



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA

TÍTULO DE MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA

“Percepciones de los estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular “Antonio Peña Celi” de la ciudad de Loja, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo.”

TRABAJO DE TITULACIÓN

AUTOR: Armijos Armijos, Juan Pablo

DIRECTORA: Armijos Cuenca, Digna América, Dra.

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.

Digna América Armijos Cuenca. Mgtr.

DOCENTE DE TITULACIÓN

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación denominado, **“Percepciones de los estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular “Antonio Peña Celi” de la ciudad de Loja, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo”**, realizado por: Juan Pablo Armijos Armijos, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, septiembre del 2017

F:.....

Dra. Digna A. Armijos C. Mgtr.

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo Juan Pablo Armijos Armijos, declaro ser autor del presente trabajo de titulación: **“Percepciones de los estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular “Antonio Peña Celi” de la ciudad de Loja, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo.”**, de la Maestría en Pedagogía, siendo: Dra. América Armijos. Mgtr. Director (a) 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: Juan Pablo Armijos Armijos.

Cédula: 1104319999

AGRADECIMIENTO

Este proyecto es el resultado del esfuerzo conjunto de todas aquellas personas que forman parte de mi vida. Por tal motivo agradezco a mis padres, Carlos Vicente Armijos y Guillermina Piedad Armijos, a mi directora de Tesis, Dra. América Armijos. Mgtr., y al Dr. Vicente Riofrío. Mg Sc., quienes a lo largo de este tiempo han logrado ser el motor que impulsó cada día el logro de mis metas. A mis profesores y compañeros de maestría, a quienes les debo gran parte de mis conocimientos, gracias a su paciencia y enseñanza y finalmente un eterno agradecimiento a esta prestigiosa universidad, la cual abre sus puertas a jóvenes emprendedores, preparándonos para un futuro competitivo y formándonos como personas de bien.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARÁTULA	i
APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE TITULACIÓN	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS	iii
AGRADECIMIENTO	iv
ÍNDICE DE CONTENIDOS	v
RESUMEN	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	6
1.1. La evaluación educativa.	7
1.1.1. Evaluación en el enfoque conductista de aprendizaje.	8
1.1.2. Evaluación en el enfoque cognitivista de aprendizaje.	10
1.1.3. Evaluación en el enfoque constructivista de aprendizaje.	11
1.1.4. Evaluación orientada al desarrollo integral de la personalidad del estudiante. ...	13
1.2. Tipos de evaluación y sus funciones en el proceso formativo.	14
1.2.1. Evaluación diagnóstica.	15
1.2.2. Evaluación formativa.	16
1.2.3. Evaluación sumativa.	17
1.3. Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación.	18
1.3.1. Desde el enfoque conductista de aprendizaje.	18
1.3.2. Desde el enfoque cognitivista de aprendizaje.	24
1.3.3. Desde el enfoque constructivista de aprendizaje.	29
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA.....	36
2.1. Diseño y tipo de investigación.	37
2.2. Métodos.	38
2.3. Población.	39
2.4. Técnicas e instrumentos.	39
2.4.1. Técnicas.	39
2.4.2. Instrumentos.	40
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	41
3.1. Definición de evaluación.	42

3.2. Funciones de la evaluación.	45
3.3. Objetos de evaluación.	47
3.4. Criterios seguidos para evaluar.	50
3.5. Para quién se evalúa.	52
3.6. Como se evalúa.	54
3.7. Quién evalúa.	60
3.8. Cuando se evalúa.	63
3.9. Evaluación vs Calificación.	65
CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.	68
4.1. Título.	69
4.2. Descripción del problema.	69
4.3. Antecedentes sobre el problema.	69
4.4. Fundamentación Teórica.	70
4.5. Matriz para la intervención.	72
CONCLUSIONES	74
RECOMENDACIONES	75
BIBLIOGRAFÍA	76
ANEXOS	81

RESUMEN

La investigación relacionada con las “Percepciones de los estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular Antonio Peña Celi de la ciudad de Loja, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo”, tuvo como objetivo analizar los rasgos constitutivos del perfil del docente en la evaluación educativa.

Para la recopilación de la información se utilizaron como técnicas, la encuesta, la observación y la revisión documental. Y el análisis de los resultados permitió plantear alternativas para potenciar la gestión del aprendizaje de los docentes.

Sé concluyó que el enfoque pedagógico que los docentes emplean para evaluar en la institución educativa es el conductismo, de tal forma que los resultados de la evaluación aplicada no están orientados a satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes. Por lo que se recomienda implementar instrumentos de evaluación que permitan evaluar el desempeño docente y las destrezas de los educandos desde el enfoque constructivista.

PALABRAS CLAVES: Evaluación, constructivismo, conductismo, destrezas, enseñanza, aprendizaje.

ABSTRACT

The research related to "perceptions of the students of Unified General Baccalaureate of the Private Baccalaureate College "Antonio Peña Celi" of the city of Loja, with respect to the evaluation applied by their teachers in the instructive-formative process", aimed to analyze constitutive features of the profile of the teacher in the educational evaluation.

For the collection of the information were used as techniques, the survey, the observation and the documentary revision. And the analysis of the results allowed to propose alternatives to enhance the management of teacher learning.

It was concluded that the pedagogical approach that teachers use to evaluate in the educational institution is behaviorism, so that the results of applied evaluation are not aimed at satisfying the educational needs of students. Therefore it is recommended to implement evaluation instruments that allow to evaluate the teacher's performance and the skills of the students from the constructivist approach.

KEYWORDS: Evaluation, constructivism, behaviorism, skills, teaching, learning.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, la educación ecuatoriana ha sufrido varios cambios significativos con respecto a la concepción tradicional que se tenía en relación a la utilización de la evaluación en los procesos de enseñanza aprendizaje. Desde esta perspectiva, la evaluación ha pasado de ser un mero instrumento de calificación y de promoción del educando, y se ha constituido en una herramienta que permite verificar y diagnosticar los avances significativos del discente en el desarrollo óptimo de las destrezas.

En la actualidad en Ecuador, el sistema educativo tiene implícito el desarrollo y fortalecimiento de la práctica pedagógica y curricular, transformando eficazmente los espacios de socialización e inter-aprendizaje de los educandos. Ante aquello, se realizan esfuerzos para cambiar y mejorar el sistema educativo y la gestión de todos los integrantes de la comunidad educativa, permitiendo una transformación eficaz y eficiente en la creación óptima de conocimientos.

La escuela ecuatoriana ha de concebirse como una institución formadora e integradora de saberes, es el lugar en donde se forman integralmente a los educandos mediante procesos sistémicos y tácitamente enfocados hacia una educación constructivista, perspectiva que contradice lo expuesto o manifestado por los educandos del Colegio de Bachillerato Particular Antonio Peña Celi, ya que se evidencian prácticas conductuales, respecto de la aplicación de instrumentos de evaluación con fines educacionales, los mismos que se direccionan a la mera obtención de una nota y a la verificación de la promoción o no de año del educando, dejando de lado la evaluación de carácter formativa; por tanto, los procesos de evaluación constructivista pierden importancia ante la aplicación de enfoques tradicionales.

Considerando que la evaluación educativa es un proceso integral, que permite una formación holística y el avance significativo de los educandos, mediante el diagnóstico y a partir de la aplicación de instrumentos de evaluación en los procesos de enseñanza aprendizaje, se planteó el siguiente objetivo general, el mismo que se orienta a: “Analizar los rasgos constitutivos del perfil del docente en evaluación del Colegio de Bachillerato Particular “Antonio Peña Celi” a partir de las percepciones de los estudiantes de bachillerato general unificado, que permita la comprensión de sus significados e implicaciones en el proceso instructivo-formativo y el diseño de un instrumento metodológico para asegurar efectivamente su participación en la gestión institucional”.

Como objetivos específicos: fundamentar teóricamente la evaluación educativa como proceso orientado al aseguramiento de la formación de la personalidad de los estudiantes con sentido de integridad, diagnosticar las percepciones de los estudiantes respecto de la evaluación que desarrollan sus docentes en relación a las concepciones, métodos, técnicas, instrumentos y valoraciones y 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.

Para la recopilación de la información se utilizaron técnicas e instrumentos de investigación como: la observación, la entrevista y la encuesta, las mismas que permitieron la recopilación adecuada de la información, con respecto de las percepciones de los discentes acerca del proceso de evaluación aplicado por los docentes.

Esta investigación está compuesta por cuatro capítulos. En el primer capítulo se presenta la fundamentación teórica, en la que se desarrollan los temas referentes a evaluación desde el enfoque pedagógico, conductista, constructivista y cognitivo; en el segundo capítulo se expone la metodología de la investigación, la cual ha servido de guía para la realización del estudio, mientras que en el tercer capítulo se aborda el análisis y discusión de resultados, en donde la información recolectada se representa en cuadros y figuras, finalmente en el cuarto capítulo se detalla la propuesta de intervención, que consiste en la creación de un instrumento metodológico, que permita la adecuada implementación de herramientas y evaluaciones educativas integrales desde el enfoque constructivista, con la finalidad de coadyuvar con procesos de enseñanza aprendizaje de calidad y calidez educativa en práctica pedagógica docente.

Como conclusiones principales se determinó que en la definición sobre evaluación, criterios seguidos para evaluar y quién evalúa, prevalecen tendencias de carácter conductista, ya que se evidencia, que el docente utiliza y aplica instrumentos de evaluación con la finalidad de medir el nivel de aprendizaje adquirido por el estudiante, en el proceso de enseñanza aprendizaje, buscando netamente un producto, dejando de lado los procesos internos, el carácter cualitativo de la evaluación y la obtención de conocimientos significativos por parte de los discentes.

Comparando las tendencias entre los diferentes enfoques pedagógicos desde las percepciones de los estudiantes sobre la evaluación que aplican sus docentes, se puede apreciar que predomina el enfoque constructivista, ya que el fin de evaluar es darle información al alumno

sobre los avances de su aprendizaje y al docente sobre el desenvolvimiento y desarrollo eficaz de sus conocimiento en los procesos de enseñanza aprendizaje, expresados tanto en la evaluación versus calificación, cuándo se evalúa, quién evalúa y para quién se evalúa.

Dentro de las recomendaciones se plantea brindar capacitaciones a los docentes, con el fin orientarles para la implementación de herramientas y evaluaciones educativas integrales. Asimismo, el objetivo es que adquieran aprendizajes significativos con respecto a métodos y técnicas de evaluación. Además, es importante que la institución educativa unifique los procesos de evaluación, a partir de los direccionamientos del currículo actual planteado por el MINEDUC, que orienta la evaluación educativa desde un enfoque constructivista.

CAPÍTULO I
MARCO TEÓRICO

“Una escuela centrada en el individuo tendría que ser rica en la evaluación de las capacidades y de las tendencias individuales. Intentaría asociar individuos, no sólo con áreas curriculares, sino también con formas particulares de impartir esas materias”.

(Howard Gardner)

1.1. La evaluación educativa.

La evaluación ha de entenderse como el sistema o método que sirve para calcular, precisar o identificar de manera cualitativa o cuantitativa un criterio respecto a un conjunto de normas. Al respecto Rasco, Contreras y Santos Guerra (1994) manifiesta que:

Entendemos por evaluación educativa la formulación de un juicio sobre el valor educativo de un centro, un proyecto curricular, la organización de un aula, un libro de texto, o de cualquier otra realidad. Es decir una evaluación siempre se interroga e intenta explicar el valor educativo que una realidad, como las señaladas, posee o ha ido desarrollando. (citado por Navarro, 2006, p.62)

La evaluación educativa basándose en lo antes expuesto es un proceso sistemático, que implica la enunciación de una valoración de las normas establecidas, para lograr identificar los alcances y dar valores cualitativos y cuantitativos a los procesos educativos.

Históricamente la evaluación educativa fue considerada como la medición de un todo sin la utilización de mecanismos, normas, estrategias, métodos que representen características cualitativas, solo se centraba en dar un resultado de carácter cuantitativo. Es así que: “En un primer estadio, la evaluación se entendía como una medición valorada hasta el punto de utilizarse de forma perfectamente intercambiable los vocablos medición y evaluación educativa” (Mateo y Martínez, 2008, p.14). De esta forma la evaluación era concebida como sinónimo de medición en los procesos de enseñanza aprendizaje.

La importancia de la evaluación educativa surge a partir de la necesidad de evaluar y diagnosticar los avances y el desempeño del docente y el discente en los procesos de enseñanza aprendizaje, Santos Guerra (2004) precisa a la evaluación educativa destacando la participación continua en el proceso de todos los actores de la comunidad educativa:

La evaluación no es un proceso de naturaleza descendente que consiste en controlar y exigir al evaluado sino que es un proceso de reflexión que nos exige a todos el compromiso con el conocimiento y con la mejora.

Para que la Universidad –o la escuela- sea una institución que aprende y no solo una institución que enseña, necesita abrirse a las preguntas de la evaluación, recibir la información rigurosa a que da lugar y comprometerse con un nuevo cambio consecuente. (citado por Fernández y Guzmán Puya, 2015, p. 41)

En conclusión, la evaluación educativa es un proceso trascendental en los procesos de enseñanza aprendizaje, es un proceso que permite la meditación que involucra y compromete a todos los actores de la comunidad educativa al alcance de logros y cambios significativos en el desarrollo educativo del discente.

1.1.1. Evaluación en el enfoque conductista de aprendizaje

El enfoque conductista es uno de los primeros modelos teóricos de aprendizaje, que cuestionó las corrientes imperantes del siglo XX, como el funcionalismo y el estructuralismo. Para autores como Hurtado (2006) este modelo hace referencia “a un conjunto de tradiciones de pensamiento en psicología y, en algunos casos, en filosofía y ciertos enfoques terapéuticos” (p.323). Mientras que Coon y Mitterer (2010) ven al conductismo como la “escuela de la psicología fundada en el estudio de la conducta abierta observable” (p.23).

Este modelo está representado principalmente por Watson y Skinner. Watson planteó el conductismo clásico o asociativo, que se basa en el estudio de asociaciones entre estímulos y respuestas. Y Skinner propuso el conductismo operante, el cual considera el refuerzo positivo como punto clave para que se propicie el aprendizaje (Batista y Salazar, 2003).

Leiva (2005) destaca las siguientes características del conductismo: 1) el aprendizaje es el resultado de la asociación de estímulos, 2) el aprendizaje depende del entorno y no es duradero, 3) el aprendizaje requiere constante refuerzo y es repetitivo.

Asimismo, este autor señala otros rasgos de este modelo como la reducción de la importancia a los procesos mentales, debido a que se consideran imprecisos y menos objetivos. Así también

el conductismo asume que el sujeto que aprende adopta una actitud pasiva y únicamente responde a los estímulos que recibe de su ambiente. Y la equipotencialidad es otro aspecto distintivo del modelo, de manera que “las leyes del aprendizaje son igualmente aplicables a todos los ambientes, especies e individuos. Se postula que existe una única forma de aprender: la asociación” (Leiva, 2005, p. 69).

Todo lo que se ha citado tiene algunas implicaciones en el proceso de aprendizaje. Desde el conductismo “no se hace ningún intento de determinar la estructura del conocimiento de un estudiante, ni tampoco de determinar cuáles son los procesos mentales que ese estudiante necesita usar. Se caracteriza al estudiante como reactivo a las condiciones del ambiente...” (Ertmer y Newby, 1993, p. 55). Asimismo “los conductistas prescriben estrategias que sean más útiles para construir y reforzar asociaciones estímulo-respuesta, incluyendo el uso de "pistas" o "indicios" instruccionales ("cues"), práctica y refuerzo” (Ertmer y Newby, 1993, p.56).

También es preciso reconocer que diversos elementos o posturas teóricas, que ha aportado el conductismo, se han usado en los procesos formativos o de enseñanza. Ertmer y Newby (1993) enfatizan que las siguientes prácticas provienen del conductismo:

- Un énfasis en producir resultados observables y medibles en los estudiantes (objetivos de conducta, análisis de tareas, evaluación basada en criterios)
- Evaluación previa de los estudiantes para determinar dónde debe comenzar la instrucción (análisis del estudiante)
- Énfasis en el dominio de los primeros pasos antes de progresar a niveles más complejos de desempeño (secuencia de la presentación, aprendizaje para el dominio)
- Uso de refuerzos para impactar al desempeño (premios tangibles, retroalimentación informativa)
- Uso de "pistas" o "indicios" ("cues"), modelaje y práctica para asegurar una fuerte asociación estímulo-respuesta (secuencia de la práctica desde lo simple a lo complejo, uso de "provocadores" ("prompts")). (pp. 56-57)

Si bien ya se han mencionado algunos puntos sobre la evaluación, además se puede recalcar que “la teoría conductista de aprendizaje tenía para la evaluación la consecuencia de considerar como efectos educativos sólo aquellos que se traducen en cambios de conducta y que, por lo mismo, son observables por medio de técnicas objetivas de evaluación” (Sacristán, 1993, p.337).

Esto implica que se usa como instrumento evaluador a todos aquellos elementos, que pueden validar los cambios de conducta de los estudiantes. Y que se valora desde el conductismo la eficacia y consecución de los objetivos del currículum (Sacristán, 1993).

Ciertamente el enfoque conductista del aprendizaje ha brindado interesantes aportes, que han contribuido a las prácticas actuales de la enseñanza y que han influido en los formatos de evaluación. Pese a ello puede que lo planteado por este modelo no permita desarrollar una evaluación integral.

1.1.2. Evaluación en el enfoque cognitivista de aprendizaje.

El cognitivismo surge a finales de los años 50 como respuesta al conductismo. Tanto psicólogos como educadores dejaron de enfatizar las conductas observables y centraron su interés en los procesos mentales (Ertmer y Newby, 1993).

Según Chávez Arcega (2010) el cognitivismo “es considerado como una ciencia que tiene sus principios en el conocimiento, en las estructuras mentales, y encuentra al individuo como una entidad activa, capaz de construir y resolver problemas, más que verlo como una entidad pasiva. Además, permite entender cómo el conocimiento es representado en la memoria, cómo la información es retenida desde las estructuras mismas del conocimiento y cómo la nueva información es agregada a la estructura mental” (p.2).

En el cognitivismo el conocimiento no proviene únicamente del entorno, sino que se construye en los diferentes procesos de pensamiento. Asimismo, el aprendizaje depende de las construcciones interiores y los esquemas cognitivos de cada persona. Y dichos esquemas pueden ser modificados dependiendo de la nueva información que se reciba (Batista y Salazar, 2003). Por otro lado, Guerrero y Flores (2009) exponen que el cognitivismo hace énfasis en los procesos internos, estudia el procesamiento mediante el cual los estímulos sensoriales se transforman en conductas externas, y añade significados en el aprendizaje.

Al mismo tiempo, para Valdez (2012) la evaluación en el cognitivismo “se centra en el proceso, a pesar de que se aplica la evaluación en contextos reales, admite la evaluación fuera de tales contextos, a través de la abstracción, proceso que se considera fundamental para el aprendizaje” (p. 7). Por otro lado, Allal (1980) desde el cognitivismo indica que la evaluación formativa:

...Intenta ante todo comprender el funcionamiento cognitivo del alumno frente a la tarea propuesta. Los datos de interés prioritarios son los que se refieren a las representaciones que se hace el alumno de la tarea y a las estrategias o procedimientos que utiliza para llegar a un determinado resultado. Los 'errores' son objeto de un estudio en particular en la medida en que son reveladores de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el alumno. (Citado por Celman, 1998, p. 25).

De forma similar De los Santos (2008) alude que desde este enfoque “el foco y énfasis evaluativo estaría centrado en las revelaciones de aprendizaje que implican comprensión y generación de nuevos sentidos y aplicaciones, y el desarrollo de habilidades para razonar sobre el tema de la materia objeto de enseñanza y aprendizaje” (p. 6).

En conclusión, en el enfoque cognoscitivo, la evaluación debe focalizar su interés en el individuo desde la concepción de su naturaleza y el entorno en el que se desenvuelve, incluyendo las diferentes capacidades que el discente utiliza cuando desarrolla el conocimiento.

1.1.3. Evaluación en el enfoque constructivista de aprendizaje.

El constructivismo se considera como una rama que se origina a partir del cognitivismo. Y aunque defiende postulaciones similares a este modelo, presenta importantes diferencias. Valdez (2012) señala que el constructivismo es “una epistemología, es decir una teoría que intenta explicar la naturaleza del conocimiento humano” (p. 7).

Este enfoque sostiene, de manera similar al cognitivismo, que la persona procesa y construye el conocimiento de forma activa; sin embargo, considera que la cultura y la sociedad permiten el desarrollo diferencial de cada individuo. Y además postula que el conocimiento es una construcción interna, que se ve influida por las experiencias previas, las mismas que se organizan en esquemas cognitivos, que pueden ser susceptibles de modificación debido al ingreso de nueva información. Todo esto mencionado configura un aprendizaje significativo (Batista y Salazar, 2003).

Existen dos principios dentro del constructivismo. Primero el principio de correspondencia, que hace referencia a establecer relaciones entre el conocimiento que se construye y los esquemas

mentales personales. Y segundo el principio de multiplicidad, que atañe a la diversidad de estilos de aprendizaje y que no necesariamente involucran asociaciones (Batista y Salazar, 2003).

Autores como Muñoz y Jassmín (2015) sostienen que:

Parte fundamental de este modelo es proponer al estudiante retos y problemas reales que sean de su interés, de tal forma que sienta la motivación suficiente para resolverlos. El docente se vuelve menos expositivo, invitando a los estudiantes a formular hipótesis y discutir sobre el tema, así, el proceso se transforma en una guía donde el estudiante analiza, revisa, experimenta y da soluciones. (p. 31).

Por otro lado, Valdez (2012) sugiere términos que guardan relación con la función del estudiante desde el constructivismo, tales como:

a) explorador: los alumnos tienen la oportunidad de explorar nuevas ideas, herramientas que lo impulsan a considerar ideas y exploraciones. **b) aprehensión cognitiva:** el aprendizaje es situado en relación con el mentor quien dirige a los alumnos para el desarrollo de ideas y habilidades que estimulan el rol de la práctica profesional, **c) enseñanza:** los alumnos aprenden en contextos formales e informales y **e) producción:** los alumnos desarrollan productos de uso real para ellos mismos u otros. (p. 8)

Mientras que el docente se concibe como promotor, facilitador, mediador, modelo y guía a seguir para los estudiantes. Dentro de su accionar además se considera que su trabajo es enseñar a desarrollar habilidades cognitivas y animar a ser autoconsciente de las estrategias y procesos mentales (Valdez, 2012).

Ahora bien, desde el constructivismo la evaluación:

Se basa en la ejecución del alumno, es generativa en cuanto a que se requiere una ejecución o demostración generalmente para una audiencia real y para un propósito útil. Debe ser significativa para el alumno, ya que puede producir información, servicios y productos. Es conectada y continua porque es parte de la instrucción y el alumno aprende durante la evaluación y finalmente es justa porque se busca que el resultado represente el grado de aprendizaje real del alumno evaluado. (Valdez, 2012, p. 9).

De modo similar Muñoz y Jassmín (2015) definen la evaluación en este enfoque como:

Dinámica, debido a que se evalúa el potencial que tiene el estudiante para solucionar problemas y para aprender de los que le rodean. Además se pretende establecer el grado de ayuda que necesita el estudiante para resolver una situación por sí solo. (p. 31)

En síntesis el constructivismo ha de ser entendido como una de las corrientes pedagógicas más importantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que permite al educando la obtención de aprendizajes significativos y la construcción de su propio conocimiento a partir de la interacción con el medio ambiente y la entrega de las herramientas necesarias por parte del docente.

1.1.4. Evaluación orientada al desarrollo integral de la personalidad del estudiante.

La evaluación es un elemento importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, que guarda relación con los demás componentes y que incide sobre ellos. Abarca todos los momentos de este proceso, desde la etapa inicial hasta su desarrollo y sus resultados (Pérez, 2005).

Para González Pérez (2001) la evaluación puede “proporcionar información que permita la orientación y regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje” y es un “medio o recurso para la formación de los estudiantes” (p. 92). Mientras que Dochy, Segers y Dierick (2002) sostienen que “el aprendizaje y la evaluación necesitan ser coherentes. La investigación ha mostrado que la naturaleza de las tareas de evaluación influye en el enfoque que los estudiantes adoptan para aprender” (“El enfoque actual de la enseñanza”, párr. 5).

Por otro lado Gómez (2006) expresa:

La evaluación se constituye en un indicador que posibilita determinar la efectividad y el grado de avance de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación de los estudiantes, a la vez que le permite al docente valorar su propia labor y reflexionar en torno a ella para reorientarla y corregirla, de manera que contribuya, significativamente, a mejorar los procesos de enseñanza en el aula para promover un mejor aprendizaje. (p.1)

Asimismo Gómez (2006) afirma que la evaluación permite gestionar el proceso de formación de los estudiantes y cumple “con la función pedagógica de acompañar, orientar, proponer y ofrecer la participación, la comprensión y la mejora para decidir y actuar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 5).

Finalmente, Rosales (2000) indica que la evaluación tiene como objetivo:

Lograr un progresivo perfeccionamiento de docentes y estudiantes, no sólo desde lo profesional sino también desde lo personal y, por consiguiente, del resto de los componentes y funciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas funciones son: el desarrollo social y emocional de los estudiantes; la adquisición de conocimientos; la utilización y renovación metodológica de materiales educativos por parte de docentes y estudiantes; de cooperación dentro y fuera del aula; de autodesarrollo o autonomía para el perfeccionamiento personal. (Citado por Gómez, 2006, p. 7).

En conclusión, podemos encontrar diversas razones para recalcar la importancia de la evaluación integral. Para Gómez (2006) uno de los principios de la evaluación es precisamente la integralidad y añade que “la evaluación no es un proceso aislado, es parte esencial del proceso educativo, por tanto debe existir coherencia con los otros componentes curriculares que intervienen en el acto educativo” (p. 6).

Las letras junto con las buenas intenciones no servirán de nada, si no formamos de manera holística, descartando la cuantificación, por ende también la etiquetación del estudiante. Más bien la integralidad nos permitirá imbuir la satisfacción y el deseo de ser mejor, dejando de lado la parafernalia de las caducas ideologías pedagógicas.

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

La evaluación educativa debe caracterizarse por la orientación y sistematización de métodos y técnicas, que permitan el alcance u obtención de resultados cualitativos y cuantitativos de los aprendizajes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La función que cumplen los diferentes tipos de evaluación en el proceso formativo es el de evaluar los avances individuales mediante valoraciones formativas, lo que implica adoptar y llevar

a cabo una estimación sumativa o final. Al respecto podemos diferenciar varios tipos de evaluación: la evaluación inicial o diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa o final.

1.2.1. Evaluación diagnóstica.

La evaluación diagnóstica para Coello y Elías (2001) implica “ilustrar acerca de condiciones y posibilidades de iniciales aprendizajes o de ejecución de una o varias tareas” (p. 2). Mientras que para Morales (2011) en esta evaluación “se investiga el nivel de conocimientos que posee el participante antes de una experiencia de aprendizaje” (p. 7).

En la misma línea Jorba y Sanmartí (1993) indican que la evaluación diagnóstica tiene como objetivo “determinar la situación de cada alumno antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje, para poderlo adaptar a sus necesidades” (p. 4). Y añaden que este tipo de evaluación es “un paso imprescindible para el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje, pues debería posibilitar la modificación de las secuencias y la adecuación de las actividades para responder a las necesidades y dificultades del alumnado” (p. 4).

Por otro lado; Arredondo, Diago y Cañizal (2010), expresan que:

Su finalidad es, que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de sus alumnos, tanto en lo personal como en lo académico. Ese conocimiento es fundamental, ya que permitirá al profesor diseñar sus estrategias didácticas y acomodar su práctica docente a la realidad de todos y cada uno de sus alumnos. La evaluación diagnóstica debe tener lugar al comienzo del curso, ya que es en ese momento cuando el profesor necesita conocer la realidad educativa de su alumnado al iniciar una nueva actividad escolar. Las informaciones sobre la evaluación del curso anterior, si se especifican de un modo descriptivo y no simplemente numérico, contienen elementos que pueden ser de gran utilidad para realizar la evaluación diagnóstica del curso siguiente. También puede realizarse en cualquier momento del curso, para determinar necesidades educativas de futuro en aspectos concretos. (p.36)

Jorba y Sanmartí (1993) añaden sobre este tema que “cuando la información que se obtiene a partir de dicha modalidad de evaluación hace referencia a un colectivo (grupo-clase), se denomina prognosis, y cuando es diferenciada (de cada alumno/a), se llama diagnosis” (p. 4).

En síntesis, la evaluación diagnóstica pretende por una parte conocer los antecedentes académicos de los estudiantes en relación a una asignatura específica sin la necesidad de reflejar una nota cuantitativa, y por otra parte establecer las estrategias y métodos de aprendizaje adecuados para mejorar el rendimiento de los educandos en los procesos de enseñanza aprendizaje.

1.2.2. Evaluación formativa.

De acuerdo a Jorba y Sanmartí (1993) esta evaluación fue mencionada por primera vez por Scriven en 1967. Y se la utiliza “para referirse a los procedimientos utilizados; por los profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus alumnos” (p. 6).

Asimismo, Morales (2011) refiere que “se realiza durante el proceso de enseñanza aprendizaje para realizar los ajustes necesarios” (p.7). Y De Pinto (2002) indica:

Se caracteriza por no tener calificación, sino una apreciación de la calidad del trabajo académico realizado, pues es la que nos permite determinar en cada segmento o tramo del Curso o Carrera los resultados obtenidos, para realizar los ajustes y adecuaciones necesarias para llegar al éxito, con la excelencia que demanda la sociedad actual en estos tiempos posmodernos. (s. p.)

Por lo tanto, la evaluación formativa se encarga de recopilar y procesar la información necesaria para ejecutar de forma adecuada planes y programas, con el fin de retroalimentar los procesos de enseñanza aprendizaje de los educandos.

Las evaluaciones formativas presentan algunas ventajas, según Casterad, Luis-Pascual y Arribas (2009), entre ellas se puede destacar:

Mayor asimilación y relevancia de los aprendizajes, la mayor interacción profesor-alumno, el aumento de la utilidad y aplicabilidad práctica de las asignaturas y por tanto su vinculación directa con el desarrollo de las competencias profesionales, la aparición de procesos de coevaluación y autoevaluación asociados a la diversificación de los instrumentos de evaluación utilizados, y la mejora de la calificación. (p. 31)

Finalmente, es preciso decir que la evaluación formativa es un proceso sistémico y continuo mediante el cual el docente obtiene información válida y necesaria para el reajuste de planes y programas durante el proceso de enseñanza aprendizaje permitiendo la retroalimentación del educando de forma constante.

1.2.3. Evaluación sumativa.

La evaluación sumativa de acuerdo a Coello y Elías (2001) se refiere a “la forma mediante la cual se mide y juzga el aprendizaje con el fin de certificarlo, asignar calificaciones, determinar promociones, etc.” (p. 9). De igual manera Morales (2011) expresa que en la evaluación sumaria se miden “los conocimientos adquiridos durante todo el proceso de enseñanza” (p. 7).

El propósito de este tipo de evaluación es “establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje” (Jorba y Sanmartí, 1993, p. 8). Para Coello y Elías (2001) es recomendable usar pruebas objetivas dentro de esta evaluación. Y en lo que respecta a sus funciones cabe indicar que:

Tiene, esencialmente, una función social de asegurar que las características de los estudiantes respondan a las exigencias del sistema. Pero también puede tener una función formativa de saber si los alumnos han adquirido los comportamientos terminales previstos por el profesorado y, en consecuencia, si tienen los prerrequisitos necesarios para posteriores aprendizajes o bien determinar los aspectos que convendría modificar en una repetición futura de la misma secuencia de enseñanza-aprendizaje. (Jorba y Sanmartí, 1993, p. 8)

Autores como Vincenzi y De Angelis (2006) consideran que la evaluación sumativa tiene dos características esenciales:

- a) Debe ser integradora y no constituirse en una instancia de evaluación de apartados estancos. Se deben evaluar actitudes, habilidades cognitivas complejas, valores, destrezas y no sólo la capacidad de reproducir información sin poder analizarla, transferirla o evaluarla.
- b) Debe ser congruente con la modalidad de trabajo desarrollada en clase. La evaluación no es un fin en sí misma sino parte de un proceso educativo, por ello la instancia de evaluación sumativa no puede ser vivenciada por el alumno como una experiencia novedosa o alejada de las prácticas áulicas habituales. (p. 2)

Sobre esta misma temática Casanova (2007) afirma que “no se pretende mejorar nada con esta evaluación de forma inmediata -en sentido estricto, ya no es posible-, sino valorar definitivamente. Se aplica en un momento concreto, final, cuando es preciso tomar una decisión en algún sentido” (p.11).

En consecuencia, la evaluación sumativa es de gran importancia en los procesos de enseñanza aprendizaje, la misma nos permite dar juicios de valor con respecto a los resultados de la evaluación. Si bien esta evaluación es de carácter cuantitativo, no sólo debe asignar una calificación, sino también promover nuevos aprendizajes.

1.3. Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación.

1.3.1. Desde el enfoque conductista de aprendizaje.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la evaluación en el enfoque conductista pretende identificar y estudiar las conductas de los estudiantes, mediante procesos observables. Para ello se vale de diversos métodos y técnicas.

a) Métodos.

- **Reforzamiento positivo y negativo.**

Entre los métodos que utiliza el conductismo se puede recalcar el reforzamiento positivo y negativo. Los cuales se utilizan de forma sistemática con el fin de reforzar una conducta, para que se repita de forma gradual.

Los profesores pueden utilizar los reforzamientos positivo y negativo para motivar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades y a dedicar más tiempo a las tareas. Por ejemplo, al enseñar los conceptos en una unidad de ciencias, el docente podría pedirles a los alumnos que respondan preguntas al final del capítulo. (Schunk, 2012, p.92)

Schunk (2012) considera que los reforzadores se utilizan en determinados momentos y condiciones. De tal manera que “lo que refuerza a un estudiante en particular durante una clase de lectura tal vez no lo haga en la de matemáticas o en otra clase de lectura” (p.90). Y agrega que para los estudiantes son reforzadores “los elogios del profesor, el tiempo libre, los privilegios, las estampas y las altas calificaciones” (p.91).

En cuanto al reforzamiento positivo se puede decir que involucra “presentar un estímulo, o añadir algo a una situación, después de una respuesta, lo que aumenta la probabilidad de que esa respuesta ocurra en el futuro en la misma situación” (Schunk, 2012, p.91). Y por otro lado el reforzamiento negativo “implica retirar un estímulo o quitar algo de una situación después de una respuesta, lo cual incrementa la probabilidad de que esa respuesta ocurra en el futuro en la misma situación” (Schunk, 2012, p.92).

En el caso del refuerzo positivo, el estudiante ejecuta una determinada conducta y recibe algo positivo, es decir le sucede algo positivo a partir de esa conducta, y viceversa, en el refuerzo negativo, el educando a través de estímulos o consecuencias negativas elimina ciertas conductas.

- **Aproximaciones sucesivas (moldeamiento).**

Las cuales permiten formar conductas y moldearlas haciendo una retroalimentación correcta de los aprendizajes previos. El moldeamiento de la conducta incluye los siguientes pasos:

- Identificar lo que el estudiante es capaz de hacer ahora (conducta inicial).
- Identificar la conducta deseada.
- Identificar los reforzadores potenciales en el ambiente del estudiante.
- Separar la conducta deseada en pequeños pasos para ser dominados de manera secuencial.
- Llevar al estudiante desde la conducta inicial hasta la conducta deseada reforzando de manera sucesiva cada aproximación hacia el comportamiento deseado. (Schunk, 2012, p.99)

Moldear significa aprender haciendo con una retroalimentación correctiva. (...). El modelamiento se podría aplicar de manera sistemática con un estudiante hiperactivo que sólo es capaz de trabajar un par de minutos en una tarea antes de distraerse. La meta consiste en moldear su conducta para que trabaje de forma interrumpida durante 30 minutos. Al principio el profesor lo refuerza cuando trabaja de manera productiva durante dos minutos. Después de varios intervalos exitosos de dos minutos, el criterio para recibir el reforzador se eleva a tres minutos.

Suponiendo que el estudiante trabaje de forma interrumpida durante varios periodos de tres minutos, el criterio se incrementa a cuatro minutos. Este proceso continúa hasta alcanzar la meta, que son los 30 minutos, siempre y cuando el alumno se desempeñe de manera confiable al nivel del criterio, si enfrenta dificultades en algún momento, el criterio para el reforzador se disminuye a un nivel en el que pueda seguir desempeñándose con éxito. (Schunk, 2012, p. 99)

En conclusión, el moldeamiento se da a través de la retroalimentación correctiva, mediante la repetición de las actividades hasta lograr el objetivo propuesto.

- **Modificación conductual.**

Asimismo un método usado en este enfoque involucra la modificación conductual, la misma que hace énfasis en principios que permitan un adecuado aprendizaje desde lo conductual.

La modificación conductual (o terapia conductual) se refiere a la aplicación sistemática de los principios del aprendizaje conductual para facilitar comportamientos adaptativos (Ullman y Krasner, 1965). La modificación conductual se ha utilizado con adultos y niños en contextos tan diversos como salones de clases, ambientes de orientación, prisiones y hospitales mentales. (Schunk, 2012, p.100)

La finalidad de este método es la de aplicar técnicas e instrumentos en relación a una evaluación objetiva, las mismas que permitan una modificación de conductas negativas e instaurar conductas positivas en los educandos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **Aprendizaje de dominio.**

Este método sugiere, que el punto central en el proceso sistemático de instrucción, debería ser el *tiempo* que se requiere, para que distintos estudiantes obtengan los mismos aprendizajes y consigan el mismo nivel de dominio.

Al inicio de la enseñanza para el dominio, los profesores orientan a los estudiantes hacia los procedimientos de dominio y proporcionan la instrucción utilizando a todo el grupo, grupos pequeños o actividades individuales en la clase. Los docentes aplican el examen formativo y certifican cuáles alumnos logran el dominio. Aquellos que no lo logran podrían trabajar en grupos pequeños repasando el material problemático, a menudo con la tutoría de los compañeros que ya dominan el material. Los profesores brindan tiempo para que trabajen con materiales remediales junto con tarea para la casa. (Schunk, 2012, p.107).

En conclusión, en el aprendizaje de dominio, la responsabilidad tácita e implícita de la formación y adquisición de conocimientos por parte de los educandos o el fracaso de los mismos, se debe en gran medida a la instrucción dada por parte de los docentes, dejando de lado, las habilidades que posee el discente.

b) Técnicas.

- **Programa de reforzamiento.**

Donde la retroalimentación es el eje primordial, ya que permite o asegura respuestas de carácter positivo. Estos programas pueden darse en diferentes modalidades. Los programas continuos proporcionan retroalimentación después de cada respuesta. Aseguran que no se aprendan respuestas incorrectas y son útiles cuando los estudiantes están adquiriendo habilidades. Mientras que los programas intermitentes no refuerzan todas las respuestas correctas, solo algunas. Esta modalidad se usa en el salón de clases.

- **Contratos de contingencia.**

Permiten entre otras cosas, la participación bipartita entre el docente y el discente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitiendo llegar a acuerdos puntuales, respecto de un desempeño exitoso.

Un contrato de contingencias es un acuerdo entre el profesor y el estudiante en el que se especifica el trabajo que este último realizará y el resultado esperado (reforzamiento) por un desempeño exitoso (Homme, Csanyi, Gonzalez y Rechts, 1970). El contrato se puede hacer de forma verbal, aunque por lo general se realiza por escrito. Los profesores pueden diseñar el contrato y preguntar al alumno si está de acuerdo, pero se acostumbra elaborarlo de manera conjunta. Una ventaja de que ambos participen es que con esto los estudiantes suelen sentirse más comprometidos a cumplir los términos del contrato. Cuando las personas participan en la selección de una meta con frecuencia se muestran más comprometidos a alcanzarla que cuando se les excluye del proceso de selección (Locke y Latham, 1990). Los contratos especifican las metas o los resultados esperados en términos de la manifestación de conductas específicas. La “contingencia” es el resultado esperado, que a menudo se reduce a la forma de “si tú haces esto, entonces recibirás esto otro. (Schunk , 2012, p.112).

El papel principal del docente es el de formar buenos hábitos en los educandos permitiendo en lo posterior el desarrollo de conductas adecuadas que permitan un óptimo desenvolvimiento en

los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el enfoque conductual, el adiestramiento de habilidades específicas no permite que los educandos lo apliquen en contextos diferentes.

- **Observacion directa.**

Consiste en observar varios ejemplos en los que se evidencian los comportamientos de varios estudiantes para verificar si se ha dado o no el aprendizaje.

Conlleva observar el comportamiento de los estudiantes con el fin de determinar si ha existido aprendizaje. La observación es una práctica común entre los docentes. Y puede ser una herramienta útil cuando: las observaciones son objetivas, si contienen pocas inferencias del observador y si se detalla la conducta esperada (Schunk, 2012).

La observación presenta dos limitantes, por un lado únicamente se enfoca en lo que se puede observar y deja de lado los procesos cognitivos y afectivos. Y por otro lado la ausencia de una conducta no demuestra que no ha existido aprendizaje (Schunk, 2012).

Aprendizaje no es lo mismo que desempeño, y muchos factores, además del aprendizaje, podrían afectarlo. Existe la probabilidad de que los estudiantes no realicen las acciones aprendidas porque no se sienten motivados, porque se sienten enfermos o están ocupados haciendo otras cosas. Hay que descartar esos otros factores antes de concluir, a partir de la ausencia del desempeño, que el aprendizaje no ha ocurrido. (Schunk, 2012, p. 15)

En este sentido la observación directa permite identificar los aprendizajes esperados a través de la aplicación de estándares o procedimientos, los docentes utilizan estos métodos con frecuencia para determinar si ha ocurrido o no los aprendizajes esperados en el educando.

c) Instrumentos.

- **Pruebas objetivas.**

Las pruebas objetivas “pretenden una medida controlada, carente de subjetivismo y analizable estadísticamente, de un conjunto de saberes o conocimientos” (Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia, 1988, p. 34).

Son una alternativa muy útil cuando se evalúa grupos numerosos. Comprenden preguntas o enunciados a los que debe dar respuesta el estudiante. Existen en dos modalidades principales, las estructuradas, donde se escoge una respuesta de un conjunto de opciones. Y las no estructuradas donde la respuesta es de libre desarrollo (Ríos, s.f.).

Presentan ventajas como el hecho de que con ellas se puede evaluar una amplia variedad de conocimientos y son posibles de calificar de forma rápida. Sin embargo para evaluar creatividad y capacidad de expresión presentan limitaciones (Ríos, s.f.).

1.3.2. Desde el enfoque cognitivista de aprendizaje.

En este enfoque se logra evidenciar una interacción intrínseca entre diferentes factores ambientales, cognitivos, personales, de motivación, etc.

La teoría cognoscitiva social distingue entre un nuevo aprendizaje y el desempeño de conductas aprendidas previamente. A diferencia de las teorías del condicionamiento, que plantean que el aprendizaje implica la conexión de respuestas con estímulo o respuestas seguidas por consecuencias, la teoría cognoscitiva social afirma que el aprendizaje y el desarrollo son procesos diferentes. Aunque gran parte del aprendizaje se produce mediante el hacer, aprendemos muchas cosas a través de la observación. (Schunk, 2012, p.122)

Tal como fue explicado previamente, este enfoque ve al estudiante como un ente activo que participa en la construcción de su aprendizaje. A continuación se detallan sus métodos, técnicas e instrumentos.

a) Métodos.

- **Sesiones de repaso.**

El estudiante a través de este método distingue entre la adquisición de nuevos conocimientos y el desempeño eficaz de conductas aprendidas previamente.

Algunas actividades escolares (como las sesiones de repaso) implican el desempeño de habilidades aprendidas previamente, pero gran parte del tiempo se dedica al aprendizaje. Al observar al profesor y a los compañeros como modelos, los estudiantes adquieren conocimientos que no siempre demuestran en el momento en que los aprenden. (Schunk, 2012, p.122).

De esta manera los alumnos captan las ideas principales para el desarrollo eficaz de las tareas y las replican en su casa en el desarrollo de las actividades.

- **Autorregulación.**

El aspecto más importante de la autorregulación, es el hecho de que los educandos orientan el desarrollo de las actividades hacia el logro de metas claras.

Al esforzarse para autorregular aspectos importantes de su vida, los individuos logran un mayor sentimiento de agencia personal. En situaciones de aprendizaje, la autorregulación requiere que los aprendices tengan opciones por ejemplo, en lo que hacen y en cómo lo hacen. Los alumnos no siempre disponen de opciones, como ocurre cuando los profesores controlan muchos aspectos y les asignan tareas y determinan los parámetros. (Schunk, 2012, p.123).

En este sentido, la autorregulación permite que el educando participe activamente en el desarrollo de sus actividades o en el logro eficaz de sus metas, observando y determinando el progreso de las mismas.

- **Aprendizaje por observación.**

En el cual la imitación, la recompensa y el castigo son fundamentales. Este aprendizaje se da mediante el modelamiento (Schunk, 2012).

Ocurre cuando los observadores manifiestan nuevos patrones de conducta que, antes de estar expuestos a las conductas modeladas, no tenían ninguna probabilidad de manifestar, incluso aunque estuvieran muy motivados a hacerlo (Bandura, 1969). Un mecanismo clave es la información que transmiten los modelos a los observadores acerca de las formas de producir nuevas conductas (Rosenthal y Zimmerman, 1978). (Schunk, 2012, p.127)

En conclusión, el aprendizaje por observación se presenta cuando el individuo (alumno) observa a otras personas, implicando un desenvolvimiento e interacción social, utilizando niveles de actividad cognoscitiva.

- **Aprendizaje de habilidades cognoscitivas.**

También existe el aprendizaje de habilidades cognoscitivas, donde la adquisición de conocimientos sugiere un proceso sistemático y progresivo.

En una secuencia educativa común el docente explica y demuestra las habilidades por aprender y luego los alumnos reciben la práctica guiada mientras el profesor verifica su comprensión; si experimentan dificultades, el docente les enseña otra vez la habilidad. Cuando el profesor considera que los estudiantes ya lograron una comprensión básica, realizan una práctica independiente mientras el profesor supervisa periódicamente su trabajo. (Schunk, 2012, p.129)

Las habilidades cognitivas y la adquisición de conocimientos se desarrollan en el largo plazo, el alumno no solo aprende los contenidos, sino también aprende el proceso para el logro significativo de los mismos.

- **Modelamiento cognoscitivo.**

Permite identificar la capacidad que tienen los alumnos para demostrar los conocimientos adquiridos a partir de situaciones previamente establecidas.

El modelamiento cognoscitivo complementa la explicación y la demostración modelada con la verbalización de los pensamientos y razones del modelo para realizar las acciones dadas (Meichenbaum, 1977). Los profesores podrían introducir errores en la demostración para que los estudiantes vean cómo reconocerlos y manejarlos. (Schunk, 2012, p.129)

El modelamiento cognoscitivo, modifica, controla y sustenta el aprendizaje como un proceso que complementa la explicación y la demostración, con el fin que el estudiante adquiera conocimientos significativos.

b) Técnicas.

- **Autoinstrucción.**

Cuyo objetivo o función principal consiste en el hecho de que el educando guía y ordena su propia conducta externa, a partir del trato eficaz de las verbalizaciones internas que acompañan a la actividad del sujeto.

La *autoinstrucción* se ha utilizado para enseñar a los estudiantes a regular sus actividades durante el aprendizaje (Meichenbaum, 1977). En un estudio pionero Meichenbaum y Goodman (1971) incorporaron el modelamiento cognoscitivo al entrenamiento de autoinstrucción para estudiantes de segundo grado que eran impulsivos y estaban en un grupo de educación especial. (Schunk, 2012, p.130)

Por lo tanto, la autoinstrucción, permite enseñar a los educandos a regular sus actividades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la introducción de cambios en las autoverbalizaciones.

- **Tutoría y asesoría.**

Según Schunk (2012) la tutoría hace referencia “a una situación en la que una o más personas sirven como agentes de instrucción, generalmente en una materia específica o para un propósito en particular” (p.158).

Los tutores explican y demuestran las estrategias y habilidades que se van a aprender. Y puede ejercer la tutoría tanto un adulto como un niño. Aunque se considera que es más motivante y produce resultados más positivos, cuando la tutoría la realizan los pares (Schunk, 2012)

Mientras que la asesoría “implica la enseñanza de habilidades y estrategias a estudiantes u otros profesionales en contextos de orientación y capacitación” (Schunk, 2012, p.159). La asesoría se puede dar en dos modalidades: formal (se asigna el asesor de acuerdo a los procedimientos de la organización o entidad) o informal (tiene lugar de forma espontánea y no se regula bajo ningún proceso o estructura organizacional).

De manera ideal, la asesoría incorpora aprendizaje y participación mutuos entre el orientador y el aprendiz. Así, la asesoría es una experiencia educativa más completa y más profunda que la tutoría, que está más orientada hacia el aprendizaje. Mientras que la tutoría destaca la instrucción de contenidos en un periodo corto, la asesoría suele involucrar consejo y guía modelados durante un periodo más largo. (Schunk, 2012, p.159)

- **Motivación.**

La motivación permite que los estudiantes que ven modelos o actitudes que son eficazmente desarrollados imiten la conducta de esos modelos con la finalidad de recibir una recompensa.

El hecho de que los individuos observen que otras personas similares a ellos tienen éxito, aumenta su motivación y autoeficacia, ya que los hace inclinarse a creer que si otros pueden triunfar, ellos también podrán hacerlo. Este tipo de efectos en la motivación son comunes en el salón de clases. (Schunk, 2012, p.137)

En este sentido, los estudiantes que observan a sus compañeros desarrollar de forma eficaz sus actividades, se sienten motivados a efectuar sus tareas.

c) Instrumentos.

- **Ejemplos resueltos.**

De acuerdo a Schunk (2012) los ejemplos resueltos son “presentaciones gráficas de las soluciones de problemas” y “presentan las soluciones paso a paso, a menudo acompañadas de diagramas o sonido (narraciones)” (p.158).

Estos ejemplos proporcionan modelos sobre cómo resolver determinado problema, de manera que los estudiantes puedan aprender estrategias y habilidades. Esta técnica influye positivamente en la motivación y autoeficacia de los estudiantes (Schunk, 2012).

Al utilizar los ejemplos resueltos es necesario considerar ciertos principios. Es mejor utilizar más de una forma de presentación, de manera que un ejemplo resuelto podría incluir información textual (palabras y números), gráfica (flechas y cuadros) y auditiva (sonidos). Sin embargo, no es conveniente aumentar demasiado la complejidad, ya que esto podría sobrecargar las capacidades de atención y memoria de los aprendices. (Schunk, 2012, p.158)

1.3.3. Desde el enfoque constructivista de aprendizaje.

El constructivismo permite que los discentes formen su propio conocimiento de forma individual, a medida que va aprendiendo, logrando de esta manera la interacción con el entorno y por ende un aprendizaje activo.

a) Métodos.

- **Aprendizaje por descubrimiento.**

En este tipo de aprendizaje el estudiante es capaz de descubrir el conocimiento de forma autónoma. “Descubrir implica plantear y probar hipótesis y no simplemente leer o escuchar las exposiciones del profesor. El descubrimiento es un tipo de razonamiento inductivo, ya que los alumnos pasan de estudiar ejemplos específicos a formular reglas, conceptos y principios generales” (Schunk, 2012, p.266).

El aprendizaje por descubrimiento requiere una dirección mínima, el docente funge como organizador y los estudiantes son los investigadores que manipulan e indagan información. Asimismo conlleva plantear cuestionamientos y resolver problemas. No se considera que este método sea útil en todas las situaciones de aprendizaje, no es aplicable en casos como los siguientes: cuando los estudiantes carecen de información previa o son inexpertos en alguna temática y cuando el contenido sea muy fácil (Schunk, 2012).

- **Aprendizaje asistido por los pares.**

Es un método donde los compañeros de clase se convierten en agentes activos del aprendizaje. Este incide positivamente en una mejora del aprovechamiento e incluye la tutoría de pares, la enseñanza recíproca y el aprendizaje cooperativo (Schunk, 2012).

Es importante que el docente determine si es apropiado o no usar este aprendizaje, dependiendo de los objetivos o resultados que se desee obtener. “Ciertos tipos de lecciones, como aquellas que hacen hincapié en las habilidades de indagación, parecen ser ideales para este método, sobre todo si el desarrollo de resultados sociales también es un objetivo” (Schunk, 2012, p. 269).

En este tipo de aprendizaje la participación se da con libertad y se fomenta la cooperación. Además el formato individual permite que la enseñanza se adapte a las necesidades específicas de cada estudiante. Si se trabajara con grupos lo ideal sería establecer una meta específica, determinar que conducta se espera y trabajar con actividades que permitan la participación de todos los miembros del grupo (Schunk, 2012, p. 270).

b) Técnicas

- **Discusiones y debates.**

El fin de las discusiones en clase es “lograr una mayor comprensión conceptual o aprender diversas perspectivas de un tema. El tema por discutir no debe tener una respuesta correcta evidente, sino implicar aspectos complejos o polémicos” (Schunk, 2012, p. 271).

Aquellos estudiantes que participen ya deben tener conocimientos sobre la temática a discutir, el resultado que se espera es que es comprendan mejor el tema y puedan considerar otras posturas u opiniones diferentes a las suyas (Schunk, 2012).

Una variante de la discusión es el debate, en el que los estudiantes argumentan de manera selectiva las diferentes perspectivas de un tema. Esto requiere que el grupo se prepare y, si tendrán que hacer una breve exposición de sus puntos de vista, quizá tengan que adquirir cierta práctica. (Schunk, 2012, p. 271).

Tanto en la discusión como en el debate es preciso que el docente plantee reglas o normas que garanticen la participación de todos los estudiantes, así como el respeto a los argumentos de los compañeros (Schunk, 2012).

- **Autoevaluación.**

De acuerdo a Fraile (2006) la autoevaluación consiste en que:

El estudiante se implica en la identificación de los criterios a aplicar a sus ejecuciones así como en los juicios de valor acerca del nivel de logro de dichos criterios, de acuerdo con el profesor y en coherencia con los objetivos de aprendizaje establecidos. Se asume que la activación generada en el estudiante y el contrato pactado necesario en todo procedimiento de autoevaluación se convierten en factores multiplicadores de la motivación hacia el propio aprendizaje. (p. 26)

Mientras que para Toledo, García, Valero y Tanco (2010) en la evaluación “el alumno evalúa sus respuestas a un problema o práctica siguiendo las soluciones vistas en clase o utilizando una

plantilla de corrección” (p. 2). Las ventajas de aplicar la autoevaluación incluyen el fomento del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, la generación de autosuficiencia en el propio aprendizaje así como el aprendizaje autónomo y la autoconfianza (Rodríguez-Gómez, Ibarra-Sáiz, Gallego-Noche, Gómez-Ruiz y Serra, 2012).

- **Ensayos.**

Hacen referencia a textos escritos donde el estudiante de forma libre desarrolla y expone sus conocimientos, opiniones y reflexiones sobre un tema determinado. A través de este instrumento se puede evaluar el manejo y uso de conceptos básicos, así como la calidad y la capacidad del estudiante para desarrollar argumentos (Xunta de Galicia, 2014).

Entre sus ventajas se puede destacar que permite recabar información sobre los conocimientos del estudiante, también fomenta la capacidad creativa y la capacidad comunicativa. Sin embargo calificar este instrumento tomaría mucho tiempo ya que admite una amplia variedad de respuestas. Por lo que se recomienda que para su uso se establezca un patrón base de respuestas y que se establezca criterios previamente a su desarrollo. (Xunta de Galicia, 2014).

- **Proyectos.**

Esta técnica conlleva elaborar o diseñar un producto en un plazo de tiempo. El docente únicamente funge como un facilitador o guía y el estudiante se convierte en un gestor activo que aporta a la solución de un problema real. A través de los proyectos además de adquirir y dominar conocimientos es posible aplicar lo que se aprende en clases (Xunta de Galicia, 2014).

El profesor proporciona a los alumnos (en equipo) algunas recomendaciones para asegurar la realización adecuada del proyecto: definición del propósito del proyecto y su relación con los objetivos de instrucción, indica los materiales que pueden utilizar, los recursos necesarios, los procedimientos y los criterios de evaluación.

En los proyectos de investigación, por lo general, el docente ofrece el tópico por investigar. La capacidad principal que se pretende evaluar con esta técnica es la de obtener información y la de saber organizarla de cierto modo para que tenga sentido de acuerdo al objetivo planteado al inicio del proyecto. (Xunta de Galicia, 2014, p. 34).

La utilización de proyectos no siempre es viable, entre sus desventajas se puede mencionar que requieren que los estudiantes trabajen mucho tiempo fuera de clase. Además cuando se trabaja en grupo es posible que los integrantes no distribuyan de forma equitativa la carga de trabajo y que se comporten de forma deshonesto (Xunta de Galicia, 2014).

c) Instrumentos.

- **Portafolio.**

De acuerdo a Pastor (2009) el portafolio se puede definir como:

Una acumulación ordenada por secciones, debidamente identificadas, que contiene los registros o materiales producto de las actividades de aprendizaje realizadas por el alumno en un periodo de tiempo, y que permite visualizar su progreso o desarrollo así como sus comentarios acerca de las aproximaciones sucesivas en el logro de los aprendizajes. (p. 75)

Entre las ventajas que presenta este instrumento se puede señalar que fomenta la responsabilidad, la reflexión y el análisis en los estudiantes. También permite al docente realizar una evaluación sumativa del proceso de aprendizaje, asimismo puede observar el proceso de aprendizaje individual. Sin embargo, presenta inconvenientes como la sobrecarga que supondría para el docente calificar los portafolios si el grupo es grande, podría darse un poco de resistencia al inicio por parte de los estudiantes y es posible que los trabajos no sean elaborados de forma personal sino que sean copiados (Pastor, 2009).

- **Mapas Conceptuales.**

Alviárez et al., (2005) señala que los mapas conceptuales son “representaciones esquemáticas y jerárquicas que tienen como objeto organizar las relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones que ayudan a estudiantes a captar el significado de los materiales que van a aprender” (p. 105).

De acuerdo a Morales (1998) los mapas conceptuales pueden ser útiles para:

Determinar qué rutas se siguen para organizar los significados y discutirlos con los alumnos, así como para señalar las concepciones equivocadas que puedan tener, para establecer comunicación con la estructura cognoscitiva del alumno y para exteriorizar lo que éste ya sabe. (p. 80)

- **Lista de cotejo.**

Lobo (1996) señala que “es una lista de palabras, frases u oraciones que expresan conductas positivas o negativas. Se emplean para investigar aspectos específicos. La lista proporciona información en la que se señala si una característica dada esta presente o no” (p. 74).

Por otro lado, Manhey (2003) señala que:

Estas Listas permiten observar aspectos claramente delimitados, por lo tanto es muy importante la selección de indicadores, descripciones válidas y relevantes. Su construcción debe realizarse cuidadosamente empleando un lenguaje que describa con precisión y claridad cada uno de los aspectos que se van a observar (indicadores); es necesario colocar las descripciones (indicadores de la conducta que se mide) en orden de complejidad creciente (no en orden de su aparición en la secuencia de actividades). (p. 10)

Las ventajas que presenta esta herramienta es que permite facilitar la observación, simplificar el registro de conductas y con un solo instrumento trabajar con un grupo grande (Manhey, 2003).

- **Rúbrica.**

Las rúbricas son guías que permiten verificar el desempeño del estudiante en los procesos de enseñanza aprendizaje, mediante la utilización de descriptores.

Conde y Pozuelo (2007) recogen que el recurso de la rúbrica para la evaluación integral y formativa presenta una valoración positiva por parte de los estudiantes. Esta herramienta, según Wamba y colaboradores (2007), permite la orientación y evaluación en la práctica educativa. En ella se describen los criterios a tener en cuenta para valorar un trabajo o

tarea, y recoge un gradiente de calidad o nivel de profundización para cada criterio. Su utilización permite que el alumno pueda ser evaluado de forma objetiva, y al mismo tiempo permite al profesorado exponer previamente los criterios con los que va a evaluar un trabajo, presentación o actividad (López Salinas, 2002), situando al alumnado ante los elemento clave de su aprendizaje y evaluación. (Chica Merino, 2011, p. 71-72)

Como breve conclusión, las rúbricas permiten identificar el rendimiento del estudiante bajo la descripción de características específicas de un proyecto o tarea, valorando su desarrollo y facilitando de forma objetiva la retroalimentación por parte del docente.

CAPÍTULO II
DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Diseño y tipo de investigación.

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

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

En este sentido se utilizó el procedimiento cualitativo-cuantitativo; por consiguiente, la primera etapa comprendió la revisión de información teórica respecto a la evaluación educativa. Asimismo, se analizó y se estableció categorías, que constituyen los indicadores y variables en la construcción del instrumento, para recuperar información de los estudiantes.

En la segunda etapa, se recopiló información y se la analizó utilizando el Programa SPSS, donde se identificó las percepciones de los estudiantes respecto de la evaluación que aplican sus docentes.

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

En una cuarta etapa se establecieron conclusiones y recomendaciones, para finalmente establecer lineamientos alternativos orientados a solucionar el problema.

2.2. Métodos.

Los métodos utilizados fueron:

- **Método Analítico – Sintético**

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

Este método permitió el análisis y síntesis de la información que se recogió de las diferentes fuentes bibliográficas. Asimismo hizo posible conocer más a fondo el objeto de estudio, con lo cual se pudo identificar la problemática y se realizó analogías con otras investigaciones. Todo esto ayudó a comprender de mejor manera la temática que se aborda en la investigación y a establecer la propuesta de intervención.

- **Método Inductivo – Deductivo**

Este método logra inferir el conocimiento, permite el tránsito de lo particular a lo general y también va de aseveraciones generales a otras de carácter particular del objeto, mediante pasos caracterizados por no tener contradicciones lógicas.

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

El método deductivo permitió identificar las percepciones de los estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio Particular “Antonio Peña Celi” de la ciudad de Loja, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo. Y esto tuvo lugar a partir del análisis del estudio de casos o fenómenos, con lo

cual se identificó el problema planteado y se elaboró tanto la justificación como los antecedentes de la investigación.

Además permitió estudiar la problemática desde sus generalidades para luego establecer las respectivas conclusiones y recomendaciones. Y así llegar a identificar la propuesta de intervención aportando de una manera eficaz y objetiva a la institución.

- **Estadístico.**

Este método permitió organizar la información obtenida de la aplicación de los instrumentos de investigación (encuestas y listados de control de la observación). Y este procedimiento facilitó la objetivación y comprensión de los datos, para finalmente realizar la verificación de los objetivos propuestos en el estudio.

2.3. Población.

La población objeto de estudio estuvo conformada por docentes y estudiantes de Bachillerato General Unificado, del colegio de Bachillerato Particular “Antonio Peña Celi”, de la ciudad de Loja. La muestra estuvo constituida por 140 participantes, de un universo de 350 alumnos, y 10 docentes, de un universo de 30, los mismos que mantienen 4 años promedio de experiencia en el ejercicio de la docencia. Los datos que se usaron para realizar la descripción de cada uno de los aspectos que anteceden, se los obtuvo luego de haber tabulado las encuestas de los investigados, en su apartado de información general.

2.4. Técnicas e instrumentos.

2.4.1. Técnicas.

- **La encuesta.**

Esta técnica de investigación, se la utilizó para la obtención de datos de docentes y estudiantes, para conocer la percepción de los estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular “Antonio Peña Celi” de la ciudad de Loja, respecto de

la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo, y que además permitió medir las variables por medio de preguntas cerradas.

- **La observación directa.**

Esta técnica, permitió, la recolección de información, a partir de la utilización de un registro sistemático y confiable sobre la información necesaria, en relación a la práctica de los docentes y la utilización de los métodos y técnicas de evaluación aplicado en el proceso de enseñanza aprendizaje. A partir de ese contexto, esta técnica permitió describir y sostener el problema de investigación. Para la observación, se utilizó una rúbrica, con los objetivos planteados en la investigación.

- **La entrevista.**

Esta técnica permitió una relación directa con las autoridades, directivos, docentes y estudiantes del colegio de bachillerato Particular “Antonio Peña Celi”, con la finalidad de obtener información veraz, objetiva, relevante y significativa para dar alternativas de solución a las dificultades enmarcadas en la problemática.

2.4.2. Instrumentos.

- **Escala de Likert**

Este instrumento de investigación sirvió para la elaboración de las preguntas, el mismo que consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide al encuestado que elija una respuesta, de entre las opciones, A cada opción se le asigna una escala o un valor. Esta escala se la utiliza en las tabulaciones de los datos utilizando el programa denominado SPSS.

CAPÍTULO III
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1. Definición de evaluación.

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

Pregunta	Opciones					Total %
	Nunca %	Algunas veces %	Aproximadamente en la mitad de los casos %	Frecuente mente %	Siempre %	
¿Qué crees, piensas o imaginas que tus profesores/as entienden por evaluar?						
1.- Examinar al alumno/a.	0	34	11	36	19	100%
2.- Calificar al alumno/a.	0	13	10	15	62	100%
3.- Comparar los logros del alumno/a con algún criterio previo, prefijado.	6	23	26	25	20	100%
4.- Valorar el progreso del alumno/a respecto de donde se encontraba en un principio.	9	6	17	42	26	100%
5. Valorar la calidad del proceso de aprendizaje del alumno/a	0	0	24	42	34	100%
6. Decidir si el alumno/a pasa o no el año.	4	5	6	20	65	100%

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular "Antonio Peña Celi" en el año lectivo 2016-2017
Elaboración: Autor

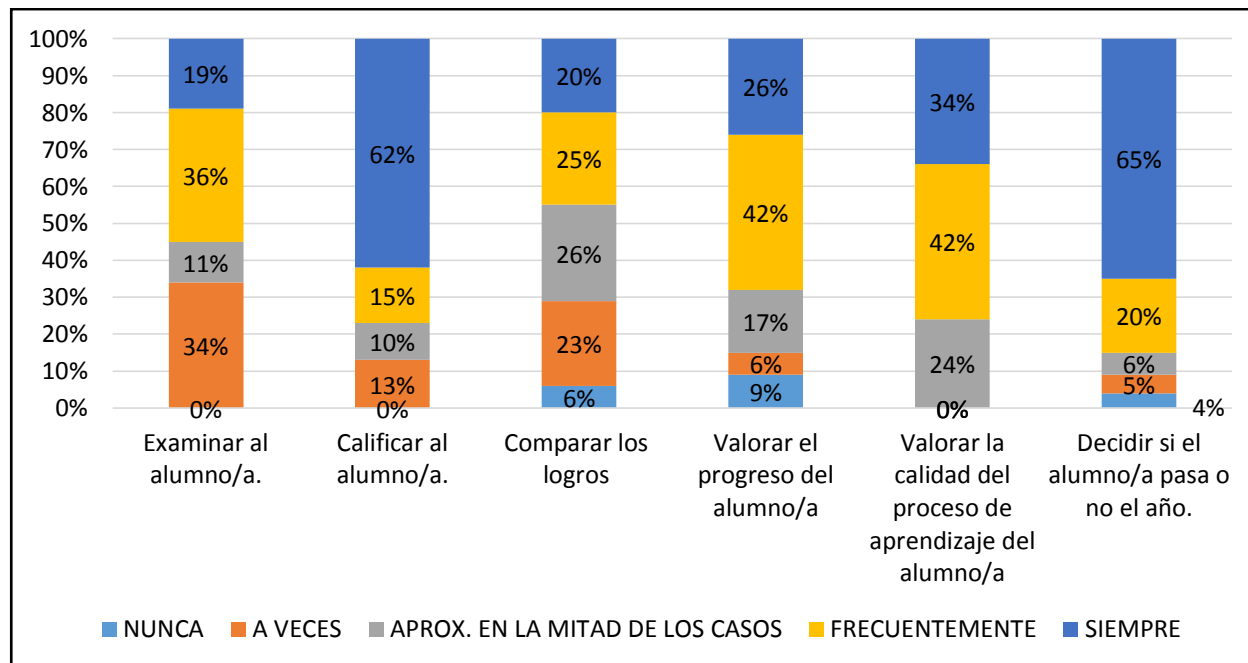


Gráfico 1: Percepción de la concepción de los profesores sobre evaluación

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular "Antonio Peña Celi" en el año lectivo 2016-2017
Elaboración: Autor

Cuadro 2: Percepción de los alumnos sobre evaluación

Pregunta	Opciones						Total %
	Nunca %	Algunas veces %	Aproximadamente en la mitad de los casos %	Frecuente mente %	Siempre %		
Considerando las experiencias de evaluación que ha tenido en la Institución Educativa, ¿Cómo percibe a la evaluación?							
1.- Como una amenaza.	60	20	10	10	0	100%	
2.- Como un control.	65	15	5	15	0	100%	
3.- Como una comprobación necesaria.	10	12	10	25	43	100%	
4.- Como un juicio.	10	20	25	20	25	100%	
5.- Como una posibilidad de diálogo con el profesor/a.	50	30	5	10	5	100%	
6.- Como una ayuda.	80	10	5	5	0	100%	
7.- Como un aprendizaje.	10	5	10	20	55	100%	

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular "Antonio Peña Celi" en el año lectivo 2016-2017

Elaboración: Autor

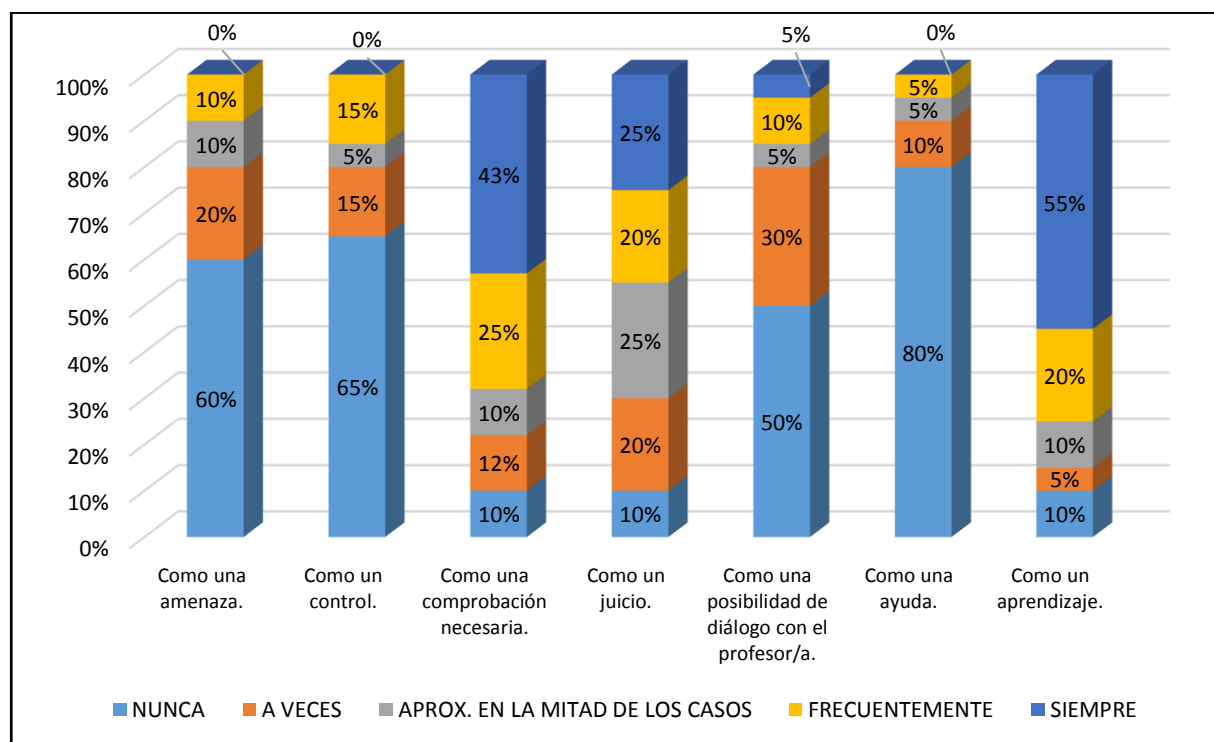


Gráfico 2: Percepción de los alumnos sobre evaluación Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular "Antonio Peña Celi" en el año lectivo 2016-2017
Elaboración: Autor

Análisis y discusión de resultados.

A partir de los resultados establecidos en los cuadros 1,2 y gráficos 1,2; se puede inferir que el 62% de los alumnos encuestados consideran que los docentes entienden por evaluar el hecho de calificar al alumno y con un 65% decidir si el alumno/a pasa o no el año, tendencias que recaen en modelos o enfoques conductuales.

Estas tendencias se deben al hecho de que el docente aplica el instrumento de evaluación con el único objetivo de calificar al alumno de forma cuantitativa, buscando netamente un producto, dejando el carácter cualitativo de la evaluación. En la práctica evaluativa esta tendencia se expresa en el predominio o interés por la medición y los resultados, se centra especialmente en lo cognoscitivo y en la memorización de los contenidos. Esta definición de evaluación impacta de forma negativa en los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que el estudiante se dedica a obtener un resultado mediante la calificación o aprobación del docente, convirtiéndose en un ente meramente pasivo que recibe información del maestro, dejando a un lado el pensamiento crítico y reflexivo.

En este sentido la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, ha hecho hallazgos respecto de la evaluación aplicada por los docentes, en la misma se manifiestan resultados de carácter conductual, los mismos que contrastan con la presente investigación manifestando que:

Un alto porcentaje de docentes (48.5%) asocian la evaluación a cuestiones de medición y retención del conocimiento, así como la aplicación de instrumentos de evaluación o exámenes hacia el alumno al finalizar su proceso de aprendizaje. Esto refleja una concepción limitada de la evaluación al priorizar una valoración estrictamente cuantitativa de los aprendizajes. En un segundo bloque, aparecen las respuestas que enfatizan una serie de problemáticas (20.9%) en el proceso de la evaluación de los aprendizajes; al respecto se plantea que la evaluación es un proceso normativo e incompleto con fines de acreditación. Asimismo, se afirma que el procedimiento de evaluación es subjetivo y ambiguo, y que su finalidad está orientada únicamente al cumplimiento de objetivos, sin otra repercusión mayor. (Rueda y Torquemada, 2008, p.101)

De esta manera la evaluación tiene un carácter unidireccional, es decir, la actividad o los procesos de evaluación están a cargo del docente, los alumnos relacionan el esfuerzo con la

asignación de una nota, la nota es el atributo del docente, el mismo que se convierte en el garante de la evaluación.

3.2. Funciones de la evaluación.

Cuadro 3: Funciones de la evaluación

Pregunta	Opciones					Total %
	Nunca %	Algunas veces %	Aproximadamente en la mitad de los casos %	Frecuente %	Siempre %	
1.-El control administrativo (poder conocer el % de aprobados/suspensos por materias, etc.)	5	35	10	35	15	100%
2.-La valoración de los aprendizajes	0	30	5	25	40	100%
3.-Reflexionar sobre lo que se hace.	15	10	5	15	55	100%
4.-Diagnosticar las dificultades habidas en el proceso de enseñanza/aprendizaje.	5	5	10	20	60	100%
5.-Tomar decisiones bien fundamentadas sobre el PEA.	10	55	15	10	10	100%
6.-Informar al alumno/a sobre su aprendizaje.	5	5	10	50	30	100%

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular “Antonio Peña Celi” en el año lectivo 2016-2017

Elaboración: Autor

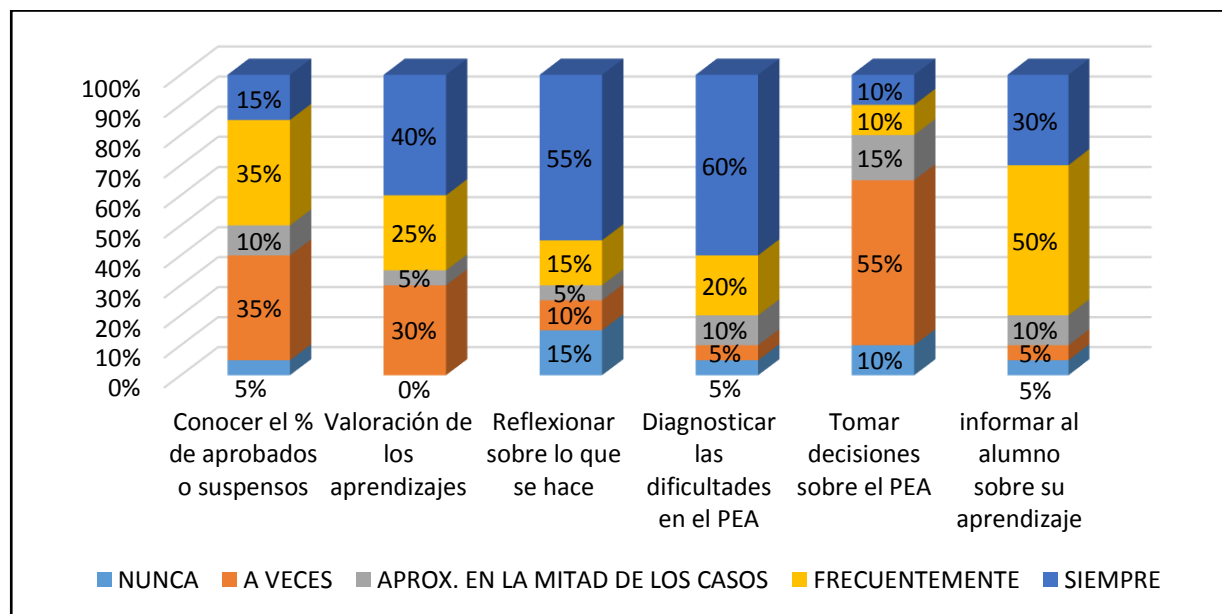


Gráfico 3: Funciones de la evaluación

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular “Antonio Peña Celi” en el año lectivo 2016-2017

Elaboración: Autor

Análisis y discusión de resultados.

A partir de los resultados establecidos en el cuadro 3 y gráfico 3; los estudiantes encuestados señalan que el 60% de los alumnos encuestados consideran que una de las funciones más importantes de la evaluación es diagnosticar las dificultades existentes en el proceso de enseñanza aprendizaje y con un 55% reflexionar sobre lo que se hace, tendencias que recaen en enfoques constructivistas.

La evaluación diagnóstica es una actividad sistemática que se aplica antes de que se desarrolle el acto educativo, esta tendencia se da debido a la imperiosa necesidad que tiene el docente para identificar y diagnosticar las destrezas adquiridas previamente y los prerrequisitos necesarios para el desarrollo eficaz en los procesos de enseñanza aprendizaje. En la práctica evaluativa esta tendencia se manifiesta a partir de la toma de decisiones pertinentes, adaptando los procesos de enseñanza aprendizaje a las características y necesidades de los educandos a partir de la identificación de los conocimientos previos.

Diagnosticar las dificultades existentes en el proceso de enseñanza/aprendizaje, mediante la aplicación de la evaluación diagnóstica, constituye un logro significativo en el proceso formativo de los estudiantes, ya que por una parte el docente aplica estrategias de evaluación con función diagnóstica para identificar los requisitos previos y destrezas desarrolladas por el educando, y por otra, el estudiante recibe la retroalimentación sobre sus logros y dificultades para mejorar su desempeño.

Es oportuno ahora contrastar resultados obtenidos por la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad de Santiago de Compostela por medio de la publicación de un artículo denominado "Innovación Educativa", la misma que presenta datos que no se asemejan con la presente investigación con respecto de las funciones de la evaluación, en cual se manifiesta lo siguiente:

"La mayoría de los alumnos afirman que sólo algunas veces sus profesores adoptan como funciones de la evaluación: (...) diagnosticar las dificultades existentes en el proceso de enseñanza aprendizaje (77%); o reflexionar sobre lo que se hace (71%)". (Trillo y Porto, 1999, p.60)

En cuanto al contraste de los resultados en ambas investigaciones, existe una oposición, ya que en la presente investigación los estudiantes encuestados manifiestan que una de las funciones más importantes de la evaluación es diagnosticar las dificultades existentes en el proceso de enseñanza aprendizaje y reflexionar sobre lo que se hace, mientras que la investigación realizada por La Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, los estudiantes encuestados manifiestan que estas tendencias sólo se las aplica algunas veces.

3.3. Objetos de evaluación.

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

Pregunta	Opciones					
	Nunca %	Algunas veces %	Aproximadamente en la mitad de los casos %	Frecuente %	Siempre %	Total %
1.- La programación de la materia (objetivos, metodología, evaluación).	5	20	15	20	40	100%
2.- El proceso de enseñanza seguido por él mismo (profesor/a).	5	15	10	15	55	100%
3.- El propio proceso o estrategia de evaluación.	5	10	10	20	55	100%
4.- El esfuerzo de los alumnos/as.	5	5	10	20	60	100%
5.- La actitud y el interés del alumnado.	5	5	10	20	60	100%
6.-El conocimiento adquirido por los estudiantes.	5	15	10	20	50	100%

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular "Antonio Peña Celí" en el año lectivo 2016-2017

Elaboración: Autor

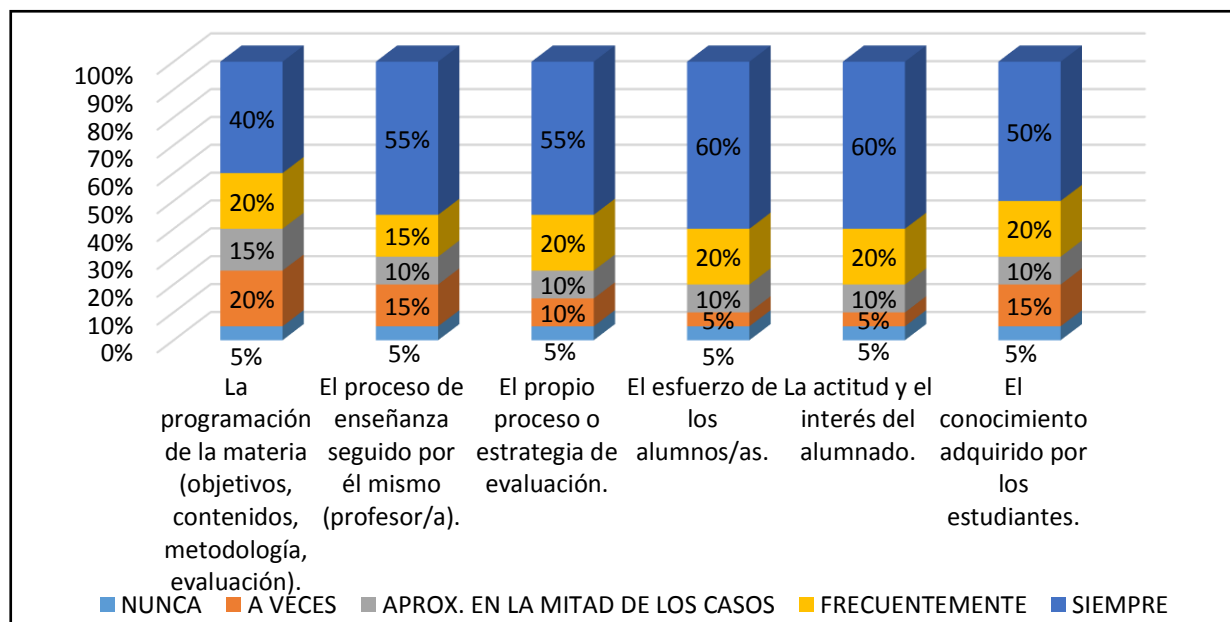


Gráfico 4: Percepción de lo que consideran necesario evaluar los profesores

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular “Antonio Peña Celi” en el año lectivo 2016-2017

Elaboración: Autor

Cuadro 5: Percepción de posibles reduccionismos en evaluación

Pregunta	Opciones					Total %
	Nunca %	Algunas veces %	Aproximadamente en la mitad de los casos %	Frecuente %	Siempre %	
1.- Se evalúan solamente los resultados, con independencia del cómo se han conseguido.	0	10	10	60	20	100%
2.- Sólo se evalúan a las personas, no a los medios con los que cuentan.	10	20	10	20	40	100%
3.- Se presta más atención a los errores que a los aciertos.	0	30	10	20	40	100%
4.- Se evalúan sólo los conocimientos de hechos (referidos a datos), pero no valores, hábitos, destrezas.	0	10	10	20	60	100%
5.- Se evalúa la capacidad para resolver problemas.	10	40	10	20	20	100%
6.- Se evalúa la identificación con ciertos valores propios del campo científico o profesional.	0	20	20	30	30	100%

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular “Antonio Peña Celi” en el año lectivo 2016-2017

Elaboración: Autor

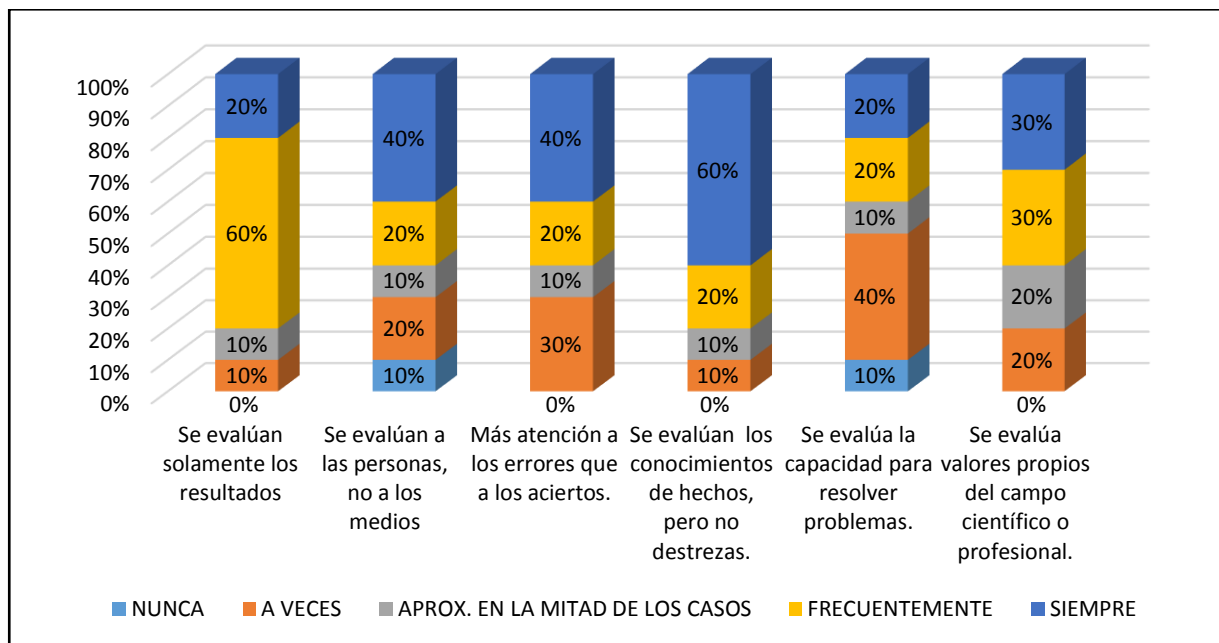


Gráfico 5: Percepción de posibles reduccionismos en evaluación

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular "Antonio Peña Cel" en el año lectivo 2016-2017

Elaboración: Autor

Análisis y discusión de resultados.

A partir de los resultados establecidos en los cuadros 4,5 y gráficos 4,5; los estudiantes encuestados señalan sobre la percepción de lo que consideran necesario evaluar los profesores, se puede inferir que el 60% de los alumnos encuestados consideran que los docentes evalúan el esfuerzo, así como la actitud y el interés de los alumnos/as, tendencias que recaen en enfoques constructivistas. Por otro lado en relación a la percepción de posibles reduccionismos en evaluación, un 60% de los alumnos encuestados manifiestan que los docentes evalúan sólo los conocimientos de hechos (referidos a datos), pero no valores, hábitos o destrezas, lo que evidencia enfoques de carácter conductista.

La valoración que realiza el docente en relación a la actitud y el esfuerzo por parte de los educandos en los procesos de evaluación, generan actitudes e intereses favorables en la obtención de metas y resultados, lo que significa una verdadera motivación en los procesos de enseñanza aprendizaje. En la práctica evaluativa esta tendencia se manifiesta a partir de la aplicación de la evaluación formativa, la misma que propicia una educación integral de carácter cualitativa, además permite que el alumno tome conciencia sobre el proceso educativo, siendo sujeto activo en el desarrollo eficaz de los procesos de enseñanza aprendizaje, a diferencia de

los reduccionismos en la evaluación en los que el docente no destaca los valores o desarrollo de destrezas de los educandos en el proceso de evaluación.

En el artículo denominado “Las concepciones sobre “evaluación” de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente”, de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, se recogen datos similares con respecto de las funciones de la evaluación, las mismas señalan que:

Un 23.6% de los encuestados hace referencia a las actitudes y el rendimiento del alumno como el principal objeto de la evaluación de los aprendizajes, mientras que el 22.1% de los docentes destacan la necesidad de criterios definidos que guíen el proceso de evaluación de los aprendizajes. (Rueda y Torquemada, 2008, p.105)

En conclusión, cabe destacar que las dos investigaciones reflejan datos que van en función de una evaluación integral, considerando el esfuerzo, así como la actitud y el interés de los alumnos en los procesos de enseñanza aprendizaje, así como en la evaluación y desarrollo de las destrezas.

3.4. Criterios seguidos para evaluar.

Cuadro 6. Criterios seguidos para evaluar

Pregunta	Opciones						Total %
	Nunca %	Algunas veces %	Aproximadamente en la mitad de los casos %	Frecuente mente %	Siempre %		
¿Qué parámetros toman en cuenta los docentes como referente para la evaluación?							
1.- Un marco de referencia o unos criterios prefijados, que el profesor/a asume previa e independientemente del grupo de alumnos/as que se evalúe.	0	40	10	40	10	100%	
2.- El nivel medio de la clase, situando a cada alumno/a en relación con ese punto medio.	10	20	10	40	20	100%	
3.- Algún otro criterio contextualizado que el profesor/a establece teniendo en cuenta el grupo de alumnos/as que evalúa.	0	25	20	40	15	100%	
4.- 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.	0	25	5	30	40	100%	

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular “Antonio Peña Celi” en el año lectivo 2016-2017

Elaboración: Autor

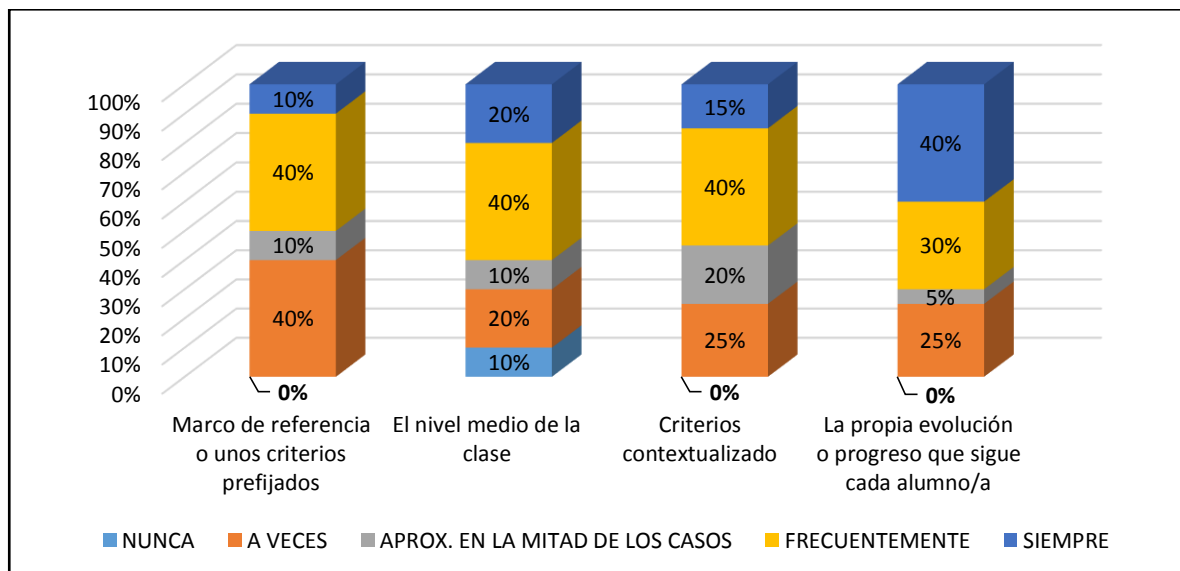


Gráfico 6: Criterios seguidos para evaluar

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular "Antonio Peña Cell" en el año lectivo 2016-2017

Elaboración: Autor

Análisis y discusión de resultados.

A partir de los resultados establecidos en el cuadro 6 y gráfico 6; los estudiantes encuestados señalan en relación a los parámetros que toman en cuenta los docentes como referente para la evaluación, reflejan que los estudiantes encuestados manifestaron en un 40% que el docente evalúa la propia evolución o progreso que sigue cada alumno/a, y de manera frecuente con un 40% el docente considera como parámetros para evaluar, el nivel medio de la clase, un marco de referencia o unos criterios prefijados y criterios contextualizados que el profesor/a establece teniendo en cuenta el grupo de alumnos/as que evalúa, orientando de esta manera una evaluación de carácter conductual ya que el docente evita evaluar con carácter criterial y dar valor a situaciones que reflejen la eficacia en las individualidades del discente en la obtención de conocimientos significativos.

La evaluación de destrezas con criterios de desempeño requiere una sistematización elocuente entre los criterios y los indicadores de evaluación. El establecimiento de una evaluación criterial permite o establece juicios prefijados por parte del profesor, de manera que el estudiante tiene objetivos claros para la obtención de las metas en la evaluación sumativa y formativa. En la práctica evaluativa la carencia de la aplicación de evaluaciones con carácter criterial no permite un adecuado desarrollo de las destrezas y del aprendizaje, ya que por una parte el educando no

obtiene información previa para el desarrollo óptimo de los criterios de evaluación y por otra el docente no puede justificar el desarrollo del mismo a través de la evaluación integral.

En comparación con datos recogidos de la investigación realizada por la Universidad de Santiago de Compostela, se pueden evidenciar que existen coincidencias con respecto a los criterios seguidos para evaluar, en los resultados se establece que:

Los datos obtenidos en relación a los referentes de la evaluación nos conforman que una mayoría (si bien corta) de los alumnos (56%) perciben que sus profesores toman como referentes fundamentales para la evaluación el normotipo criterial, adoptando unos criterios previa e independientemente del grupo de alumnos que se evalúe, y el normotipo normativo/estadístico (en función del nivel medio de clase, situando a cada alumno en relación con ese punto medio) (Trillo y Porto, 1999, p.61)

Es de vital importancia que el docente socialice a sus educandos las destrezas a desarrollar y los criterios que se toman en cuenta en los procesos de evaluación. Los criterios a evaluar deben estar orientados al desarrollo de las competencias y no sólo los conocimientos.

3.5. Para quién se evalúa.

Cuadro 7: Para quién se evalúa

Pregunta	Opciones						Total %
	Nunca %	Algunas veces %	Aproximadamente en la mitad de los casos %	Frecuentemente %	Siempre %		
¿Según Ud. para quien van dirigidas las evaluaciones en la Institución Educativa?							
1.- Se evalúa para el alumno/a, para darle información sobre su aprendizaje.	0	20	10	60	10	100%	
2.- Se evalúa para el profesor/a, ya que la evaluación forma parte de su tarea docente.	0	0	10	20	70	100%	
3.- Se evalúa para la sociedad (el mercado), para seleccionar a los mejores.	0	10	20	60	10	100%	
4.- Se evalúa para el sistema educativo, para certificar los resultados de los alumnos/as.	5	15	10	50	20	100%	

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular "Antonio Peña Cell" en el año lectivo 2016-2017
Elaboración: Autor

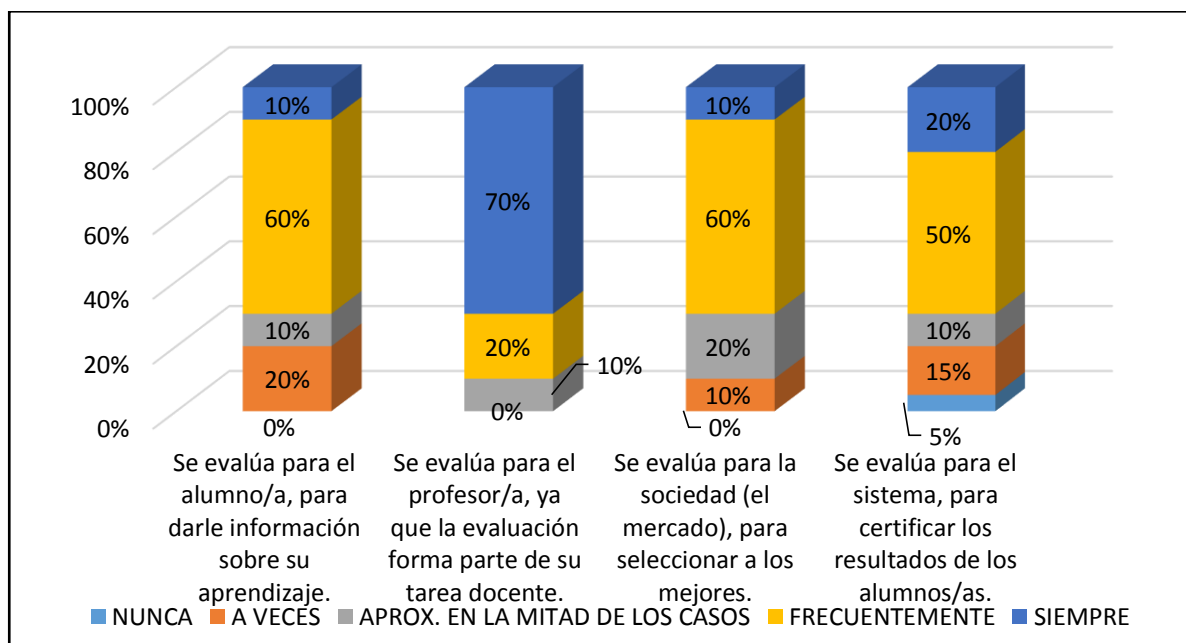


Gráfico 7: Para quién se evalúa

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular "Antonio Peña Cel" en el año lectivo 2016-2017

Elaboración: Autor

Análisis y discusión de resultados.

A partir de los resultados establecidos en el cuadro 7 y gráfico 7; se puede inferir que un 70% de las evaluaciones aplicadas en la institución educativa van dirigidas hacia el profesor, ya que la evaluación forma parte de su tarea docente, y de manera frecuente en un 60% se evalúa para el alumno/a, con el fin de brindarle información sobre su aprendizaje y para la sociedad. Finalmente con un 50% se evalúa para el sistema educativo para certificar los resultados de los alumnos/as, lo que refleja tendencias de carácter conductual convirtiéndose en un proceso unidireccional en el que el docente es el único sujeto del proceso de evaluación.

Si bien los procesos de evaluación sirven para diagnosticar las falencias y aciertos del docente en los procesos de enseñanza aprendizaje, esta tendencia se expresa en la práctica evaluativa docente desvinculándose de la naturaleza propia que tiene la evaluación, la cual se caracteriza por ser un proceso continuo y sistemático que permite un correcto diagnóstico y la posibilidad de valorar el avance y los resultados del educando.

En el proceso de enseñanza aprendizaje, los educandos se ven afectados de forma significativa debido a que el docente desvincula los procesos formativos de enseñanza y se limita a comprobar si los resultados obtenidos eran o no los previstos para su práctica docente, en este

sentido los estudiantes son considerados como entes pasivos que no aportan de manera significativa en los procesos de evaluación.

Para fundamentar de mejor manera la presente investigación a continuación se presentan los siguientes datos comparativos:

La información obtenida acerca de para quién se realiza la evaluación, nos revela que los alumnos perciben que fundamente se evalúa para el propio sistema educativo-para certificar los resultados de los alumnos- (86%) y para la sociedad-para seleccionar a los mejores- (78%). Los estudiantes en un (75%) también expresan su opinión de que en muy pocas ocasiones se evalúa para el alumno, para proporcionarle información sobre su aprendizaje. (Trillo y Porto, 1999, p.61)

Al contrastar las dos investigaciones se puede concluir que en ambas existen tendencias de carácter conductual, caracterizando a la evaluación a ámbitos que retribuyen en el reconocimiento de la sociedad y la certificación de resultados, relegando al estudiante a un segundo plano en relación a las evaluaciones realizadas en la institución educativa.

3.6. Como se evalúa.

Cuadro 8. Instrumentos de evaluación que se emplean

Pregunta	Opciones					
	Nunca %	Algunas veces %	Aproximadamente en la mitad de los casos %	Frecuente mente %	Siempre %	Total %
1.-Se evalúa a partir de un único examen o trabajo final.	50	25	5	10	10	100%
2.- Se tienen en cuenta los trabajos y exámenes realizados a lo largo del parcial o quimestre.	0	10	5	15	70	100%
3.- Observación en clase.	60	15	5	5	15	100%
4.- Examen de preguntas de base estructurada.	5	5	10	20	60	100%
5.- Exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que queramos.	75	5	10	5	5	100%
6.- Las pruebas proporcionan la información adecuada sobre lo que se pretende evaluar.	5	15	10	50	20	100%

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular "Antonio Peña Celi" en el año lectivo 2016-2017

Elaboración: Autor

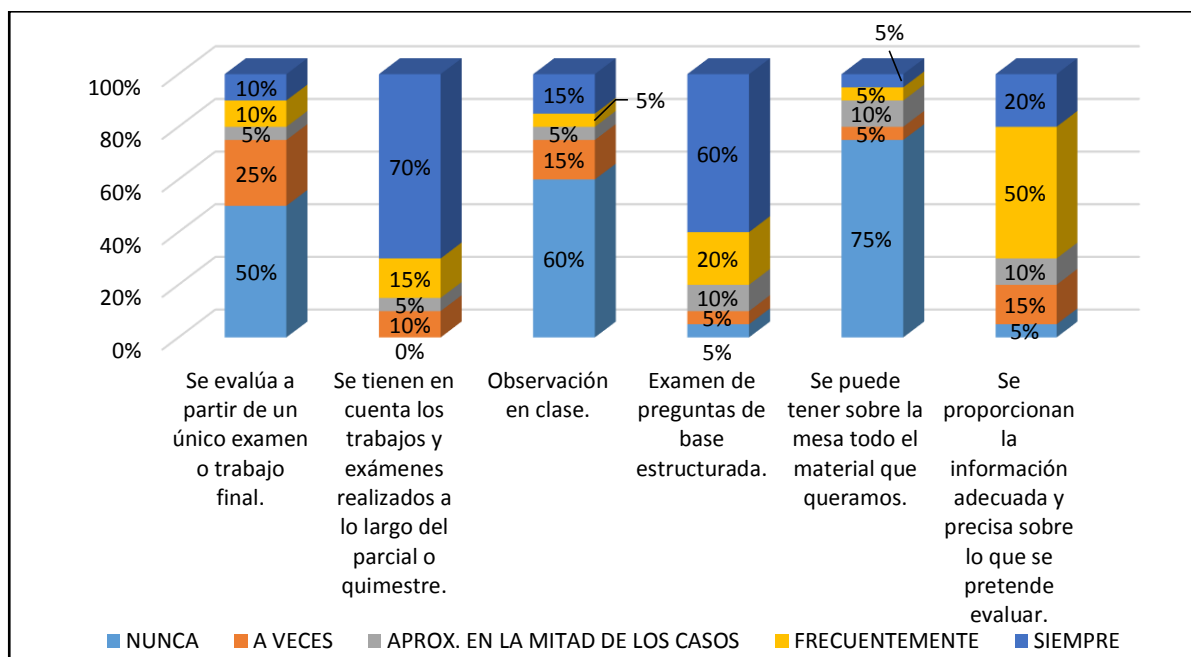


Gráfico 8: Instrumentos de evaluación que se emplean

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular "Antonio Peña Celi" en el año lectivo 2016-2017

Elaboración: Autor

Cuadro 9: Percepción de las condiciones de evaluación

Pregunta	Opciones					Total %
	Nunca %	Algunas veces %	Aproximadamente en la mitad de los casos %	Frecuentemente %	Siempre %	
En su opinión, las condiciones en las que se recoge información para la evaluación, se podría decir que:						
1.-La evaluación crea una distancia entre profesor/a y alumnos/as.	60	15	10	10	5	100 %
2.-Se anuncian con suficiente tiempo de antelación las fechas de las pruebas.	70	10	5	10	5	100 %
3.- Estas fechas se pueden negociar con los profesores/as.	65	15	10	10	0	100 %
4.- Entre las diferentes pruebas de evaluación se dejan días de "descanso" suficientes.	70	10	10	5	5	100 %
5.- Las situaciones en que se recoge información para la evaluación generan excesiva tensión y nerviosismo.	50	20	10	10	10	100 %
6.- La superación o no de las pruebas de evaluación tiene incidencias en la propia autoestima.	5	5	10	15	65	100 %

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular "Antonio Peña Celi" en el año lectivo 2016-2017

Elaboración: Autor

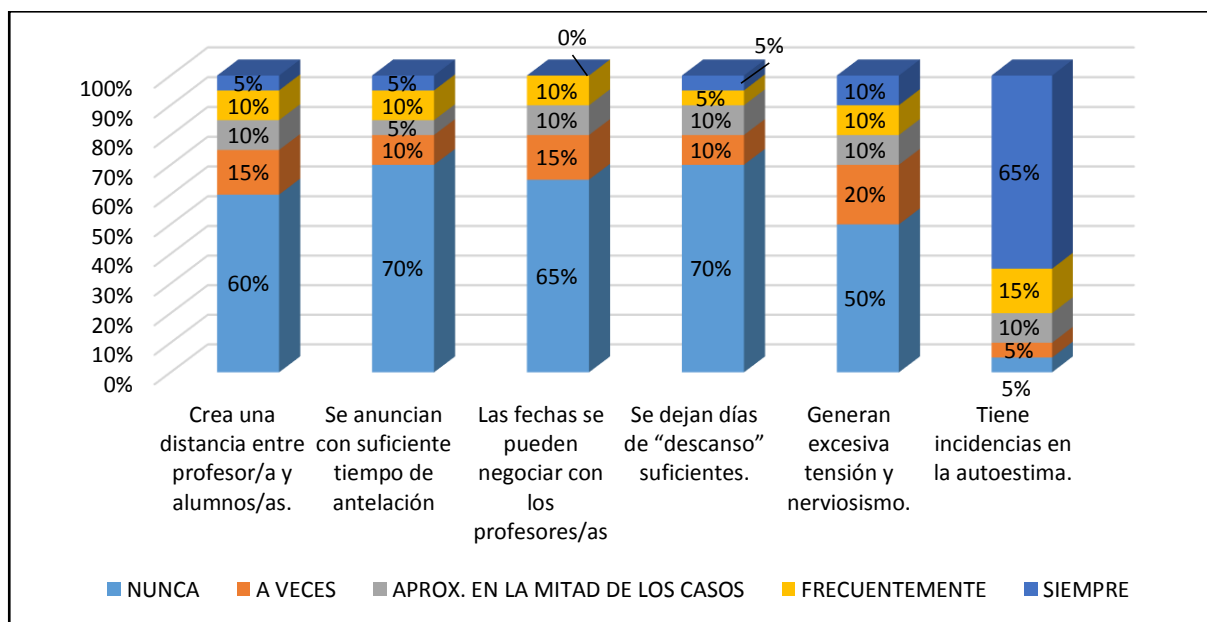


Gráfico 9: Percepción de las condiciones de evaluación

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular "Antonio Peña Celi" en el año lectivo 2016-2017

Elaboración: Autor

Cuadro 10: Percepciones de la forma de evaluar

Pregunta	Opciones					Total %
	Nunca %	Algunas veces %	Aproximadamente en la mitad de los casos %	Frecuentemente %	Siempre %	
Desde su percepción como alumno/a en la Institución Educativa, sobre la manera en que se realiza la evaluación, afirmaría que: 1.- Los estudiantes reciben información adecuada sobre las tareas y los resultados conseguidos en la evaluación.	5	5	5	15	70	100%
2.- La evaluación es un proceso claro y transparente, en el que nadie se siente amenazado.	5	10	5	15	65	100%
3.- Se evalúa estereotipadamente.	35	15	10	20	20	100%
4.- Cada profesor/a tiene su propio sistema de evaluación.	10	5	10	15	60	100%

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular "Antonio Peña Celi" en el año lectivo 2016-2017

Elaboración: Autor

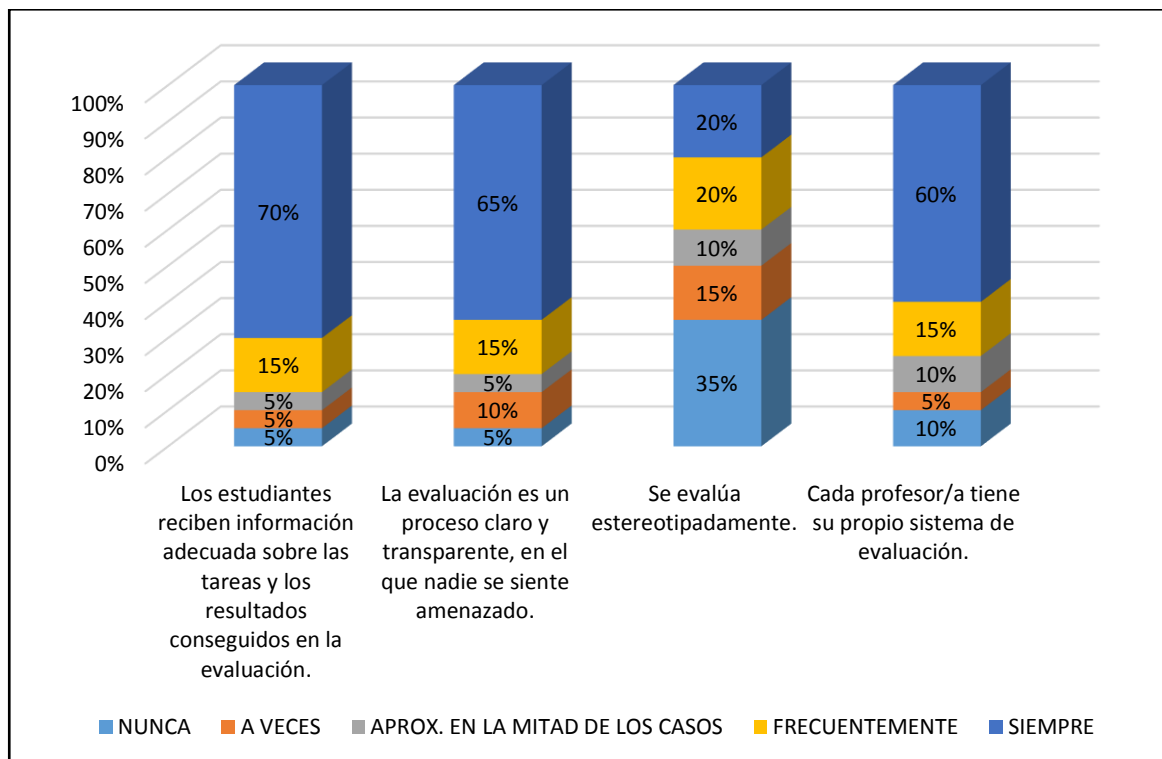


Gráfico 10: Percepciones de la forma de evaluar

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular "Antonio Peña Celi" en el año lectivo 2016-2017

Elaboración: Autor

Análisis y discusión de resultados.

En los resultados establecidos en los cuadros 8,9,10 y gráficos 8,9,10; se puede inferir que respecto de cómo se evalúa, los estudiantes encuestados manifiestan en un 70% que reciben información adecuada sobre las tareas y los resultados conseguidos en la evaluación, el 65% indica que la evaluación es un proceso claro y transparente en el que nadie se siente amenazado, el 60% manifiesta que el examen se lo realiza con preguntas de base estructurada y la misma no crea una distancia entre el profesor y alumnos, tampoco existe la observación de la clase como instrumento único de evaluación, y finalmente el 75% indica que el docente nunca permite que durante los exámenes escritos se pueda tener sobre la mesa todo el material disponible, tendencias que se relacionan con el enfoque constructivista.

El predominio de las tendencias constructivistas se debe al hecho de que el docente utiliza los instrumentos de evaluación con la finalidad de verificar la adquisición de los aprendizajes de forma integral, por otra parte el docente a través de los procesos de evaluación verifica el desarrollo adecuado de las destrezas y habilidades contribuyendo de manera vital a la

construcción de nuevos significados de conocimiento, impactando de forma significativa en el proceso de enseñanza aprendizaje. En la práctica docente la evaluación con carácter constructivista permite la planificación y desarrollo adecuado de las destrezas teniendo claro cómo, cuándo, por qué y para qué se evalúa.

Luego de establecer los datos respecto de cómo se evalúa y los instrumentos de evaluación que se emplean en la institución educativa, se establecen hallazgos relacionados con la presente investigación, los mismos indican que:

El instrumento de recogida de información más utilizado es el examen escrito sin ningún tipo de material autorizado encima de la mesa (96%), raras veces los estudiantes (86%) ven la evaluación como un proceso claro y transparente, en el que nadie se siente manipulado o amenazado. Sin embargo tampoco la perciben como un instrumento de control, amenaza o venganza contra el alumno en un (66%), los alumnos en un (83%) creen que con muy poca frecuencia reciben información adecuada y rápida sobre las tareas y los resultados conseguidos en la evaluación. (Trillo y Porto, 1999, pp. 61-62)

En concordancia a los datos expuestos y comparados de las investigaciones, se puede determinar que no existe una concordancia total en cuanto a las tendencias, ya que en aspectos como la percepción de la evaluación como un proceso claro y transparente y frecuencia; reciben información adecuada y rápida sobre las tareas y dada la frecuencia con la que reciben los resultados conseguidos en la evaluación, se presentan tendencias de carácter conductual.

Respecto de cómo se evalúa, se evidenció que el 70% de los alumnos encuestados expresan que nunca se anuncia con suficiente tiempo de antelación las fechas de las pruebas, además no se dejan días de “descanso” suficientes entre las diferentes pruebas de evaluación, el 65% indica que las fechas previstas para la evaluación no se pueden negociar con los profesores/as, además indican que la superación o no de las pruebas de evaluación tiene incidencias en la autoestima y finalmente mencionan que cada profesor/a tiene su propio sistema de evaluación, por otra parte el 50% de los alumnos encuestados manifiestan que las situaciones en que se recoge información para la evaluación generan excesiva tensión y nerviosismo y que se evalúa a partir de un único examen o trabajo final, reflejando en este sentido un predominio de tendencias de carácter conductual.

Este predominio de tendencias conductuales se debe a circunstancias que denotan la falta de preparación del docente en la aplicación de instrumentos y técnicas de evaluación constructivista, implica además conductas tradicionales aplicadas a los procesos de evaluación de conocimientos. Las tendencias conductuales en los procesos de evaluación causan un impacto negativo en los educandos, ya que el docente es único agente que actúa de forma activa en la práctica docente, aplicando además una educación autoritaria centrada en la conducta, la respuesta deseada del docente siempre será la obediencia.

Considerando los datos de la investigación realizada por la Universidad de Santiago de Compostela, se realiza el contraste de información en razón de la información de las dos investigaciones. La investigación arroja los siguientes datos.

En general los profesores evalúan únicamente a través de un examen o trabajo final (79%), las situaciones en que se recogen información para la evaluación muy frecuentemente generan tensión y nerviosismo (86%), la superación o no de las pruebas de evaluación incide en su autoestima (79%); esto es, de ningún modo son insensibles en lo personal (emocional) a lo que se determina sobre su rendimiento académico, la mayoría de los alumnos (70%) consideran que sólo algunas veces son negociables las fechas de evaluación, gran parte de los estudiantes (86%) creen que casi nunca se espacian suficientemente las pruebas de evaluación, finalmente los alumnos (75%) perciben que cada profesor establece su propio sistema de evaluación. (Trillo y Porto, 1999, p.61-62)

En base a la relación entre ambos estudios se concluye que el docente aplica modelos conductistas en los procesos de evaluación.

3.7. Quién evalúa.

Cuadro 11: Percepción de quién decide en la evaluación

Pregunta	Opciones					Total %
	Nunca %	Algunas veces %	Aproximadamente en la mitad de los casos %	Frecuente %	Siempre %	
1.- La nota la decide el profesor/a solo/a.	40	30	15	0	15	100%
2.- La evaluación depende, en parte, de la autoevaluación del alumno/a.	35	10	10	35	10	100%
3.- La evaluación es negociada y dialogada con cada alumno/a individualmente.	40	40	5	5	10	100%
4.- La evaluación es negociada y dialogada con el grupo de alumnos/as de clase en su conjunto.	50	10	5	25	10	100%
5.- Te gustaría tener más participación en la decisión de tu propia evaluación.	0	5	15	10	70	100%

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular "Antonio Peña Cell" en el año lectivo 2016-2017

Elaboración: Autor

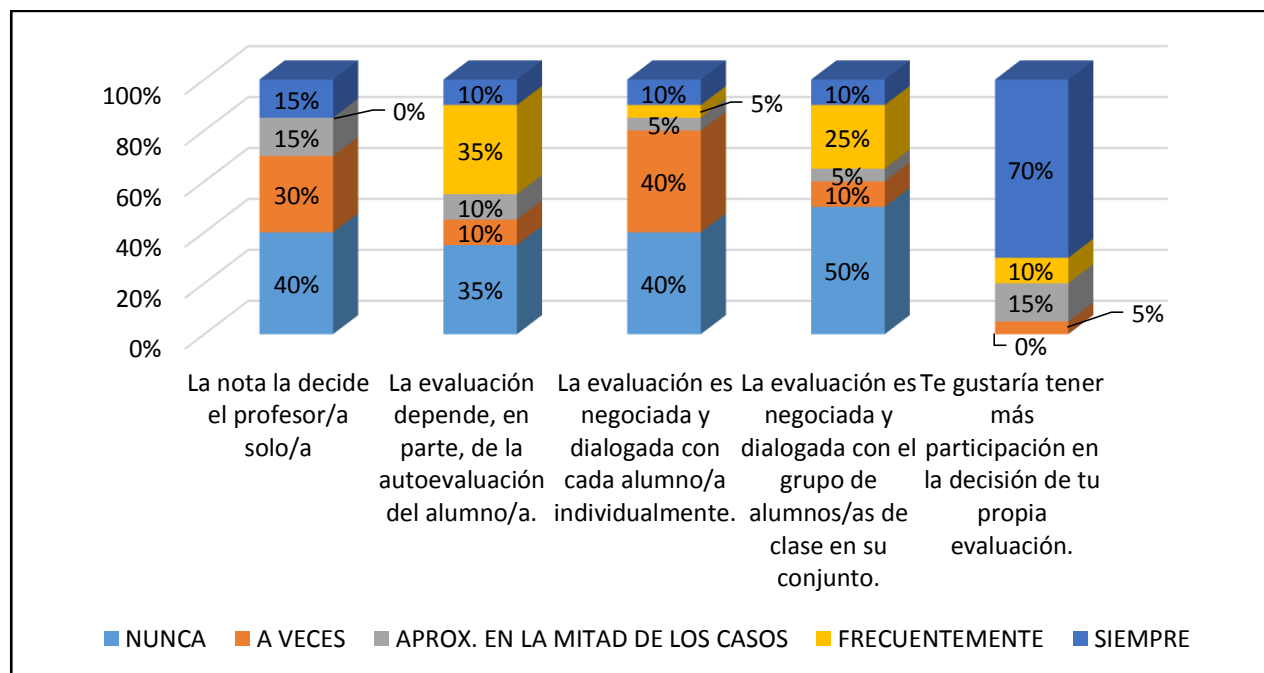


Gráfico 11: Percepción de quién decide en la evaluación

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular "Antonio Peña Cell" en el año lectivo 2016-2017

Elaboración: Autor

Cuadro 12: Responsables de la forma de evaluar

Pregunta	Opciones					Total %
	Nunca %	Algunas veces %	Aproximadamente en la mitad de los casos %	Frecuente %	Siempre %	
Por sus experiencias como alumno/a, diría que la explicación de que la evaluación se desarrolle de esa manera reside en:						
1.-Falta de motivación, o desinterés de los profesores/as por estos temas.	40	15	10	20	15	100%
2.-Falta de formación en temas de evaluación de los profesores/as	10	35	35	10	10	100%
3.-La rutinización de las prácticas profesionales, de modo que cada profesor/a repite año tras año los mismos esquemas de evaluación.	5	10	20	35	30	100%
4.-La complejidad del proceso.	5	50	16	14	15	100%
5.-Carencia de ayuda para realizar evaluaciones de otra forma.	8	25	17	20	30	100%
6.-Los alumnos/as, que reclaman ser evaluados de una manera tradicional: mediante exámenes de "memoria".	40	30	10	12	8	100%

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular "Antonio Peña Celi" en el año lectivo 2016-2017

Elaboración: Autor

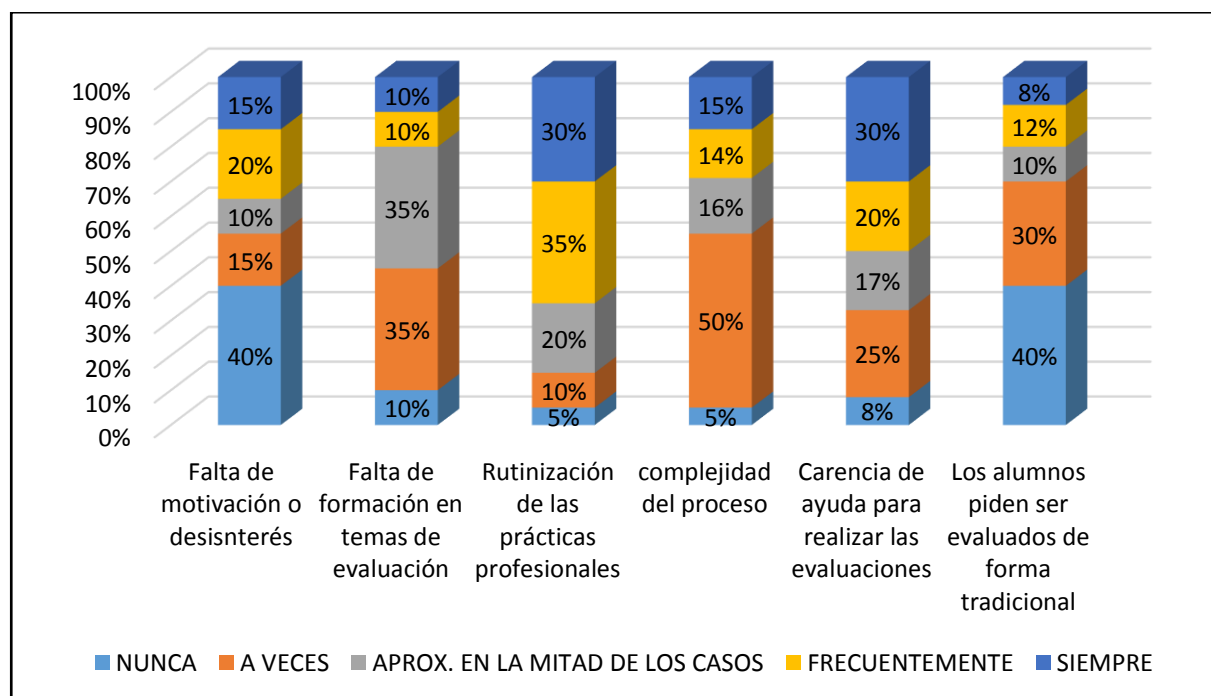


Gráfico 12: Responsables de la forma de evaluar

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular "Antonio Peña Celi" en el año lectivo 2016-2017

Elaboración: Autor

Análisis y discusión de resultados.

A partir de los resultados establecidos en los cuadros 11,12 y gráficos 11, 12 con respecto a quién evalúa, el 50% de los estudiantes encuestados afirman que la evaluación no es negociada ni dialogada con el grupo de alumnos/as de clase en su conjunto, seguidamente el 70% manifiestan que les gustaría tener más participación en la decisión de su propia evaluación, el 40% reclaman ser evaluados de una manera tradicional mediante exámenes de “memoria”, del mismo modo aseveran que la evaluación no es negociada ni dialogada con cada alumno/a de manera individual, y por último señalan la existencia de la falta de motivación, o desinterés de los profesores/as por estos temas, evidenciando el predominio de tendencias de carácter conductista.

Estas tendencias se deben a la falta de incorporación de principios educativos vinculados a la actividad docente y programas de formación integral del profesorado, estos enfoques se denotan en la práctica evaluativa a partir de la carencia de participación y disminución de oportunidades de los educandos en los procesos de evaluación, dejando de lado el aprendizaje activo del estudiante. El problema fundamental en el sistema educativo es el aspecto cuantitativo y acreditativo que el estudiante le da a la evaluación, declinando la calidad de la enseñanza, ya que prevalece el individualismo y la competencia en el proceso de obtención de resultados.

A continuación se presentan datos que permiten contrastar la presente investigación.

Con respecto a quién participa en la decisión de la evaluación de los alumnos, se puede que en esta Facultad la decisión final de la evaluación la toma el profesor sólo, sin negociarla, debatirla, discutirla ni dialogarla con los alumnos ni con otros profesores. Como consecuencia de ello, aproximadamente un 95% de la muestra afirma que le gustaría tener más poder de decisión en su propia evaluación. (...) así como por su falta de motivación, despreocupación o desinterés por los temas relacionados con la evaluación (61%). (Trillo y Porto, 1999, p.63).

En comparación a los datos representados en las dos investigaciones, se puede concluir que en ambas se presentan tendencias de carácter conductual, relegando al estudiante de la decisión en los procesos de evaluación, siendo el docente el único que toma decisiones al respecto.

3.8. Cuando se evalúa.

Cuadro 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, ha sido evaluado/a y la información que recibió de esas evaluaciones, afirmarías que:						
1.- La evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra integrada en él, en vez de ser un momento netamente distinto y diferenciado.	5	5	10	20	60	100%
2.- Se realiza una evaluación inicial para obtener información sobre los conocimientos previos, los errores, las estrategias de aprendizaje de los alumnos/as.	0	20	0	10	70	100%
3.- La evaluación aparece sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.	65	15	10	10	0	100%

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular "Antonio Peña Cell" en el año lectivo 2016-2017

Elaboración: Autor

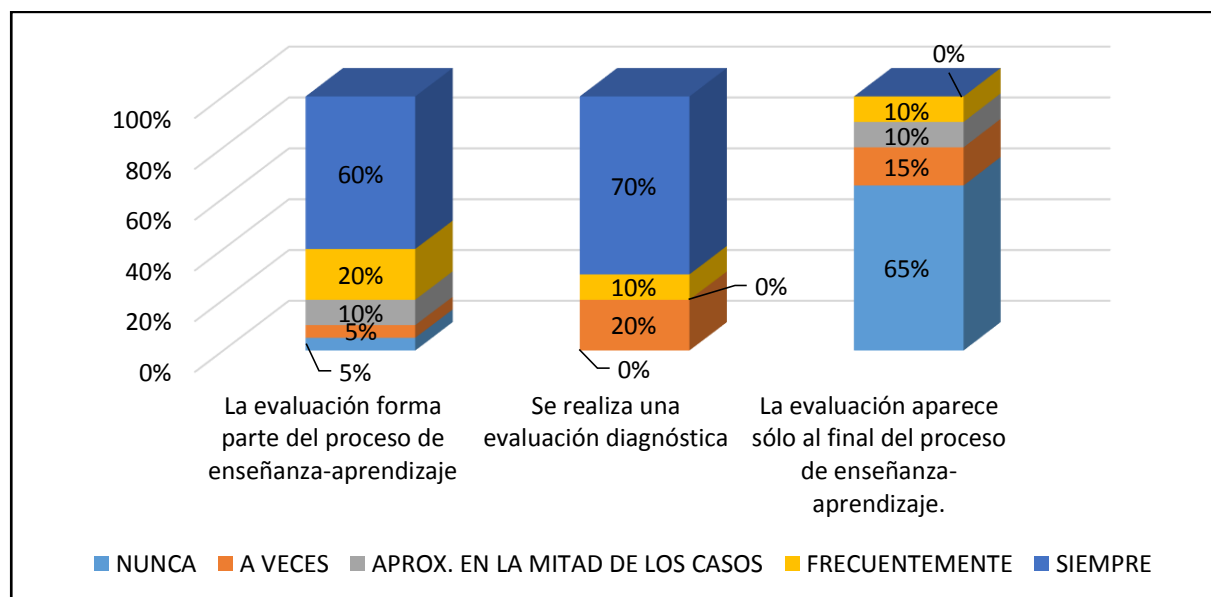


Gráfico13: Responsables de la forma de evaluar

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular "Antonio Peña Cell" en el año lectivo 2016-2017

Elaboración: Autor

Análisis y discusión de resultados.

En los resultados establecidos en el cuadro 13 y gráfico 13; en relación a cuándo se evalúa, el 50% de los estudiantes encuestados manifiestan que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra integrada en él, en vez de ser un momento netamente distinto y diferenciado; un 60 % considera que se realiza una evaluación inicial para obtener información sobre los conocimientos previos, los errores, las estrategias de aprendizaje de los alumnos/as. Finalmente, un 70% los estudiantes encuestados indican que la evaluación nunca aparece al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, los datos reflejan tendencias orientados a procesos de evaluación constructivista, ya que el proceso de evaluación es continuo en el que se diferencian las diferentes etapas, inicial o diagnóstica, evaluación formativa y finalmente la evaluación sumativa.

Estas tendencias constructivistas se presentan por la evolución de los procesos de enseñanza y dada la debida práctica por parte de los integrantes de la comunidad educativa. Tomando como normativa la introducción de procesos de evaluación continua de carácter eficaz y eficiente, en la práctica evaluativa estas conductas se expresan a través del progreso adecuado de los alumnos en relación a las competencias y destrezas desarrolladas durante los procesos de aprendizaje, impactando de manera significativa en el proceso formativo de los estudiantes.

Los siguientes datos permiten contrastar la existencia o no de una relación entre la presente investigación y las dimensiones que a continuación se presentan respecto del momento en el que se evalúa.

La información obtenida en relación a cuándo se evalúa nos permite concluir que en las titulaciones estudiadas de esta Facultad, la evaluación aparece sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje en un (93%), sin realizarse en la mayoría de los casos, ningún tipo de evaluación para obtener información sobre los conocimientos previos o sobre el proceso (errores, conocimientos incompletos, estrategias de aprendizaje, etc., de los alumnos). (Trillo y Porto, 1999, p.63)

La comparación y contraste de ambas investigaciones permite identificar la inexistencia de conductas similares, en este último caso se evidencian tendencias de carácter conductual, ya

que la evaluación se desarrolla al final del proceso, dejando de lado la evaluación inicial y formativa, lo que en lo posterior conlleva a la carencia de una formación integral en PEA.

3.9. Evaluación vs Calificación.

Cuadro 14. Evaluación vs Calificación

Pregunta	Opciones					Total %
Después de haber pasado por numerosas experiencias de evaluación en la Institución Educativa, indique a qué tipo de conclusión ha llegado:	Nunca %	Algunas veces %	Aproximadamente en la mitad de los casos %	Frecuente mente %	Siempre %	
1.- Padres y sociedad dan más valor a las calificaciones que al aprendizaje y al esfuerzo.	5	5	10	20	60	100%
2.- No importa qué, cuánto, cómo y por qué aprender, sino por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar.	60	20	10	5	5	100%
3.- Lo importante para aprobar es cerciorarse de lo que el profesor/a va a considerar correcto en la respuesta.	65	15	10	10	0	100%
4.- En muchas notas existe un factor de azar (lotería o suerte).	5	25	10	40	20	100%
5.- Las calificaciones dependen sólo de los exámenes.	70	10	10	5	5	100%

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular "Antonio Peña Celi" en el año lectivo 2016-2017

Elaboración: Autor

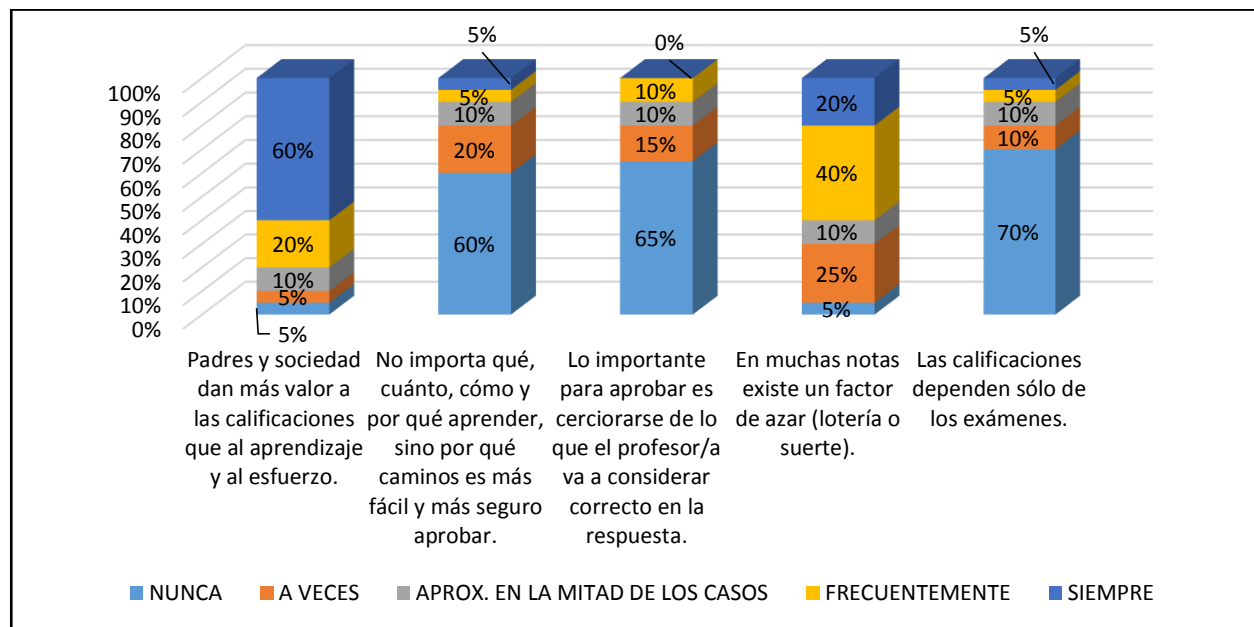


Gráfico 14: Evaluación vs Calificación

Fuente: Encuesta realizada a estudiantes de Bachillerato General Unificado del Colegio de Bachillerato Particular "Antonio Peña Celi" en el año lectivo 2016-2017

Elaboración: Autor

Análisis y discusión de resultados.

En los resultados establecidos en el cuadro 14 y gráfico 14; en relación a la dimensión correspondiente a las percepciones de los estudiantes sobre las relaciones entre evaluación y calificación, el 60% de los alumnos encuestados manifiestan que los padres y sociedad en general dan más valor a los diplomas y calificaciones que al aprendizaje y al esfuerzo, lo que permite identificar una tendencia de carácter conductual.

En esta instancia el modelo conductista se da debido a la falta de una cultura educativa que permita la integración de la comunidad en los procesos de enseñanza aprendizaje. La participación de los padres de familia en el proceso formativo de sus representados es una responsabilidad de carácter activo, permanente y social, la carencia de la misma permite que la evaluación se convierta en un ente que cuantifica los resultados, sanciona, promociona o condiciona el desarrollo o progreso de las destrezas, dejando a un lado el proceso integral de la evaluación y direccionando al estudiante a la competencia y búsqueda de resultados o notas, contradiciendo de esta forma la razón de ser de la evaluación.

Por otra parte el 60% de los alumnos encuestados indican que sí importa el qué, cuánto, cómo y por qué aprender, dejando de lado los caminos más fáciles y seguros para aprobar, seguido de un 65% del porcentaje total que afirman que lo importante para aprobar no es cerciorarse de lo que el profesor/a va a considerar correcto en la respuesta. Finalmente el 70% los alumnos encuestados consideran que las calificaciones no dependen nunca de los exámenes, existiendo otros rubros para la asignación de la calificación, (trabajos en grupo, lecciones, participación en clase, etc.), lo que denota conductas o tendencias de carácter constructivista.

Tendencia que se da debido a la correcta aplicación y desarrollo de los procesos de evaluación, la finalidad primordial es desarrollar destrezas y habilidades en el educando durante los procesos de enseñanza aprendizaje. La correcta aplicación de procesos de evaluación garantiza un mayor éxito e impacto positivo en la mejora de la calidad educativa. Por otra parte los estudiantes reconocen la finalidad primordial de la evaluación reflexionando sobre la concepción de la evaluación de los aprendizajes.

Ahora bien, para profundizar los datos expuestos, a continuación se ubican hallazgos de investigaciones similares, los mismos que permitirán verificar si existe o no similitudes o

diferencias con otras investigaciones en relación a la dimensión correspondiente a las percepciones de los estudiantes sobre las relaciones entre evaluación y calificación.

La gran mayoría de los alumnos (más de un 95 de la muestra) perciben que los padres y la sociedad en general valoran más los diplomas y las calificaciones que acreditan la permanencia y el éxito en las instituciones educativas que el aprendizaje y el esfuerzo, los alumnos (82%) consideran que es más importante saber por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar que el: qué, cómo y por qué aprender, los alumnos creen (83%) que para aprobar es necesario condicionar la forma de estudiar a la manera de evaluar de cada profesor, así como cerciorarse de qué es lo que el profesor va a considerar relevante y correcto en las respuestas (aunque el alumno esté convencido de que no lo es). La mayoría de la muestra (88%) afirma que las calificaciones dependen sólo de los exámenes, pero cómo sólo algunas veces reciben explicaciones sobre las calificaciones o los criterios seguidos para ponerlas, con frecuencia sienten que en muchas notas hay un importante factor de azar o suerte. (Trillo y Porto, 1999, p.64)

Comparando las tendencias entre los diferentes enfoques pedagógicos desde las percepciones de las estudiantes sobre la evaluación que aplican sus docentes, se puede apreciar que en ambas predomina el estilo conductual, ya que los padres y sociedad en general dan más valor a los diplomas y calificaciones que al aprendizaje y al esfuerzo.

CAPÍTULO IV
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. Título.

Implementación de una evaluación educativa integral, mediante el empleo de técnicas e instrumentos con enfoque constructivista, con la finalidad de coadyuvar con procesos de enseñanza aprendizaje de calidad y calidez educativa en práctica pedagógica docente.

4.2. Descripción del problema.

A partir del análisis y discusión de resultados respecto de la perspectiva de los educandos sobre los procesos de evaluación que aplican los docentes en el proceso instructivo-formativo en el Colegio de Bachillerato Particular “Antonio Peña Celi” de la ciudad de Loja, se evidencia que la mayoría de los profesores aplican instrumentos de evaluación con la finalidad de calificar al alumno o decidir si pasa o no el año lectivo, además la mayoría de alumnos consideran que los docentes evalúan sólo los conocimientos de hechos (referidos a datos), pero no valores, hábitos o destrezas, finalmente señalan que los padres y la sociedad en general dan más valor a los diplomas y calificaciones que al aprendizaje y al esfuerzo, lo que refleja modelos de evaluación tradicional o conductista.

4.3. Antecedentes sobre el problema.

En el Colegio de Bachillerato Particular “Antonio Peña Celi” de la ciudad de Loja, las autoridades preocupadas por el quehacer educativo, han llevado a cabo programas y acciones enmarcadas en la capacitación y formación de nuevos saberes pedagógicos y metodológicos como estrategias para la adecuada aplicación de herramientas e instrumentos de evaluación desde enfoques constructivistas, de la misma forma existe el acompañamiento permanente y periódico de planificaciones y observaciones áulicas, lo que permite fomentar y orientar prácticas constructivistas, sin embargo, aún existen un divorcio entre la teoría y la práctica, lo que deja entrever políticas que no pasan desde lo conductual a lo constructivo, además se evidencia poco interés e involucramiento de los docentes por la actualización de conocimientos en modelos pedagógicos y la correcta aplicación a las necesidades de desarrollo integral de los estudiantes en los procesos de enseñanza aprendizaje.

De ahí que, resulta de vital importancia que en la Institución Educativa se adecúen e incorporen técnicas y estrategias de evaluación que permitan un adecuado desarrollo pedagógico con la finalidad de alcanzar una educación integral.

4.4. Fundamentación teórica:

Evaluación en el enfoque constructivista de aprendizaje.

El constructivismo ha de ser entendido como una de las corrientes pedagógicas más importantes en los procesos de enseñanza aprendizaje (PEA), el mismo permite un desenvolvimiento óptimo en la construcción de sus propios conocimientos y por ende el desarrollo adecuado de destrezas en la búsqueda de una educación integral en la que todos los miembros de la comunidad educativa, en términos generales el constructivismo manifiesta que:

Se basa en la ejecución del alumno, es generativa en cuanto a que se requiere una ejecución o demostración generalmente para una audiencia real y para un propósito útil. Debe ser significativa para el alumno, ya que puede producir información, servicios y productos. Es conectada y continua porque es parte de la instrucción y el alumno aprende durante la evaluación y finalmente es justa porque se busca que el resultado represente el grado de aprendizaje real del alumno evaluado. (Valdez, 2012, p. 9)

De modo similar Muñoz y Jassmín (2015) definen la evaluación en este enfoque como:

Dinámica, debido a que se evalúa el potencial que tiene el estudiante para solucionar problemas y para aprender de los que le rodean. Además se pretende establecer el grado de ayuda que necesita el estudiante para resolver una situación por sí solo. (p. 31)

En síntesis el constructivismo ha de ser entendido como una de las corrientes pedagógicas más importantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que permite al educando la obtención de aprendizajes significativos y la construcción de su propio conocimiento a partir de la interacción con el medio ambiente y la entrega de las herramientas necesarias por parte del docente.

Asimismo Gómez (2006) afirma que la evaluación permite gestionar el proceso de formación de los estudiantes y cumple “con la función pedagógica de acompañar, orientar, proponer y ofrecer la participación, la comprensión y la mejora para decidir y actuar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 5).

Las letras junto con las buenas intenciones no servirán de nada, si no formamos de manera holística, descartando la cuantificación, por ende también la etiquetación del estudiante. Más bien la integralidad nos permitirá imbuir la satisfacción y el deseo de ser mejor, dejando de lado la parafernalia de las caducas ideologías pedagógicas.

Evaluación en el enfoque conductista de aprendizaje.

La evaluación en el enfoque conductista aísla el aprendizaje activo del estudiante, ya que impera el aspecto cuantitativo y acreditativo que el docente y estudiante le dan a la evaluación, sin importar el cómo o la manera en la que se obtienen dichos resultados, generando un problema fundamental en el sistema educativo.

Este modelo está representado principalmente por Watson y Skinner. Watson planteó el conductismo clásico o asociativo, que se basa en el estudio de asociaciones entre estímulos y respuestas. Y Skinner propuso el conductismo operante, el cual considera el refuerzo positivo como punto clave para que se propicie el aprendizaje (Batista y Salazar, 2003).

Leiva (2005) destaca las siguientes características del conductismo: 1) el aprendizaje es el resultado de la asociación de estímulos, 2) el aprendizaje depende del entorno y no es duradero, 3) el aprendizaje requiere constante refuerzo y es repetitivo.

Asimismo este autor señala otros rasgos de este modelo como la reducción de la importancia a los procesos mentales, debido a que se consideran imprecisos y menos objetivos. Así también el conductismo asume que el sujeto que aprende adopta una actitud pasiva y únicamente responde a los estímulos que recibe de su ambiente. Y la equipotencialidad es otro aspecto distintivo del modelo, de manera que “las leyes del aprendizaje son igualmente aplicables a todos los ambientes, especies e individuos. Se postula que existe una única forma de aprender: la asociación” (Leiva, 2005, p. 69).

Todo lo que se ha citado tiene algunas implicaciones en el proceso de aprendizaje. Desde el conductismo “no se hace ningún intento de determinar la estructura del conocimiento de un estudiante, ni tampoco de determinar cuáles son los procesos mentales que ese estudiante necesita usar.

4.5. Matriz para la intervención.

Problema priorizado	Meta/s	Acciones y recursos para cada meta.	Responsables para cada acción.	Fecha de inicio y final de la acción.	Actividades de seguimiento permanente y sus evidencias.	Indicadores de Resultados.
1. Limitada aplicación de los principios teóricos constructivistas en los procesos de enseñanza-aprendizaje	1. El 90% de los docentes participan en capacitaciones sobre técnicas e instrumentos de evaluación con enfoque constructivista.	1. Taller de capacitación docente sobre técnicas e instrumentos de evaluación con enfoque constructivista, utilizando documentos referenciales, ejemplos y expositores especializados en el tema, entre otros.	Comisión Técnico Pedagógica.	11-09-17 18-09-17 14h00-15h30	Revisar planificaciones del evento, encuestas de satisfacción de docentes participantes, registros de asistencia y documentos de trabajo que evidencien el nivel de cumplimiento de los docentes participantes.	1. Verificación del número de participantes en el evento a partir del registro de asistencia.
		2. Actualización de conocimientos a través de plataformas virtuales propuestas por el Ministerio de Educación con respecto a los instrumentos de evaluación con enfoque constructivista.	Docentes con el acompañamiento y direccionamiento del Vicerrectorado académico.	02-10-17 06-10-17 14h00-15h30		2. Constatación del número de docentes participantes en las plataformas virtuales a partir del registro de ingreso a las mismas.
		3. Foro con personal especializado respecto de estrategias y técnicas de evaluación constructivista.	Comisión Técnico Pedagógica.	16-10-17 20-10-17 14h00-15h30		3. Número de expertos participantes en el foro.
	2. El 90 % de los docentes conocen y aplican técnicas e instrumentos de evaluación, (rúbricas, listas	1. Organización de clases demostrativas con la aplicación de evaluaciones con tendencias constructivistas.	Vicerrectorado académico.	06-11-17 10-11-17 14h00-15h30		1. Nivel de satisfacción de los docentes en la capacitación es satisfactoria evidenciada en la aplicación de

	de cotejo, escalas numéricas), basados en enfoques constructivistas					la encuesta de satisfacción.
		2. Elaboración de técnicas e instrumentos de evaluación, (rúbricas y listas de cotejo), basados en el enfoque constructivista para ser aplicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje.	Comisión Técnico Pedagógica.	13-11-17 17-11-17 14h00-15h30		2. Número de documentos utilizados con respecto del número de expertos participantes.
		3. Promover el trabajo colaborativo de los docentes, a través de la exposición y socialización de los avances de la elaboración de técnicas e instrumentos de evaluación mediante círculos de estudio organizados por subniveles.	Rectorado del establecimiento conjuntamente con el departamento de inspectoría.	20-11-17 20-11-17 14h00-15h30		3. Constatación de la participación de los docentes en las exposiciones y socializaciones de los avances mediante la utilización de registros de asistencia.
3. El 90% de las autoridades ejecutan el plan de Acompañamiento pedagógico, fortaleciendo las competencias de los docentes en los procesos de evaluación integral desde el enfoque constructivista.	1. Promover el trabajo colaborativo a través de los círculos de estudio organizados por subniveles educativos.	Vicerrectorado académico.	21-11-17 21-11-17 14h00-15h30		1. Aplicación de rúbricas para determinar el nivel de satisfacción de los docentes en el trabajo colaborativo en los círculos de estudio.	
	2. Participación de los Asesores Educativos para que orienten a las autoridades y docentes sobre el proceso de acompañamiento pedagógico en los procesos de evaluación integral desde el enfoque constructivista y aplicación de la aplicación de los instrumentos de evaluación.	Comisión Técnico Pedagógica. Delegados del Ministerio de Educación	29-11-17 29-11-17 14h00-15h30		2. Número de asesores educativos del ministerio de Educación participantes en el foro.	

Elaboración: Autor

CONCLUSIONES

En la definición sobre evaluación, criterios seguidos para evaluar y quién evalúa, prevalecen tendencias de carácter conductista, ya que se evidencia que el docente utiliza y aplica instrumentos de evaluación con la finalidad de medir el nivel de aprendizaje adquirido por el estudiante en el PEA, buscando netamente un producto, dejando de lado el carácter cualitativo de la evaluación y la obtención de conocimientos significativos por parte de los discentes.

En lo referente a funciones de la evaluación, objetos de la evaluación y cómo se evalúa, desde la percepción de los estudiantes, predomina el enfoque Constructivista, ya que se plantea que el objetivo de la evaluación es diagnosticar las dificultades existentes en los PEA, valorando las enseñanzas adquiridas con la finalidad de alcanzar la excelencia educativa.

Comparando las tendencias entre los diferentes enfoques pedagógicos desde las percepciones de los estudiantes sobre la evaluación que aplican sus docentes, se puede apreciar que predomina el enfoque constructivista, ya que el fin de evaluar es darle información al alumno sobre los avances de su aprendizaje y al docente sobre el desenvolvimiento y desarrollo eficaz de sus conocimiento en los procesos de enseñanza aprendizaje, expresados tanto en la evaluación vs calificación, cuándo se evalúa, quién evalúa y para quién se evalúa.

Los docentes emplean una enseñanza tradicional, manifestándose en la inadecuada aplicación de métodos y técnicas de evaluación, en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, dejando a un lado las estrategias metodológicas activas con relación a los aprendizajes significativos.

RECOMENDACIONES

Es preciso que se desarrollen talleres de actualización y capacitación para el personal docente sobre técnicas e instrumentos de evaluación con enfoque constructivista. Y sería adecuado que para ello se utilicen documentos referenciales, ejemplos y expositores especializados del Ministerio de Educación. Todo esto con la finalidad de permitir a los docentes adquirir y aplicar aprendizajes significativos sobre métodos y técnicas de evaluación de carácter constructivista.

A partir de la información obtenida se ha determinado que en algunos aspectos predominan enfoques conductistas; en este sentido se sugiere que se realice seguimiento, retroalimentación y valoración de los procesos de evaluación que se realizan en la institución, con la finalidad de destacar y reforzar aquellos puntos fuertes, así como detectar y mejorar las falencias en su aplicabilidad en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Se recomienda realizar círculos de estudio organizados por subniveles educativos, los mismos que permitan: promover el trabajo colaborativo, guiar a los docentes a prácticas más proactivas en su accionar pedagógico en el aula de clase y aplicar técnicas e instrumentos constructivistas de evaluación que conduzcan a la acción, reflexión y el desarrollo de destrezas y habilidades en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Es necesario establecer la unificación de criterios en los procesos de evaluación por parte de todos los docentes de la Institución Educativa, a partir de los direccionamientos del currículo actual planteado por el MINEDUC y la participación de los Asesores Educativos. Con el fin de orientar tanto a autoridades como a docentes sobre la evaluación integral desde el enfoque constructivista y la correcta aplicación de los instrumentos de evaluación. Y para mejorar los procesos de evaluación y el acompañamiento pedagógico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo Ahumada, P. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Val Paraíso, Chile: EDICIONES UNIVERSITARIAS DE VALPARAÍSO.

Alviárez, L., Guerreiro, Y., & Sánchez, A. (2005). El uso de estrategias constructivistas por docentes de Inglés con Fines Específicos. *Opción*, 21(47).

Arredondo, S. C., Diago, J. C., y Cañizal, A. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.

Batista, J., y Salazar, L. (2003). Vigencia de los enfoques conductista, cognitivista y constructivista en la enseñanza del inglés. *Encuentro Educativo*, 10(3), 226-244.

Casanova, M. A. (2007). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. *España: La Muralla*. Recuperado de http://cmascriptpublic2.ihmc.us/rid=1303160302515_965178929_26374/EvaluacionConceptoTipologia_Y_Objeto.pdf

Casterad, J. Z., Luis-Pascual, J. C., y Arribas, J. C. M. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Revista de docencia Universitaria*, (4).

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, 35, 66.

Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia [CIDE] (1988). *Revista de educación. Las reformas de las enseñanzas medias: Evaluación Externa*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Chávez Arcega, M. A. (2010). Desarrollo cognitivo y aprendizaje: métodos innovadores en los sistemas educativos. Recuperado de <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1448/1/Resumen.pdf>

Chica Merino, E. (2011). *Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica*. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3896779.pdf> Recuperado el 21 de Agosto de 2017.

Coello, J., y Elias, J. (2001). La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. *Tomado de la Revista de la Educación del Pueblo*, 81, 5-23.

Coon, D., y Mitterer, J. (2010). *Introducción a la Psicología. El acceso a la mente y la conducta*. México: CENGAGE Learning.

De los Santos, S. (2008). *Aprendizaje y su evaluación: Perspectivas y propuesta para Centroamérica y la República Dominicana*.

De Pinto, L. R. (2002). Evaluación–tipos de evaluación. *Revista de posgrado de la via cátedra de medicina*.

De Vincenzi, A., y De Angelis, P. (2006). La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Recuperado de http://www.historiadeltraje.com.ar/hamal/pdf/criterio_evaluativo.pdf

Dochy, F., Segers, M., y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Revista de Docencia universitaria*, 2(2).

Ertmer, P., y Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance improvement quarterly*, 6(4), 50-72.

Fraile, C. L. (2006). *Estudio y trabajo autónomos del estudiante. Métodos y Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Universidad. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Clemente_Lobato_Fraile/publication/279506038_VIII_EL_ESTUDIO_Y_TRABAJO_AUTONOMO_DEL_ESTUDIANTE/links/5593c61108ae16f493ee964d.pdf

Fernández, A. A., y de Guzmán Puya, M. V. P. (2015). *EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZAAPRENDIZAJE DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN EN EL CENTRO ASOCIADO*

DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE ALBACETE. *Revista de Educación a Distancia*, (27).

Gómez, F. J. C. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(7), 4.

González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Educación Médica Superior*, 15(1), 85-96.

Guerrero, T. M., y Flores, H. C. (2009). Teorías del aprendizaje y la instrucción en el diseño de materiales didácticos informáticos. *Educere*, 13(45), 317-329.

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México: Mac Graw Hill.

Jorba, J., y Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de innovación educativa*, 20, 20-30

Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Revista Tecnología en Marcha*, 18(1).

Lobo, Z. M. (1996). Conocimientos básicos demostrados por lo docentes sobre evaluación de los aprendizajes. *Revista Educación*, 20(2), 71-80.

Manhey, M. (2003). *Planificación y evaluación en educación parvularia*. JUNJI. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45927313/DOC-PLANIFICACION-Y-EVALUACION-EN-EDUCACION-PARVULARIA.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1502221916&Signature=5Y9HiVWDb2FOLLIALeXX4kNJ%2BYA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D2_PLANIFICACION_Y_EVALUACION_EN_EDUCACION.pdf

Marvez, J. (2008). El cognitivismo y una educación matemática para la inclusión. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33), 153-168.

Mateo, J., y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Editorial La Muralla. Perú.

Moos. (1979). *Evaluating educational environments*. S. Francisco.

Moos, R., y Trickett. (1974). *Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES)*. Recuperado el 28 de 12 de 2011, de escala de Moos adaptado enviado por tutores INFORMACION 3.

Moos, R., Moos, B., t Trickett, E. (1984). *Manual de Escalas de Clima Social (FES, WEA, CIES, CES)*. Madrid: TEA Ediciones, S.A. Publicaciones de Psicología Aplicada.

Morales, E. (1998). Efecto de una didáctica centrada en la resolución de problemas empleando la técnica heurística V de Gowin y mapas conceptuales en el razonamiento matemático... *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 1(2), 77-91.

Morales, J. E. A. (2011). La evaluación educativa. *Mexico: CP68000*, 5-9.

Muñoz, V., y Jassmín, E. (2015). *Entornos virtuales de aprendizaje para la formación continua de los estudiantes de educación básica superior y bachillerato de la unidad educativa fiscomisional Mensajeros de la Paz: implementación y evaluación de la plataforma* (Tesis de Grado). Universidad de Cuenca, Cuenca.

Navarro, S. (2006). Evaluación en el área educativa: ¿promesas o amenazas? Recuperado de <https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-2/7-Evaluacion-en-el-area-educativa.pdf>

Pastor, V. M. L. (2009). Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. *Madrid: Narcea SA*.

Pérez, M. G. (2005). La evaluación del aprendizaje. *REVISTA DOCENCIA UNIVERSITARIA*, 6(1).

Porto, M. (2009). Evaluación de estudiantes en la universidad de Santiago de Compostela: percepción de los propios alumnos. *Revista de Docencia Universitaria*, 1-22.

Ríos, G. (s.f.). Técnicas e Instrumentos de Evaluación. Recuperado de <http://instytec-de-evaluacion.blogspot.com/>

Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sáiz, M. S., Gallego-Noche, B., Gómez-Ruiz, M. Á., & Serra, V. Q. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(2), 1-21

Rueda, M., y Torquemada, A. (2008) Las concepciones sobre "evaluación" de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34005309.pdf>.

Sacristán, J. G. (1993). La evaluación en la enseñanza. *La evaluación su teoría y su práctica*. Caracas, Venezuela: Cooperativa laboratorio educativo, 334-352.

Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje*. México D.F: Pearson.

Trillo, F. y Porto, M. (1999) La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5189/pg_057-078_ineduc9.pdf;jsessionid=FF890CE6FA17133DBAEF4CB812E9FD4C?sequence=1

Toledo, M., García, J., Valero, F., y Tanco, L. (2010). Evaluación de los estudiantes. Universidad de Málaga. Recuperado de http://www.uma.es/formacionpdi/new_ieducat/IV_Jornadas_Comunicaciones/Mesa_Evaluacion_Estudiantes.pdf

Valdez, J. (2012). Teorías educativas y su relación con las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Recuperado de <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xvii/docs/L13.pdf>

Xunta de Galicia (2014). La evaluación constructivista. Recuperado de https://www.edu.xunta.gal/centros/cfrpontevedra/aulavirtual2/pluginfile.php/13202/mod_resource/content/0/INSTRUMENTOS_TECNICAS_Evaluacion.pdf

ANEXOS

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



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
ENCUESTA

Estimado/a estudiante reciba un cordial y afectuoso saludo, mi nombre es Juan Pablo Armijos A. y soy maestrante de Pedagogía en la Universidad Técnica Particular de Loja, en la actualidad me encuentro realizando un estudio sobre: "La percepción de los estudiantes sobre evaluación educativa", para ello pido muy amablemente su colaboración con unos minutos de su valioso tiempo para contestar la siguiente encuesta, la misma que servirá para recolectar información veraz y pertinente; ante lo antes expuesto quiero pedir su colaboración para que conteste cada una de las preguntas de forma clara y objetiva, la encuesta es de carácter confidencial y anónima.

Indicaciones: Lea con atención las preguntas, utilice un esfero de color azul para que marque con una equis (X) la opción que usted considera refleja su opinión en cada ítem, en el caso que no entienda o no pueda responder una pregunta, por favor acérquese a la persona que le entregó esta encuesta y pregunte para que aclare su duda. Cabe mencionar que no tiene que colocar su nombre debido a que sus respuestas son anónimas y netamente confidenciales. En cada ítem solamente debe marcar una equis (X) en las siguientes opciones:

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

Ítems

1. Como estudiante ha sido evaluado en numerosas ocasiones. Posiblemente en alguna de ellas se preguntó: ¿pero qué pensará el profesor/a que es evaluar? Pues bien, lo que te pedimos en esta pregunta es que, remitiéndose a sus experiencias como alumno/a nos diga **¿Qué cree, piensa o imagina que sus profesores/as entienden por evaluar?:**

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

2. Considerando las experiencias de evaluación que ha tenido en la Institución Educativa, **¿Cómo percibe a la evaluación?:**

Ítem	Nunca	Algunas veces	Aprox. en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre
1.-Como una amenaza.					
2.-Como un control.					
3.-Como una comprobación necesaria.					
4.-Como un juicio.					
5.-Como una posibilidad de diálogo con el profesor/a.					
6.-Como una ayuda.					
7.-Como un aprendizaje.					

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

Ítem	Nunca	Algunas veces	Aprox. en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre
1.-La selección de alumnos/as.					
2.-El control administrativo (poder conocer el porcentaje de aprobados/suspensos por materias, especialidades, carreras, etc.)					
3.-Socializar a los alumnos/as, es decir, que estos asuman, sin cuestionarse, los conocimientos de una determinada materia (conceptos, valores, actitudes, hábitos, costumbres, etc.).					
4.-Ejercer el poder.					
5.-Facilitar la coordinación entre profesores/as.					
6.-La valoración de los aprendizajes (potenciación de ciertos aprendizajes y contenidos concretos en razón de lo que midan las pruebas de evaluación)					
7.-El refuerzo motivacional (para el aprendizaje y el logro)					
8.-Reflexionar sobre lo que se hace.					
9.-Diagnosticar las dificultades habidas en el proceso de enseñanza/aprendizaje.					
10.-Remediar las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.					

11.-Tomar decisiones racionales, justificadas y bien fundamentadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
12.-Informar al alumno/a sobre su aprendizaje.					
13.-Aprovechar la evaluación como recurso para promover el diálogo con los alumnos/as.					
14.-Ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y social del alumno/a. 15.-Ayudar al perfeccionamiento de los alumnos/as.					
16.-Impulsar la participación de los alumnos/as en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.					

4. ¿Qué cree Ud. que tus profesores/as consideran necesario evaluar?:

Ítem	Nunca	Algunas veces	Aprox. en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre
1.-La programación de la materia (objetivos, contenidos, metodología, evaluación).					
2.-Las condiciones de estudio de los alumnos/as (espacio, tiempo, recursos).					
3.-El proceso de enseñanza seguido por él mismo (profesor/a).					
4.-El propio proceso o estrategia de evaluación.					
5.-Los conocimientos previos de los alumnos/as.					
6.-El esfuerzo de los alumnos/as.					
7.-La actitud y el interés del alumnado.					
8.-Las capacidades de cada persona (madurez, formación, etc.)					
9.-El conocimiento adquirido por los estudiantes.					
10.-De ese conocimiento: la solución de los ejercicios o la reproducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente.					
11.-De ese conocimiento: la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc.					

5. Por sus experiencias de evaluación diría que:

Ítem	Nunca	Algunas veces	Aprox. en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre
1.-Se evalúan solamente los resultados, con independencia del cómo se han conseguido, con qué medios, con cuántos esfuerzos.					
2.-Sólo se evalúan los resultados buscados, pretendidos y observables (no se tienen en cuenta efectos imprevistos y colaterales).					
3.-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.					
4.-Se presta más atención a los errores que a los aciertos.					
5.-Se evalúan sólo los conocimientos de hechos (referidos a datos) y conceptos, pero no actitudes, valores, hábitos, destrezas.					
6.-Se evalúa la capacidad para resolver problemas.					
7.-Se evalúa la identificación con ciertos valores propios del campo científico o profesional.					

6. En su opinión, ¿Qué parámetros toman en cuenta los docentes como referente para la evaluación?

Ítem	Nunca	Algunas veces	Aprox. en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre
1.-Un marco de referencia o unos criterios prefijados, que el profesor/a asume previa e independientemente del grupo de alumnos/as que se evalúe.					
2.-El nivel medio de la clase, situando a cada alumno/a en relación con ese punto medio.					
3.-Algún otro criterio contextualizado que el profesor/a establece teniendo en cuenta el grupo de alumnos/as que evalúa.					
4.-La propia evolución o progreso que sigue cada alumno/a: lo que ha					

mejorado o empeorado en el período al que se refiere la evaluación.					
---	--	--	--	--	--

7. ¿Según Ud. para quien van dirigidas las evaluaciones en la Institución Educativa?:

Ítem	Nunca	Algunas veces	Aprox. en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre
1.-Se evalúa para el alumno/a, para darle información sobre su aprendizaje.					
2.-Se evalúa para el profesor/a, ya que la evaluación forma parte de su tarea docente.					
3.-Se evalúa para la sociedad (el mercado), para seleccionar a los mejores.					
4.-Se evalúa para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos/as.					

8. Después de haber pasado como alumno por varias evaluaciones, 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:

Ítem	Nunca	Algunas veces	Aprox. en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre
1-En general, tus profesores/as evalúan a partir de un único examen o trabajo final.					
2.-En general, en la evaluación se tienen en cuenta los trabajos y exámenes realizados a lo largo del parcial o quimestre.					
3.-Para ello se obtiene la media aritmética de la puntuación en esos trabajos o exámenes.					
4.-Para ello se tiene en cuenta el progreso que hubo en la realización de esos trabajos o exámenes.					
-Para la evaluación, tus profesores/as utilizan como pruebas de evaluación:					
1.-Observación en clase.					
2.-Monografías (trabajos bibliográficos)					
3.-Entrevista.					
4.-Autoevaluación del alumno/a.					
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)					

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)					
7.-Participación en el aula (debates, diálogos, puestas en común, asambleas)					
8.-Casos prácticos					
9.-Examen tipo test.					
10.-Examen de preguntas abiertas (tipo ensayo)					
11.-Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)					
12.-Examen de preguntas de base estructurada.					
13.-Exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa.					
14.-Exámenes escritos con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa (tablas, formularios)					
15.-Exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que queramos.					
16.-Otros (por favor, especifica cuál/es y señala con qué frecuencia)					
17.-En tu opinión, tus profesores/as usan suficientes instrumentos de recogida de información.					
18.-En tu opinión, las pruebas de evaluación realizadas proporcionan la información adecuada y precisa sobre lo que se pretende evaluar.					
19.-Te gustaría que se utilizaran otros instrumentos de recogida de información. (Por favor, en caso afirmativo especifica cuál/es).					

9. En su opinión, las condiciones en las que se recoge información para la evaluación, se podría decir que:

Ítem	Nunca	Algunas veces	Aprox. en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre
1.-La interacción que existe entre profesores/as y alumnos/as es suficiente para recoger información valiosa para la evaluación.					
2.-Las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumnos/as.					

3.-Las fechas en las que se realizan pruebas de evaluación se anuncian con suficiente tiempo de antelación.					
4.-Estas fechas se pueden negociar con los profesores/as.					
5.-Entre las diferentes pruebas de evaluación se dejan días de “descanso” suficientes.					
6.-Las situaciones en que se recoge información para la evaluación generan excesiva tensión y nerviosismo.					
7.-Las situaciones en que se recoge información para la evaluación fomentan la motivación por el aprendizaje.					
8.-La superación o no de las pruebas de evaluación tiene incidencias en la propia autoestima.					

10. Desde su percepción como alumno/a en la Institución Educativa, **sobre la manera en que se realiza la evaluación, afirmarí que:**

Ítem	Nunca	Algunas veces	Aprox. en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre
1.-Existen fuertes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza aprendizaje.					
2.-La evaluación es una simplificación abusiva, pues se basa en la atribución de puntuaciones numéricas a realidades muy complejas.					
3.-La evaluación se realiza de forma rigurosa y no arbitraria.					
4.-Los estudiantes reciben información adecuada sobre las tareas y los resultados conseguidos en la evaluación.					
5.-La evaluación es un proceso totalmente claro y transparente, en el que nadie se siente amenazado o manipulado.					
6.-Se dejan para la evaluación actividades o tareas que nunca fueron trabajadas en clase.					
7.-Sólo se evalúa unidireccionalmente, los profesores/as evalúan a los alumnos/as, pero no a la inversa.					

8.-Se evalúa competitivamente, lo único importante es haber rendido “más” que el resto de tus compañeros/as.					
9.-Se evalúa estereotipadamente, cada profesor/a repite una y otra vez sus esquemas de evaluación.					
10.-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).					
11.-Realmente los profesores/as no establecen ni siguen unos criterios determinados para evaluar.					

11. Le pedimos ahora que, teniendo en cuenta las experiencias de evaluación por las que ha pasado en la Institución Educativa, nos diga **quién o quiénes deciden en la evaluación, es decir, quién/es participan en la decisión final de la evaluación:**

Ítem	Nunca	Algunas veces	Aprox. en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre
1.-La nota la decide el profesor/a solo/a.					
2.-La evaluación depende, en parte, de la autoevaluación del alumno/a.					
3.-La evaluación es negociada y dialogada con cada alumno/a individualmente.					
4.-La evaluación es negociada y dialogada con el grupo de alumnos/as de clase en su conjunto.					
5.-Te gustaría tener más participación en la decisión de tu propia evaluación.					

12. Por sus experiencias como alumno/a, diría que **la explicación de que la evaluación se desarrolle de esa manera reside en:**

Ítem	Nunca	Algunas veces	Aprox. en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre
1.-La falta de motivación, despreocupación o desinterés de los profesores/as por estos temas.					
2.-La falta de formación en temas de evaluación de los profesores/as universitarios/as.					
3.-La rutinización de las prácticas profesionales, de modo que cada					

profesor/a repite año tras año los mismos esquemas de evaluación.					
4.-La complejidad del proceso.					
5.-La carencia de ayuda para realizar evaluaciones de otra forma.					
6.-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.)					
7.-Los propios alumnos/as, que reclaman ser evaluados de una manera tradicional: mediante exámenes de “memoria”.					
8.-Las presiones gubernamentales, burocráticas o/e institucionales.					

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

Ítem	Nunca	Algunas veces	Aproximadamente en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre
1.-La evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra integrada en él, en vez de ser un momento netamente distinto y diferenciado.					
2.-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.					
3.-La evaluación aparece sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.					

14. Después de haber pasado por numerosas experiencias de evaluación en la Institución Educativa, indique a qué tipo de conclusión ha llegado:

Ítem	Nunca	Algunas veces	Aprox. en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre
1.-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.					
2.-No importa qué, cuánto, cómo y por qué aprender, sino por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar.					
3.-La autoevaluación es un truco que emplean los alumnos/as para facilitar la consecución de buenas calificaciones.					
4.-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).					
5.-Hay que condicionar la forma de estudiar a la manera de evaluar de cada profesor/a.					
6.-En muchas notas existe un factor de azar (lotería o suerte).					
7.-Las calificaciones dependen sólo de los exámenes.					

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

¡Muchas gracias por su colaboración!