde particular a lo general, así se pudo abordar aspectos generales derivados desde construcciones teóricas sobre la evaluación educativa, se recopilaron y analizaron datos sobre percepciones de los estudiantes, insumos que ayudaron a forjar aproximaciones y generalizaciones sobre el perfil del docente en evaluación desde las percepciones de los estudiantes.

2.3. Población

La presente investigación comprendió una población de 704 estudiantes matriculados en la institución educativa Mons. “Luis Alfonso Crespo” en el año 2016. Se utilizó una muestra no probabilística, Hernández Sampieri (2014) plantea que “suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (p.189). De esta manera se trabajó con una muestra homogénea, donde “las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o característica, o bien comparten rasgos similares” (Hernández, 2014, p.238). Bajo estas definiciones se tomó como muestra: 37 estudiantes del octavo grado de EGB paralelo “A”, 32 estudiantes del noveno grado de EGB paralelo “A”, 29 estudiantes del décimo grado de EGB paralelo “A” y 32 estudiantes del décimo grado de EGB paralelo “B”, el total de la muestra con la que se trabajó fue de 130 estudiantes. La Unidad Educativa donde se realizó la investigación se encuentra ubicada en el cantón Espíndola, en la ciudad de Amaluza, la edad de los investigados se oscila entre 11 a 15 años de edad, el 100% de población solteros y se encuentran en una etapa de formación académica.

2.4. Técnica e instrumentos

Para la recolección de información se utilizó la técnica de la encuesta, la misma que se efectuó por medio de un cuestionario de preguntas cerradas. 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”. Está estructurado en 9 dimensiones, contiene 105 ítems. Estuvo diseñado utilizando la Escala de Likert, y fue aplicado 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. Por medio de éste instrumento se pudo recabar la información requerida para la investigación.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES DE LA BASICA SUPERIOR DE LA UNIDAD EDUCATIVA MONS. “LUIS ALFONSO CRESPO”

El análisis que exponemos a continuación está dividido de acuerdo a las nueve dimensiones que contempla el instrumento de investigación y que hacen referencia a los elementos que componen el proceso de evaluación educativa.

1. Definición de la evaluación

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

Pregunta	Opciones					
	Nunca %	Algunas veces %	Aproximadamente en la mitad de los casos %	Frecuente mente %	Siempre %	Total
¿Qué crees, piensas, o imaginas que tus profesores/as entienden por evaluar?						
1.-Examinar al alumno/a.	0	10,77	8,46	21,54	57,69	100%
2.-Calificar al alumno/a.	0	8,46	3,85	9,23	78,46	100%
3.-Comparar los logros del alumno/a con algún criterio previo, prefijado.	27,69	43,85	14,62	8,46	5,38	100%
4.-Valorar el progreso del alumno/a respecto de donde se encontraba en un principio.	32,31	26,92	11,54	20,77	8,46	100%
5.-Valorar la calidad del proceso de aprendizaje del alumno/a.	13,08	40,00	13,08	19,23	14,62	100%
6.-Decidir si el alumno/a pasa de grado o curso.	1,45	6,92	3,08	9,23	80,00	100%

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. “Luis Alfonso Crespo” 2016

Elaboración: Patricio Valverde

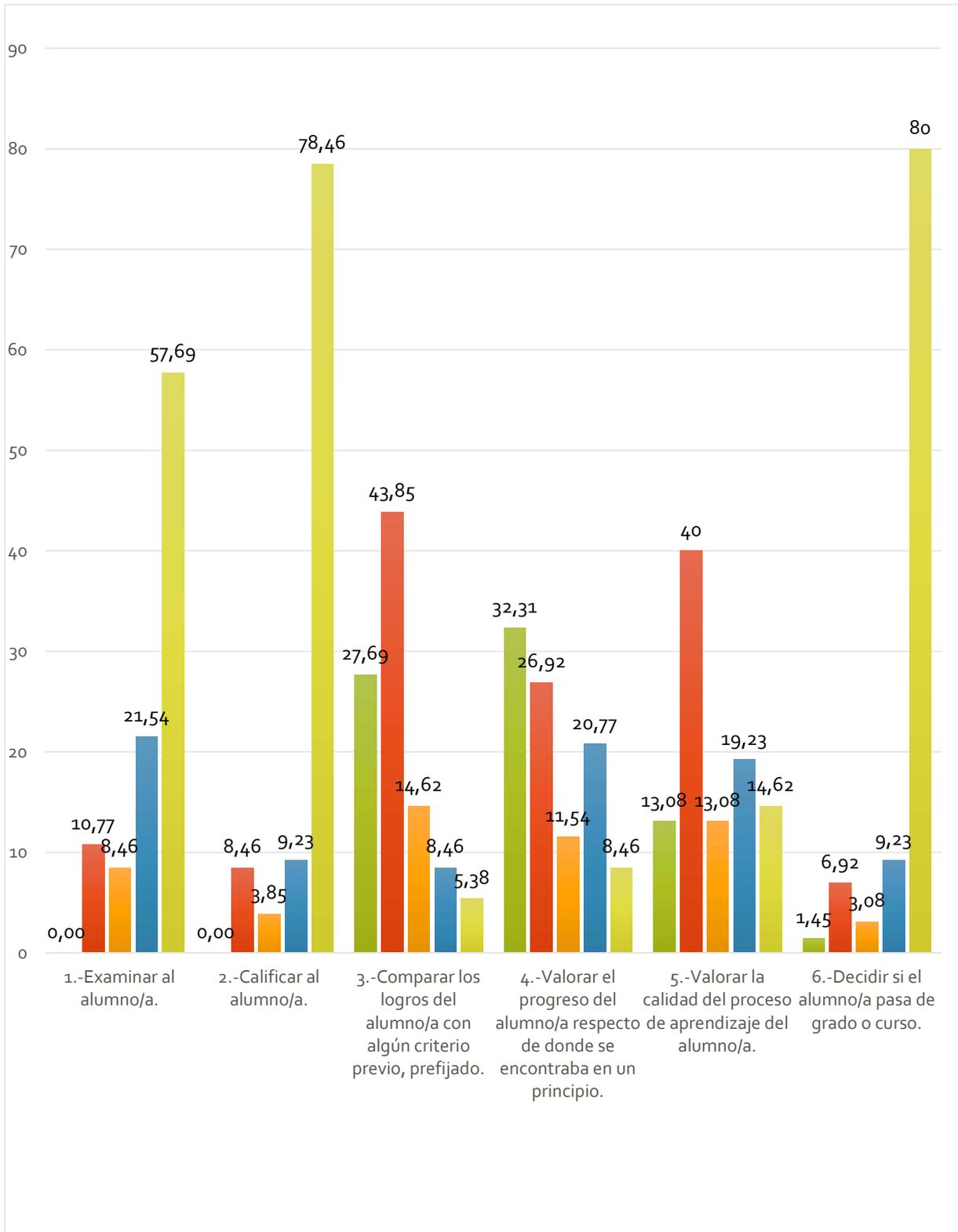


Gráfico 1: Percepción de la concepción de los profesores sobre evaluación.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la U. Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016

Elaboración: Patricio Valverde

Tabla 2: Percepción de los alumnos sobre evaluación.

Pregunta	Opciones					
	Nunca %	Algunas veces %	Aproximadamente en la mitad de los casos %	Frecuente mente %	Siempre %	Total
7.-Como una amenaza.	46,15	29,23	4,62	11,54	8,46	100%
8.-Como un control.	24,62	15,38	14,62	26,92	18,46	100%
9.-Como una comprobación necesaria.	2,31	9,23	10,77	24,62	53,08	100%
10.-Como un juicio.	70,77	4,62	6,15	8,46	10,00	100%
11.-Como una posibilidad de diálogo con el profesor/a.	74,62	11,54	3,08	6,92	3,85	100%
12.-Como una ayuda.	5,38	6,92	10,77	33,08	43,85	100%
13.-Como un aprendizaje.	2,31	10,00	4,62	9,23	73,85	100%

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016

Elaboración: Patricio Valverde

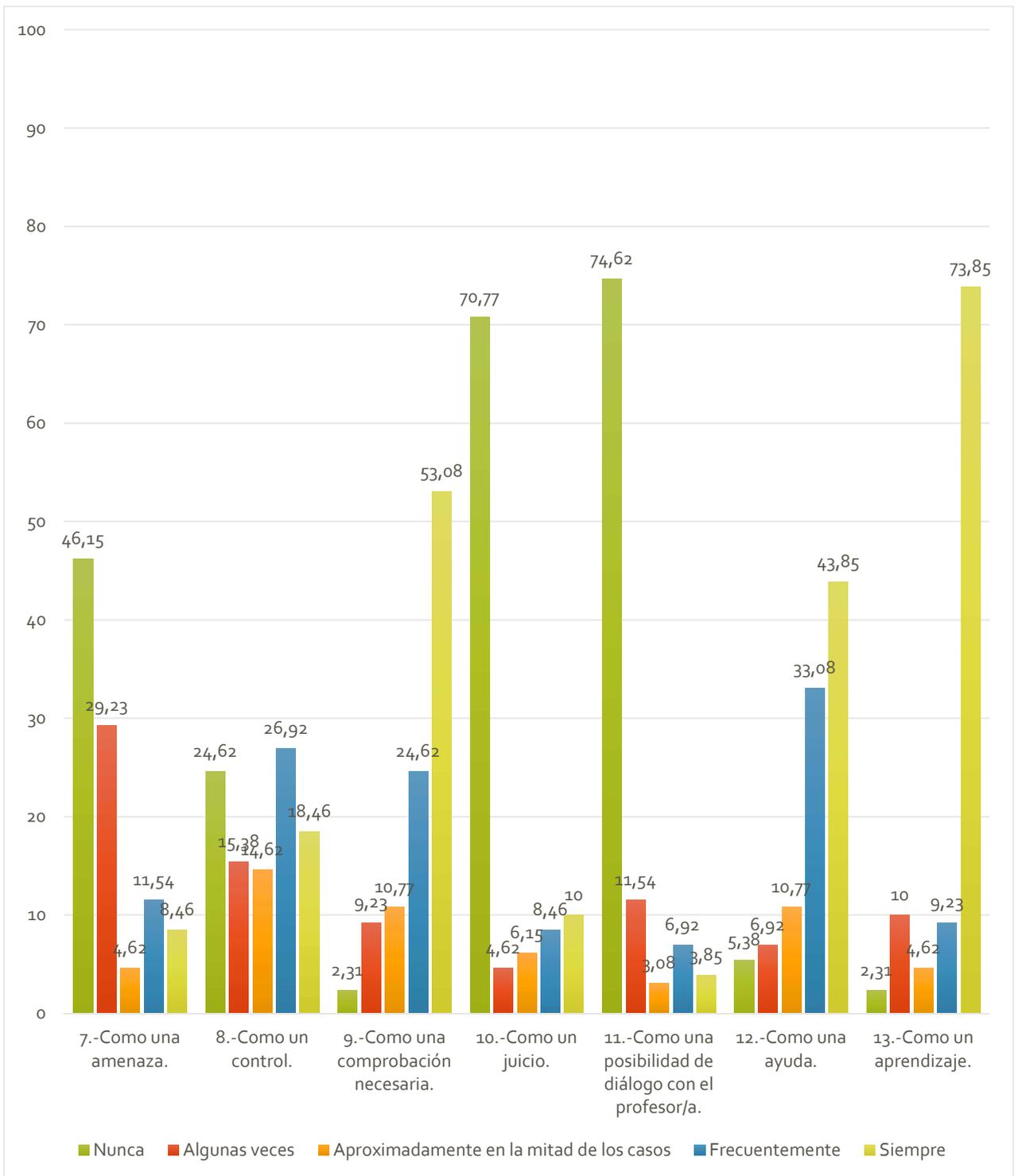


Gráfico 2: Percepción de los alumnos sobre evaluación.
 Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.
 Elaboración: Patricio Valverde

Análisis y discusión de resultados

En base a los resultados obtenidos en la tabla 1, 2 y gráfico 1, 2, sobre la definición de la evaluación, podemos establecer que las tendencias más marcadas hacen referencia a un enfoque pedagógico conductista, esto responde a que los docentes en su gran mayoría consideran a la evaluación como un medio examinar al alumno si ha adquirido los conocimientos (57,69%); así mismo, para calificar al estudiante (78,47%), tal como se observan en las preguntas 1 y 2; a esto se le suma que algunos docentes han sido formados de esta manera; es decir, consideran la evaluación como principal medio de promoción. De esta manera en la pregunta 6, vemos claramente que la evaluación sirve para decidir si el alumno pasa de grado o curso (80%). Por otra parte, los estudiantes manifiestan vivir la evaluación como una forma de aprendizaje (73,85%), pero que ésta carece de diálogo entre el docente y el estudiante (74,62%) como se evidencia en la pregunta 11; por lo tanto, afecta negativamente en el proceso formativo del estudiante, ya que al no existir comunicación la evaluación se convierte en una potencial amenaza para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje. Ahora para sustentar el enfoque que hemos deducido expresamos lo propuesto por Blanco Gutiérrez (2004):

El sentido de la evaluación se centra en el producto, es decir, en las ejecuciones mecánicas de las acciones repetitivas sin dar cabida a la reflexión sobre la conducta ejecutada, las cuales deben ser medibles y cuantificables y el criterio de comparación a utilizar para su valoración son los objetivos establecidos (p. 114).

Según se ha citado podemos deducir que la evaluación conductista se interesa únicamente por calificar al alumno, examinar que tanto ha asimilado y por ende ser promovido.

En el estudio realizado por Trillo Alonso & Porto Currás (2009) se manifiesta que “se sigue confundiendo evaluar con calificar, y como esta calificación se otorga en función de un examen, confundiendo así evaluar con administrar una prueba o un instrumento” (p. 60). Tal como se observa, estos datos tienen una aceptable concordancia con los resultados que hemos obtenido en nuestro estudio, lo que nos ayuda a entender que los docentes tenemos grandes retos en materia de evaluación educativa.

2. Funciones de la evaluación

Tabla 3: Funciones de la evaluación.

Pregunta	Opciones					Total
	Nunca %	Algunas veces %	Aproximadamente en la mitad de los casos %	Frecuente mente %	Siempre %	
¿Hasta qué punto crees que tus profesores/as adoptan los ítems que se señalan a continuación?						
14.-La selección de alumnos/as.	0,77	5,38	8,46	17,69	67,69	100%
15.-El control administrativo (poder conocer el porcentaje de aprobados/suspensos por materias, especialidades, carreras, etc.)	0	17,69	0,77	16,15	65,38	100%
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.).	3,08	18,46	4,62	18,46	55,38	100%
17.-Ejercer el poder.	31,54	50,00	8,46	6,92	3,08	100%
18.-Facilitar la coordinación entre profesores/as.	20,00	26,15	14,62	20,77	18,46	100%
19.-La valoración de los aprendizajes (potenciación de ciertos aprendizajes y contenidos concretos en razón de lo que midan las pruebas de evaluación)	1,54	27,69	5,38	24,62	40,77	100%
20.-El refuerzo motivacional (para el aprendizaje y el logro)	73,85	10,00	3,08	8,46	4,62	100%

21.-Reflexionar sobre lo que se hace.	2,31	63,85	4,62	23,08	6,15	100%
22.-Diagnosticar las dificultades habidas en el proceso de enseñanza/aprendizaje.	37,69	34,62	10,77	3,08	13,85	100%
23.-Remediar las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	29,23	26,15	13,85	19,23	11,54	100%
24.-Tomar decisiones racionales, justificadas y bien fundamentadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.	34,62	24,62	11,54	17,69	11,54	100%
25.-Informar al alumno/a sobre su aprendizaje.	9,32	27,69	7,69	10,77	44,62	100%
26.-Aprovechar la evaluación como recurso para promover el diálogo con los alumnos/as.	69,23	18,46	9,23	3,08	0	100%
27.-Ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y social del alumno/a.	52,31	24,62	10,00	6,92	6,15	100%
28.-Ayudar al perfeccionamiento de los alumnos/as.	18,46	43,85	12,31	16,15	9,23	100%
29.-Impulsar la participación de los alumnos/as en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.	29,23	26,92	13,85	19,23	10,77	100%

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.

Elaboración: Patricio Valverde

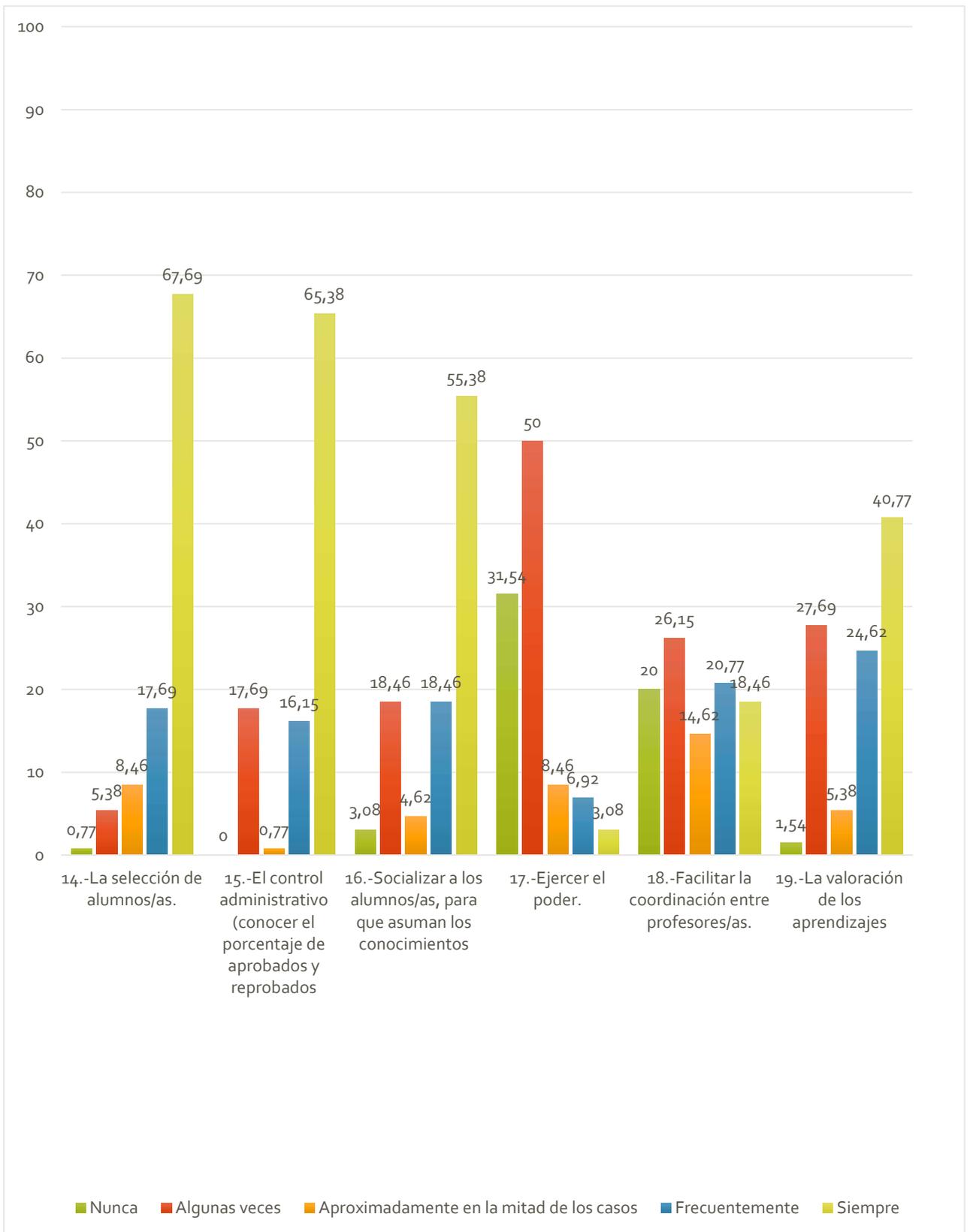


Gráfico 3: Funciones de la evaluación.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.

Elaboración: Patricio Valverde

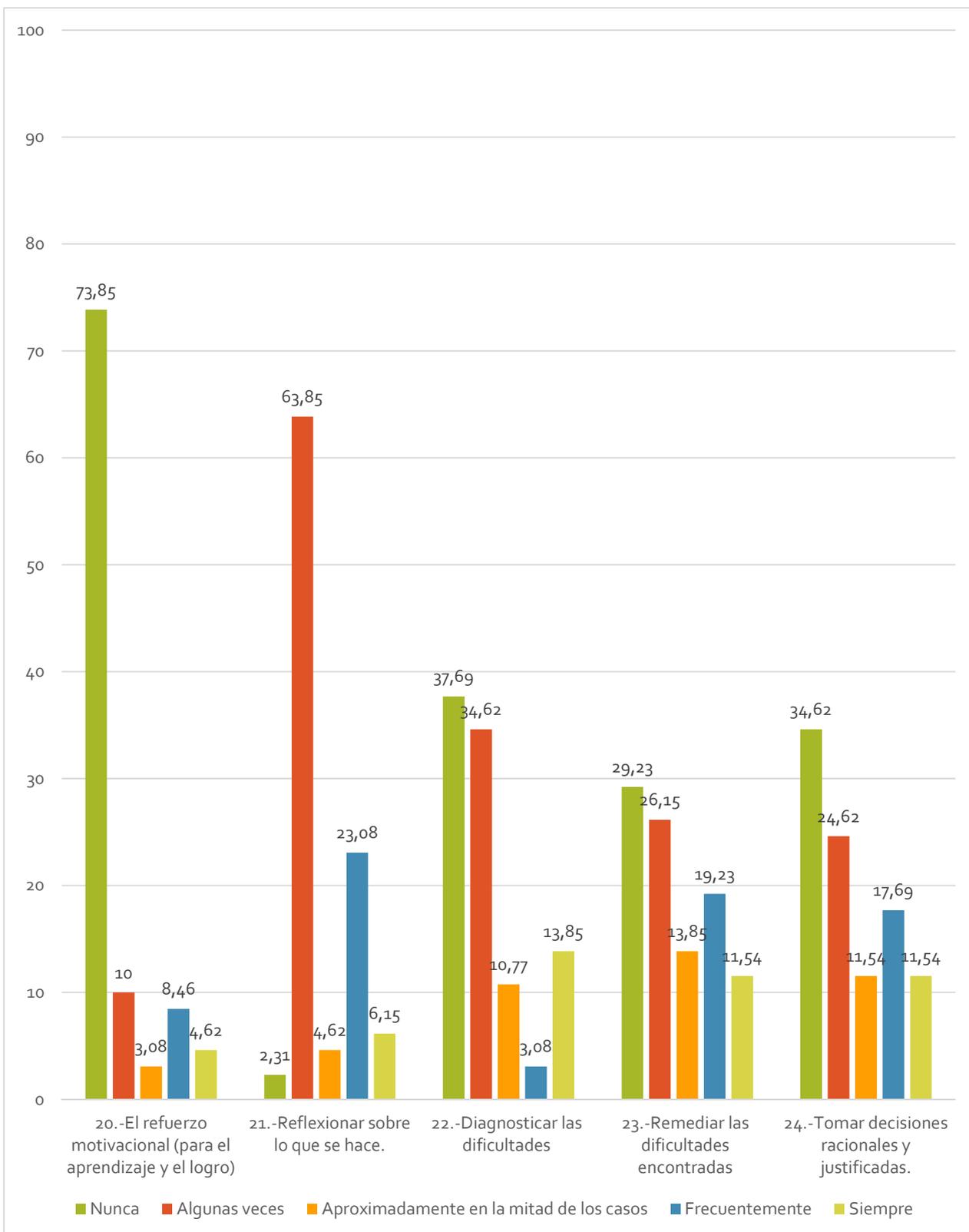


Gráfico 3.1: Funciones de la evaluación

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.

Elaboración: Patricio Valverde

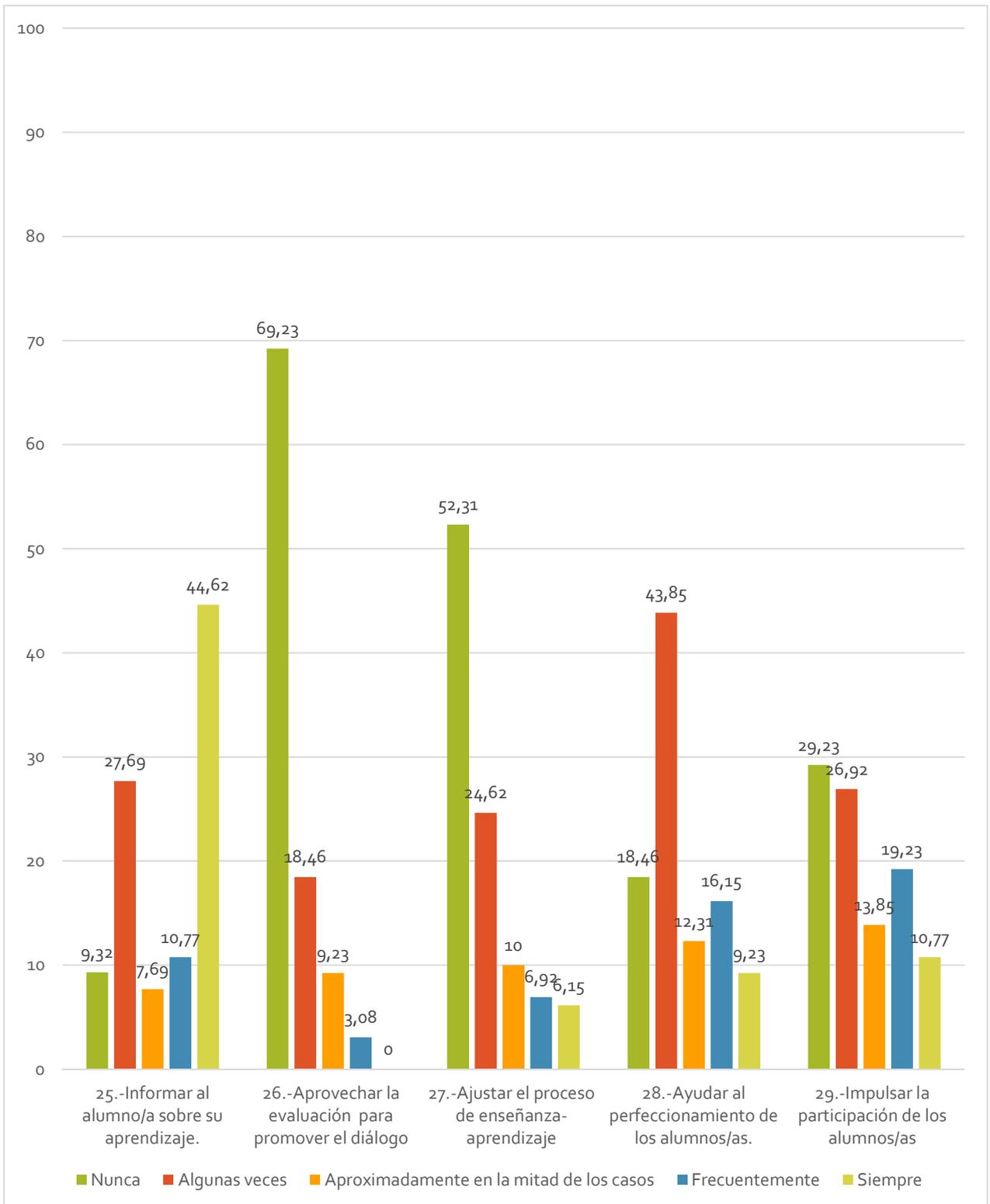


Gráfico 3.2: Funciones de la evaluación.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.

Elaboración: Patricio Valverde

Análisis y discusión de resultados

Los resultados obtenidos y representados en la tabla 3 y gráfico 3, 3.1 y 3.2 revelan que, la función de la evaluación que se está empleando responde al enfoque pedagógico conductista, es decir los docentes utilizan la evaluación como medio para seleccionar a los estudiantes que han adquirido el aprendizaje (67,69%), y el control administrativo es decir conocer los aprobados y reprobados (65,38), tal como podemos ver en los resultados de la pregunta 14 y 15; corroborando estos datos, observamos en la pregunta 20, que la evaluación no es vista como un medio de refuerzo motivacional para el aprendizaje (73,85%), sino que, se limita a ofrecer resultados finales a nivel cuantitativo; de manera semejante en la pregunta 26, podemos deducir que la evaluación no promueve espacios de dialogo entre el docente y el estudiante (69,23), este dato es muy importante porque concuerda con los resultados de la pregunta 11; así, en su mayoría, las preguntas de este ítem muestran claramente que se está aplicando la evaluación con un enfoque conductista. Tal como lo expresa Glazman (2005) en este enfoque “se pretende que el alumno, sujeto a los procesos educativos, alcance respuestas susceptibles de predicción, demostración y cuantificación, se buscan respuestas a estímulos que implican, en términos de los conductistas, evidencias de aprendizaje” (p. 16).

En el estudio realizado por Trillo Alonso & Porto Currás, (2009) en los resultados obtenidos sobre funciones de la evaluación expresan que “la mayoría de los alumnos afirman que sus profesores prácticamente nunca optan como funciones de evaluación: remediar las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza aprendizaje y aprovechar la evaluación como recurso para promover el diálogo con los alumnos” (p. 60). Según se ha citado, se observa la cercanía de estos resultados con los nuestros, a pesar de responder a otros contextos los resultados son similares, finalmente podemos decir que los docentes no consideran todas las funciones de la evaluación en su práctica educativa, lo cual no permite tener la evaluación al servicio del proceso de enseñanza aprendizaje sino que se convierte en un instrumento que mide únicamente resultados numéricos.

3. Objetos de evaluación

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

Pregunta	Opciones					Total
	Nunca %	Algunas veces %	Aproximadamente en la mitad de los casos %	Frecuentemente %	Siempre %	
¿Qué crees tú que tus profesores/as consideran necesario evaluar?:						
30.-La programación de la materia (objetivos, contenidos, metodología, evaluación).	3,85	16,92	10,77	23,08	45,48	100%
31.-Las condiciones de estudio de los alumnos/as (espacio, tiempo, recursos).	67,69	5,38	13,08	10,00	3,85	100%
32.-El proceso de enseñanza seguido por él mismo (profesor/a).	16,15	52,31	10,77	7,69	13,08	100%
33.-El propio proceso o estrategia de evaluación.	9,32	57,69	10,00	8,46	14,62	100%
34.-Los conocimientos previos de los alumnos/as.	33,08	33,08	11,54	22,31	0	100%
35.-El esfuerzo de los alumnos/as.	31,54	33,08	5,38	26,96	3,08	100%
36.-La actitud y el interés del alumnado.	53,08	16,15	8,46	20,00	2,31	100%
37.-Las capacidades de cada persona (madurez, formación, etc).	70,00	3,85	9,23	8,46	3,85	100%
38.-El conocimiento adquirido por los estudiantes.	0	6,15	2,31	9,23	82,31	100%
39.-De ese conocimiento: la solución de los ejercicios o la reproducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente.	10,00	20,77	18,46	24,62	26,15	100%
40.-De ese conocimiento: la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc.	26,15	21,54	18,46	23,85	10,00	100%

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.

Elaboración: Patricio Valverde

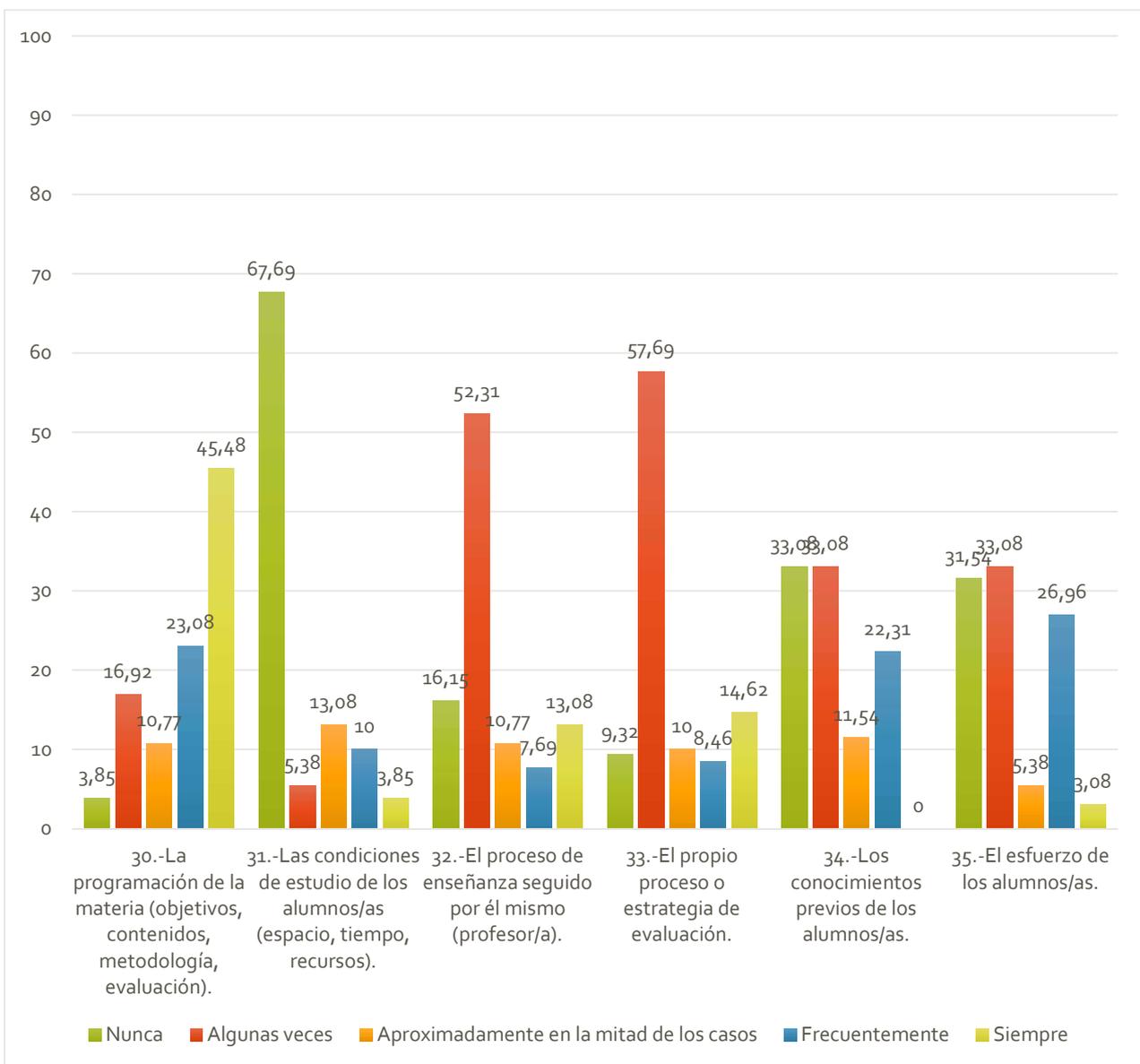


Gráfico 4: Percepción de lo que consideran necesario evaluar los profesores.
Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.
Elaboración: Patricio Valverde

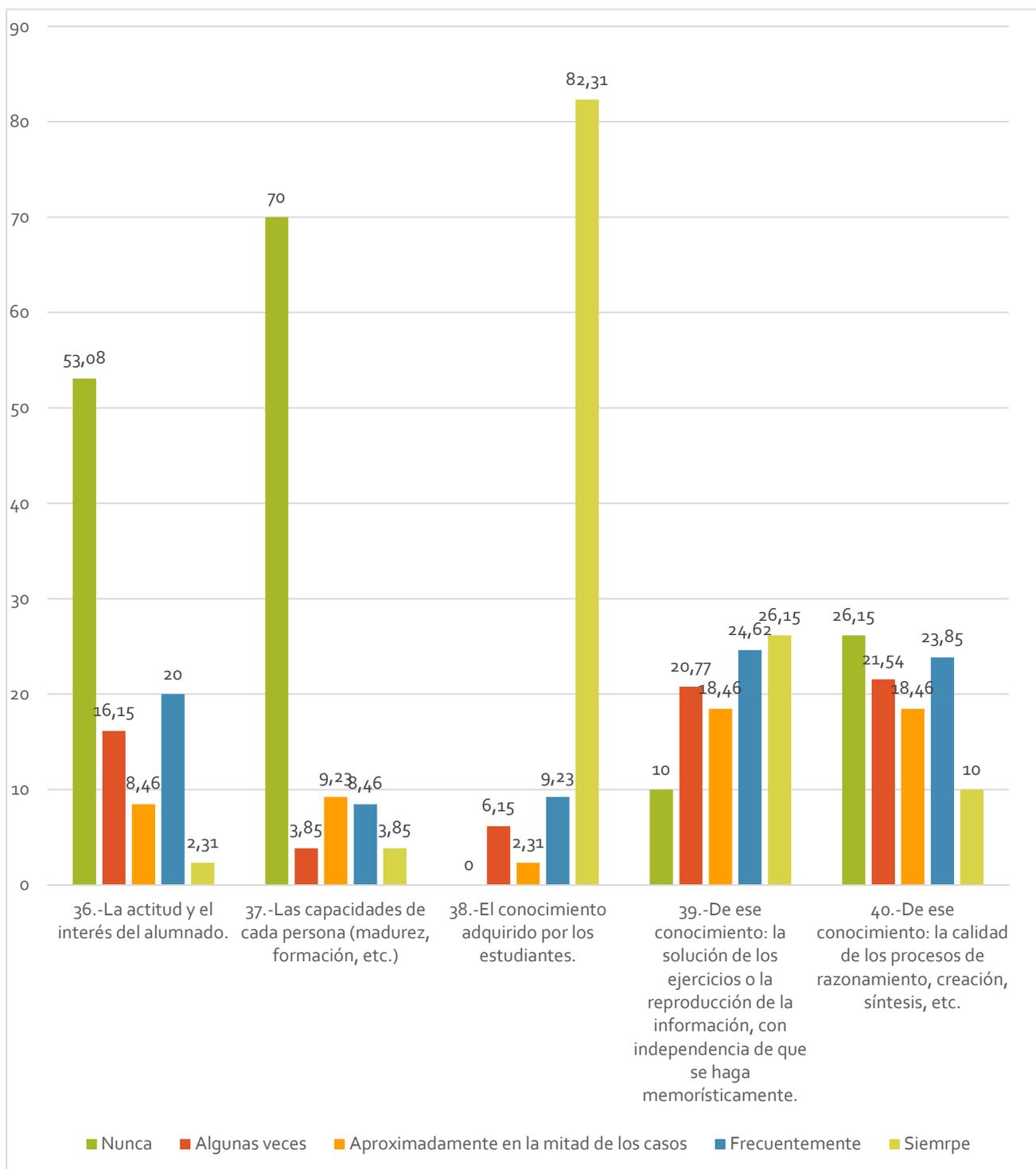


Gráfico 4.1: Percepción de lo que consideran necesario evaluar los profesores.
 Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.
 Elaboración: Patricio Valverde

Tabla 5: Percepción de posibles reduccionismos en evaluación.

Pregunta	Opciones					
	Nunca %	Algunas veces %	Aproximadamente en la mitad de los casos %	Frecuente %	Siempre %	Total
41.-Se evalúan solamente los resultados, con independencia del cómo se han conseguido, con qué medios, con cuántos esfuerzos.	1,54	6,69	14,62	3,08	73,85	100%
42.-Sólo se evalúan los resultados buscados, pretendidos y observables (no se tienen en cuenta efectos imprevistos y colaterales).	2,31	11,54	13,08	24,62	48,46	100%
43.-Sólo se evalúan a las personas, no a los medios con los que cuentan, las condiciones, trabajo y autonomía	17,69	14,62	24,62	16,15	26,92	100%
44.-Se presta más atención a los errores que a los aciertos.	0	7,69	6,15	10,00	76,15	100%
45.-Se evalúan sólo los conocimientos de hechos (referidos a datos) y conceptos, pero no actitudes, valores, hábitos, destrezas.	6,92	12,31	1,54	16,92	62,31	100%
46.-Se evalúa la capacidad para resolver problemas.	4,62	35,38	8,46	18,46	33,08	100%
47.-Se evalúa la identificación con ciertos valores propios del campo científico o profesional.	20,00	28,46	19,23	17,69	14,62	100%

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016

Elaboración: Patricio Valverde

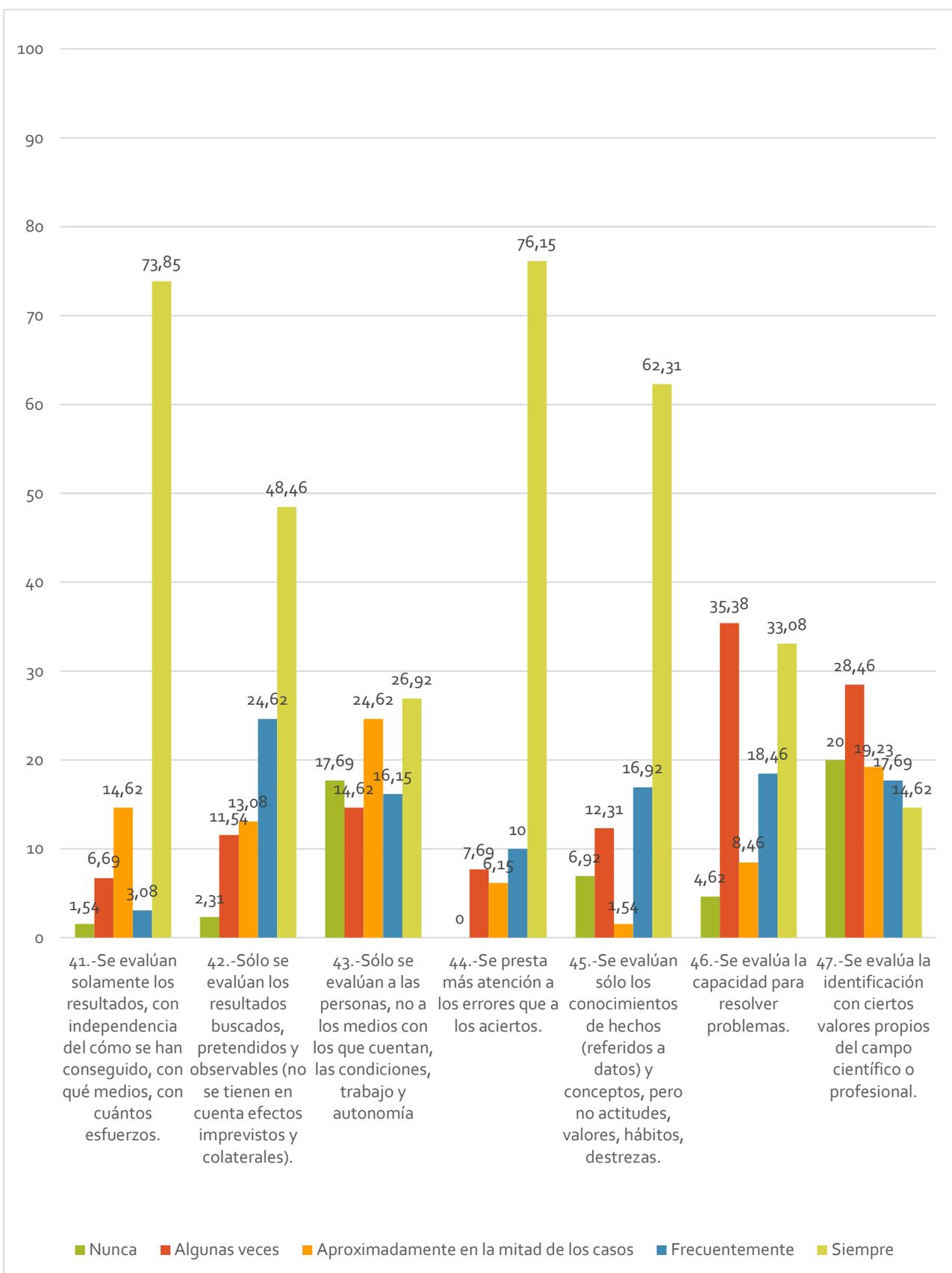


Gráfico 5: Percepción de posibles reduccionismos en evaluación.
Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.
Elaboración: Patricio Valverde

Análisis y discusión de resultados

Analizando los resultados representados en la tabla 4 y 5; y, en el gráfico 4; 4.1y 5, estamos en condiciones de expresar que los objetivos de la evaluación se direccionan en primera instancia por el enfoque pedagógico conductista, y también por el enfoque cognitivista. Primeramente, analizaremos las preguntas que nos muestran la primera tendencia, así en la pregunta 31 observamos que no se toman en cuenta las condiciones de estudio que viven los alumnos (67,69%); de manera semejante en la pregunta 37, se evidencia que prácticamente no se realiza la evaluación de acuerdo a la capacidad de cada persona (70%), como resultado de esto se indica que la evaluación es planificada de una manera generalizada y se aplica de la misma manera, lo que incide negativamente en el proceso de enseñanza porque se estandarizan las evaluaciones sin atender las diferencias individuales de cada estudiante. De igual forma, en la pregunta 36, observamos que no se valoran ni la actitud, ni el interés del alumno (53,08%), a esto se adiciona la presencia de un elemento característico del conductismo que es prestar mayor atención a los errores que a los aciertos (76,15%) como se aprecia en la pregunta 44, esto provoca que los mismos estudiantes se convenzan de que no pueden realizar alguna tarea, y limita su posibilidad de mejorar su desempeño, todo lo antes mencionado respalda nuestra posición de mencionar que el objetivo de la evaluación que los docentes planifican se basa en el modelo conductista.

Según expresa Bernad Mainar (2007) el profesor “tiende a descuidar todo lo que hace el aprendiz durante el complejo camino que separa los estímulos complejos propuestos por los docentes para aprender (p. 16), de igual manera este autor expresa que dentro de este enfoque “el papel del alumno se agota prácticamente en responder el mensaje del profesor que evaluará en función de las habilidades del grupo, cuanto más se ajuste su respuesta mayor será la calificación (Bernad Mainar, 2007, p. 16).

Por otro lado, tenemos que analizar los puntos altos que representan que la evaluación se realiza basándose en el enfoque cognitivista, así por ejemplo en la pregunta 38, el mayor porcentaje figura que los docentes consideran evaluar el conocimiento adquirido por los estudiantes (82,31%); es decir, según esta apreciación se deduce que lo que a los docentes les interesa es que la evaluación permita conocer el nivel de aprendizaje adquirido por el estudiante, sin tomar en cuenta los conocimientos previos que se mantenían al iniciar la actividad. De manera parecida y respaldando este mismo análisis consideramos la pregunta 41, se evalúa solamente los resultados con independencia como se han conseguido, con qué medios y con cuántos esfuerzos (73,85%); en la pregunta 42, Solo se evalúan los resultados

buscados pretendidos y observados (48,46%) y en la pregunta 45, se evalúan los conocimientos de hechos, datos y conceptos, pero no actitudes, valores, hábitos y destrezas, (62,31%), como puede observarse en estas tres preguntas la evaluación aplicada por los docentes es netamente de carácter cognitivo. Según Peggy & Timothy (2007) la evaluación en el modelo cognitivo se dedican a la conceptualización de los procesos del aprendizaje del estudiante y se ocupan de cómo la información es recibida, organizada, almacenada y localizada” (p. 9).

Comparando estos datos con lo expresado por Trillo Alonso & Porto Currás (2009) “la mayoría de los alumnos coinciden en afirmar que la evaluación siempre o casi siempre se reduce a los resultados, con independencia de cómo se han conseguido, con qué medios, y esfuerzos, (...) la evaluación se reduce a resultados” (p. 60). Por consiguiente deducimos que los objetivos de la evaluación de este estudio en relación a los resultados obtenidos en el nuestro concuerdan notoriamente, de esta manera finalizamos diciendo que los objetivos de la evaluación planificada por los docentes se fundamentan en el conductismo y cognitivismo, ya que únicamente buscan resultados, y nivel de conocimientos.

4. Criterios seguidos para evaluar

Tabla 6: Criterios seguidos para evaluar.

Pregunta	Opciones					Total
	Nunca %	Algunas veces %	Aproximadamente en la mitad de los casos %	Frecuente mente %	Siempre %	
¿Qué toman como referente para la evaluación tus profesores/as?:						
48.-Un marco de referencia o unos criterios prefijados, que el profesor/a asume previa e independientemente del grupo de alumnos/as que se evalúe.	5,38	10,00	16,92	17,69	50,00	100%
49.-El nivel medio de la clase, situando a cada alumno/a en relación con ese punto medio.	70,77	10,77	3,85	12,31	0	100%
50.-Algún otro criterio contextualizado que el profesor/a establece teniendo en cuenta el grupo de alumnos/as que evalúa.	45,38	28,46	9,23	13,85	0,77	100%
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.	48,46	20,00	11,54	12,31	7,69	100%

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.

Elaboración: Patricio Valverde

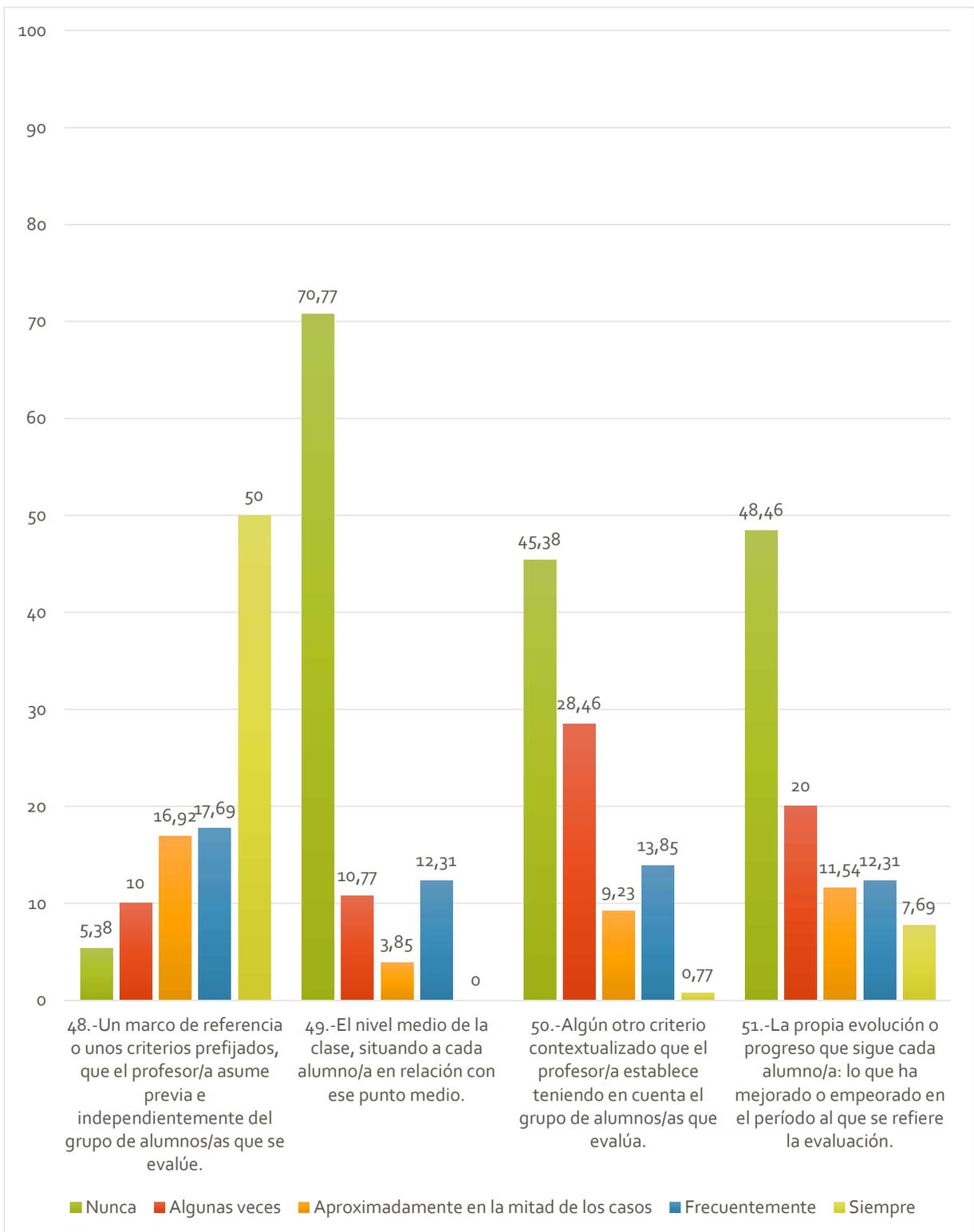


Gráfico 6: Criterios seguidos para evaluar.
Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.
Elaboración: Patricio Valverde

Análisis y discusión de resultados

Considerando los resultados representados en la tabla 6 y gráfico 6, podemos deducir que los criterios seguidos para evaluar por parte de los docentes se lo realiza también mediante el enfoque pedagógico conductista, esto se evidencia en los resultados de la pregunta 48 donde se observa claramente que el docente es quien selecciona con anterioridad los aspectos que se van a evaluar, independientemente de considerar los intereses de los estudiantes (50%), esto se corrobora en los resultados de la pregunta 50 en la que se establece que nunca el docente contextualiza la evaluación teniendo en cuenta el grupo de estudiantes que evalúa (45,38%). De manera semejante en la pregunta 49, en la que se contempla que no se toma en cuenta el nivel de la case ni de cada alumno (70,77). Así mismo, en la pregunta 51, no se considera el progreso y evolución del estudiante frente al proceso educativo (48,46%). Los resultados que anteceden nos permiten aclarar que no se toman como criterios las diferencias individuales y el progreso del estudiante a la hora de aplicar la evaluación. Según Bernad Mainar (2007) “los profesores son encargados de encauzar la actividad de los alumnos y evaluar los niveles de éxito o fracaso resultantes y observables en el examen previamente elaborado” (p. 16).

Los resultados del estudio realizado por Trillo Alonso & Porto Currás (2009) establecen que “la mayor parte de los alumnos afirman que sus profesores prácticamente nunca utilizan como referente el normotipo individualizado, es decir, no se adopta como referente la propia evolución sigue cada alumno” (p. 61). Dado esto, se observa claramente la concordancia que existe en estos datos y los nuestros, cabe agregar que al considerar el aspecto de individualizar la evaluación se corre el riesgo de sesgar la educación y promover el fracaso escolar.

5. Para quién se evalúa

Tabla 7: Para quién se evalúa.

Pregunta	Opciones					Total
	Nunca %	Algunas veces %	Aproximadamente en la mitad de los casos %	Frecuente mente %	Siempre %	
¿Para quién dirías tú que se realizan las evaluaciones en la institución educativa?:						
52.-Se evalúa para el alumno/a, para darle información sobre su aprendizaje.	0	9,23	2,31	12,31	76,15	100%
53.-Se evalúa para el profesor/a, ya que la evaluación forma parte de su tarea docente.	6,92	16,92	16,15	22,31	37,69	100%
54.-Se evalúa para la sociedad (el mercado), para seleccionar a los mejores.	9,23	8,46	19,23	23,85	39,23	100%
55.-Se evalúa para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos/as.	3,85	15,38	1,54	23,85	55,38	100%

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016

Elaboración: Patricio Valverde

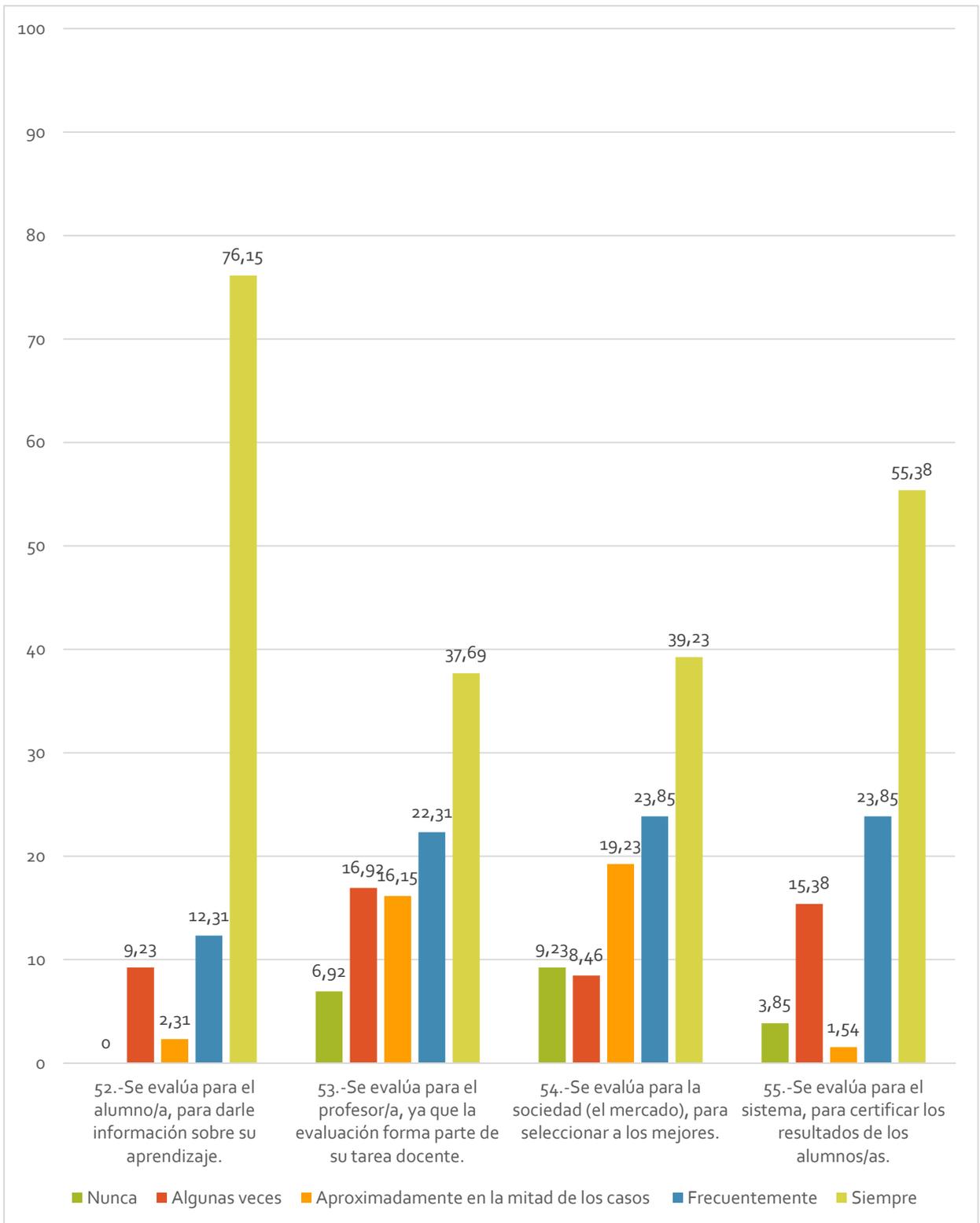


Gráfico 7: Para quién se evalúa.
 Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.
 Elaboración: Patricio Valverde

Análisis y discusión de resultados

De acuerdo a los resultados obtenidos representados en la tabla 7 y gráfico 7, podemos precisar que la evaluación se efectúa con un enfoque educativo cognitivista y también conductista, esto se evidencia en los datos de la pregunta 52 en la que observamos que se evalúa para el alumno y para informarle sobre su aprendizaje (76,15%), es decir, a los docentes les interesa únicamente los resultados de aprendizaje a nivel cognitivo y conciben la evaluación únicamente para los estudiantes, dejando de lado que el proceso evaluativo brinda resultados muy importantes para valorar y replanificar el proceso educativo seguido por el docente, esto se corrobora en los resultados de la pregunta 53, la evaluación es un instrumento de beneficio para el docente ya que esta es parte de su tarea. (37,69%). Según el portal Educar Ecuador se manifiesta que el enfoque conductista entiende por “evaluar medir tales conductas que se expresan en comportamientos observables, e informar a los estudiantes sobre su aprendizaje” (Educarec, 2016).

El enfoque conductista se evidencia en la pregunta 54, se evalúa para el mercado (39,23%); en la pregunta 55, se evalúa para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos, (55,38%) en base a esta información tenemos que la evaluación sirve para seleccionar a los estudiantes que han adquirido el aprendizaje y conocen más de los que no lo han logrado, esto se corrobora con la información obtenida en la pregunta 14 (ver Gráfico 3: Funciones de la evaluación). Actualmente, se evidencia un conductismo y cognitivismo extremo con las evaluaciones Ser Bachiller, ya que estas definen el futuro de los estudiantes, como producto de esto, se clasifican a los estudiantes que van a ir a la universidad, y quienes tendrán que optar por otras posibilidades.

Seguidamente, comparamos estos resultados con el estudio realizado por Trillo Alonso & Porto Currás (2009) donde se expresa que “la información obtenida acerca de para quién se evalúa nos revela que los alumnos perciben que fundamentalmente se evalúa para el propio sistema educativo, para certificar los resultados de los alumnos, y para la sociedad; para seleccionar a los mejores” (p. 61). Según se ha expuesto, tenemos una aproximada cercanía con estos resultados, prácticamente no se evalúa para los estudiantes, se evalúa para el sistema, y a los estudiantes únicamente se les informa numéricamente cuanto han obtenido en su aprendizaje, demostrando de esta manera que se aplica el enfoque cognitivista y conductista a la hora de efectuar la evaluación.

6. Cómo se evalúa

Tabla 8: Instrumentos de evaluación que se emplean.

Pregunta	Opciones					Total
	Nunca %	Algunas veces %	Aproximadamente en la mitad de los casos %	Frecuente %	Siempre %	
sobre el uso de los instrumentos de recogida de información, dirías que:						
56.-En general, tus profesores/as evalúan a partir de un único examen o trabajo final.	2,31	16,92	53,08	16,92	10,77	100%
57.-En general, en la evaluación se tienen en cuenta los trabajos y exámenes realizados a lo largo del parcial o quimestre.	3,08	50,00	6,02	16,92	23,85	100%
58.-Para ello se obtiene la media aritmética de la puntuación en esos trabajos o exámenes.	0,77	34,62	3,85	17,69	43,08	100%
59.-Para ello se tiene en cuenta el progreso que hubo en la realización de esos trabajos o exámenes.	80,77	10,77	0,77	5,38	5,38	100%
60.-Para la evaluación, tus profesores/as utilizan como pruebas de evaluación:						
60.1.- Observación en clase.	14,62	35,38	19,23	20,00	10,77	100%
60.2.- Monografías	86,92	6,15	6,15	0,77	0	100%
60.3.-Entrevista.	83,08	6,15	4,62	3,85	2,31	100%
60.4.- Autoevaluación del alumno/a.	76,15	10,77	6,15	6,92	0	100%
60.5.-Cuaderno diario del alumno/a	3,85	6,15	12,31	16,92	60,77	100%
60.6.- Coevaluación entre alumnos/as	89,23	11,54	0,77	0	0	100%
60.7.- Participación en el aula	26,92	37,69	10,00	13,08	12,31	100%

60.8.- Casos prácticos	30,00	35,38	13,08	11,54	10,00	100%
60.9.-Examen tipo test.	4,62	10,77	6,92	60,62	13,08	100%
60.10.-Examen de preguntas abiertas	2,31	10,77	16,92	14,62	55,83	100%
60.11.-Examen de preguntas cortas	5,38	3,08	9,23	71,54	9,23	100%
60.12.-Examen de preguntas de base estructurada.	1,54	10,77	2,31	4,63	80,77	100%
60.13.-Exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa.	0	4,62	3,85	9,32	82,31	100%
60.14.-Exámenes escritos con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa	34,62	39,23	9,23	8,46	5,38	100%
60.15.-Exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que queramos.	91,54	5,38	1,54	0,77	0,77	100%
61.-En tu opinión, tus profesores/as usan suficientes instrumentos de recogida de información.	35,38	33,08	11,54	9,23	10,77	100%
62.-En tu opinión, las pruebas de evaluación realizadas proporcionan la información adecuada y precisa sobre lo que se pretende evaluar.	11,54	42,31	10,77	15,38	20,00	100%
63.-Te gustaría que se utilizaran otros instrumentos de recogida de información. (Por favor, en caso afirmativo especifica cuál/es).	6,92	8,46	20,00	42,31	22,31	100%

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.

Elaboración: Patricio Valverde

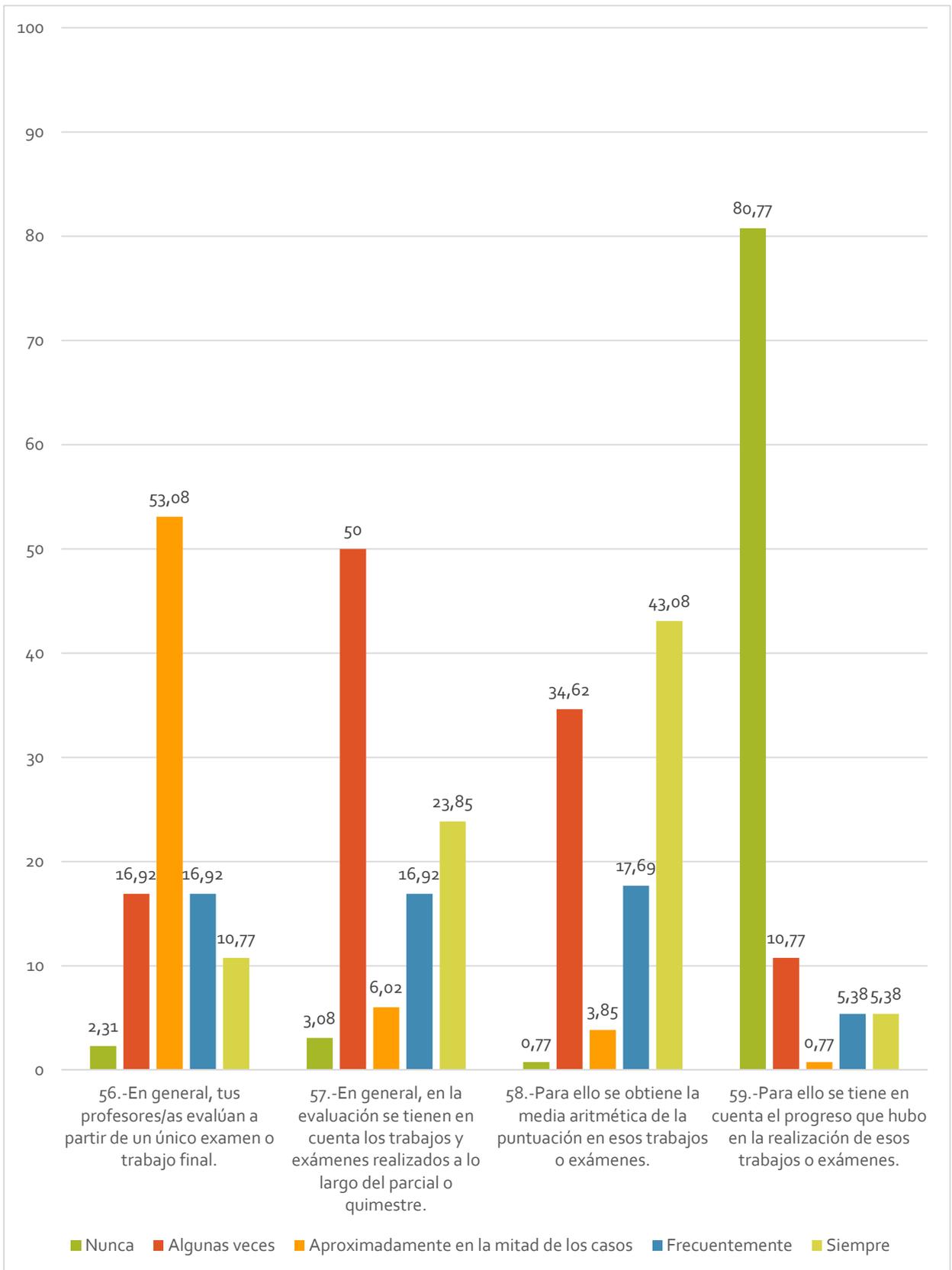


Gráfico 8: Instrumentos de evaluación que se emplean.
Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.
Elaboración: Patricio Valverde

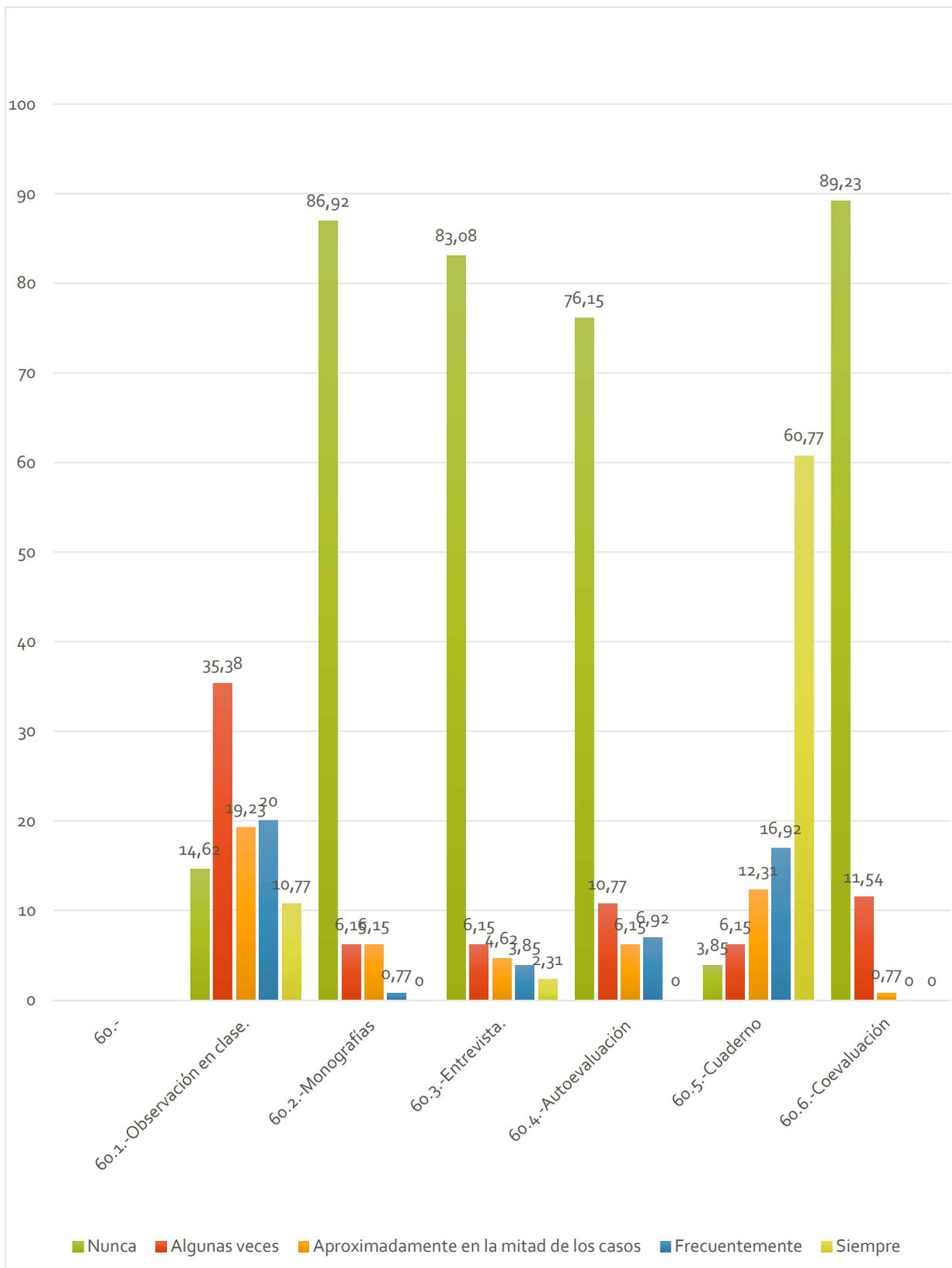


Gráfico 8.1: Instrumentos de evaluación que se emplean.
Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EBG de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.
Elaboración: Patricio Valverde

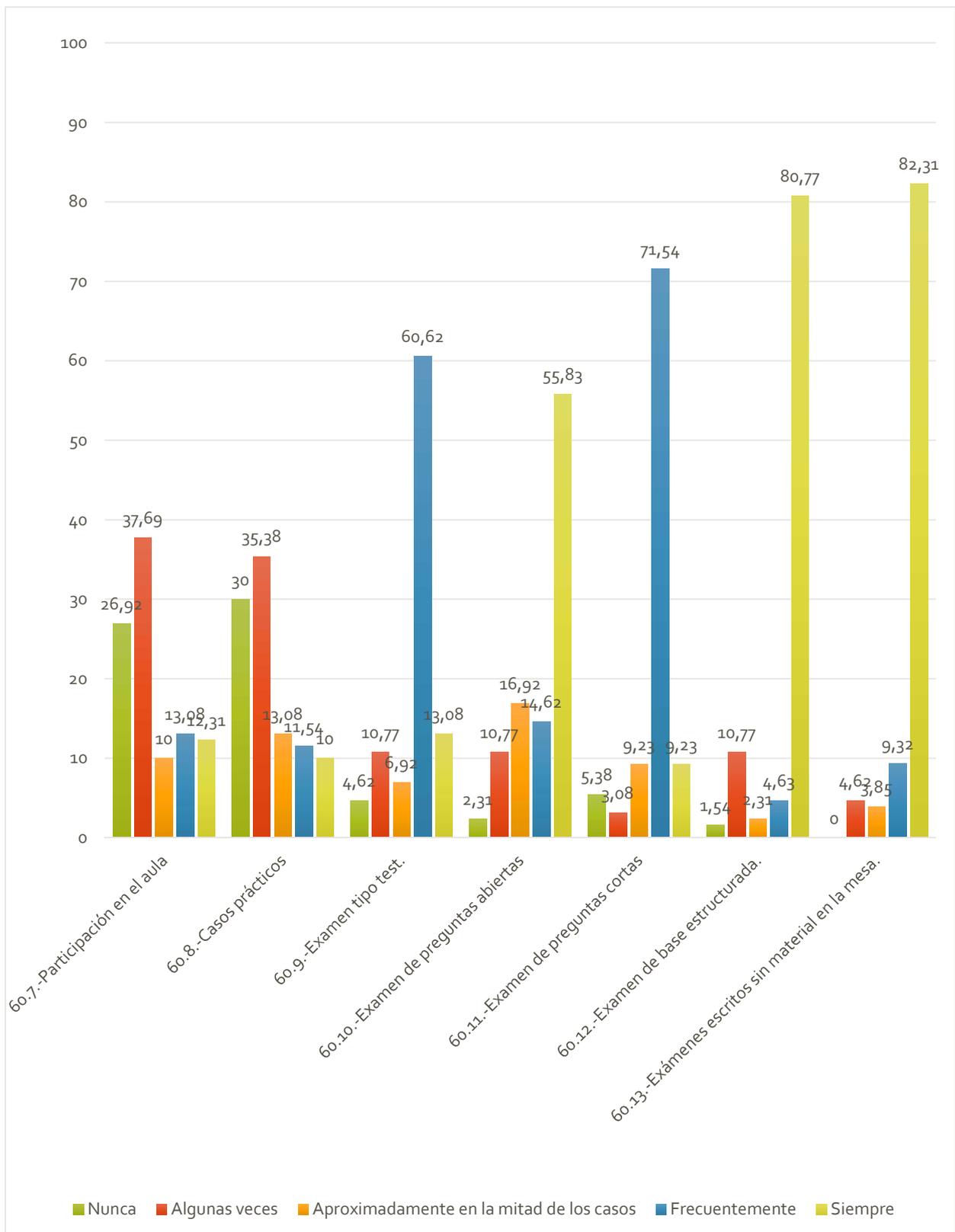


Gráfico 8.2: Instrumentos de evaluación que se emplean.
 Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.
 Elaboración: Patricio Valverde

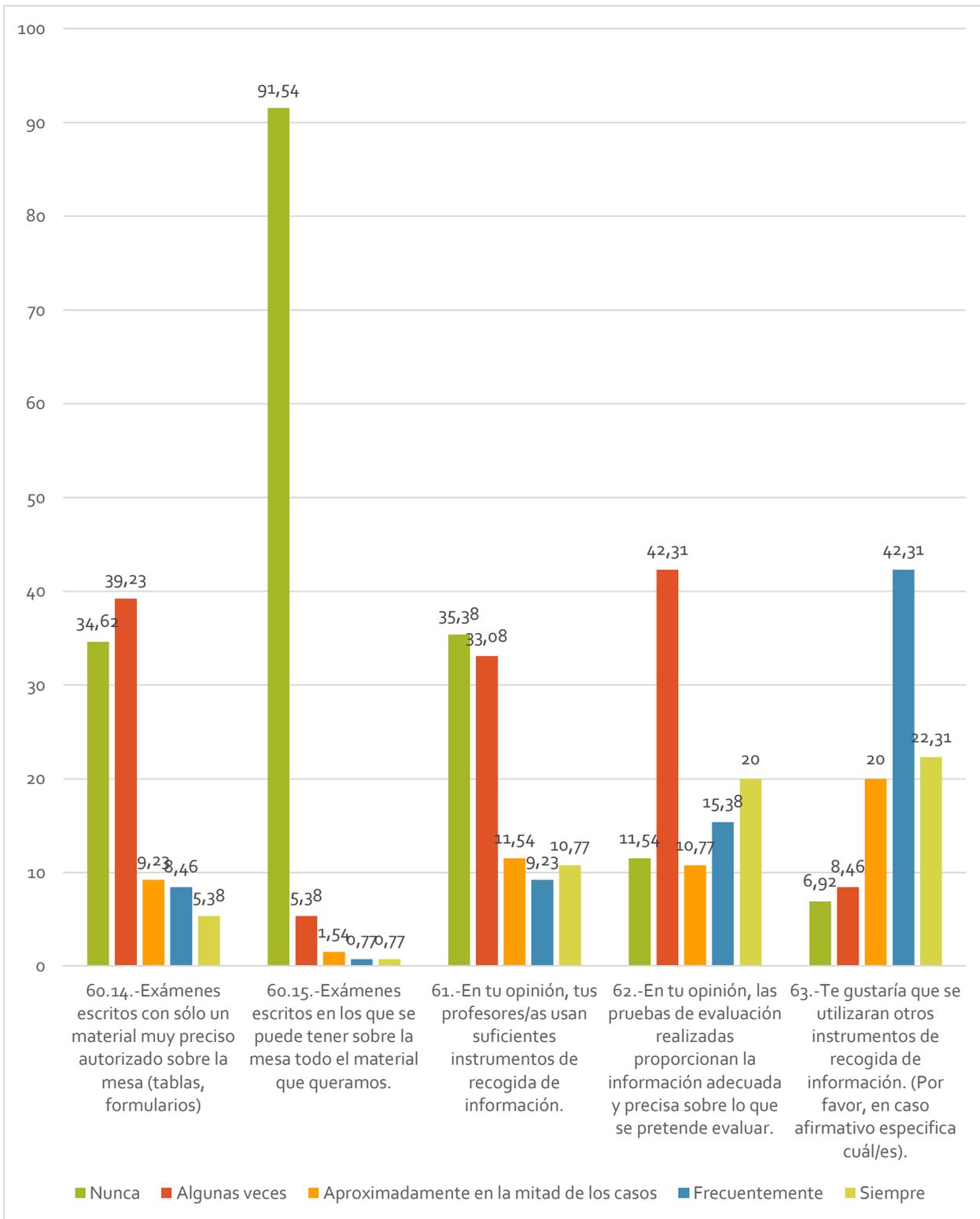


Gráfico 8.3: Instrumentos de evaluación que se emplean.
Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.
Elaboración: Patricio Valverde

Tabla 9: Percepción de las condiciones de evaluación.

Pregunta	Opciones					
	Nunca %	Algunas veces %	Aproximadamente en la mitad de los casos %	Frecuente %	Siempre %	Total
En tu opinión, y hablando de las condiciones en las que se recoge información para la evaluación, se podría decir que:						
64.-La interacción que existe entre profesores/as y alumnos/as es suficiente para recoger información valiosa para la evaluación.	35,38	18,46	10,00	14,62	21,54	100%
65.-Las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumnos/as.	16,92	40,77	13,85	16,15	12,31	100%
66.-Las fechas en las que se realizan pruebas de evaluación se anuncian con suficiente tiempo de antelación.	5,38	40,00	13,08	23,85	17,69	100%
67.-Estas fechas se pueden negociar con los profesores/as.	30,00	32,31	17,69	10,77	9,23	100%
68.-Entre las diferentes pruebas de evaluación se dejan días de “descanso” suficientes.	36,92	32,31	6,15	14,62	10,00	100%
69.-Las situaciones en que se recoge información para la evaluación generan excesiva tensión y nerviosismo.	8,46	48,46	8,46	14,62	20,00	100%
70.-Las situaciones en que se recoge información para la evaluación fomentan la motivación por el aprendizaje.	66,92	17,69	6,15	7,69	1,54	100%
71.-La superación o no de las pruebas de evaluación tiene incidencias en la propia autoestima.	0,77	8,46	17,69	65,38	7,69	100%

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. “Luis Alfonso Crespo” 2016.

Elaboración: Patricio Valverde

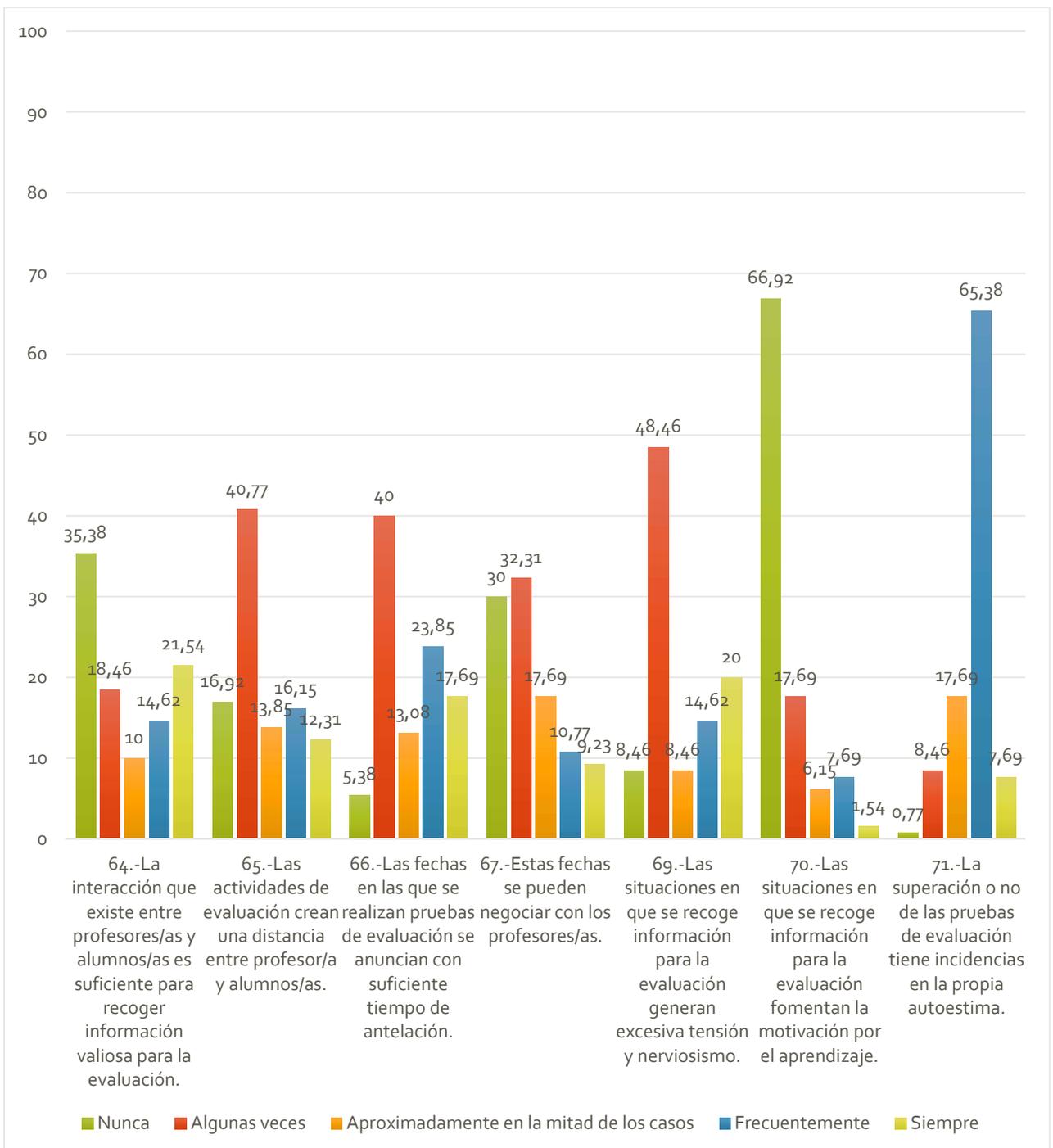


Gráfico 9: Percepción de las condiciones de evaluación.
Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.
Elaboración: Patricio Valverde

Tabla 10: Percepciones de la forma de evaluar.

Pregunta	Opciones					Total
	Nunca %	Algunas veces %	Aproximadamente en la mitad de los casos %	Frecuente mente %	Siempre %	
72.-Existen fuertes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza aprendizaje.	1,54	9,23	1,54	25,38	62,31	100%
73.-La evaluación es una simplificación abusiva, pues se basa en la atribución de puntuaciones numéricas a realidades muy complejas.	13,85	14,62	8,46	46,92	16,15	100%
74.-La evaluación se realiza de forma rigurosa y no arbitraria.	15,38	41,54	13,08	15,38	14,62	100%
75.-Los estudiantes reciben información adecuada sobre las tareas y los resultados conseguidos en la evaluación.	26,15	35,38	9,23	24,62	3,85	100%
76.-La evaluación es un proceso totalmente claro y transparente, en el que nadie se siente amenazado o manipulado.	3,08	50,00	10,77	18,46	17,69	100%
77.-Se dejan para la evaluación actividades o tareas que nunca fueron trabajadas en clase.	36,15	40,00	8,46	6,15	9,32	100%
78.-Sólo se evalúa unidireccionalmente, los profesores/as evalúan a los	0	9,32	3,08	6,92	80,77	100%

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.	5,38	10,77	10,00	20,00	53,85	100%
80.-Se evalúa estereotipadamente, cada profesor/a repite una y otra vez sus esquemas de evaluación.	2,31	5,38	16,15	12,31	63,85	100%
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).	8,46	19,23	16,15	35,38	20,77	100%
82.-Realmente los profesores/as no establecen ni siguen unos criterios determinados para evaluar.	10,77	52,31	16,15	11,54	9,32	100%

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016

Elaboración: Patricio Valverde

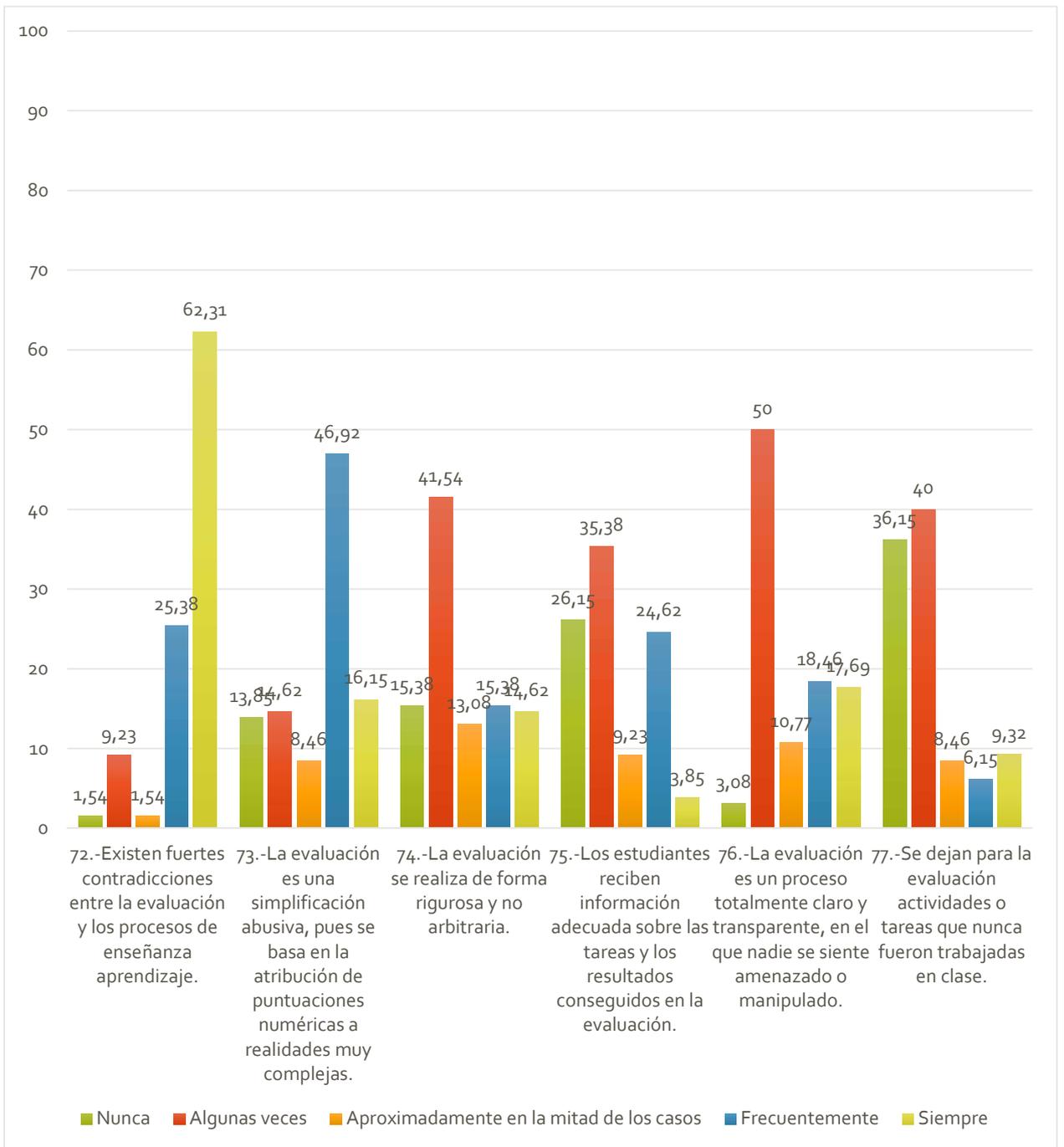


Gráfico 10: Percepciones de la forma de evaluar.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.

Elaboración: Patricio Valverde

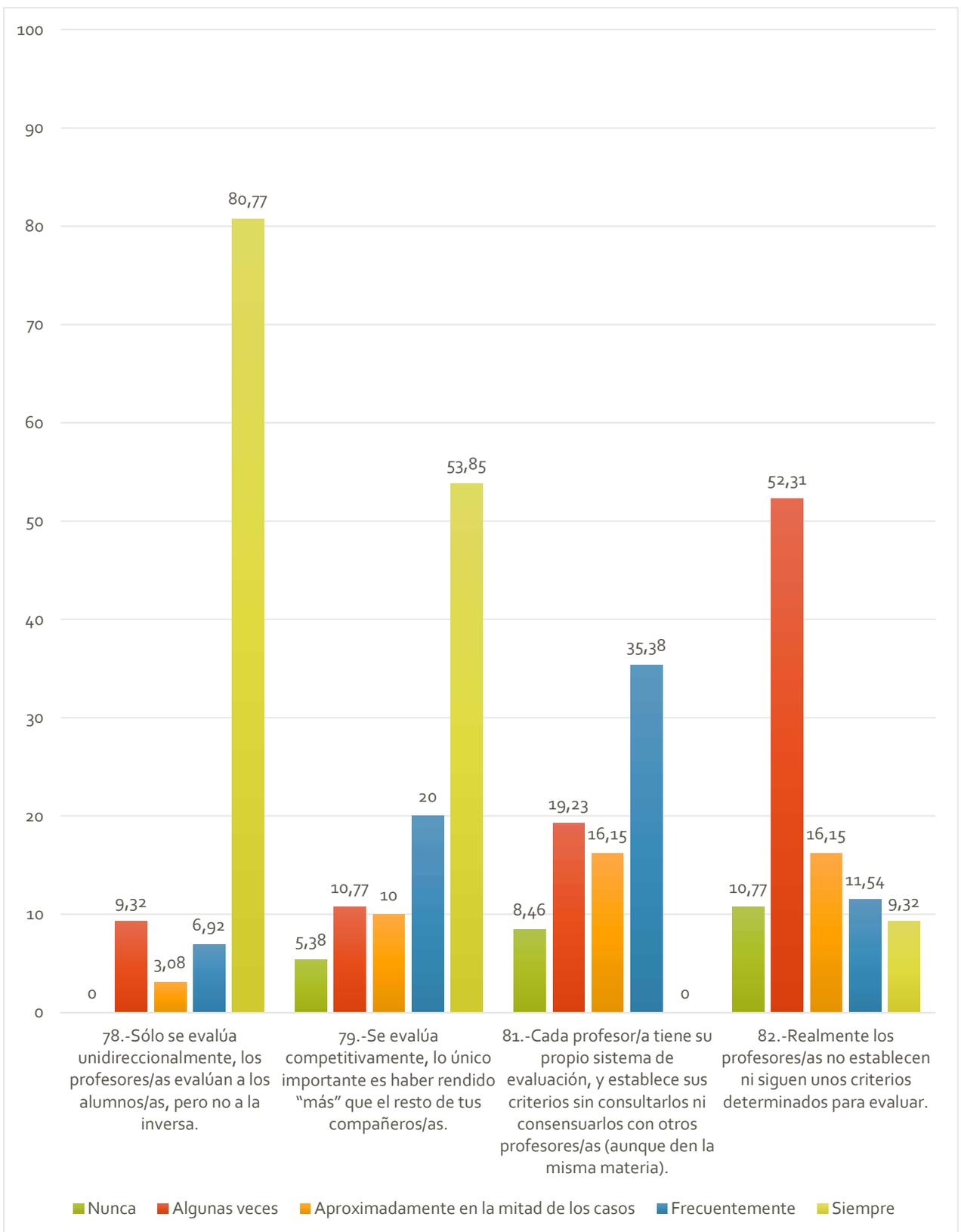


Gráfico 10.1: Percepciones de la forma de evaluar.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.

Elaboración: Patricio Valverde

Análisis y discusión de resultados

Respecto de los Instrumentos de evaluación que se emplean, basándonos en los resultados adquiridos en la tabla 8, y el gráfico 8 (Instrumentos de evaluación, gráfico 8.1; 8.2; y, 8.3 podemos evidenciar que los instrumentos de evaluación que se aplican por parte de los docentes se realizan bajo el enfoque pedagógico conductista; primeramente, porque en su gran mayoría se aplican un solo examen o trabajo final para evaluar (53,08%); si observamos en la pregunta 57 y 58, se toman en cuenta algunos trabajos o al menos que se promedia estos trabajo para la nota final (50%); sin embargo, en la pregunta 59, con el (80,77%) vemos que nunca se valora el proceso que se siguió el estudiante para llegar a resolver la tarea asignada, esto hace que se convierta en una evaluación conductista basada en resultados. Según Tovar (2005) expresa que se establecen “espacios de tiempo en los que ocurren estas evaluaciones (semana de exámenes, parciales, finales, opcionales)” (p. 23).

De la misma manera, en referencia a los instrumentos que se aplican para efectuar la investigación observamos claramente una notoria preferencia por utilizar únicamente exámenes escritos (82,31%); de la misma manera se toma en cuenta el cuaderno diario del alumno (60,77%), obviando así otros instrumentos de evaluación presentes en el enfoque constructivista como: la observación, la entrevista, la autoevaluación, la coevaluación, los debates, diálogos, dramatizaciones, y casos prácticos; todo esto crea una evaluación monótona, y como se aprecia en la pregunta 70, las situaciones en las que se recoge la información para la evaluación no fomentan la motivación para el aprendizaje (66,92%); quedando claro que los instrumentos de aplicados se convierten en un medio que básicamente pretenden la reproducción escrita de información basada en el enfoque conductista y cognitivista. Según Tovar (2005) los instrumentos preferentes para el conductismo son exámenes escritos u orales que contienen “tipos característicos de preguntas (preguntas de verdadero y falso, una sola opción verdadera o clave, de relacionar, completar, cuaderno de trabajo) (Tovar de Acosta, 2005, p. 23).

Contrastando estos resultados con los encontrados en el estudio efectuado por Trillo Alonso & Porto Currás (2009) donde se menciona que para evaluar los docentes emplean “sobre todo pruebas escritas que requieren la reproducción de ciertos contenidos disciplinares” notamos entonces que existe una marcada cercanía con nuestros resultados.

Respecto de la percepción de las condiciones de evaluación, para analizar este ítem, nos basamos en los resultados representados en la tabla 9 y en el gráfico 9, en los que observamos que la forma en que se recoge la información se realiza mediante el enfoque educativo conductista, así por ejemplo en la pregunta 64, tenemos que la interacción docente/alumno no es la más adecuada para efectuar una evaluación auténtica como tal (35,38%), sino que, como apreciamos en la pregunta 65 la evaluación (conductista) es motivo de contrariedad y distanciamiento entre el docente y el estudiante, (40,77%), esto se respalda con los resultados de las preguntas 66 y 67, en las que nos damos cuenta que el docente establece fechas que prácticamente no se pueden negociar (32,31), así mismo, esto provoca tensión a la hora de evaluar como se observa en la pregunta 69; por consiguiente no existe motivación para el aprendizaje (48,46), lo que a su vez conlleva frecuentemente a problemas emocionales en los estudiantes (65,38%). Así, según Bernad Mainar (2007) el riguroso paralelismo entre profesores y alumnos dificultan el proceso tanto de enseñanza como el de evaluación (p. 17).

Para contrastar estos resultados citamos lo propuesto por Trillo Alonso & Porto Currás (2009) sobre la forma en que se recoge la información expresan que “se considera que la interacción que existe entre el profesor y el alumno no es suficiente para recoger información sobre la evaluación (...) frecuentemente se convierten en situaciones de tensión y nerviosismo (...) La superación o no de las evaluaciones incide en el autoestima del estudiante (...)” (p. 62), quedando claro que nuestros resultados son muy parecidos a los de este estudio.

Referente a las percepciones de la forma de evaluar, En relación a este ítem, analizaremos los resultados expresados en la tabla 10 y el gráfico 10 y 10.1 (formas de evaluar) podemos percibir entonces que la forma como los docentes evalúan se efectúa en base al enfoque educativo conductista y cognitivista, de esta manera en la pregunta 72, apreciamos que realmente existen serias contradicciones entre la evaluación y el proceso de enseñanza (62,31%), particularmente consideramos que este aspecto es el problema en sí de la evaluación, en la pregunta 73 nos encontramos que los docentes atribuyen frecuentemente puntuaciones numéricas como forma de medir resultados, (46,92%) (Conductismo y cognitivismo), a esto se le suma que no se ofrece las explicaciones necesarias sobre los resultados de evaluación y trabajos a los estudiantes (35,38%), como se aprecia en la pregunta 75, además en la pregunta 78, encontramos que los estudiantes nunca evalúan a sus profesores (80,77), se evalúa el rendimiento, y de una manera competitiva (53,85%) como lo direcciona el conductismo. Tal como lo expresa Bernad Mainar (2007) el papel de los

profesores “sigue siendo el de jueces encargados de dar su peculiar veredicto calificar al alumno al final del proceso de aprendizaje” (p. 17).

Comparando estos resultados con los de Trillo Alonso & Porto Currás (2009) quienes sostienen que “la mayoría de estudiantes consideran que existen fuertes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza aprendizaje (...) cada profesor establece su propio sistema de evaluación (...) (p. 63) según se ha citado, estos datos son claramente parecidos a los nuestros, cabe indicar que también es una dificultad en nuestro caso ya que cada docente tiene su propio sistema de evaluación lo que hace que los estudiantes se adapten a la forma de evaluar de cada docente.

Concluyendo esta categoría expresamos que los docentes se basan en el conductismo a la hora de efectuar la evaluación, los instrumentos de evaluación son limitados y no recogen la información necesaria, además de convertir a la evaluación en algo rutinario sin motivación para el aprendizaje; por último, la contradicción en las formas de enseñar y evaluar desencadenan una serie de problemas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

7. Quién evalúa

Tabla 11: Percepción de quién decide en la evaluación.

Pregunta	Opciones					Total
	Nunca %	Algunas veces %	Aproximadamente en la mitad de los casos %	Frecuente mente %	Siempre %	
83.-La nota la decide el profesor/a solo/a.	2,31	1,54	0,77	0	95,38	100%
84.-La evaluación depende, en parte, de la autoevaluación del alumno/a.	80,77	6,15	0	8,46	4,62	100%
85.-La evaluación es negociada y dialogada con cada alumno/a individualmente.	86,15	8,46	3,08	1,54	0,77	100%
86.-La evaluación es negociada y dialogada con el grupo de alumnos/as de clase en su conjunto.	30,00	40,00	18,46	6,15	5,38	100%
87.-Te gustaría tener más participación en la decisión de tu propia evaluación.	3,85	16,15	4,62	9,23	66,15	100%

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.

Elaboración: Patricio Valverde

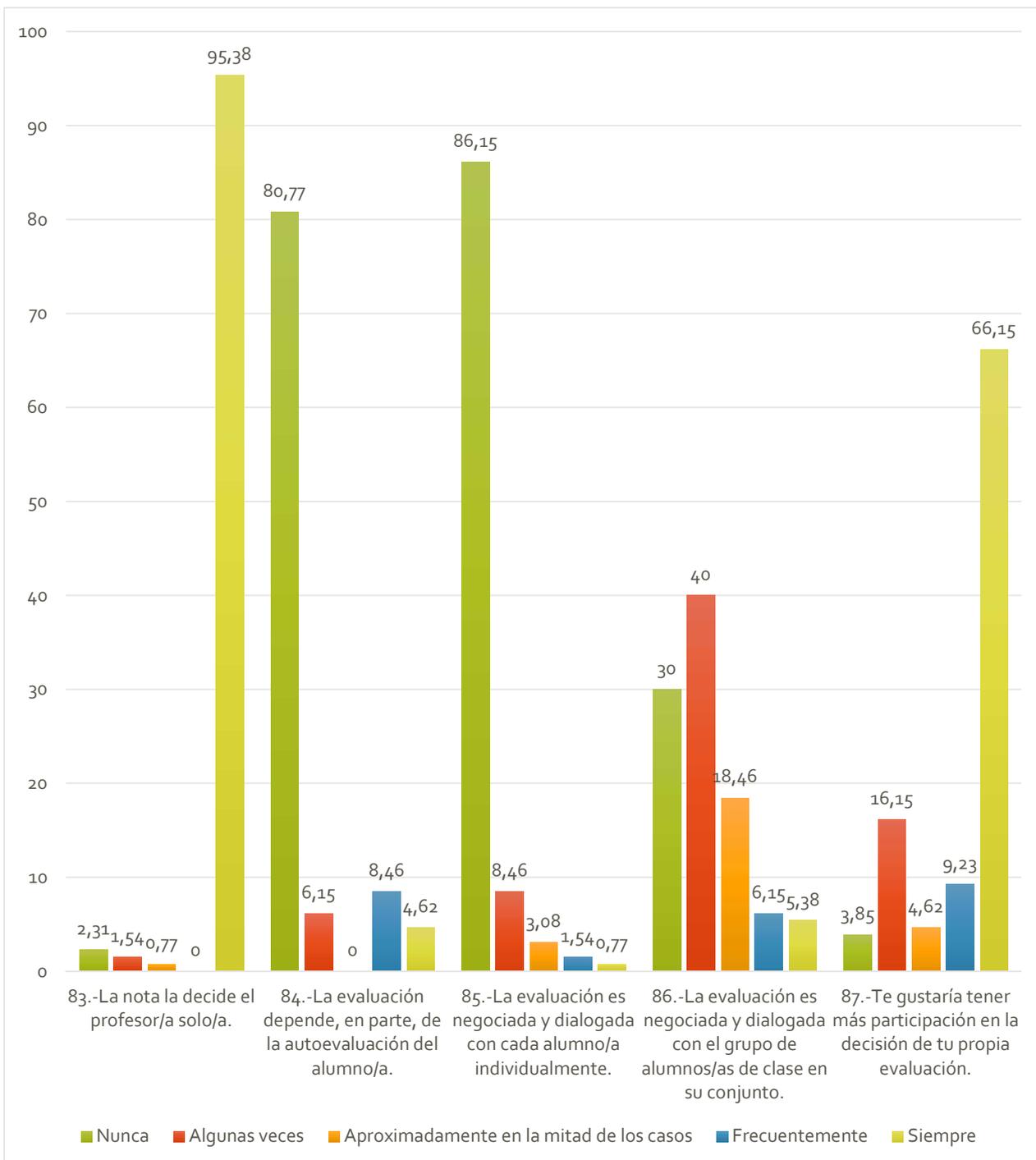


Gráfico 11: Percepción de quien decide en la evaluación.
Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.
Elaboración: Patricio Valverde

Tabla 12: Responsables de la forma de evaluar.

Pregunta	Opciones					
	Nunca %	Algunas veces %	Aproximadamente en la mitad de los casos %	Frecuentemente %	Siempre %	Total
88.-La falta de motivación, despreocupación o desinterés de los profesores/as por estos temas.	8,46	10	16,92	13,85	50,77	100%
89.-La falta de formación en temas de evaluación de los profesores/as universitarios/as.	5,38	23,85	12,31	49,23	9,23	100%
90.-La rutinización de las prácticas profesionales, de modo que cada profesor/a repite año tras año los mismos esquemas de evaluación.	6,92	10,00	8,46	65,38	9,32	100%
91.-La complejidad del proceso.	10,00	11,54	53,08	8,46	16,92	100%
92.-La carencia de ayuda para realizar evaluaciones de otra forma.	16,15	51,54	13,08	12,31	6,92	100%
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.)	11,54	13,08	52,31	13,85	9,23	100%
94.-Los propios alumnos/as, que reclaman ser evaluados de una manera tradicional: mediante exámenes de "memoria".	24,62	29,23	17,69	18,46	10,00	100%
95.-Las presiones gubernamentales, burocráticas o/e institucionales.	46,92	16,92	12,31	7,69	16,15	100%

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.

Elaboración: Patricio Valverde

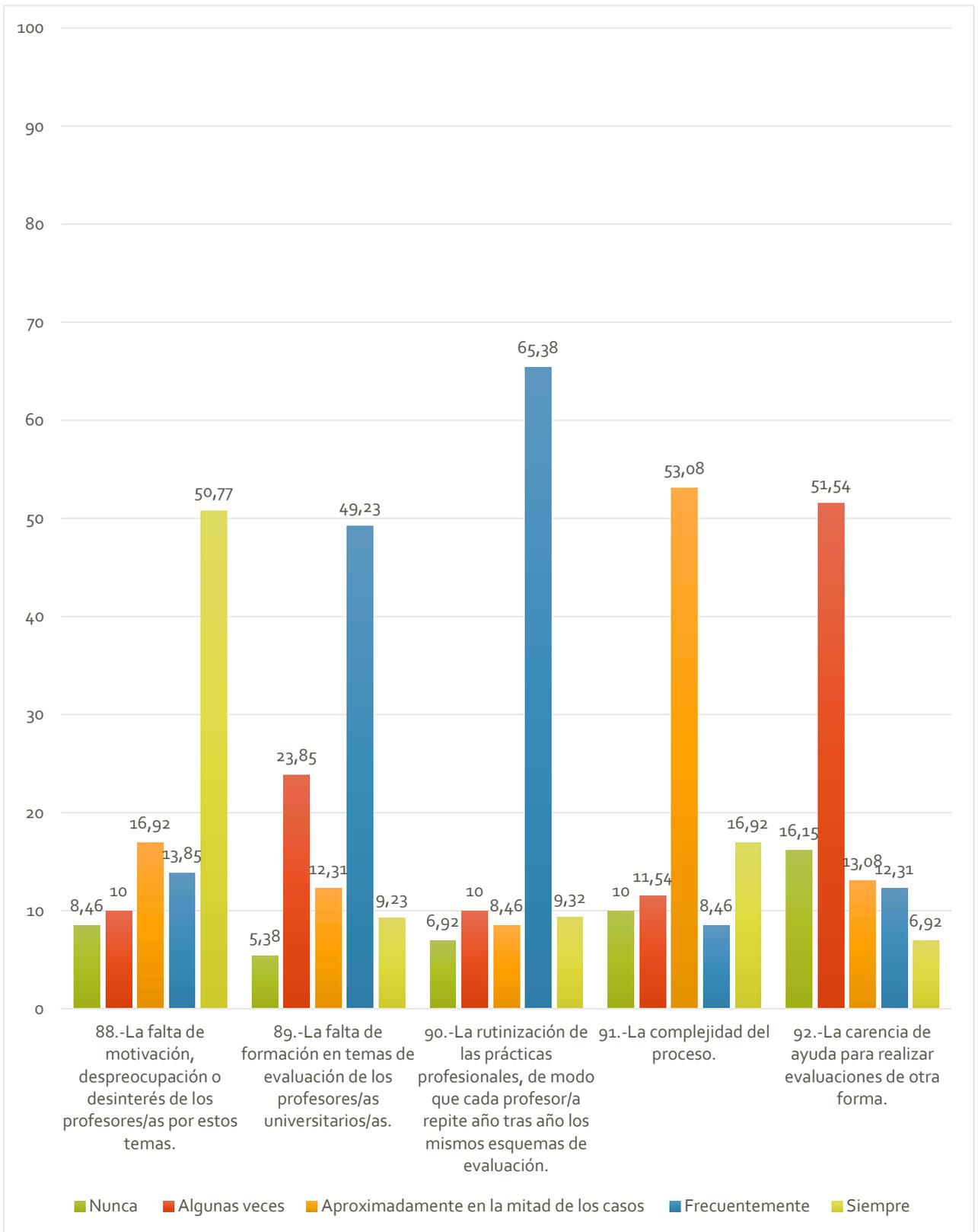


Gráfico 12: Responsables de la forma de evaluar.
Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.
Elaboración: Patricio Valverde

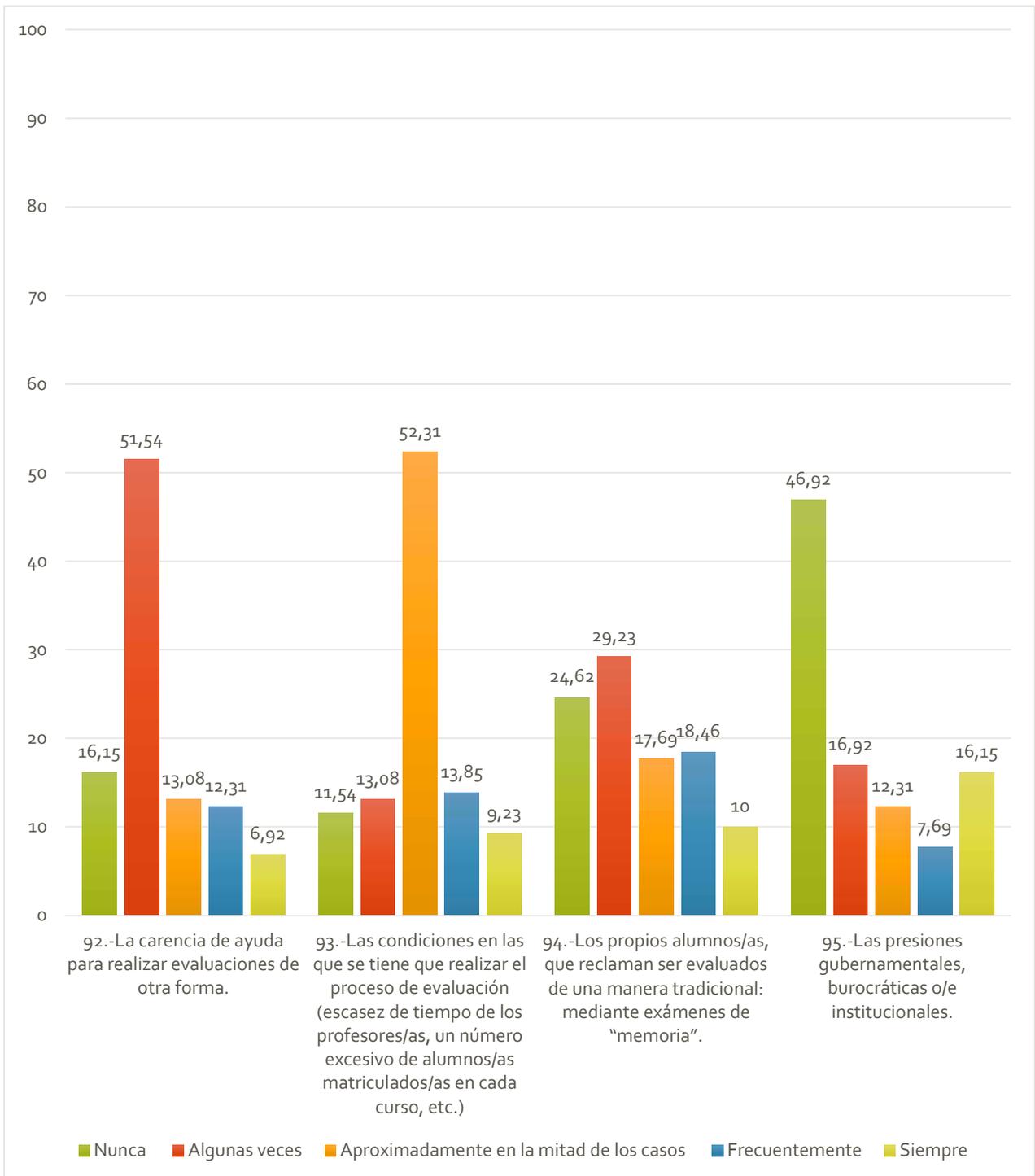


Gráfico 12.1: Responsables de la forma de evaluar.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.

Elaboración: Patricio Valverde

Análisis y discusión de resultados

Los resultados obtenidos en la tabla 11 y 12, y, en gráfico 11; 12 y 12.1 (responsables de la forma de evaluar gráfico) indican que; el docente es quien evalúa basándose en el enfoque pedagógico conductista, dado que en la pregunta 83 observamos que la nota de la evaluación la decide únicamente el docente siendo este el porcentaje más alto de toda nuestra investigación (95,38); adicionalmente, la forma de autoevaluación no se realiza o al menos no se toma en cuenta como parte del proceso de evaluación (80,77%), tal como apreciamos en la pregunta 84, este dato tiene aproximación con los resultados de la pregunta 60.4 en la que los estudiantes mencionan que la evaluación no depende del proceso de autoevaluación del alumno (76,15%); Similarmente, no existe dialogo individualizado entre docente y estudiante sobre los resultados de la evaluación (86,77%), como consideramos en la pregunta 85, este resultado es similar al de la pregunta 26, no se aprovecha la evaluación para promover el dialogo (69,23%); en base a estos planteamientos, podemos establecer que el docente es quien toma todas las decisiones a la hora de evaluar, no se consideran otras formas de evaluación, ni tampoco el dialogo personalizado con cada estudiante en lo referente a los resultados de la evaluación; es decir, se realiza una evaluación generalizada, razones por las que los estudiantes les gustaría tener mayor participación en las decisiones de su propia evaluación (66,15%). Según Bernad Mainar, 2007 “los profesores deciden las calificaciones o rendimiento final del alumno, según las respuestas dadas en los exámenes y que se valoran por su nivel de acercamiento o distancia a las metas prefijadas por el profesor” (p. 16).

Según los resultados, la evaluación se está desarrollando de esta manera por; la falta de interés y capacitación de los docentes en temas de evaluación educativa (50,77%), esto se evidencia en las preguntas 88. Así mismo, en la pregunta 89, se evidencia la falta de formación en temas de evaluación por parte de los profesores, (49,23%); de igual forma y como una de las principales tendencias tenemos practicas evaluativas rutinarias, (pregunta 90); es decir, cada docente tiene su propia forma de evaluar la misma que se convierte en un esquema repetitivo implementado año tras año (65,38%). Esto evidencia paradigmas marcados en los profesionales de la educación que les impiden abrir las posibilidades de implementar prácticas evaluativas enfocadas a la formación integral del estudiante.

Contrastando estos resultados con los obtenidos por Trillo Alonso & Porto Currás (2009) quienes establecen que “la decisión final de la evaluación la toma el profesor sólo, sin negociarla, debatirla, discutirla ni dialogarla con los alumnos ni con otros profesores” (p. 63), según hemos expuesto encontramos una muy aproximada concordancia con nuestros datos;

finalmente, afirmamos que el docente es quien decide sobre la forma de evaluar y la calificación de las evaluaciones de los estudiantes, se carece de diálogo, y de instrumentos evaluativos individualizados para cada estudiante.

8. Cuándo se evalúa

Tabla 13: Responsables de la forma de evaluar.

Pregunta	Opciones					Total
	Nunca %	Algunas veces %	Aproximadamente en la mitad de los casos %	Frecuente mente %	Siempre %	
Teniendo en cuenta los momentos en que, como alumno/a, has sido evaluado/a y la información que recibiste de esas evaluaciones, afirmarías que:						
96.-La evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra integrada en él, en vez de ser un momento netamente distinto y diferenciado.	50,00	30,00	7,69	8,46	3,85	100%
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.	16,92	61,54	3,08	8,46	10,00	100%
98.-La evaluación aparece sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.	10,77	12,31	13,85	52,31	10,77	100%

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016

Elaboración: Patricio Valverde

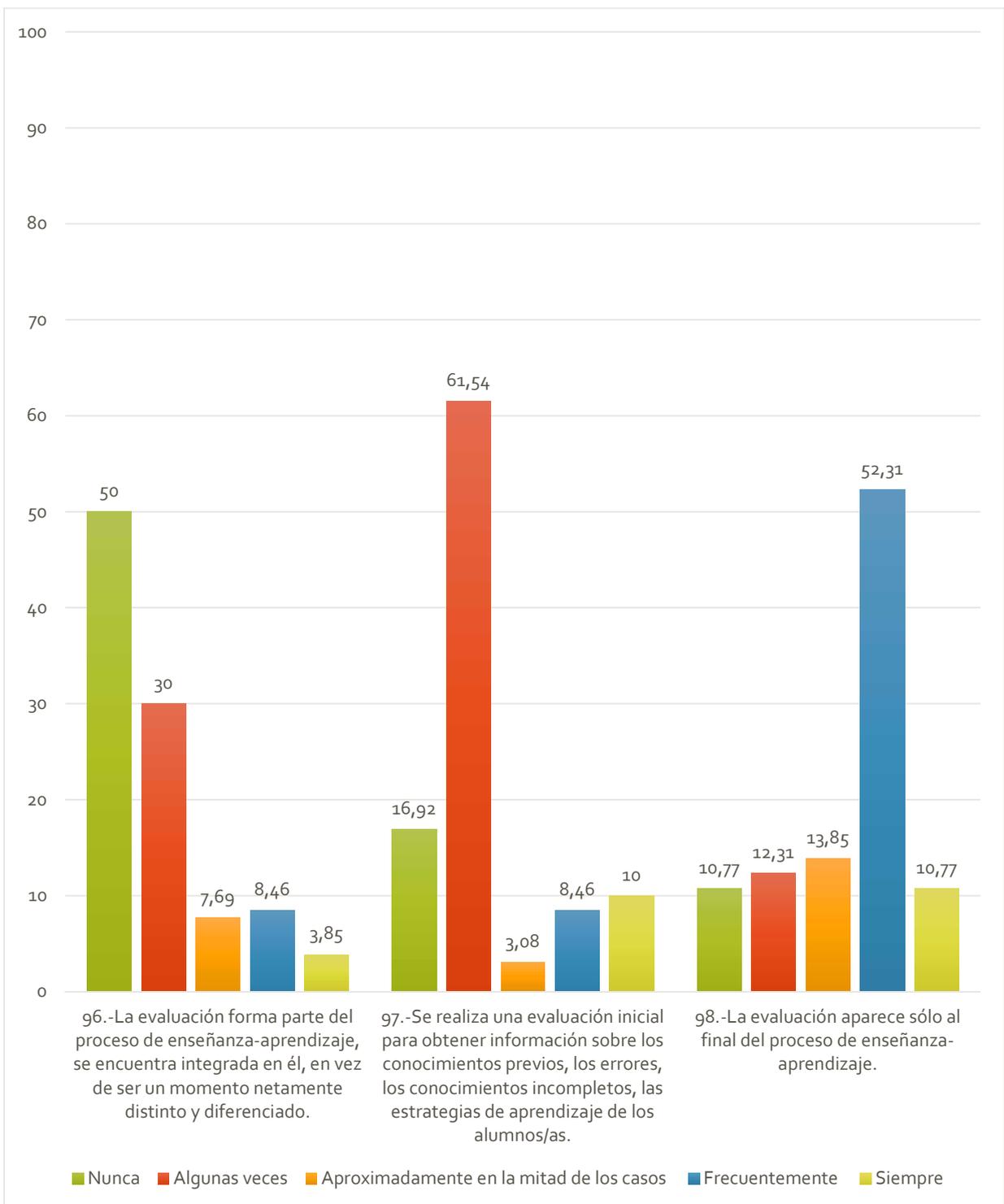


Gráfico 13: Responsables de la forma de evaluar.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.

Elaboración: Patricio Valverde

Análisis y discusión de resultados

Los resultados logrados en la tabla 13 y el gráfico 13 visualizan que; la categoría cuando se evalúa, al igual que las anteriores tendencias, se direccionan por enfoque educativo conductista, ya que como podemos ver en la pregunta 96, según el criterio de los estudiantes la evaluación se define como un momento independiente del proceso de enseñanza aprendizaje (50%); de la misma manera, solamente algunas veces se realiza la evaluación diagnóstica para conocer el nivel de conocimientos de los estudiantes (62,54%), esta información se corrobora con los resultados obtenidos en la pregunta 34; (33.08%), así tenemos, que la evaluación se presenta al finalizar el proceso de enseñanza aprendizaje. En base a estos resultados podemos concluir que, la evaluación que los docentes efectúan se realiza independientemente del proceso de enseñanza aprendizaje (52,31%). Prácticamente no se emplea la evaluación diagnóstica, lo que no permite saber el nivel de conocimientos que poseen los estudiantes, así como indicadores para poder planificar estrategias de enseñanza, por último, como ocurre en el conductismo y cognitivismo la evaluación se presenta al finalizar un periodo académico o una unidad didáctica. Tovar (2005) expresa que se establecen “espacios de tiempo en los que ocurren estas evaluaciones (semana de exámenes, parciales, finales, opcionales) (p. 23). De la misma manera, este autor manifiesta que la evaluación en este enfoque “tiene la característica de ser puntual y retrospectiva, es decir, se realiza por lo general al final de una o varias unidades vistas y/o al final de un periodo académico” (Tovar de Acosta, 2005, p. 23).

Comparando estos resultados con los encontrados por Trillo Alonso & Porto Currás (2009) quienes expresan “la evaluación aparece solo al final del proceso de enseñanza aprendizaje, (93%) sin realizarse en la mayoría de los casos ningún tipo de evaluación para obtener información sobre los saberes previos de los estudiantes” (p. 63). Tal como se observa, nuestros resultados con los citados tienen una cercanía, aunque se debe señalar que en nuestro caso el porcentaje de evaluaciones que se presentan únicamente al final del proceso, es menor.

9. Evaluación versus calificación

Tabla 14: Evaluación versus calificación.

Pregunta	Opciones					Total
	Nunca %	Algunas veces %	Aproximadamente en la mitad de los casos %	Frecuente mente %	Siempre %	
Después de haber pasado por numerosas experiencias de evaluación en la institución educativa, has llegado a la conclusión de que:						
99.-Padres y sociedad en general dan más valor a los diplomas y calificaciones que acreditan la permanencia y el éxito en las instituciones educativas que al aprendizaje y al esfuerzo.	0	9,23	8,46	18,46	63,85	100%
100.-No importa qué, cuánto, cómo y por qué aprender, sino por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar.	13,85	43,08	13,08	12,31	17,69	100%
101.-La autoevaluación es un truco que emplean los alumnos/as para facilitar la consecución de buenas calificaciones.	33,85	39,23	16,15	9,23	1,54	100%
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).	6,15	13,85	19,23	44,62	16,15	100%
103.-Hay que condicionar la forma de estudiar a la manera de evaluar de cada profesor/a.	2,31	7,69	4,62	10,77	74,62	100%
104.-En muchas notas existe un factor de azar (lotería o suerte).	28,46	37,69	16,15	12,31	5,38	100%
105.-Las calificaciones dependen sólo de los exámenes.	13,08	10,77	5,38	66,15	4,62	100%

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.

Elaboración: Patricio Valverde

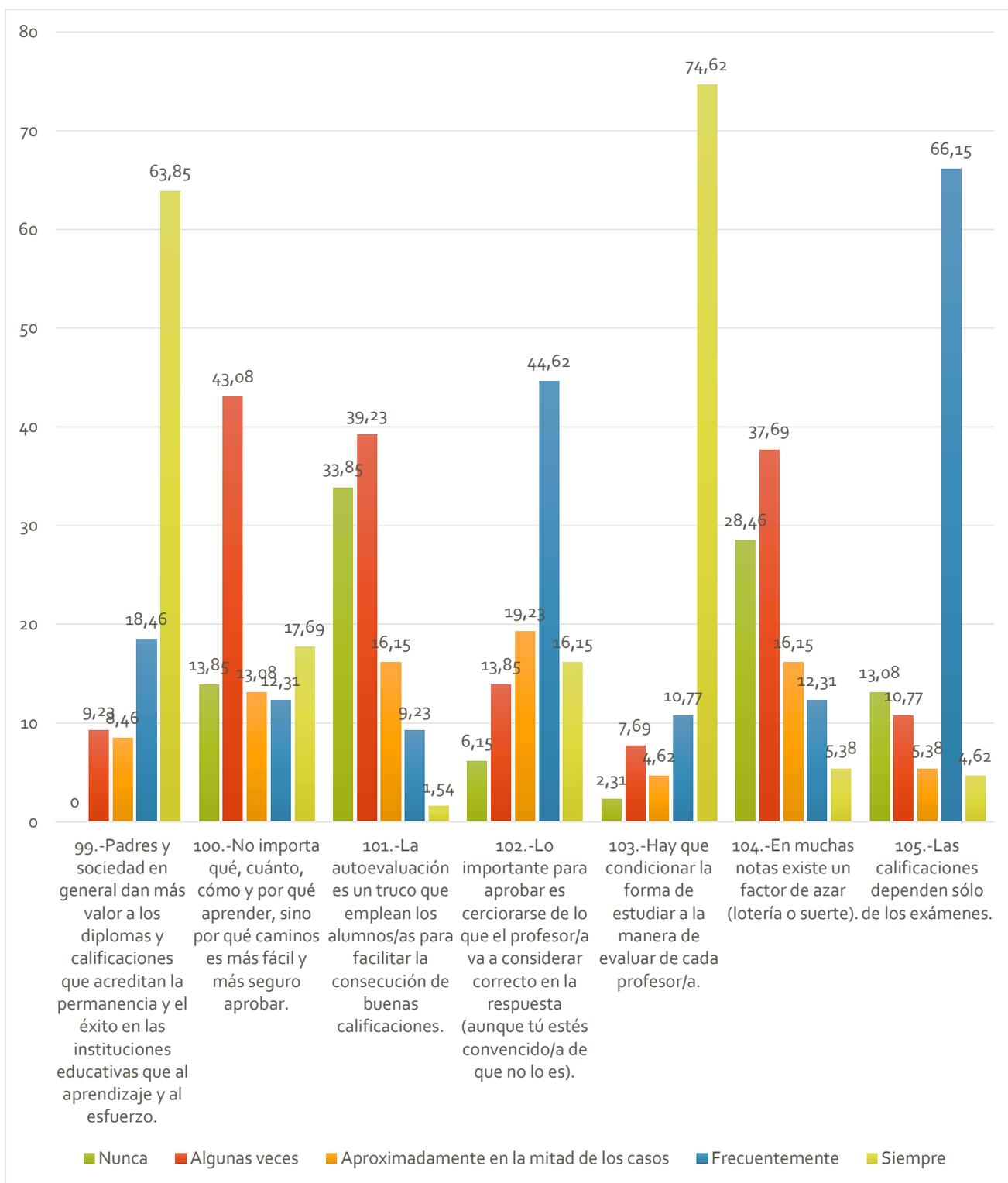


Gráfico 14: Evaluación versus calificación.
Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.
Elaboración: Patricio Valverde

Análisis y discusión de resultados

Los datos en la tabla 14 y gráfico 14 acerca de la evaluación versus calificación, demuestran que los docentes aplican el enfoque educativo conductista, por las siguientes razones; los padres de familia y los propios estudiantes valoran más las calificaciones que el conocimiento que se haya adquirido (63,85%), como se aprecia en la pregunta 99; similarmente, los estudiantes tienen como prioridad aprobar el año independientemente si logran alcanzar el desarrollo de las destrezas propuestas o no (44,62%), tal como puede apreciarse en la pregunta 102, por consiguiente, lo importante es acondicionar la forma de estudiar a la forma de evaluar de cada profesor (74,62%) así lo evidenciamos en la pregunta 103, así mismo, frecuentemente las calificaciones dependen solamente de los exámenes (66,15%), esto nos da una idea clara de que se aplica un enfoque conductista en la implementación de la evaluación. Según Rodríguez & Lager (2003) la calificación “apunta esencialmente a determinar un nivel de desempeño, a cuantificar un producto, a medir un producto” (p. 171).

Ahora, comparando estos resultados con los propuestos por Trillo Alonso & Porto Currás (2009) quienes establecen que “la mayoría de los alumnos perciben los padres y la sociedad en general valoran más los diplomas y las calificaciones (...) los alumnos creen que para aprobar es necesario acondicionar la forma de estudiar a la manera de evaluar de cada profesor” (p. 64). Tal como se ha visto, estos resultados son bastante parecidos a los nuestros; finalmente, determinaremos que la evaluación versus calificación es vista desde un enfoque conductista en el que predominan las asignaciones numéricas a los resultados en conocimientos, es decir a los padres de familia y a los estudiantes les interesa más aprobar el año lectivo que adquirir el conocimiento.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

1. Título:

“La aplicación de instrumentos de evaluación en el enfoque constructivista, promueve una evaluación educativa integral en los docentes”

2. Descripción del problema:

En la institución educativa Mons. “Luis Alfonso Crespo” se evidencia que la evaluación es efectuada desde el enfoque conductista, tal como observamos en el análisis y discusión de resultados del estudio que antecede, precisamente en la dimensión seis referente a como se evalúa, comprobamos que son escasos los instrumentos utilizados por los docentes para la recolección de información; así mismo, éstos responden al modelo conductista, al respecto tenemos: el examen tipo test (60,62%); examen de preguntas cortas (71,54 %); exámenes de preguntas de base estructurada (80,77%); exámenes escritos sin ningún material sobre la mesa (80,77%); en base a estos datos podemos ver que los docentes se inclinan únicamente por los exámenes escritos, lo que provoca una recolección de información muy tradicional y monótona, por lo que es necesario la aplicación de otros instrumentos de evaluación basados en el enfoque constructivista que permitan conocer de mejor manera los resultados de aprendizaje.

3. Antecedentes sobre el problema:

Según conversaciones con las autoridades y docentes de la institución, no se han planteado alternativas para solucionar el problema; razón por la cual no existen políticas institucionales que regulen el proceso de evaluación estudiantil en este plantel, de tal manera que cada docente evalúa de acuerdo a su criterio. Es oportuno mencionar, que por medio del vicerrectorado y con la colaboración de los docentes coordinadores de las áreas se ha venido realizando la revisión de los instrumentos de evaluación de los docentes previamente a la aplicación de las evaluaciones quimestrales, de esta manera se han efectuado las observaciones pertinentes, las mismas que en algunos casos no son incorporadas por los docentes. Es así que, el tema de la evaluación estudiantil en la institución educativa presenta poca atención por parte de los docentes, a su vez pocas acciones se han realizado para hacer frente a la problemática.

4. Fundamentación teórica:

4.1. Evaluación en el constructivismo

Es importante mencionar que el constructivismo como corriente pedagógica plantea que los estudiantes sean los propios actores de su aprendizaje, así “la enseñanza y las experiencias de aprendizaje se estructuran para desafiar el pensamiento de los estudiantes para aumentar la capacidad de construir nuevos conocimientos” (Schunk, 2012, p. 274). Según se ha citado, el docente debe crear eventos constantes de aprendizaje. Así como también, se puede utilizar la evaluación como una estrategia que permita mejorar el proceso de enseñanza. Por su parte Schunk (2012) refiriéndose a la evaluación en el constructivismo plantea que se pueden utilizar:

Métodos para supervisar y valorar el aprendizaje del estudiante; es decir, se pueden utilizar distintas formas de evaluación y realizar las evaluaciones de forma privada. Por ejemplo, al evaluar el progreso y el dominio de forma individual, se da a los estudiantes la oportunidad de mejorar su trabajo, el cual pueden repetir para obtener una mejor calificación. (p. 256).

Con referencia a lo anterior aclaramos que la evaluación no es sinónimo de medición ni de calificación, sino que se refiere a una valoración integral del proceso enseñanza -aprendizaje, además se propone una evaluación heterogénea acorde a las necesidades educativas de cada estudiante. Por último, en una evaluación constructivista se contemplan los procesos de retroalimentación que ayudan al estudiante principalmente a fortalecer, mejorar o alcanzar los aprendizajes y por ende la asignación va a mejorar.

4.2. Evaluación integral y sus tipos

Por su parte, la evaluación integral se interesa por hacer de la evaluación un medio formativo para el estudiante y que ésta se encuentre presente durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Al respecto Lafrancesco (2005) menciona que “es un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad de desempeño, avance, rendimiento o logro del estudiante y de la calidad de los procesos empleados por el docente” (Lafrancesco, 2005, p. 29). Dado esto, es evidente que un verdadero proceso de evaluación integra una serie de cuestiones que permiten ver a la evaluación como un elemento amigable e inherente al proceso de enseñanza aprendizaje.

Por su parte Gómez Hurtado & García Prieto (2014) establecen que la evaluación “debe ser compartida desarrollando autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Debe ser útil para los profesores, alumnos y sociedad. Debe incluir evaluaciones diagnósticas, procesuales y finales. Y debemos lograr que sea una evaluación diversificada (distinto: escenarios, agrupamientos, técnicas e instrumentos” (p. 162). De acuerdo a las observaciones anteriores, podemos concluir que es muy importante la aplicación de una evaluación integral en las aulas de los establecimientos educativos de nuestro país con el fin de forjar estudiantes íntegros y comprometidos con la sociedad.

Ahora estudiaremos los tipos de evaluación que permiten efectuar una evaluación de forma integral, así tenemos: Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

Evaluación diagnóstica.- Éste tipo de evaluación por lo general se aplica al iniciar una nueva etapa de estudios, o al iniciar un tema nuevo de clase con el fin de obtener información sobre las condiciones académicas que poseen los estudiantes frente a un objeto de estudio. Por su parte Gómez y Prieto (2014) manifiestan que “pretende conocer que conocimientos, experiencias o destrezas tienen nuestros alumnos para abordar el nuevo aprendizaje” (p. 162). Significa entonces, que la evaluación diagnóstica se aplica con el objetivo de conocer los conocimientos previos de los estudiantes y de esta manera se podrá realizar una adecuada planificación.

Evaluación Formativa.- Este tipo de evaluación hace referencia a identificar los aciertos y desaciertos, los logros y errores que se van dando durante el proceso.

La evaluación formativa parte del diseño curricular y este nace y se transforma con ella. La búsqueda y la obtención del aprendizaje surge de procesos de evaluación y a través de ellos podemos modificar y tomar decisiones que nos conducen a docentes y alumnos a nuevas situaciones de evaluación y aprendizaje (Díaz Lucena , 2005).

De la misma manera, se menciona en el instructivo para la evaluación estudiantil establecido por la Subsecretaría de Apoyo, Seguimiento y Regulación de la Educación, en referencia a la evaluación durante el proceso “El docente la realiza durante el proceso de aprendizaje, le permite ajustar la metodología de enseñanza y mantener informados a los estudiantes su progreso académico, puede tener nota” (Ortega Mafla, 2012-2013).

Tal como se observan en las anotaciones anteriores, la evaluación formativa acompaña al proceso de enseñanza aprendizaje y su función es determinar la confiabilidad de la metodología utilizada por el docente para la práctica educativa. Así como también, ayuda a estabilizar el proceso ya que el estudiante es consciente de su avance de acuerdo con los resultados obtenidos en el proceso. Adicionalmente, se pone a discreción del docente la valoración numérica de este tipo de evaluación, por último, puede ser determinante a la hora de dar continuidad o desaprobar el currículo, ya que nos brindará información de cómo avanza el proceso.

Evaluación sumativa.- En relación a la evaluación sumativa se manifiesta que hace tiempo ha venido usándose de una manera sancionadora y decisiva para la aprobación o reprobación del año escolar, “la evaluación educativa de forma histórica había estado centrada en la medición y el control de los resultados” (Mateo, 2006, p. 171). Dado esto, se puede aludir que esta valoración tiene puntos positivos los cuales nos ayudan a conocer los resultados del proceso y en base a ellos se puede realizar una autoevaluación de como se ha realizado la enseñanza aprendizaje. De la misma manera, lo determinado en el instructivo para la evaluación estudiantil y establecido por la subsecretaría, de apoyo, seguimiento y regulación de la educación (2012-2013) en referencia a la evaluación sumativa sostiene que “Se realiza una evaluación totalizadora del aprendizaje de los estudiantes, apoya en la medición de logros de aprendizaje obtenidos en un curso, quimestre o parcial, tiene nota” (Ortega Mafla, 2012-2013). Igualmente, “La evaluación sumativa suministra información acerca del valor del objeto después de haber sido desarrollado y puesto en el mercado” (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 241-247) como se citó en (Mora Vargas, 2004).

Basándonos en estas acotaciones, afirmamos que la evaluación sumativa se da como el resultado final del proceso, la misma que nos permite obtener información al culminar con la práctica educativa. Posee una asignación numérica que permite determinar si el estudiante es promovido al inmediato superior obteniendo una base de 7/10 como se establece en el art. 196 del Reglamento de la LOEI (2012) y en el caso de no obtener esta calificación el docente deberá realizar la debida retroalimentación a fin de que el estudiante alcance lo mínimo para ser promovido.

4.3. Instrumentos de evaluación

4.3.1. Rúbrica

Se refiere a un instrumento de evaluación, el cual posibilita al docente anticipar criterios de evaluación con el fin de ir comprobando el alcance de los estudiantes en relación a los criterios establecidos. Al respecto Gómez Hurtado & García Prieto (2014) señalan que la rúbrica:

Es una planilla de evaluación que consiste en una escala descriptiva, que señala niveles de logro en diferentes aspectos. Se negocia al inicio del trabajo y permite revisar la calidad de éste, orientando el proceso formativo y favoreciendo la autoevaluación y el aprendizaje autónomo (p. 172).

Dadas las condiciones que anteceden, podemos expresar que la rúbrica de evaluación facilita la labor evaluativa del docente y permite recabar información precisa sobre el progreso de una determinada actividad.

4.3.2. Lista de cotejo.- Este instrumento permite al docente tener una apreciación bastante cercana de la actividad del estudiante conociendo que actividades cumplió y en qué nivel las realizó. Según Bonvecchio De Aruani (2006) las listas de cotejo “cumplen dos funciones: son una guía de observación y a la vez instrumento de registro de información tanto del desempeño real del estudiante” (p. 69). En base al planteamiento antes señalado, podemos expresar que la utilización de las listas de cotejo contribuyen a conocer datos reales y observables de la práctica que el estudiante realiza y por consiguiente poder adjudicar una asignación numérica consensuada con el estudiante.

4.3.3. El portafolio.- El portafolio es una técnica que en la actualidad la deben utilizar todos los docentes para responder a las exigencia del Ministerio de educación, Según establece López (2001) “Es una modalidad de evaluación, su uso permite ir monitoreando la evolución del proceso de aprendizaje por el profesor y por el mismo estudiante, de tal manera que se puedan ir introduciendo cambios durante dicho proceso” (p. 37). Es decir, que permite

ir acumulando información que se obtiene del proceso de enseñanza, entre estas pueden estar las fortalezas de los estudiantes o sus debilidades.

5. Matriz para la intervención:

Problema priorizado	Meta/s	Acciones y recursos para cada meta	Responsables para cada acción	Fecha de inicio y final de la acción	Actividades de seguimiento permanente y sus evidencias	Indicadores de Resultados
1. La aplicación de instrumentos de evaluación rutinarios basados en el enfoque conductista inducen a la evaluación memorista y poco creativa	1. Al finalizar el primer quimestre el 70% los docentes elaboran y presentan al Consejo Académico instrumentos de evaluación entre los que se destacan portafolios, listas de cotejo y rubricas de evaluación.	1. Planificación de la capacitación a docentes.	Autoridades y grupo promotor	01-08-2017	Documentación sobre el esquema de capacitación	Documento de capacitación
		2. Socialización de la capacitación a las autoridades.	Promotor de la propuesta	03-08-2017	Documento firmado por las autoridades para la implementación de la capacitación	Aprobación de las autoridades para realizar la capacitación
		3. Contactar e invitar al facilitador experto en el tema	Grupo promotor	04-08-2017	Documento escrito enviado al capacitador para solicitar sus servicios	Respuesta por escrito del especialista
		4. Convocatoria a los docentes	Autoridades	14-08-2017	Firmas de convocatoria	Planta docente notificada de la actividad

					efectuado a los docentes	
		5. Efectuar la capacitación a la planta docente con el tema: "instrumentos de evaluación constructivistas una forma diferente de recoger información"	Capacitador, grupo promotor, autoridades y docentes	21-08-2017 22-08-2017 23-08-2017	Fotografías Registro asistencia por medio de firmas	Ejemplares de instrumentos de evaluación elaborados por los docentes como producto del taller
	2. Al finalizar el primer quimestre el 95% los docentes elaboran y presentan al Junta Académica instrumentos de evaluación entre los que se	1. Mediante la organización por parte del vicerrectorado, trabajar en las reuniones de área la elaboración de instrumentos de evaluación como	Vicerrectorado Docentes	Durante el año lectivo	Hoja de ruta elaborada por la Hna. Vicerrectora Convocatorias a docentes Actas	En las actas de las áreas se hará constar los instrumentos de evaluación redactados por los docentes, portafolios, listas de cotejo y

	destacan portafolios, listas de cotejo y rubricas de evaluación.	portafolios, listas de cotejo y rubricas de evaluación basados en el enfoque constructivista.				rúbricas de evaluación.
		2. Los docentes deben entregar al Consejo Académico los instrumentos de evaluación del 2do quimestre según la fecha establecida por el consejo académico	Consejo académico Docentes	Al finalizar el segundo parcial del segundo quimestre	Informe realizado por el consejo académico sobre la presentación de los instrumentos por parte de cada docente	Instrumentos de evaluación diversos y en base al enfoque constructivista
		3. La comisión de seguimiento debe revisar las actas de las áreas a fin de	Comisión de seguimiento	Según la distribución realizada por el	Informes escritos Actas	Se conoce el nivel de aceptación y compromiso por parte de los docentes para

		velar por el cumplimiento de la elaboración de los instrumentos de evaluación.		vicerectorado		elaborar los instrumentos de evaluación propuestos
		4. Observación de clases por parte del vicerrectorado y consejo académico a fin de velar por la aplicación de procesos de evaluación integrales así como de los instrumentos evaluación propuestos.	Vicerrectora Consejo académico	Durante el año lectivo	Fichas de observación Planes de clase Informes de observación	Conocer mediante el informe de observación si los docentes aplican evaluación integral y los instrumentos propuestos, con el fin de realizar los reforzamientos necesarios a los profesores.

CONCLUSIONES

Por medio de los resultados obtenidos del análisis y discusión realizados, procedemos a elaborar las conclusiones en relación a los aspectos encontrados dentro de este proceso investigativo, mismas que las exponemos a continuación:

- En la definición sobre evaluación, como en lo referente a quién evalúa, prevalece la tendencia relacionada con el enfoque conductista y en parte se encuentra presente el enfoque cognitivista, según la percepción de los estudiantes, la evaluación que los docentes aplican se entiende como un medio para calificar al estudiante, de esta manera se utiliza la evaluación con un fin de promoción; es decir, si el estudiante no alcanza la nota requerida pierde el año lectivo; es esencial enfatizar que la evaluación carece de diálogo ya que el docente es quien selecciona los conocimientos que cree conveniente evaluar sin tomar en cuenta los intereses de los estudiantes y sus diferencias individuales así como también es únicamente quien decide la nota de la evaluación, y no se valora el proceso realizado por el estudiante.
- Se determina que para evaluar la mayoría de docentes emplean un examen o trabajo al finalizar el proceso, esto hace pensar a los estudiantes que la evaluación no es inherente al proceso de enseñanza aprendizaje, sino que se convierte en un proceso aislado; es conveniente señalar que como instrumentos de evaluación, los exámenes escritos, lecciones y el cuaderno diario del alumno gozan de una notoria preferencia por parte de los docentes; es decir, no se emplea una variedad de instrumentos de recolección de información por lo que la evaluación se convierte en un proceso rutinario y que carece de actividades motivadoras. Por último, en este contexto la interacción docente estudiante no es la más adecuada para efectuar una evaluación; dado esto, en ocasiones la evaluación produce distanciamiento y tensión entre los actores educativos.
- Con respecto a las funciones de la evaluación y objetivos de la evaluación, basándonos en la percepción de los estudiantes, se pone de manifiesto como tendencia el modelo conductista, ya que se evalúa para informar al estudiante de los resultados de su aprendizaje y en base a esto se clasifica a los que conocen y a los que no conocen; así mismo, la evaluación no promueve espacios de diálogo personalizados con cada estudiante, tampoco se conversa sobre los resultados de la evaluación o de los trabajos finales; por lo tanto, casi nunca se toma en cuenta la evaluación para ajustar el proceso de enseñanza aprendizaje. Por otra parte, de

ningún modo se toma en cuenta la capacidad de cada persona, ni las condiciones de estudio del estudiante como: el tiempo, la distancia, las condiciones económicas, la organización familiar, entre otros. En definitiva, no se valora el interés ni la actitud del estudiante pues se presta mayor atención a los errores que a los aciertos.

- Comparando las tendencias entre los enfoques pedagógicos desde las diferentes apreciaciones de los estudiantes sobre la evaluación que aplican sus docentes, se puede considerar que predomina el enfoque conductista, expresado tanto en la definición y funciones de la evaluación, en los criterios seguidos para evaluar, como se evalúa, quién evalúa, cuando se evalúa, evaluación versus calificación; por otra parte, en objetivos de evaluación y para quién se evalúa, encontramos el enfoque conductista y en menor proporción el enfoque cognitivista, esto en relación a como los estudiantes perciben el proceso de evaluación el mismo que prácticamente se realiza con una tendencia conductual.

RECOMENDACIONES

- Que la Junta Académica proponga una política de evaluación integral basada en el constructivismo; es decir, que se considere de manera general los tres tipos de evaluación: *diagnostica*, para conocer cuáles son los conocimientos previos que poseen los estudiantes, o desde que punto se debe empezar con el proceso; *formativa*, permite conocer el avance de los estudiantes durante el proceso, y de esta manera mantener estrategias u optar por otras; y la *evaluación final*, para determinar el producto del aprendizaje. De esta manera se tendrá una evaluación sistemática y continua como una herramienta que va más allá de medir y promover sino que se convierte en un proceso inherente del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Que las autoridades por medio del Consejo Académico y docentes institucionalicen una política evaluativa que contenga otros instrumentos de evaluación basados en el enfoque constructivista, como análisis de casos, proyectos, portafolio, ensayos, lista de cotejo, diálogo, a fin de que se pueda aplicar una diversidad de instrumentos que permitan recoger la información necesaria y valedera relacionada al proceso de enseñanza, de esta forma se hará más dinámico el proceso de recolección de información, de la mismo se propone implementar procesos de evaluación participativa como son: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación aspectos predominantes para fortalecer el aula como comunidad de aprendizaje.
- Que autoridades y docentes consideren institucionalizar el enfoque pedagógico constructivista en el PCI de la Unidad Educativa, a través del trabajo colaborativo de todas las áreas de conocimiento, con la finalidad que los docentes apliquen los mismos criterios a la hora de evaluar, lo que permitirá que no hayan contradicciones entre la forma de enseñar y la forma de evaluar, recordando que la evaluación es un proceso inherente al proceso de enseñanza tal como lo sustenta el constructivismo esto sumado a correcciones de las evaluaciones con fines de recuperación pedagógica mejorara tanto en desempeño del docente como la intercalación entre docentes y estudiantes.
- Que los docentes, apliquen en su práctica educativa principios basados en la neurociencia y el constructivismo como el aprendizaje colaborativo, en pares, basado en problemas, entre otros, que permitan la enseñanza orientada al aprendizaje activo, emocional, etc., así mismo,

para que exista comunión entre la enseñanza y la evaluación se debe optar por la evaluación integral; es decir, que ésta se convierta en una estrategia de aprendizaje, que no trata únicamente de medir el logro de objetivos sino que se implemente de una manera sistemática y continua, por medio de técnicas como la observación, los ensayos, debates, exposiciones, entrevista, proyectos entre otros, a fin de que se pueda fortalecer el proceso de enseñanza.

- Finalmente, sin lugar a duda es difícil cambiar los esquemas mentales, no obstante la neurociencia establece que las conexiones nerviosas pueden romperse y dar origen a otras estructuras mentales, de esta manera en el proceso de investigación hemos encontrado el enfoque conductista y en parte cognitivista que rigen la práctica educativa y evaluativa de los docentes de esta institución educativa; por lo tanto, se recomienda realizar un cambio de paradigma educativo basado en el constructivismo o la neurociencia, sabemos que esto no es fácil, ni se puede lograr de la noche a la mañana, sino que se requiere del trabajo en equipo, la constancia y el tiempo.

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/septdic06/elclima.htm>
- Andrade, L. (16 de Marzo de 2016). *Universidad Santiago de Compostela: Minerva repositorio institucional DA USC*. Obtenido de Minerva repositorio institucional DA USC: <http://hdl.handle.net/10347/13958>
- Arancibia, Schmidt, & Sancho. (1998). Proyecto Efectividad Escolar. Santiago, Chile.
- Aron; Milicic; Armijo. (2012). *Clima Social Escolar: una escala de evaluación –Escala de Clima Social Escolar*. Obtenido de revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/749/2873
- Bellei, Muñoz, Pérez, & Raczynski. (2003). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Chile.
- Bernad Mainar, J. A. (2007). *Modelo cognitivo de evaluación educativa: Escala de Estrategias*. Madrid : Narcea S. A. Ediciones .
- Blanca Lopéz, E. I. (2000). *Evaluación del aprendizaje alternativas y nuevo desarrollo*. Mexico: Trillas.
- Blanco Felip, L. (2004). *La evaluación educativa, mas porceso que producto*. Lérida: niversitat de Lleida.
- Blanco Gutiérrez, O. (2004). Tendencias En La Evaluación De Los Aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 111-130.
- Bonvecchio De Aruani, M. (2006). *Evaluacion de Los Aprendizajes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bordas, I., & Cabrera, F. (2001). ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES CENTRADOS EN EL PROCESO. *Revista Española de Pedagogía*, 25-48.
- Briones, G. (2015). Tesis de titulación. *El clima escolar y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación General Básica Superior del Colegio Fiscal Provincia de Bolívar de la ciudad de Guayaquil*. Guayaquil, Ecuador.
- Burgos, R. (s.f.). *Clima Escolar*. Obtenido de Monografias: <http://www.monografias.com/trabajos48/clima-escolar/clima-escolar2.shtml>
- Cantillo, C. (s.f.). Didáctica de la Educomunicación. *Modelo Estructuralista*. Málaga, España.

- Cappelletti, I., Saul, A. M., Abramowicz, M., Iannove, L., De autores, C., Borba, A., & Ferri, C. (2004). *Evaluación Educativa (fundamentos prácticos)*. Buenos Aires: Editores siglo xxi S.A.
- Casassus. (2005). Interacciones al interior del aula o condiciones estructurales de la escuela: su impacto en la desigualdad educativa. Santiago, Chile.
- Casassus, J. (s.f.). *Aprendizajes, emociones y clima de aula*. Obtenido de www.uca.edu.ar/uca/common/.../files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.pdf
- Castro, M. (2006). Actitudes y motivación en educación física escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*.
- Cherobim, M. (2004). Escuela, un Espacio para Aprender a ser Feliz, La Ecología de Las Relaciones en la Construcción del Clima Escolar. *Tesis para optar el Grado Académico de Doctora en Pedagogía, Mención Desarrollo Profesional e Institucional para la Calidad Educativa*. Barcelona, España.
- Chi, Pita, & Sánchez. (2011). *Fundamentos conceptuales y metodológicos para una enseñanza-aprendizaje desarrolladora de la disciplina Morfofisiología Humana*. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000100002
- Coello S., J. E. (2001). La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. *Revista de la Educación del Pueblo*, 1-17.
- 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 Lucena, J. (2005). *La evaluación formativa como herramienta de aprendizaje de la Educación Física*. Barcelona: INO Reproducciones S.A.
- 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
- Educar.ec. (14 de 01 de 2016). *educar.ec*. Obtenido de [educar.ec: http://www.educar.ec/edu/dipromepg/evaluacion/1_8.htm](http://www.educar.ec/edu/dipromepg/evaluacion/1_8.htm)
- Fernandez, I. (2004). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Narcea, Madrid.
- García. (2009). *Las dimensiones afectivas de la docencia*. Obtenido de www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf
- Glazman Nowalsk, R. (2005). *Caras de la Evaluación Educativa*. México: México.
- Gómez Hurtado, I., & García Prieto, F. J. (2014). El proceso de enseñar y aprender. En I. Gómez Hurtado, *Manual de didáctica: aprender a enseñar* (pág. 32). Madrid: Ediciones Pirámide.
- 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.
- 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, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México: Mac-Graw Hill.
- 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.
- 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. (2005). *Evaluación integral y del aprendizaje*. Bogotá: COOPERATIVA EDITORIAL MAGISTERIO.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2012). *EL REGLAMENTO GENERAL A LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL*. Quito.
- Mateo, J. (2006). CLAVES PARA EL DISEÑO DE UN NUEVO MARCO CONCEPTUAL PARA LA LA MEDICIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVAS. *Revista de investigación educativa*, 165-186.
- 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.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito.
- MOOS. (1979). *Evaluating educational environments*. S. Francisco.
- Moos, R., & Tricket. (1974). *Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES)*. Obtenido de Recuperado el 28 de 12 de 2011, de escala de Moos adaptado enviado por tutores INFORMACION 3

- Moos, R., & Trickett. (1974). *Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES)*. Obtenido de Recuperado el 28 de 12 de 2011, de escala de Moos adaptado enviado por tutores INFORMACION 3.
- Moos, R., Moos, B., & Trickett, E. (1984). *Manual de Escalas de Clima Social (FES, WEA, CIES, CES)*. Madrid: TEA Ediciones, S.A. Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. "*Actualidades Investigativas en Educación*", vol. 4, núm. 2, 4.
- 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.
- Ortega Mafla, W. (2012-2013). *Instructivo para la evaluación estudiantil*. Quito.
- Peggy , E., & Timothy, N. (2007). CONDUCTISMO, COGNITIVISMO Y CONSTRUCTIVISMO: UNA COMPARACIÓN DE LOS ASPECTOS CRÍTICOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL DISEÑO DE INSTRUCCIÓN. *Performance Improvement Quarterly*, 50-72.
- Pérez, H., Maldonado, M., & Bustamente, F. (2010). El análisis organizacional como fundamento para la mejora de la escuela. *Revista Educare*, 6.
- Porto, M. (2009). Evaluación de estudiantes en la universidad de Santiago de Compostela: percepción de los propios alumnos. *Revista de Docencia Universitaria*, 1-22.
- Quesquén Monja, R. A., Hoyos Gálvez, R. S., & Tineo Crisanto, A. (2013). *LIBRO DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN* . Lambayeque.
- 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/>
- 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
- Rodríguez, E., & Lager, E. (2003). *La lectura*. Cali: CARGRAPHICS.
- Rosales, F. (2010). LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA DE AULA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL CALLAO. Lima, Perú.
- Saavedra, M. (2004). *Evaluación Del Aprendizaje*. Sta. Cruz: editorialpax.
- Sánchez, J. (2009). Tesis doctoral. *Análisis del clima de aula en educación física. Un estudio de casos*. Málaga.
- Sandoval Oviedo, N. (2009). La evaluación de los aprendizajes desde un enfoque cognitivo. *itinerario educativo • Año xxiii, n.º 54, 27-106*.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje una perspectiva educativa*. México: Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana Reg. Num. 1031.
- Sibilia, M. P. (2005). TECNOLOGÍA EDUCATIVA CONSTRUCTIVISTA - HUMANISTA. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 803-804.
- Tovar de Acosta, M. C. (2005). *Encuentros de educación superior y pedagogía 2005*. Cali: Artes Gráficas del Valle Ltda.
- Trillo Alonso, F., & Porto Currás, M. (2009). La percepción de lo estudiantes sobre su evaluación. *Innovación Educativa*, 55-75.
- Vaello. (2006). *El clima de clase: problemas y soluciones*. Obtenido de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepco3/spip/IMG/pdf/El_clima_de_cl
- Valero, J. (2000). *Educación personalizada*. México: Progreso S.A.
- 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.

ANEXOS



1. Cuestionario

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

Cuestionario de la encuesta que aplicada a los estudiantes del 8vo, 9no y 10mo EGB de la Unidad Educativa Mons. “Luis Alfonso Crespo”

Estimado estudiante: como maestrante del programa de maestría en Pedagogía de la Universidad Técnica Particular de Loja, me encuentro realizando una investigación sobre la evaluación educativa, razón por la que solicito amablemente vuestra colaboración con unos minutos de su tiempo para contestar el siguiente cuestionario, cabe aclarar que las respuestas que nos brinde son absolutamente confidenciales, además servirán para adentrarnos al desarrollo de la investigación. Además es prudente recordarle que acuda al valor de la honestidad y sinceridad para dar sus respuestas, asimismo le recordamos que revise cuidadosamente las instrucciones que se le presenta a continuación. Finamente muchas gracias por su colaboración.

1. Instrucciones:

Lea detenidamente cada interrogante, y proceda a marcar con una (X) en la opción que crea conveniente, solamente debe marcar una opción de respuesta en cada ítem.

2. Información Básica

Año y paralelo edadGenero.....

3. Ítems

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

1.-Examinar al alumno/a.

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

2.-Calificar al alumno/a.

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

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

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

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

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

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

7.-Como una amenaza.

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

Frecuentemente. () Siempre ()

8.-Como un control.

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

Frecuentemente. () Siempre ()

9.-Como una comprobación necesaria.

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

Frecuentemente. () Siempre ()

10.-Como un juicio.

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

12.-Como una ayuda.

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

Frecuentemente. () Siempre ()

13.-Como un aprendizaje.

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

14.-La selección de alumnos/as.

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

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

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

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

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

17.-Ejercer el poder.

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

18.-Facilitar la coordinación entre profesores/as.

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

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

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

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

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

21.-Reflexionar sobre lo que se hace.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

33.-El propio proceso o estrategia de evaluación.

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

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

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

35.-El esfuerzo de los alumnos/as.

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

36.-La actitud y el interés del alumnado.

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

38.-El conocimiento adquirido por los estudiantes.

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

5. Y por tus experiencias de evaluación dirías que:

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

46.-Se evalúa la capacidad para resolver problemas.

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

60.1.-Observación en clase.

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

Frecuentemente. () Siempre ()

60.2.-Monografías (trabajos bibliográficos)

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

Frecuentemente. () Siempre ()

60.3.-Entrevista.

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

Frecuentemente. () Siempre ()

60.4.-Autoevaluación del alumno/a.

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

60.6.-Coevaluación entre alumnos/as (de forma que parte de la evaluación de cada alumno/a es decidida por el resto de sus compañeros/as)

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

60.8.-Casos prácticos

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

Frecuentemente. () Siempre ()

60.9.-Examen tipo test.

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

Frecuentemente. () Siempre ()

60.10.-Examen de preguntas abiertas (tipo ensayo)

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

Frecuentemente. () Siempre ()

60.11.-Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)

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

Frecuentemente. () Siempre ()

60.12.-Examen de preguntas de base estructurada.

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

71.-La superación o no de las pruebas de evaluación tiene incidencias en la propia autoestima.
Nunca () Algunas veces. () Aproximadamente en la mitad de los casos ()
Frecuentemente. () Siempre ()

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

72.-Existen fuertes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza aprendizaje.
Nunca () Algunas veces. () Aproximadamente en la mitad de los casos ()
Frecuentemente. () Siempre ()

73.-La evaluación es una simplificación abusiva, pues se basa en la atribución de puntuaciones numéricas a realidades muy complejas.
Nunca () Algunas veces. () Aproximadamente en la mitad de los casos ()
Frecuentemente. () Siempre ()

74.-La evaluación se realiza de forma rigurosa y no arbitraria.
Nunca () Algunas veces. () Aproximadamente en la mitad de los casos ()
Frecuentemente. () Siempre ()

75.-Los estudiantes reciben información adecuada sobre las tareas y los resultados conseguidos en la evaluación.
Nunca () Algunas veces. () Aproximadamente en la mitad de los casos ()
Frecuentemente. () Siempre ()

76.-La evaluación es un proceso totalmente claro y transparente, en el que nadie se siente amenazado o manipulado.
Nunca () Algunas veces. () Aproximadamente en la mitad de los casos ()
Frecuentemente. () Siempre ()

77.-Se dejan para la evaluación actividades o tareas que nunca fueron trabajadas en clase.
Nunca () Algunas veces. () Aproximadamente en la mitad de los casos ()
Frecuentemente. () Siempre ()

78.-Sólo se evalúa unidireccionalmente, los profesores/as evalúan a los alumnos/as, pero no a la inversa.
Nunca () Algunas veces. () Aproximadamente en la mitad de los casos ()
Frecuentemente. () Siempre ()

79.-Se evalúa competitivamente, lo único importante es haber rendido “más” que el resto de tus compañeros/as.
Nunca () Algunas veces. () Aproximadamente en la mitad de los casos ()
Frecuentemente. () Siempre ()

80.-Se evalúa estereotipadamente, cada profesor/a repite una y otra vez sus esquemas de evaluación.
Nunca () Algunas veces. () Aproximadamente en la mitad de los casos ()

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

91.-La complejidad del proceso.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

105.-Las calificaciones dependen sólo de los exámenes.

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

Frecuentemente. () Siempre ()

Agradecemos tu valiosa colaboración