



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA

TÍTULO DE MAGISTER EN PEDAGOGÍA

Tema de investigación: “La percepción de los educandos nivel bachillerato de la Unidad Educativa “Mons. Luis Alfonso Crespo” respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo”

TRABAJO DE TITULACIÓN

AUTOR: Sánchez Armijos, Mario Augusto

DIRECTORA: Armijos Cuenca, Digna América Mgs.

CENTRO UNIVERSITARIO LOJA

2017

APROBACIÓN DEL DIRECTOR/A DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Doctora.

Armijos Cuenca, Digna América Mgs.

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación denominado, “La percepción de los educandos del nivel bachillerato de la Unidad Educativa “Mons. Luis Alfonso Crespo” respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo” realizado por Sánchez Armijos Mario Augusto, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, septiembre 2017

Firma del director del trabajo de titulación

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

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

Adicionalmente declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 88 del estatuto orgánico de la Universidad 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: Sánchez Armijos Mario Augusto

Cédula: 1103304661

DEDICATORIA

A Dios, por su amor, bondad y ser mi fortaleza para el cumplimiento de este objetivo.

A mi esposa e hijos, por darme el aliento y la motivación de superación profesional.

A mis padres, por formarme un ser altruista, basando mis principios en la vivencia de valores.

Y a mis maestros, quienes han sido la parte medular, para proyectar una educación desde la vida para la vida.

AGRADECIMIENTO

Quiero dejar plasmado un profundo agradecimiento primeramente a Dios por permitirme enriquecerme de la sabiduría de los prójimos, a mi esposa que pese a las dificultades de salud siempre ha sido mi soporte e inspiración para cumplir con este propósito y en especial a mis hijos que son la razón de ser heredándoles el trabajo tesonero y fecundo, como también a mis padres que gracias al esfuerzo pudieron darme la confianza para superar cualquier dificultad en la vida, igualmente al a Universidad Técnica Particular de Loja y en su nombre a los directivos de la misma y en calidad de administradora del posgrado en pedagogía a la Dra. Margoth Iriarte quien desde su espíritu de humildad ha guiado el proceso de la carrera muy acertadamente, al personal docente que con su eficiencia y don de gente han sido los guías para educar desde las perspectivas teóricas al servicio de la comunidad y como no agradecer al Dr. Vicente Riofrío un referente de persona humanista y profesional de vocación, finalmente expreso mis sentimientos de gratitud y estima a todos mis compañeros en especial a Patricio Valverde con quienes hemos interactuado para ser los verdaderos protagonistas del cambio social.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Tabla de contenido

| | |
|---|-----|
| APROBACIÓN DEL DIRECTOR/A DEL TRABAJO DE TITULACIÓN | ii |
| DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS..... | iii |
| DEDICATORIA | iv |
| AGRADECIMIENTO | v |
| ÍNDICE DE CONTENIDOS | vi |
| RESUMEN..... | 1 |
| ABSTRACT | 2 |
| INTRODUCCIÓN..... | 3 |
| 1. MARCO TEÓRICO | 6 |
| 2. DISEÑO METODOLÓGICO..... | 32 |
| 2.1. Diseño y tipo de investigación | 33 |
| 2.1.1 Tipo de investigación | 33 |
| 2.1.2 Diseño | 33 |
| 2.2. Métodos | 33 |
| 2.3. Población | 34 |
| 2.4. Técnica e instrumentos | 35 |
| 2.5. Procedimiento | 35 |
| 3. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS..... | 37 |
| 4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN | 94 |

| | |
|----------------------------------|-----|
| CONCLUSIONES | 104 |
| RECOMENDACIONES | 107 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 108 |
| ANEXOS | 111 |

RESUMEN

La investigación relacionada a las prácticas evaluativas en docentes de la Unidad Educativa “Monseñor Luis Alfonso Crespo” de la ciudad de Amaluza, tuvo como propósito analizar los rasgos constitutivos del perfil del docente en evaluación a partir de las percepciones de los educandos, permitiendo la comprensión de sus significados e implicaciones en el proceso instructivo-formativo y el diseño de un instrumento metodológico para asegurar su participación en la gestión institucional, para recolectar la información se aplicó la encuesta a 127 educandos; con la información seleccionada y los análisis de resultados, se especificó la problemática y planteó soluciones, como la aplicación de evaluación criterial sustentada en el constructivismo, se concluye que en las prácticas docentes predomina el conductismo, promoviendo el memorismo, influyendo en el cambio de percepción de la evaluación, se recomienda a las autoridades delegar a miembros de la Junta Académica para que institucionalicen una política de evaluación criterial con la aplicación de rúbricas y lista de verificación, guion de análisis, registro anecdótico entre otras, sustentadas en principios constructivistas para generar una cultura de evaluación innovadora.

PALABRAS CLAVES. Evaluación educativa, y sus enfoques.

ABSTRACT

The research related to evaluative practices with teachers at “Monseñor Luis Alfonso” Educative Unit, aimed to "Analyze the constituent features of the teacher profile in evaluation based on students perceptions of first and second year of baccalaureate, allowing the comprehension about their meanings and implications in the Instructional-formative process and the design of a methodological instrument to effectively ensure their participation in institutional management”; It was applied the survey, observation and selected information to gather the information, the analyzes allowed to specify the problematic and propose solutions, as the application of criterion evaluation supported on constructivism, It is concluded that in the teaching practices predominates behaviorism, applied in exams or tests that promote memorism. Influencing in the change of evaluation perception, it is recommended that the authorities delegate to Academic Board members to institutionalize a criterion evaluation policy with the application of rubrics and checklist, based on constructivist principles to generate an innovative evaluation culture.

KEYWORDS. Educational evaluation and approaches

INTRODUCCIÓN

En nuestro país se están vivenciando vertiginosos cambios en el proceso educativo, por consiguiente las instituciones educativas del Ecuador rigen sus principios de funcionalidad desde la perspectiva proactiva de la comunidad institucional, basados en conseguir fines determinados para lograr mejoras significativas y direccionar a la evaluación como elemento organizador del proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad evaluativa para el sostenimiento del currículo y más aún para satisfacer las necesidades de los educandos.

Como profesionales de la educación hoy en día pensamos con flexibilidad, en efecto esto nos conlleva a realizar un autoanálisis de lo que hacemos o dejamos de hacer en nuestras prácticas educativas, donde se vierten y esperan acciones producto de investigaciones profundas detalladas, sobre ¿Cuáles son las percepciones que tienen los educandos del Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa “Monseñor Luis Alfonso Crespo” respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo?

Hoy en día la evaluación pretende contribuir a la formación integral de los educandos, como un proceso continuo de observación, valoración y registro de información que evidencia el logro de objetivos y competencias de aprendizaje de los educandos y que incluye sistemas de retroalimentación, dirigidos a mejorar la metodología de enseñanza y los resultados de aprendizaje, en consecuencia las Instituciones Educativas deben establecer verdaderos protocolos de evaluación que orienten el proceso metodológico y valoren la participación directa de los educandos frente a la evaluación aplicada por sus docentes, como una práctica de comunicación, permitiendo la toma de decisiones y así ofrecer capacidades cognitivas basadas en el pensamiento crítico que fomenten la calidad y calidez.

Además, debe constituirse en integradora pasando a ser inclusiva, y se maneja bajo parámetros criterios de logro de destrezas, habilidades emprendidas y se amplía hasta la adquisición de competencias.

El presente trabajo tiene como objetivo general “Analizar los rasgos constitutivos del perfil del docente en evaluación en la Unidad Educativa Monseñor Luis Alfonso Crespo, a partir de las percepciones de los educandos de primero y segundo año de bachillerato que permita la comprensión de sus significados e implicaciones en el proceso instructivo-formativo y el

diseño de un instrumento metodológico para asegurar efectivamente su participación en la gestión institucional”.

Como objetivos específicos tenemos: fundamentar teóricamente la evaluación educativa, como proceso orientado al aseguramiento de la formación de la personalidad de los educandos con sentido de integridad, así mismo diagnosticar las percepciones de los educandos respecto de la evaluación que desarrollan sus docentes en relación a las concepciones, métodos, técnicas, instrumentos y valoraciones, además diseñar un instrumento metodológico que permita la recuperación de las percepciones de los educandos respecto a la evaluación docente como insumo para el fortalecimiento de la gestión y mejora institucional.

Para la recopilación de la información se utilizó como técnicas la encuesta, que se la viabilizó a través de un cuestionario que: “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Sampieri, 2014, p. 217). En ese sentido se utilizaron preguntas cerradas planteando interrogantes de la percepción que tienen los educandos frente a la evaluación de los docentes, abordando los diferentes componentes de la evaluación educativa.

El primer capítulo trata sobre el marco teórico, en el mismo se ha seleccionado información consistente y sustentada en los enfoques pedagógicos los mismos que permitieron direccionar la temática a investigar relacionada a principios, tipos, funciones, métodos, técnicas e instrumentos de evaluación educativa.

El segundo capítulo hace mención a metodología aplicada en cuanto a diseño, tipo de investigación, población, métodos, técnicas, instrumentos y sistematización del proceso investigativo.

En el tercer capítulo se expone el análisis y discusión de resultados, en los cuales se exhibe un estudio minucioso de la problemática presentada, detallando cuadros, gráficas y resaltando las tendencias que más se manifiestan según los criterios relacionados con la percepción de evaluación que tienen los educandos frente a los docentes de la Unidad Educativa “Monseñor Luis Alfonso Crespo”.

El cuarto capítulo hace referencia a la propuesta de intervención, la misma que exhibe los elementos más relevantes de la problemática en estudio y un plan de mejora en mención a la problemática encontrada, donde se proponen alternativas de solución a los miembros de la

comunidad donde se desarrolló la investigación para que reorienten las prácticas evaluativas ejercidas en el proceso instructivo formativo.

Como conclusiones principales se determina que: en el marco de los resultados de la investigación y frente a la definición de evaluación los educandos de la Unidad Educativa “Monseñor Luis Alfonso Crespo”, perciben que la evaluación está fundada para examinar, calificar y seleccionar a los educandos que han obtenido la nota base para promocionarlos de grado, por lo expuesto prevalece la tendencia del enfoque conductista como también el cognoscitivista, es meritorio indicar que la evaluación es vivida como una amenaza y como un juicio y muy pocas veces se abre a la posibilidad de diálogo o como un medio para el aprendizaje; por lo expuesto anteriormente claro está que aún se sigue evidenciando el academicismo por parte de algunos profesores, donde sus intereses están por encima de los intereses de los demás, ahondando aún más la brecha de lo que verdaderamente significa evaluar.

- Como recomendaciones se plantea que: las autoridades deleguen a los miembros de la Junta Académica para que institucionalicen y establezcan una política de evaluación, basada en la aplicación de una evaluación criterial, sustentada con principios constructivistas con la aplicación de la rúbrica o lista de cotejo, guion de análisis, guion de entrevista, guion de observación, registros anecdóticos, listas de verificación o escalas de verificación entre otras, para de esa forma generar una cultura de evaluación innovadora y procesual en la práctica docente; así mismo que la Junta Académica sea el ente que coordine con la Junta de Grado y las condiciones Técnico pedagógicas la revisión disciplinar y pedagógica de los instrumentos de evaluación preparados por los docentes para la aprobación del Vicerrector. Tomando en consideración evaluaciones con criterios de desempeño, encaminadas a fortalecer el razonamiento, creatividad e imaginación, prestando puntual atención para que se evalúe habilidades del conocimiento.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. La evaluación educativa

La evaluación educativa ha evolucionado de forma aislada. (Mateo, 2006) afirma. “Que había estado centrada en la medición y el control de los resultados” (p. 174). Por consiguiente, en los últimos tiempos las instituciones educativas tienen la misión de incorporar variadas técnicas e instrumentos de evaluación, con la participación de todos los actores, buscando la calidad educativa, además debe ser considerada como una herramienta metodológica didáctica que oriente el proceso de enseñanza aprendizaje.

Una forma de aproximarse a la definición de evaluación, es la que expone, Rueda (2013). “La evaluación es un ejercicio sistemático, es decir, no es una práctica azarosa, sin etapas determinadas, sin dirección ni objetivos claros, sino que, por el contrario, requiere una planeación minuciosa que garantice su validez, confiabilidad y credibilidad” (p.20). En tal razón debe considerarse como un proceso sistemático que permita verificar los aciertos y errores de la práctica pedagógica.

En efecto, todo sistema educativo debe desde el inicio del año escolar organizar los procesos de planificación, organización y ejecución de protocolos curriculares y evaluativos con el fin de satisfacer las necesidades de los educandos, padres de familia y comunidad en general, llegando a establecer la integralidad educativa basada en la calidad. “La evaluación desde la perspectiva que sostendremos debe ser entendida como un proceso de construcción de conocimiento sobre el objeto de evaluación” (Poggi, 2008, p.38). De tal manera que el pensamiento de quienes participan en los procesos de evaluación debe estar alineado a lo que significa verdaderamente el término evaluación integral.

Se hace meritorio, partir de la etimología del término evaluación, “que procede del latín *valere*, que significa la acción de tasar, valorar, justificar, en definitiva, el atribuir cierto valor a una cosa. En el castellano actual, este vocablo ha evolucionado hacia los términos «evaluación» y «valoración»” (Lukas, 2014, p.87). En ese contexto, se evidencia que esta terminología se orienta a una evaluación generalizada dando un valor a las cosas u objetos, en su evolución este proceso se va orientando a distintos campos y cambiando su sentido de aplicación, siendo así que en el ámbito educativo tiene otra connotación, debido a que se relaciona con el sujeto.

Para introducirnos en el estudio de la evaluación educativa, es importante iniciar caracterizando el concepto definido por algunos pedagogos, quienes la consideran como un

medio para medir el logro de competencias y habilidades alcanzadas durante el proceso de aprendizaje. Como la conceptualiza Casanova:

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa. Para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente. (Casanova, 1998, p.5).

Así mismo, (Vizcaya, 2006) sostiene que: “la evaluación educativa tiene su origen en los primeros años del siglo XX, en Estados Unidos. Está influida por las ideas de progreso, de la administración científica y por la ideología de la eficiencia social” (p.816). En la actualidad tiene mucha significancia la evaluación educativa, para el nivel central de educación como también para los centros educativos y docentes que la vivencian desde el contexto donde funciona y más aún si está expuesta para la sociedad como rendición de cuentas y búsqueda de la calidad, es así que valora los desempeños de docentes, educandos, modelos de gestión y aplicación de currículo, nos exhorta a los responsables de la docencia a mejorar las prácticas pedagógicas y evaluativas, para dar un servicio de calidad y calidez, desde la diversidad del conocimiento, y no como medio que recolecta información y procesa datos cuantitativos que llegados a la realidad son elementos subjetivos y a la vez situaciones insignificantes para lo que verdaderamente persigue la evaluación educativa.

Bajo estas apreciaciones se puede interpretar que la evaluación educativa, más allá de considerarse un medio coercitivo y de promoción para los educandos, es un componente que permite obtener datos relevantes para la orientación de la práctica educativa del docente, para que en función de la información recabada en el proceso de formación del educando, se pueda dar continuidad, si el proceso es exitoso o redireccionar la metodología y aplicación de técnicas didácticas conducentes al logro de los objetivos educativos y al desarrollo de la personalidad en las diferentes facetas de la vida estudiantil, y de esta manera cambiar la concepción actual que tienen los educandos frente a la evaluación educativa.

1.1.1. La evaluación en el enfoque conductista de aprendizaje

En lo tocante al conductismo, referido al comportamiento del sujeto:

Las escuelas del pensamiento y los métodos de investigación que manejaban el concepto de la mente eran poco científicos. Si la psicología quería convertirse en una ciencia, debía adoptar una estructura similar a la de las ciencias físicas que examinan fenómenos observables y medibles. El material que los psicólogos debían estudiar era la conducta. (Schunk, 2012, p, 72).

En referencia a lo anterior, se estima que el conductismo está direccionado a explicar los procesos de aprendizaje en relación a situaciones ambientales fenomenológicas y que el comportamiento del ser humano puede fácilmente cambiar y adaptarse a las situaciones del medio, en base a lo operante de los estímulos y respuestas a los cuales se los someta.

En igual forma es importante considerar que el conductismo se caracteriza por la, “aplicación de su paradigma objetivista, basado en los estudios de aprendizaje mediante el condicionamiento, que considera innecesario el estudio de los procesos mentales superiores para la comprensión de la conducta humana” (Pozo, 2006, p,18). Ante la situación planteada se puede discernir que los conductistas dejan de lado la memoria, o lo que tiene que ver con procesos internos de generar aprendizajes, lo que priorizan son las expresiones externas vivenciadas en el medio donde circunda el ser.

Según el pedagogo Skinner. La conducta es explicable a través de los eventos externos, según su teoría de la instrucción, entre los que enuncia: motivación, comprensión, retención, recuerdo, generalización, ejecución y retroalimentación; a este orden de procesos internos los denominó fases de aprendizaje (Flores, 2009, p. 323). Según este autor da prioridad a los programas de reforzamiento cuando los educandos desarrollan actividades y verifican que sus respuestas han sido correctas, levantando los estados de ánimo y motivación, lo que permite también que los educandos omitan repuestas incorrectas, esto implica que la atención del educando se manifieste solamente al final del proceso donde están consideradas las notas y el aprovechamiento en mención de lo esperado por el profesor, mas no, lo que el educando verdaderamente tiene que aprender.

Es importante expresar que la filosofía del conductismo aún se ahonda en las prácticas pedagógicas de los docentes en la forma de “concebir y realizar la evaluación de sus alumnos.

Analizando esta actuación se comprueba el papel de los enseñantes en cuanto a evaluadores ha coincidido básicamente y sigue coincidiendo todavía hoy en el papel de Jueces” (Bernad, 2007, p.17). Bajo este principio que aún sigue siendo tradicionalista y que indirectamente hiere la susceptibilidad de los educandos que son considerados como sujetos a ser calificados, resignándose al veredicto del profesor en cuanto a una nota que pueda significar derrota o éxito.

A manera de resumen final el conductismo considera a la evaluación como un fin, debido que da importancia a una calificación o nota que se presenta de manera subjetiva, mas no como un medio que permita visualizar la riqueza de experiencias y habilidades adquiridas en el proceso de aprendizaje del educando.

1.1.2. La evaluación en el enfoque cognitivista de aprendizaje

Así mismo el cognitivismo basa sus fundamentos “en algunos supuestos acerca del aprendizaje y las conductas, los cuales hacen referencia a las interacciones reciprocas de personas, conductas y ambientes” (Schunk, 2012, p. 119). Por ende, la conducta humana juega un papel muy significativo al momento de gestionar el aprendizaje, puesto que se trata de capacidades propias para desempeñarse en algún nivel en cuestión, sin dejar de lado el ambiente de clase que es el lugar propicio para lograr los aprendizajes significativos cuando estos están estimulados por actividades innovadoras, capaces de mostrar un cambio de conducta personal.

En meritorio hacer una apreciación más amplia de lo que se considera en el cognitivismo así: “todas las influencias de las experiencias de aprendizaje pasadas tienen unos efectos o bien positivos o bien negativos en el nuevo aprendizaje y en la retención de carácter significativo en virtud de su impacto en las propiedades pertinentes de la estructura cognitiva” (Ausubel, 2009, p. 38). Haciendo una sinopsis se puede mencionar que no puede existir asimilación o transferencia de aprendizaje significativo sin la intervención de un conocimiento preexistente o experiencial, puesto que el ser humano posee un gran bagaje de conocimiento empírico el mismo que es el punto de partida para organizar y hacer un procesamiento de información de estructura cognitiva en el campo de un área en particular, siempre que se integren los aportes del educando y se lleven a la práctica métodos adecuados con la participación del sujeto en el campo social para de este modo crear espacios de motivación personal.

Entre los postulados teóricos relacionado al enfoque en estudio se expone el modelamiento que: “se refiere a los cambios conductuales, cognoscitivos y afectivos que se derivan de la observación de uno o más modelos” (Schunk, 2012, p. 123). En el campo educativo se hace imprescindible trabajar con modelos que son los encargados de transmitir acciones y condicionar o estimular el cambio de comportamiento de las personas, en este orden los modelos en clase deben ser llamativos en cuanto a colores, figuras, formas o sonidos que despierten la atención de los educandos, constituyéndose en indicadores para el proceso evaluativo.

Los modelos tienen capacidades y habilidades adquiridas para fomentar el aprendizaje mientras que los imitadores están en proceso de adquirirlas, lo que les fortalecería su autoestima e integración personal, puesto que se exponen a estados de reforzamiento o retroalimentación en base a los propósitos a conseguir, donde el profesor o educandos autodidactas son los sujetos mediadores para crear espacios y así el educando logre la autoeficacia y motivación para involucrarse en el aprendizaje y conseguir las metas planteadas. Por tal motivo resulta oportuno decir que la “autoeficacia es lo que el individuo es capaz de hacer y no es lo mismo que saber qué es lo que se debe hacer” (Schunk, 2012, p. 146). En mención a lo citado se puede expresar que los educandos son capaces de evaluar lo que hacen en relación a sus capacidades y habilidades, tal como se promueve en el nuevo currículo el saber conocer, luego el saber hacer y finalmente el saber ser, constituyéndose en espacios de libertad de acciones para propiciar el aprendizaje de las experiencias e interpretación de los ambientes en los cuales se desenvuelven.

Anclando el fundamento teórico del cognoscitivismo con lo inherente a la evaluación se considera:

La finalidad de esta concepción es básicamente analizar los procesos cognitivos; es decir, valorar los procesos mentales desarrollados por los alumnos durante el proceso de aprendizaje y los resultados de dichos procesos (que es la correspondiente toma de decisiones). Esta perspectiva también emplea métodos de carácter mixto; es decir métodos cualitativos para percibir, analizar y valorar procesos mentales y métodos cuantitativos para valorar los resultados de estos procesos (Villalobos, 2006, p.39).

Igualmente la labor del docente en lo relacionado a la evaluación está encaminada apreciar los procesos mentales de percepción, memoria, atención, lenguaje, y solución de problemas; por lo que se estaba dando prioridad al memorismo dejando de lado la epistemología del

conocimiento, en sí que es el precursor para crear estructuras de aprendizaje significativo, además de las actitudes que el educando va adquiriendo para lograr el procesamiento de información; siendo un indicador el cambio de comportamiento del individuo frente a las acciones que le presenta el docente, en este proceso se considera a la mente como depósito de almacenamiento de información, dando importancia a las creencias, valores, experiencias y fenómenos que el educando los adquiere por naturaleza, mas no con fundamento científico comprobado.

A lo largo de los razonamientos hechos y para finalizar hablaremos de uno de los postulados de Bandura que, “distingue tres funciones fundamentales del modelamiento: facilitación de la respuesta, inhibición y desinhibición y aprendizaje por observación” (Schunk, 2012, p. 125). Por tal razón los educandos aprenden habilidades modeladas observando y compartiendo lo que les permite cambiar sus estados de conducta, que al final determinará el comportamiento en la forma de desarrollar las evaluaciones que serán planteadas por el docente.

1.1.3. La evaluación en el enfoque constructivista de aprendizaje

Se hace necesario indicar que el sistema educativo ecuatoriano pone especial énfasis en la aplicación de un currículo integrado e inclusivo basado en el constructivismo que no es considerado como teoría si no como epistemología, es decir el arte y la manera de generar conocimiento, además es la forma como los sujetos interactúan dentro de un mundo con estímulos naturales y sociales. Bruning, como se citó en (Schunk, 2012) afirma que: “el constructivismo es una perspectiva psicológica y filosófica que sostiene que las personas forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden” (p.229). Bajo esta consideración en la actualidad mucho se habla del constructivismo aplicado a la enseñanza de los educandos, en mención de la misma palabra, se define como construir el aprendizaje a partir de los conceptos preestablecidos.

Es importante destacar que el constructivismo involucra a un grupo de personas es decir se empieza a destacar el aprendizaje cooperativo debido al gran bagaje de conocimientos y experiencias que poseen los educandos. En sentido a las consideraciones anteriores de acuerdo a lo que sostiene el constructivismo” es una teoría que define al aprendizaje como la creación de significados a partir de experiencias” (Carbajosa, 2011, p. 7). Según se ha citado es evidente que existirán conocimientos a largo plazo cuando se conciba una evaluación basada en la construcción de significados particulares, a partir de la experiencia que poseen los educandos, no vista como adquisición global de conocimientos sino como medio que

satisface conocimientos específicos, basados en la interpretación personal de la realidad circundante.

En ese sentido, hay que dar apertura al educando a considerar espacios abiertos donde no se condicione o someta a la ideología del docente; se trata de llegar a adoptar medios donde el educando tenga la libertad para gestionar su propio aprendizaje desde la interdisciplinariedad y de la investigación científica.

Para vivenciar lo que el sistema educativo nacional exige, es importante considerar algunos planteamientos que sustentan teóricamente el constructivismo, como la teoría de Piaget en el desarrollo cognoscitivo lo define al equilibrio como elemento que: “depende de cuatro factores: la madurez biológica, la experiencia con el ambiente físico, la experiencia con el entorno social y el equilibrio” (Schunk, 2012, p. 236). El equilibrio debe ser reorientado en la práctica educativa como elemento motivador del proceso cognitivo que estimule a los otros factores para que exista concordancia entre las estructuras internas de lo que sabe y la realidad ambiental objetiva en la cual se encuentra sometido, que es lo que le genera conflicto, el mismo que debe ser resuelto para que exista estado de acomodación y a la vez de asimilación del conocimiento.

Bajo este contexto se plantea la teoría sociocultural de Vygotsky “destaca la información de los factores interpersonales (sociales), los histórico culturales y los individuos como la clave del desarrollo humano” (Schunk, 2012, p. 242), en tal virtud cuando se organiza actividades grupales donde se da la interacción de los educandos se está estimulando y promoviendo el crecimiento cognoscitivo o aprendizaje significativo, pero es importante rescatar que los principios del constructivismo están enfocados en hacer de sus experiencias la creación del conocimiento para de esa manera organizar sus esquemas mentales; en lo relacionante a lo histórico cultural se estima que no es posible separar el aprendizaje y el espacio donde se genera el mismo, puesto que el contacto con la realidad donde el educando se desenvuelve se constituye en un apoyo para que pueda evolucionar en la forma de pensar y de ver el mundo desde otra perspectiva.

La zona de desarrollo próximo (ZDP), que se define como la distancia entre el nivel actual del desarrollo, determinada mediante la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial determinado por medio de la solución de problemas bajo la guía adulta o en colaboración con pares más capaces. (Schunk, 2012, p. 243).

Como ya se ha evidenciado en la experiencia de la práctica pedagógica que no todos los educandos tienen el mismo nivel de conocimientos y aprendizajes, es decir estamos hablando de aplicar procesos pedagógicos basados en la heterogeneidad por lo que no se puede generalizar las actividades, en tal razón se estima partir del conocimiento preestablecido para lograr aproximarse a un aprendizaje complejo y así despejar las inquietudes o retos de un nuevo conocimiento aspirado por los educandos, para ello se aconseja trabajar aplicando el andamiaje, técnica que puede ayudar a fortalecer la zona de desarrollo potencial o el trabajo en pares, donde los educandos dinamizan las actividades mostrándolas activas y creativas así mismo se generan espacios de libertad y de cooperación, donde el docente hace las veces de mediador.

Ahora bien, siendo el constructivismo una perspectiva remodelada, considera una evaluación convencional o alternativa, o el enfoque formativo donde el verdadero protagonista del aprendizaje sea el educando y el docente se convierta en orientador de los caminos y horizontes que va abriendo, frente al conocimiento promovido, digerido y asimilado para el fomento de aprendizajes estructurales y significativos, donde la evaluación es considerada.

Un instrumento que ayude al crecimiento personal de los educandos y reoriente la evolución progresiva del conocimiento, para de esta valorar su rendimiento en torno a sus progresos con respecto a sí mismo y no en relación con los aprendizajes que se proponen en el currículo, detectar las dificultades de aprendizaje y las fallas que existen en el modo de enseñar y en los procedimientos pedagógicos utilizados de cara a mejorar el proceso educativo, y como consecuencia de todo lo anterior, corregir, modificar o confirmar el mismo currículo y los procedimientos y estrategias pedagógicas utilizadas. (Hernández, 2007, pág. 135).

En tal razón, debe visualizarse un cambio de conducta y un progresivo cambio intelectual de la persona y enfocarnos a la puesta en práctica de la Neurociencia, pero el medio para llegar a este fin es de que el docente tiene que poseer destrezas profesionales con la aplicación de técnicas y métodos adecuados que corroboren en el camino apreciando lo significativo del proceso de aprendizaje y dejando de lado el memorismo y verbalismo; así mismo ayudan a identificar los errores y aciertos y de esta manera analizar, comparar e interpretar juicios de valor de la práctica pedagógica del docente en lo tocante a la evaluación educativa que es nuestro tema de estudio.

Para dar un posicionamiento a lo que el sistema educativo actual exige y demanda, se definirán afirmaciones en base a la evaluación integral puesto que, “ debe permitir tomar conciencia frente al desarrollo holístico de todos los procesos que implica: el desarrollo humano, la educación por procesos, la construcción del conocimiento, la transformación sociocultural desde el liderazgo y la innovación educativa” (Lafrancesco, 2005, p. 17), bajo lo citado anteriormente, los nuevos enfoques pedagógicos han basado sus sustentos teóricos relacionados a la evaluación vista desde otra perspectiva sociocultural con principios filosóficos, antropológicos, epistemológicos y sociológicos de cambio de mentalidad y al logro de escuelas transformadoras que formen seres conscientes para forjar una sociedad justa y pacífica.

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

Todo proceso educativo cumple funciones específicas en el marco en que se desarrolle, persiguiendo fines comunes en el ámbito educativo por ende se considera que la evaluación cumple múltiples funciones:

1.2.1. Evaluación diagnóstica

Es necesario partir exponiendo que en toda práctica educativa se debe conocer las bases de los aprendizajes de los educandos en cuanto a los objetivos educativos y conocimientos básicos, como también el desarrollo de competencias educativas las mismas que son los medios para poder establecer los nuevos conocimientos a adquirir.

La evaluación diagnóstica de los aprendizajes es el conjunto de técnicas y procedimientos evaluativos que se aplican antes y durante el desarrollo del proceso de instrucción, y que permiten con base a los resultados determinar el nivel inicial de aprendizaje del educando en relación con las habilidades y conocimientos previos requeridos. (Espinoza, 2003, p. 27).

Así mismo, es necesario interrogarnos los docentes en cuanto a la función de la evaluación diagnóstica ¿Está preparado el educando para adquirir los conocimientos, habilidades y destrezas correspondientes al nuevo año lectivo?, ¿Necesita realmente adquirir nuevos conocimientos, destrezas y habilidades? (Espinoza, 2003, p.27), en relación al contexto expuesto muchos de los docentes dejamos por desapercibido las interrogantes antes planteadas, debido a que ignoramos el verdadero significado de la evaluación diagnóstica o

muchas de las veces conociendo sus principios se la considera inoperante por lo que se hace meritorio estimar lo que plantea Bordas y Cabrera con relación a la evaluación diagnóstica: “nos permite constatar aquellos contenidos en los que existe una mayor distancia entre los conocimientos previos y los que se determinan en los objetivos, así como deficientes o errores” (Bordas, 2001, p. 25).

Así también, estimando lo planteado en el instructivo para la evaluación estudiantil establecido por la Subsecretaría de Apoyo, Seguimiento y Regulación de la Educación en referencia a la evaluación diagnóstica “Se aplica al inicio de un periodo académico, determina condiciones previas de como el educando comienza un proceso de aprendizaje, no tiene nota” (Ministerio de Educación , 2016, p. 6). Cabe señalar que la evaluación focalizada desde esta concepción permite identificar los vacíos en cuanto a los objetivos educativos, procesos metodológicos y conocimientos, a la vez equiparar deficiencias en lo referente al logro de habilidades con criterio de desempeño que el educando no alcanzó, deja claro el sentido de evaluación conducente, y no reducida a prácticas erróneas de aplicación de pruebas de tipo memorístico, donde se evalúa contenidos, pero no habilidades.

1.2.2. Evaluación Formativa

Evaluación en el proceso, debe ser comprendida como un medio sistemático encaminado a determinar las deficiencias o logros obtenidos en la práctica pedagógica; en mención a lo anteriormente conceptualizado es: “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones, cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (López, 2009, p. 35). Bajo el contexto anterior se entiende que debe estar presente durante todo el momento en que se desarrolla la práctica educativa y focalizada al desarrollo del logro de objetivos y habilidades educativas, debido que es considerada secuencial y orientadora del proceso de enseñanza aprendizaje, en esta misma orientación (Díaz, 2005, p. 13), menciona que:

La evaluación formativa parte del diseño curricular este nace, y se transforma con ella. La búsqueda para la obtención del aprendizaje surge de procesos de evaluación permiten modificar y tomar decisiones, que nos conducen a miembros de la comunidad educativa a nuevas situaciones de evaluación y aprendizaje.

El fin de esta evaluación es involucrar a los educandos en situaciones organizativas y de gestión de actividades realizadas en la asignatura, adicionalmente permite describir criterios compartidos y consensuar sobre lo que pensamos o piensan nuestros educandos en base a los puntos débiles o fortalezas dadas en el aula o fuera de ella, con el único fin de reorientar nuestra práctica educativa, según lo expuesto por los currículos anteriores al momento de socializar las matrices de planificación curricular las mismas que hacían constar a la evaluación como componente final, indirectamente se expresa un mensaje preliminar de que la evaluación sólo debe estar considerada al final, lo que le cambia la verdadera función de la evaluación formativa que es apreciada como elemento continuo en el proceso educativo, fundamentando lo anteriormente dicho se expone que:

La evaluación formativa es aquella que centra su intervención en los procesos de manera que trata desde su inicio de incidir en la mejora, mientras que se asigna el calificativo de sumativa para la evaluación focalizada sobre los resultados y en la que persigue fundamentalmente el control de los mismos, reservándose la acción mejoradora para futuras intervenciones. (Mateo, 2006, p. 165).

Por lo que se hace imprescindible aplicarla de manera efectiva y en el momento requerido, con la razón de que conlleve a regular, rectificar y replanificar procesos educativos que no cumplieron con los propósitos estimados en un inicio de la práctica educativa.

Para finalizar, la evaluación significativa de procesos educativos esta direccionada a realinear las estrategias, técnicas y métodos utilizados en la práctica profesionalizante, como también involucrar en la participación activa de los educandos ya que conjuntamente se tomaran las mejores decisiones para la retroalimentación y logro sustentable del conocimiento que cada vez se vuelve efímero en la mente de nuestros educandos, no por la falta de capacidad pero si por no existir verdadera alternabilidad de los diversos enfoques evaluativos.

1.2.3. Evaluación Sumativa

Es interesante concretar el verdadero significado de la terminología evaluación sumativa desde la perspectiva estudiantil, debido a que en la actualidad tanto docentes como educandos la concebimos como componente que permite medir los contenidos y a la vez promover, por lo que se ubica en un punto preponderante, influyendo indirectamente en la evaluación formativa en razón que le resta importancia, sin estimar que es la parte medular donde se gestionan y reorientan los aprendizajes en base a las dificultades presentadas en

el proceso educativo, por lo tanto la evaluación sumativa no debe considerarse para concebir el éxito o fracaso de los educandos de acuerdo a los objetivos educativos más bien tiene que tener otra visión más amplia desde el punto de vista pedagógico que permita conocer el éxito las dificultades del proceso en el cumplimiento sus propósitos.

Por su parte, la evaluación sumativa que: “se realiza para asignar una evaluación totalizadora que refleje la proporción de logros de aprendizaje alcanzados en un grado o curso, quimestre o unidad de trabajo” (Ministerio de Educación , 2016, p. 6). Claro está que tendrá mayor protagonismo al final de un proceso educativo, pero sin dejar de lado el propósito que persigue la misma que es valorar los aprendizajes que los educandos deben haber aprendido a conocer, hacer y ser.

Es preciso indicar que este tipo de evaluación, posee una asignación numérica que permite determinar si el educando es promovido de año, obteniendo una base de 7/10 como se establece en el art. 196 del Reglamento a la LOEI (2012), y; en el caso de no obtener esta calificación el docente deberá realizar la debida retroalimentación a fin de que el educando alcance los aprendizajes requeridos para el nivel en estudio, y pueda contextualizarlos en su vida futura.

1.2.4. Función orientadora

En la actualidad la evaluación es considerada como medio para descubrir los intereses y generar experiencias individualidades, en ese contexto “la evaluación ofrece lineamientos para que la persona responsable de la docencia oriente su quehacer académico, sus características personales y para mejorar sus resultados” (Mora, 2004, p. 4); en efecto es importante destacar la función de guiadora del proceso educativo, más allá de cuantificar notas en la que los educandos pierden interés de su proceso de aprendizaje y de consolidación de conocimiento que es el fin de la evaluación.

En ese orden de ideas se puede citar que “nos permite corregir y orientar nuevas perspectivas” (Blanco, 1996,p. 2). No obstante, se hace necesario romper esquemas tradicionalistas que lo único a lo que se enfocaban era a evaluar aprendizajes memoristas y verbalistas promovidos al final del proceso, para replantearse coherentemente verdaderos procesos de evaluación versátiles y conducentes según sean las expectativas y diferencias individuales de cada educando.

Cabe agregar, que otra de las funciones de la evaluación es la retroalimentación. Ahora bien, la educación moderna experimenta vertiginosos cambios en el sistema evaluativo, se hace meritorio destacar lo contemplado en “El artículo 208 del Reglamento de la LOEI señala claramente que: “El docente deberá revisar el trabajo que el estudiante realizó durante el refuerzo académico y ofrecerá retroalimentación oportuna, detallada y precisa que permita al estudiante aprender y mejorar” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 17). Con este propósito es importante retomar lo normado en la ley de Educación Intercultural, puesto que se encamina a revalorizar a la evaluación educativa, vista como medio para rectificar, organizar los procesos de planificación, organización y ejecución de protocolos evaluativos de cada institución educativa según sea su filosofía.

Según se cita a continuación. “Para que un currículo sea eficaz, debe ser diseñado e implementado como un sistema de retroalimentación, es decir, que incluya objetivos y procesos de evaluación” (Muñoz , 2003, p,56). No obstante, siempre se ha hecho caso omiso al verdadero significado de evaluación, para aplicar viejas prácticas caducas e inadecuadas y así proyectarse a la retroalimentación y toma de decisiones adecuadas para tener confiabilidad y validez en el proceso de aprendizaje del educando.

Por tal motivo, la evaluación al constituirse en integradora pasa a ser inclusiva, ejecutándose bajo aspectos para el logro de destrezas y habilidades emprendidas, en mención que engloba diversos tipos de evaluación como se conceptualizan y caracterizan a continuación:

1.3. Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación

Es necesario mencionar, que la evaluación educativa enfocada como proceso en la labor educativa debe encaminarse a desarrollar los medios que permitan conseguir los propósitos educativos; de acuerdo a los razonamientos que se ha venido realizando las técnicas tradicionalistas buscan en el mayor de los casos evaluar el memorismo de los educandos, no obstante las técnicas cognoscitivistas y constructivistas ponen énfasis en la evaluación de desarrollo o procesual que se realiza durante el proceso de aprendizaje.

1.3.1. Desde el enfoque conductista de aprendizaje

Ahora bien, pasamos a analizar algunos principios enmarcados en el conductismo y que aún persisten en las prácticas educativas actuales. Pues bien, Thorndike como se citó en Schunk (2012) afirma que el aprendizaje por ensayo error: “ocurre de manera gradual (incremental) a

medida que se establecen las respuestas exitosas y se abandonan las respuestas fallidas. Las conexiones se forman de manera mecánica por medio de la repetición” (p.76). Según se ha visto en la práctica pedagógica que los docentes tratan de aplaudir los requerimientos de respuestas de conocimiento positivo y muchas de las veces subestiman las respuestas negativas, por lo que se crea espacios de desmotivación para el estudiante limitando su participación.

Además, se pone de manifiesto otro de los métodos considerados por Thorndike la facilitación de la transferencia, “sugirió que adiestrar a los alumnos en una habilidad específica no los ayudará a dominarla ni les enseñaba como aplicarla en contextos diferentes” (Schunk, 2012, p. 73). Según se ha visto que los docentes instruyen en contenidos, pero no se les enseña cómo deben aplicarlos a la vida práctica, puesto que si esto se hiciera se tendría educandos eficientes y con la potencialidad para enfrentarse a situaciones cotidianas.

Por otra parte, también se pone de manifiesto las reacciones emocionales condicionadas, principio planteado por Pavlov:

Un estudiante que sufre de ansiedad ante los exámenes, algunas situaciones de baja ansiedad podrían ser el hecho de enterarse de un próximo examen en una clase y reunir el material para estudiar; el hecho de estudiar la noche anterior al examen y caminar hacia el salón de clases el día del examen podrían ser situaciones de ansiedad moderada, y recibir el examen en la clase y desconocer la respuesta a una pregunta serían ejemplo de una ansiedad elevada (Schunk, 2012, p.82).

Bajo este planteamiento, sigue existiendo el condicionamiento en las evaluaciones, promovidas por algunos docentes haciendo uso de prácticas erróneas de evaluación lo que ha influido en el cambio de percepción de la misma en relación con los educandos.

Es conveniente considerar al reforzamiento como método muy empleado en la evaluación, como “el reforzamiento positivo implica presentar un estímulo, o añadir algo a una situación después de una respuesta, lo que aumenta la probabilidad de que esa respuesta ocurra en un futuro en la misma situación” (Schunk, 2012, p. 91). Significa entonces, que cuando se aplica evaluaciones de parciales es muy importante luego de calificarlas y estimar los logros y errores, hacer un reforzamiento en conjunto con los educandos puesto que en la evaluación del trimestre se puede volver a considerar la pregunta para lograr establecer si fue fijada o no, caso contrario se volverá a retomarla con el fin de que ese aprendizaje quede consolidado.

Aplicando algunos postulados que influyen en el proceso de aprendizaje de los educandos es necesario partir del conexionismo según lo concibe Thorndike como: “el tipo fundamental de aprendizaje implica la formación de asociaciones (conexiones) entre las experiencias sensoriales (percepciones de estímulos y eventos) y los impulsos nerviosos respuestas que se manifiestan en una conducta” (Schunk, 2012, p. 73). Tal como se ha visto en los salones de clase que un estímulo viene dado del medio externo y que es captado por los órganos de los sentidos, dicho estímulo tendrá mayor relevancia y uso cuando se lo presente de manera creativa e imaginativa y se manifiesta como respuesta satisfactoria en cuanto al agrado de desarrollar actividades innovadoras en los procesos evaluativos, así mismo se expone el condicionamiento clásico postulado por Iván Pavlov, que conlleva a explicar:

El condicionamiento de orden superior es un proceso complejo poco comprendido, el concepto es interesante desde el punto de vista teórico y podría ayudar a explicar por qué algunos fenómenos sociales, por ejemplo, el fracaso en los exámenes, provocan reacciones emocionales condicionadas, como estrés y ansiedad. (Schunk, 2012, p. 80).

En concordancia a lo citado, claro está que cuando un educando percibe una baja calificación presenta un estado emocional debilitado y empieza a tener una concepción errónea de lo que verdaderamente significa la palabra evaluación, por lo que la relaciona directamente con castigo y el problema se ahonda más cuando empieza a crear un esquema mental de conformismo y de baja autoestima, de esta forma adquiriendo un condicionamiento negativo que repercute en su personalidad, para dar continuidad tenemos lo que afirma Guurthrie. como se citó en (Schunk, 2012). En relación a las recompensas y castigos:

Creía que el aprendizaje no requería que las respuestas fueran recompensadas. Para él, el mecanismo clave es la contigüidad o el emparejamiento cercano en el tiempo entre el estímulo y la respuesta. Esta última no necesita ser satisfactoria; un emparejamiento sin consecuencia puede conducir al aprendizaje (p.85).

En efecto, se necesita conducir y orientar los procesos de aprendizaje, para que se constituyan en hábitos positivos; en consecuencia, el castigo no es eficaz para modificar actos, puesto que ahondan la problemática en las prácticas evaluativas por ser considerados sancionadores, lo que no conlleva a alcanzar aprendizajes significativos.

En este mismo orden de ideas es imprescindible considerar el castigo elemento que ha estado muy arraigado en la práctica pedagógica del tradicionalismo y que todavía quedan secuelas del mismo en la actualidad puesto que:

El mismo suprime una respuesta, pero no la elimina; cuando la amenaza o el castigo se retiran la respuesta castigada podría regresar. Los efectos del castigo son complejos, ya que a menudo este provoca respuestas incompatibles con la conducta castigada que son demasiado fuertes para ser suprimidas (Schunk, 2002, p.91).

Claro está que la evaluación ha sido utilizada, en algunos de los casos como elemento presentado para castigar conductas indeseables por los educandos, lo que no justifica la práctica pedagógica encaminada a forjar conocimiento.

Las Técnicas e Instrumentos de evaluación de este enfoque se puntualizan a continuación.

Cabe mencionar que existen instrumentos utilizados para las diferentes evaluaciones como pruebas orales, escritas, de selección múltiple, de respuesta abierta etc., los mismos que son utilizados en la práctica pedagógica, como puede observarse “para la evaluación sumativa de los aprendizajes se emplean fundamentalmente las pruebas elaboradas por el maestro mismo. Dichas pruebas son de diversos tipos según correspondan a destrezas o habilidades intelectuales o bien a destrezas de ejecución” (Brenes, 2010, p. 67). Por tal razón siempre se ha dado prioridad a este tipo de técnicas sumergidas en el enfoque tradicionalista, y lo único que buscan son resultados.

Pruebas o exámenes

En lo que se refiere a los exámenes como técnica más utilizada en la labor pedagógica se considera que, “a pesar de los inconvenientes y las fuertes críticas que se les han hecho, las pruebas de lápiz y papel continúan siendo los instrumentos más utilizados en la evaluación escolar” (Díaz, 2002, p.367). Por lo expuesto resulta tedioso para los educandos escuchar el término exámenes, que son los instrumentos en la mayoría de los casos para asignar notas subjetivas, lo que permite de alguna forma cuantificar el rendimiento académico de los educandos, por ende, el docente se ha habituado a elaborar pruebas de base estructurada,

las mismas que se orientan a evaluar el memorismo mecánico, muy raramente se puede estimar que se utilizan pruebas que contemplen preguntas abiertas de razonamiento lógico.

Por lo anteriormente expuesto, cada día están puestos los retos para los educadores debido a la abundante información expuesta en las TIC, como el desarrollo evolutivo de la ciencia y tecnología, que nos exhorta a cambiar de mentalidad, por consiguiente debemos empezar a digerir y connotar la eficacia que debe caracterizar al docente actual, en la forma de buscar técnicas e instrumentos que nos permitan tener la información más clara y pertinente para nuestra práctica educativa, por el contrario no existe una categorización de instrumentación para cada asignatura o nivel en estudio, esta debe ser planificada y expuesta al inicio del año de acuerdo a los propósitos del educador y educando.

Cabe agregar también “los objetivos conductuales, cuando los profesores planean sus lecciones, es importante que decidan los objetivos conductuales específicos y planee las actividades que ayudarán a los alumnos a dominarlos” (Schunk, 2012, p. 104). En relación a esta apropiación toda actividad evaluativa tiene que estar pensada con el logro de propósitos, los mismos que serán planteados en función de lo que se desea lograr en cuanto a los aprendizajes.

1.3.2. Desde el enfoque cognitivista de aprendizaje

Resulta pertinente expresar, que el cognoscitismo está basado en la autorregulación del sujeto, y mucha incidencia tiene la conducta, la misma que tiene que ser regulada y motivada por elementos internos o de autoevaluación de las acciones que realiza en el quehacer educativo, para sustentar lo anteriormente dicho ampliamos el concepto de lo que significa motivación con relación a aprendizajes, así “la motivación de los educandos aumenta cuando observa a los profesores elogiar y asignar calificaciones altas a sus compañeros por trabajar duro y por desempeñarse bien” (Schunk, 2012, p. 137). En consecuencia, este método puede tener el éxito, cuando sea visto desde el desempeño de los educandos, cuando es capaz de desenvolverse sólo en los problemas que enfrente en la vida cotidiana, es ahí que verdaderamente se ha logrado desarrollar las destrezas o habilidades del aprendizaje.

No obstante, si sólo lo hace por lograr notas estamos cayendo en el error del condicionamiento por un estímulo que no refleja el logro de competencias necesarias para poner de manifiesto lo aprendido, pero en lo concerniente al esfuerzo o sacrificio realizado por el educando el

docente tiene que elogiar para levantar los estados de ánimo y así pueda adquirir mejor desempeño educativo.

De igual manera, la autoevaluación es considerada un elemento clave al momento de hacer un análisis de logro de resultados por lo que “las autoevaluaciones positivas del progreso incrementan la autoeficacia y mantienen la motivación” (Schunk, 2012, p. 139). Ante la situación planteada lamentablemente no es hábito en la práctica educativa realizar la autoevaluación, para determinar los aciertos y errores y en base a esto levantar procesos de análisis que permitan verificar sus acciones, conocimientos y creencias para así rectificar y tomar decisiones asertivas, así mismo potencializan la autoeficacia elemento muy importante al momento de tomar decisiones y de creer en sí mismo fortaleciendo el autoestima personal, en consecuencia solo se acostumbra a realizar la heteroevaluación por lo que pierde integridad lo que es la evaluación.

La solución de problemas, es oportuno sustentar lo planteado al inicio de este párrafo “. Es un hecho que el enfrentamiento con la realidad de la vida cotidiana nos reta a enfocar problemas y conflictos a los cuales se les deben encontrar soluciones aceptables de acuerdo al contexto” (Kleen, 2000, pág. 6). Por consiguiente, las soluciones de problemas deben ser analizados desde el planteamiento es decir que tenga lógica y que permita evidenciar los objetivos de estudio en mención, es una de las estrategias que van a potencializar el pensamiento crítico del estudiante porque no sólo se enfrasca a estudiar un conocimiento si no lo lleva a hacer un análisis y ponerlo al contexto en el cual se desenvuelve.

Es importante mencionar, que en este enfoque se da mayor importancia al aprendizaje básico relacionados a la adquisición de conceptos, al respecto Blanco (2004) expresa “en el desarrollo de las teorías psicológicas de la personalidad y la inteligencia, con un enfoque sistémico caracterizado por el procesamiento de la información y una didáctica centrada en los procesos con un currículo más abierto y flexible” (pág. 117). Obviamente que el enfoque antes mencionado direcciona sus prácticas al memorismo, en razón que siempre busca fijar el procesamiento de la información en la memoria de largo plazo, la misma que permitirá decodificar lo conceptualizado según los requerimientos del estudiante.

En ese mismo sentido, Blanco (2004) expresa que “la evaluación de los aprendizajes consiste en el proceso de recoger la información y realizar juicios de valor pertinentes, de manera que permitan la orientación y la toma de decisiones con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje (pág. 120), frente a las consideraciones anteriores la evaluación en este enfoque

debe cumplir con requerimientos de implementación los mismos que deben responder a cómo se dio el proceso, como un acto de reflexión de lo que le docente aplica en su labor pedagógica, y si está llegando al logro de los objetivos de aprendizaje, caso contrario se volverá a realizar una retroalimentación para conseguir los propósitos del conocimiento.

Este enfoque presta notable importancia en la gestión del aprendizaje, utilizando estructuras mentales como lo expresado en las:

Las teorías cognitivas enfatizan que el conocimiento sea significativo y que se ayude a los estudiantes a organizar y relacionar nueva información con el conocimiento existente en la memoria. La instrucción, para ser efectiva, debe basarse en las estructuras mentales, o esquemas, existentes en el estudiante (Peggy & Timothy 2007, p. 50-72).

Con respecto a lo citado, expresa claramente que desde la concepción de este enfoque el aprendizaje debe ser gestionado de una manera recreativa y lúdica, puesto que la información será codificada cuando existe la aplicación del conocimiento, como en las actividades prácticas o de observación del entorno, en la que estudiante conceptualice y procesa la información para lograr un aprendizaje significativo.

Considerando a la metacognición como elemento clave para trabajar actividades de aprendizaje basando el logro de conocimientos por medio de objetivos preestablecidos tal como lo sustenta Schunk (2012), “la metacognición se refiere al control deliberado y consciente de las actividades mentales, incluye conocimientos y actividades de vigilancia diseñadas para garantizar que las tareas se realicen con éxito.” (pág. 342). Por consiguiente, trata de priorizar en el estudiante la utilización de recursos tanto conceptuales como procedimentales para el logro de las destrezas.

Es oportuno mencionar que los aprendizajes basados en conceptos son importantes para vincularlos con lo práctica, tal como lo manifiesta Schunk (2012) “el aprendizaje de conceptos se refiere a la formación de representaciones para identificar atributos, generalizarlos a nuevos ejemplos y discriminar ejemplos de no ejemplos” (pág. 293). En razón a lo citado anteriormente la conceptualización se constituye en un proceso complejo que la mente debe procesar en relación a la adquisición de conocimientos, por lo que se requiere de la aplicación de una metodología conducente para lograr consolidar el aprendizaje.

Los mapas mentales, como técnica de aprendizaje, “es la imagen que la persona se forma acerca del conocimiento, una misma información puede ser representada de muchas maneras -ya que refleja la organización cognitiva individual o grupal dependiendo de la forma en que los conceptos o conocimientos fueron captados” (López & Hinojosa, 2000, p. 5). Para ilustrar el verdadero significado de lo expuesto son organizadores gráficos que permiten constituir y sintetizar información relevante, además despierta la creatividad del educando y permite aprendizajes significativos.

1.3.3. Desde el enfoque constructivista de aprendizaje

La evaluación constructivista muy en auge en los currículos actuales considera las siguientes técnicas que deben ejecutarse en el proceso de aprendizaje, como son las informales que se llevan a cabo en un tiempo corto y son más cualitativas y el fin es que el educando no perciba que está siendo evaluado, una de ellas es la “**Observación de las actividades realizadas por los alumnos**: El profesor la utiliza en forma incidental o intencional al enseñar y/o cuando los alumnos aprenden en forma más autónoma” (Hernández M. G., 2007, p. 127), se entiende que es una técnica muy adecuada en lo que tiene que ver con el desarrollo de actividades sean estas individuales o grupales y muy utilizada en los trabajos de orientación práctica o indagación donde el educando tiene la libertad para construir conocimiento sin la necesidad de que exista un condicionamiento para elaborar el trabajo propuesto.

Bajo la consideración anterior, es muy necesario que el docente monitoree las actividades que conlleven el logro de habilidades de aprendizaje, en este sentido cuando los educandos trabajan en subgrupos es importante las sugerencias orientadoras y retroalimentación por parte del docente en base las actividades para que no pierdan importancia dentro del proceso de aprendizaje, en este mismo orden tenemos.

Los mapas conceptuales pueden realizarse según tres variables, cuando el profesor es quien propone la temática o el concepto focal, cuando proponen todos los conceptos que exclusivamente se consideran en el mapa que se evaluará, y cuando elaboran los mapas conceptuales para guiar las preguntas hechas a los alumnos (en una situación de entrevista), o para analizar las respuestas escritas u orales de los alumnos (Hernández M. G., 2007, p. 127).

En base a la cita anterior, hay que dar un grado de significancia muy importante a la construcción de estos mapas conceptuales que son muy conducentes en el momento de

realizar una evaluación valorativa, debido a que primero debe existir una identificación de términos claves concretos y óptimos que es lo que verdaderamente los educandos deben aprender y comprender, los mismos que deben tener sus respectivos conectores con la finalidad de que no pierdan secuencia y a la vez se estimula el espíritu de síntesis y análisis de conceptos que serán consolidados en el proceso de aprendizajes.

Consecuentemente, se puede caer el error de los sistemas tradicionales en lo que tiene que ver al memorismo y a la limitación a dar conceptos cerrados sin permitir que el educando desarrolle una postura crítica y constructiva frente al conocimiento.

Así mismo tenemos las evaluaciones formales que ya necesitan de acreditación cuantitativa y de un tiempo largo para su desarrollo entre las que se mencionan a continuación; “Ejercicios y prácticas que los alumnos realizan en clase “se plantean con el fin de valorar el nivel de comprensión y ejecución que los alumnos son capaces de realizar” (Hernández M. G., 2007, p. 128), son técnicas que fortalecen el trabajo cooperativo ya que dan a los educandos oportunidad para que profundicen y adquieran procedimientos para el logro de destrezas con criterio de desempeño:

Por consiguiente, se hace necesario que el docente elabore rúbricas donde establezca los indicadores de evaluación los mismos que le permitirán monitorear de cerca el logro de aprendizajes adquiridos por los educandos. Para dar continuidad tenemos “las tareas que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizarlas fuera de clase “Esta técnica hace referencia a los ejercicios de solución de problemas , visitas a lugares determinados , trabajos de investigación” (Hernández M. G., 2007, p. 128), Es evidente que son actividades desafiantes para los educandos y que necesitan de la orientación del docente, claro está lo que se busca es que logren desarrollar competencias de aprendizaje, en un inicio puede ser motivo de contrariedad para el educando pero conforme se adentre al desarrollo de actividades lo asumirá como una oportunidad para gestionar el aprendizaje, sin olvidar que el trabajo que realiza dará información y resultados para ser evaluados posteriormente por el docente.

En igual forma, se suscribe lo que es muy común en los docentes la aplicación “de pruebas o exámenes tipo test son situaciones controladas en donde se intenta verificar el grado de rendimiento o aprendizaje logrado” (Hernández M. G., 2007, p. 128). Como ya se menciona anteriormente es una de las metodologías muy utilizadas por los docentes que elaboran estos instrumentos para dar una apreciación cuantificable a lo que han construido a lo largo del

proceso de aprendizaje siendo así que se puede también errar en llegar a medir solo contenidos, perdiendo significancia el logro de competencias que los educandos deben poseer.

Los métodos, técnicas e instrumentos de este enfoque son los siguientes

Entre los métodos sobre la base de evaluación se presentan algunos modelos como:

Los estudios basados en objetivos, proceso seguido donde el educando pone de manifiesto alguna competencia como lo afirma Mora A. (2004): “Se parte de objetivos fijados por las personas interesadas o por el conjunto de participantes en el proceso” pag,4). En relación a lo referenciado, hay que considerar que el educando es quién busca alternativas de solución ante el problema que el maestro plantea, pero para poder encontrarla debe seguir un proceso minucioso del conocimiento indagando registrando y organizando información que le permita evidenciar verdaderos argumentos para solventar el caso en estudio.

La causievaluación “en la que se trata de responder a ciertas cuestiones de interés, en lugar de determinar el valor de algo” (Mora, 2004, pág. 9). Como se expresa es un método muy idóneo permitiendo hacer una relación de causa efecto en torno a los aprendizajes significativos y pertinentes.

Los estudios basados en la experimentación, cabe mencionar que este modelo se orienta a destacar “la exposición de problemas, hipótesis y estudio de cuestiones” (Mora 2004, p.11). Este tipo de metodología despierta el interés por la indagación y exposición de resultados.

Los estudios para la toma de decisiones, en este mismo orden señalo que esta definición responde a la evaluación procesual ya que considera algunos métodos adecuados “como las inspecciones, valoración de las necesidades, estudios de casos, serie de recomendaciones, observaciones estructurales y planificaciones causiexperimentales y experimentales” (Mora 2004, p.12). Los mismos que responden a la toma de decisiones en tiempo concreto y real.

El método holístico de la evaluación, considera “la evaluación como un proceso de valoración del estado total del objeto de estudio” (Mora 2004, p.15). Haciendo referencia a la evaluación que propuso Tayler este autor toma la evaluación como instrumento que emitirá

resultados mediáticos con fines de retroalimentar y tomar las decisiones que puedan reorganizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Así mismo, se presenta **la exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor**, para ello se realizan preguntas inducidas pero cargadas de razonamiento lógico, método que cobra significancia para el proceso de aprendizaje de habilidades de conocimiento.

En la misma línea, se presentan los registros anecdóticos los cuales: “describen por escrito episodios, secuencias, entre otros, que se consideran importantes para evaluar lo que interesa en un alumno o en un grupo de alumnos” (Díaz, 2002, p. 368). En base a lo expuesto es necesario recolectar la información en fichas por estudiante para posteriormente ir evaluando el avance en relación al aprendizaje adquirido, uno de los recursos utilizados en clase, son las bitácoras, consideradas una de las técnicas que permiten registrar información significativa como también sintetizar las dudas surgidas en el proceso educativo.

Ahora bien, se hace necesario hablar del portafolio, como plantea (López & Hinojosa, 2000, p. 24), “Es una modalidad de evaluación, su uso permite ir monitoreando la evolución del proceso de aprendizaje por el profesor y por el mismo estudiante, de tal manera que se puedan ir introduciendo cambios durante dicho proceso”. Es un recurso muy utilizado en la actualidad dentro de los sistemas educativos y de aula, que permiten recolectar información a largo plazo de las fortalezas y debilidades surgidas en el proceso aprendizaje.

El Debate, es un recurso utilizado para la exposición de temas, hechos o acontecimientos que están en boga. “El debate es una técnica que con frecuencia se utiliza para discutir sobre un tema” (López & Hinojosa, 2000, p. 16). En consecuencia, permite promover el análisis crítico y el dilema ético, lo que conlleva a cumplir propósitos comunes ya que nadie puede sujetarse a una verdad única.

Los proyectos, son elementos imprescindibles en el proceso de gestión del aprendizaje como lo afirma (López & Hinojosa, 2000, p. 14): “a través de la utilización del método de proyectos permite a los alumnos ser gestores de la solución a un problema real dentro de un ambiente de trabajo donde el profesor funge solamente como facilitador de los medios de trabajo y guía conceptual”. En mención de lo expuesto es una de los métodos que se debe desarrollar en los educandos despertándoles el espíritu de trabajo en equipo, mediante del trabajo práctico

o de campo, como herramienta potencializadora de desarrollo de destrezas y habilidades, para lograr aprendizajes significativos.

El ensayo,” Son exámenes escritos de respuesta libre en los cuales el alumno desarrolla un tema o unas respuestas durante un tiempo a veces superior al de una clase normal.” (López & Hinojosa, 2000, p. 18). Resulta oportuno destacar el valor de aprendizaje al aplicar esta técnica, debido que parte de una apreciación tesis o pregunta que la irá desarrollando, tomando varios sustentos teóricos que argumente su escrito, es aquí también donde se fortalece el razonamiento lógico llevando al educando al estado de buscar información multidisciplinaria.

La entrevista, considerada una técnica de evaluación interrogativa caracterizada por “un dialogo entre el docente y el alumno para obtener datos informativos. Se utiliza para medir aspectos pedagógicos.” (Escobar, 2010, pág. 8). En referencia a lo citado se puede expresar que es un medio que permite percibir las dificultades que se pueden suscitar en el aprendizaje para en lo posterior ajustar y profundizar en contenidos, cabe señalar que debe ser elaborada en relación a los objetivos educativos de conocimiento.

La evaluación criterial

Precisando de una vez, tenemos un tipo de evaluación que se identifica con el constructivismo puesto que:

Compara el desempeño de los alumnos contra ciertos criterios diseñados con anterioridad (generalmente plasmados en los objetivos educativos). De hecho, se dice que un instrumento de evaluación criterial se utiliza para estimar el lugar de un aprendiz en relación con un dominio (conceptual, procedimental, etcétera) que previamente ha sido definido. (Díaz, 2002, pág. 381).

Por lo anteriormente considerado se puede conceptualizar como una evaluación integradora debido a que convergen los aspectos del conocer, hacer y ser, elementos considerados para la formación integral de los educandos.

Rúbricas

Para ilustrar y ejecutar la evaluación criterial se ponen en manifiesto “las rúbricas son guías de puntaje que permiten describir el grado en el cual un aprendiz está ejecutando un proceso

o un producto” (Díaz, 2002, p. 368). En concordancia se puede manifestar que estos instrumentos están basados en la coherencia de los criterios de desempeño preestablecidos por el docente, además permiten caracterizar lo que se debe aprender, más no lo que se debe enseñar, en igual de forma son un apoyo para el educando debido a que se puede el mismo hacer juicios de valor sobre sus propias descripciones de conocimiento.

Listas de control o verificación y escalas

Adicionalmente se describe “las listas de control y las escalas pueden utilizarse para realizar observaciones en aulas de distinto tipo, e igualmente como recursos para dirigir la atención a los aspectos relevantes” (Díaz, 2002, p. 370). Con este propósito, es un instrumento que es de mucho apoyo para el docente en mención de que le ayuda a percibir el grado de involucramiento que poseen los educandos en las tareas o trabajos extraclase, además permiten evaluar las destrezas o habilidades del conocimiento de forma cualitativa es decir poniendo énfasis a una evaluación de valorar la calidad de producto.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Diseño y tipo de investigación

2.1.1 Tipo de investigación

El presente trabajo investigativo se enmarca en una investigación mixta, 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 ese sentido se ha seleccionado el procedimiento más adecuado que permitió viabilizar el proceso investigativo.

2.1.2 Diseño

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

Bajo este referente se aplicó el procedimiento cualitativo-cuantitativo, por consiguiente, la primera etapa comprende la búsqueda de información teórica seleccionada respecto a la evaluación educativa, se analiza y se establecen categorías que constituyen los indicadores y variables en la construcción del instrumento para recuperar información de los educandos. En segundo lugar, se recopiló información y se la proceso, utilizando el Programa Excel, el mismo que permitió representar en cuadros y barras las percepciones de los educandos respecto de la evaluación que aplican sus docentes en la institución en estudio. En la tercera etapa se relacionaron la información teórica de la primera etapa y los datos de la segunda etapa, lo que permitió establecer el perfil del docente en evaluación con sentido de integridad.

2.2. Métodos

Los métodos utilizados fueron:

- **El Método Analítico – Sintético**, tiene su fundamento en la descomposición del todo en partes y relaciones, complementado a nivel mental las partes del objeto, en la presente

investigación, se abordó a la evaluación como sistema, proceso, producto, mejora e innovación y medio para implementar una reestructuración pedagógica, como categorías interrelacionadas en el proceso enseñanza-aprendizaje, dentro del proceso de formación integral de los educandos.

- **El Método Inductivo – Deductivo**, este método consiguió inferir el conocimiento, permitiendo realizar un recorrido de lo particular o específico a lo general y también va de aseveraciones generales a otras de carácter particular del objeto mediante pasos caracterizados por no tener contradicciones lógicas. En el presente estudio se abordaron aspectos generales derivados desde construcciones teóricas sobre la evaluación educativa, se recopilaron y analizaron datos sobre percepciones de los educandos, insumos con los cuales se hicieron aproximaciones generalizadas sobre el perfil del docente en evaluación desde las percepciones de los educandos.
- **Hermenéutico**, el mismo que fue utilizado para realizar la interpretación del material bibliográfico, desde los postulados planteados por los autores en relación a enfoques educativos relacionados a principios evaluativos.
- **Estadístico**, método muy significativo a la hora de recolectar y procesar la información vertida de los instrumentos de la investigación como las encuestas, permitiendo conceptualizar los datos recolectados y realizar la verificación de los mismos en concordancia a los propósitos propuestos en la presente investigación

2.3. Población

La presente investigación comprende una población de 704 educandos matriculados legalmente en la Unidad Educativa Mons. “Luis Alfonso Crespo”, de la ciudad de Amaluza. Se utilizarán muestras no probabilísticas, Hernández Sampieri (2014) plantea que “suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (p.189). Se trabajó con muestras homogéneas, donde “las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o característica, o bien comparten rasgos similares” (Hernández, 2014, p.238). Bajo estas definiciones en la presente investigación se tomaron como muestra: 26 educandos de primero “C”, 24 educandos de primero “D”, 21 educandos de segundo “C”, 26 educandos de segundo “D”, y 30 educandos de tercero “D”, del Bachillerato General Unificado, dando un total de la muestra de 127 educandos, de una edad estimada entre 15 y 17 años del nivel de bachillerato.

2.4. Técnica e instrumentos

Para la toma de datos se aplicó la técnica de la encuesta, se viabilizó a través de un cuestionario, al respecto (Sampieri, 2014) citando a Chasteauneuf, (2009) plantea que “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p. 217). Se utilizarán preguntas cerradas, que “contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas” (Hernández, 2014, p. 217). El cuestionario fue adaptado tomando como base el elaborado por Porto Currás (2009), en el estudio sobre. “Evaluación de educandos en la Universidad de Santiago de Compostela: percepciones de los propios alumnos”. Se lo estructuró en 9 dimensiones, contiene 105 ítems. Está diseñado utilizando la Escala de Likert, con 5 categorías de respuestas, al respecto Hernández Sampieri (2014) sostiene que “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (p.217). El cuestionario se aplicó directamente a cada estudiante, en tres momentos: momento uno se trabajó con los ítems del 1 al 40; en el momento dos se trabajó con los ítems del 41 al 71; y, en el momento tres se trabajó los ítems del 72 al 105.

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

2.5. Procedimiento

Es oportuno expresar, que el presente trabajo investigativo tiene un orden sistemático, el mismo que permitió cumplir a cabalidad con el cronograma de construcción y ejecución del proceso investigativo, es importante mencionar que el grupo pedagógico de la maestría de pedagogía expusieron los posibles temas a investigar, posteriormente y mentalizando la viabilidad del tema investigativo se procedió a elegirlo siendo para mi persona relevante investigar en lo concerniente a las percepciones de los educandos frente a la evaluación educativa ejercida por los docentes de la Unidad Educativa Monseñor Luis Alfonso Crespo.

Seguidamente, se procedió a construir el proyecto el mismo que direccionó el proceso del trabajo investigativo fundamentado desde los enfoques pedagógicos estudiados y contextualizados en la asignatura de propuestas metodológicas, en ese sentido se procedió

a organizar el marco teórico sustentado en fuentes confiables de información y relacionado a la temática en estudio para tener una visión del problema a investigar.

Posteriormente, se construyó el instrumento de investigación tomando como directrices para su elaboración criterios de preguntas cerradas, el mismo que fue aplicado a una muestra considerable del nivel bachillerato bajo el consentimiento de la Hna. Amanda Jumbo Benítez Rectora de la Institución en estudio,

Así mismo, se realizó la tabulación de datos y procesamiento en tablas y gráficos de la información de los resultados obtenidos para continuar con el análisis y discusión de resultados en base al análisis de las tendencias que mayor pronunciación registraban haciendo los sustentos respectivos de acuerdo a los criterios propuestos en el instrumento aplicado y se procedió a redactar las conclusiones y recomendaciones en referencia a los enfoques pedagógicos estudiados.

Luego, se planteó la propuesta de intervención en base a la problemática detectada que será presentada a las autoridades y servirá de mucho apoyo para mejorar el proceso evaluativo en las prácticas instructivas formativas de los docentes en la institución en estudio, finalmente se elaboró el resumen en referencia a la normativa emitida por los personeros de la UTPL, que será un requisito imprescindible para la sustentación del mismo.

3. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A LOS EDUCANDOS DEL NIVEL BACHILLERATO DE LA UNIDAD EDUCATIVA MONS. “LUIS ALFONSO CRESPO” DE LA CIUDAD DE AMALUZA.

1. Definición de la evaluación

Tabla 1: Percepción de los educandos, sobre la concepción que tienen los profesores sobre evaluación.

| Pregunta | Opciones | | | | | |
|--|----------|-----------------|--|-------------------|-----------|-------|
| | Nunca % | Algunas veces % | Aproximadamente en la mitad de los casos % | Frecuente mente % | Siempre % | Total |
| 1.-Examinar al alumno/a. | 0 | 19,69 | 16,54 | 51,18 | 12,60 | 100% |
| 2.-Calificar al alumno/a. | 0 | 18,90 | 13,39 | 26,77 | 40,94 | 100% |
| 3.-Comparar los logros del alumno/a con algún criterio previo, prefijado. | 6,30 | 37,80 | 14,96 | 29,92 | 11,02 | 100% |
| 4.-Valorar el progreso del alumno/a respecto de donde se encontraba en un principio. | 2,36 | 32,28 | 11,81 | 24,41 | 29,13 | 100% |
| 5.-Valorar la calidad del proceso de aprendizaje del alumno/a. | 0,79 | 37,80 | 10,24 | 29,13 | 22,05 | 100% |
| 6.-Decidir si el alumno/a pasa de grado o curso. | 7,87 | 33,86 | 8,66 | 10,24 | 39,37 | 100% |

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

Elaboración: Mario Sánchez

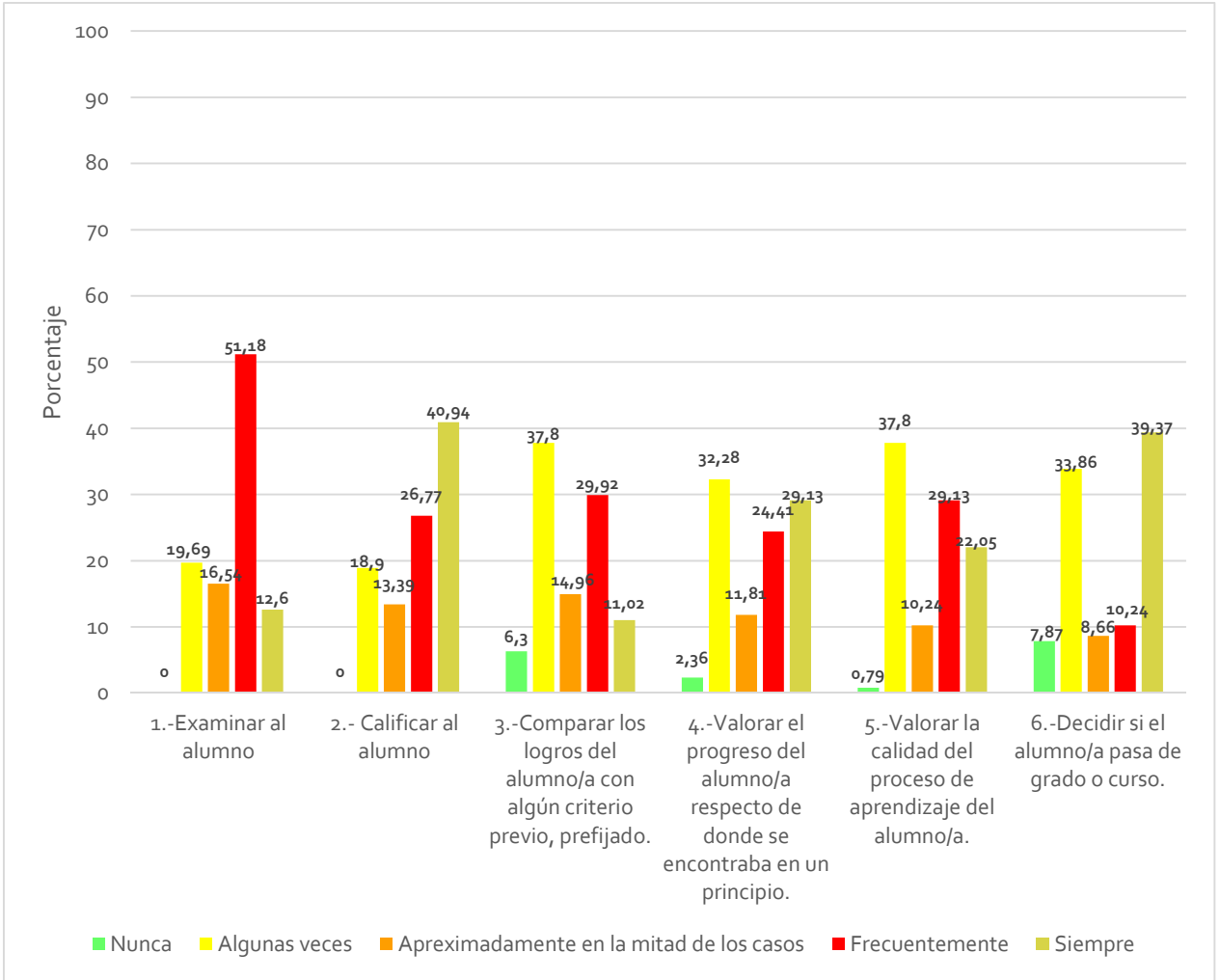


Gráfico 1. Percepción de los educandos, sobre la concepción que tienen los profesores sobre evaluación

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

Elaboración: Mario Sánchez

Tabla 2. Percepción de los alumnos sobre evaluación

| Pregunta | Opciones | | | | | Total |
|--|----------|-----------------|--|-------------------|-----------|-------|
| | Nunca % | Algunas veces % | Aproximadamente en la mitad de los casos % | Frecuente mente % | Siempre % | |
| 7.-Como una amenaza. | 4,72 | 2,36 | 2,36 | 67,72 | 22,83 | 100% |
| 8.-Como un control. | 20,47 | 13,39 | 9,45 | 41,73 | 14,96 | 100% |
| 9.-Como una comprobación necesaria. | 4,72 | 27,56 | 10,24 | 24,41 | 33,07 | 100% |
| 10.-Como un juicio. | 7,09 | 16,54 | 5,51 | 66,14 | 4,72 | 100% |
| 11.-Como una posibilidad de diálogo con el profesor/a. | 18,90 | 42,52 | 14,17 | 14,96 | 9,45 | 100% |
| 12.-Como una ayuda. | 24,41 | 44,88 | 7,87 | 18,11 | 4,72 | 100% |
| 13.-Como un aprendizaje. | 14,96 | 68,50 | 11,81 | 1,57 | 3,15 | 100% |

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

Elaboración: Mario Sánchez

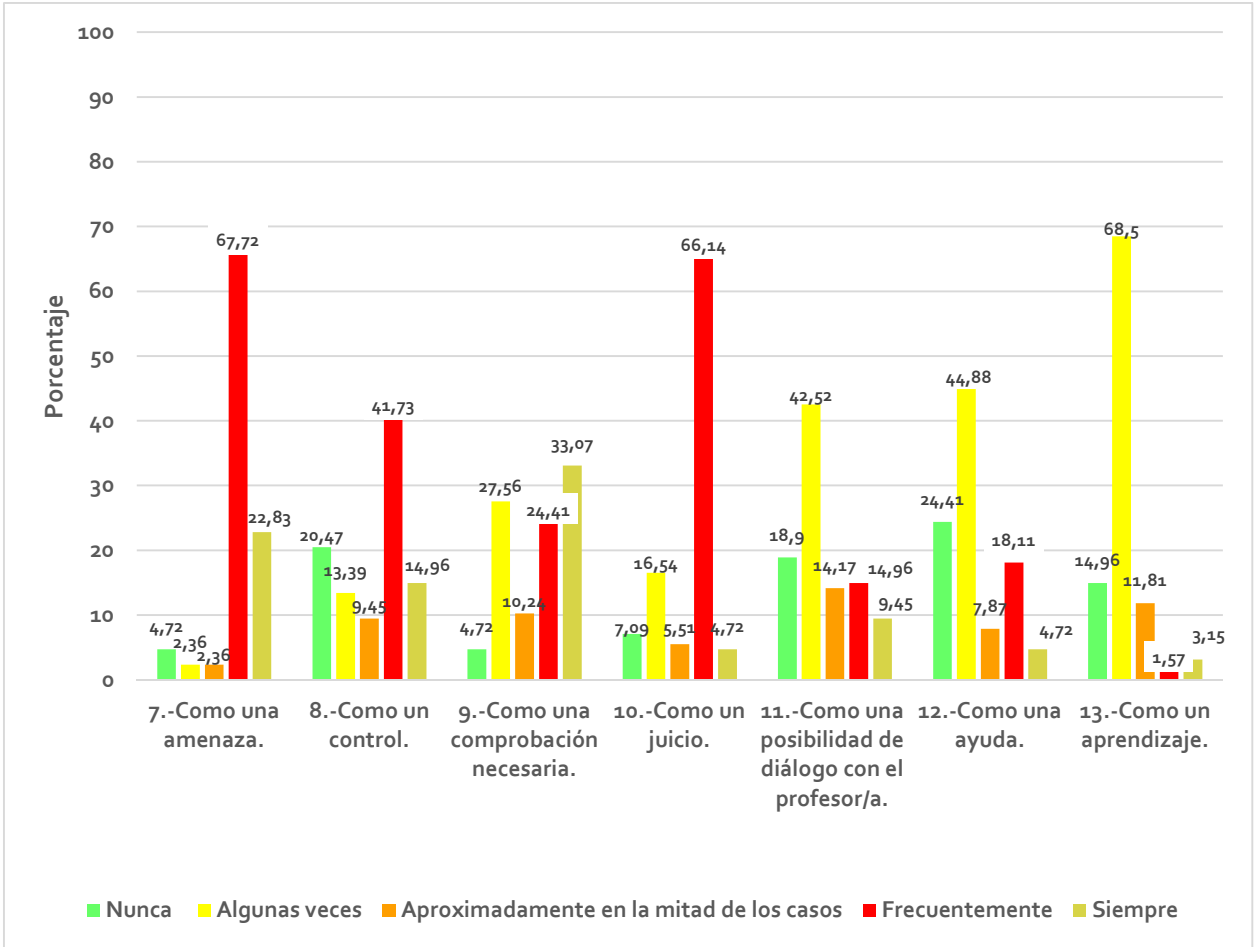


Gráfico 2. Percepción de los alumnos sobre evaluación
 Fuente: Encuesta aplicada a educandos de bachillerato de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.
 Elaboración: Mario Sánchez

Análisis y discusión de resultados

Importante, explicar que en este primer análisis del gráfico 1, “para la definición de evaluación en lo relacionado a cómo la conciben los docentes”, se pone de manifiesto el valor porcentual de (51,18%), que corresponde al criterio de examinar al alumno; y (40,94%), en el sentido de calificar al alumno y decidir su promoción de año. Mientras que en el gráfico 2, en lo tocante “a cómo la percibe el alumno a la evaluación”, se muestra que el (68,5%), no muy a menudo la evaluación es percibida como un aprendizaje y como una ayuda, pero el (66,14%), la consideran como un juicio o amenaza, sintiéndola como represiva o castigadora. Significa entonces que los resultados hacen referencia al enfoque conductista; en mención a la interpretación que los educandos perciben en este fenómeno, responde a causas como la formación de los profesores bajo este paradigma, la transmisión de conocimientos condicionados a través de la enseñanza y no como una guía en el aprendizaje.

En ese sentido se impregna una concepción falsa en el educando del significado de evaluar, debido a que. “Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar tests”. (Lukas, 2014, p. 30), justificándose de esta forma lo que estiman los educandos, por ende, es importante expresar que la filosofía del conductismo aún se ahonda en las prácticas pedagógicas de los docentes en la forma de “concebir y realizar la evaluación de sus alumnos. Analizando esta actuación se comprueba el papel de los enseñantes en cuanto a evaluadores ha coincidido básicamente y sigue coincidiendo todavía hoy en el papel de Jueces” (Bernad, 2007, p. 17), bajo este principio que aún sigue siendo tradicionalista y que indirectamente hiere la susceptibilidad de los educandos, que son considerados como sujetos a ser calificados resignándose al veredicto del profesor en cuanto a una nota que pueda significar derrota o éxito. Debido que se constituye en un indicador considerado erróneamente como un elemento pedagógico para promocionar al alumno, dejando de lado el verdadero significado de lo que es una evaluación procesual.

En la misma dirección de análisis en el gráfico 1, el (11,02%), la sienten a la evaluación como una forma de comparar logros y en el gráfico 2 el (9,45%), consideran a la evaluación como una posibilidad de diálogo, exponiéndose criterios con valores bajos enfocados, puesto que con el constructivismo se busca una valoración del progreso del alumno; que son los criterios que se están implementando en los currículos actuales y que tienen que ser adaptados a la misión y visión institucional y a la realidad local en la que se encuentran emplazadas las instituciones educativas.

Este fenómeno no solamente afecta a los procesos evaluativos en las instituciones de educación media, sino ha traspasado barreras llegando a la educación superior tal como lo describe (Ricoy & Jennifer, 2013, p. 323). En un estudio de caso, sobre la percepción de los educandos respecto de la evaluación señala:

En la educación formal, y particularmente en la universitaria, la evaluación se tradujo en la calificación de los educandos, a la que no puede negársele la repercusión que tiene para su promoción. Este hecho supeditó, en buena medida, la forma de entender y llevar a la práctica la actividad de la evaluación (Gil Flores y Padilla, 2009). Asimismo, condicionó de forma directa al profesorado y al alumnado a la realización de juicios de valor, que en la actualidad no resultan suficientes ante las nuevas exigencias del EEES. (p,4.):

Con referencia a lo anterior resulta oportuno manifestar que existe relación directa en lo que tiene que ver con nuestro estudio, puesto que la evaluación está encaminada a dar datos cuantificables y medibles antes que cualitativos y de mejoramiento en el proceso de enseñanza aprendizaje. Bajo estas apreciaciones se puede interpretar que la evaluación educativa más allá de considerarse un medio coercitivo y de promoción para los educandos, es un componente pedagógico que permite obtener datos relevantes para la orientación de la práctica educativa del docente.

2. Funciones de la evaluación

Tabla 3. Funciones de la evaluación

| Pregunta | Opciones | | | | | |
|---|----------|-----------------|--|-------------------|-----------|-------|
| | Nunca % | Algunas veces % | Aproximadamente en la mitad de los casos % | Frecuente mente % | Siempre % | Total |
| ¿Hasta qué punto crees que adoptan tus profesores/as, las funciones de la evaluación de las que se señalan a continuación? | | | | | | |
| 14.-La selección de alumnos/as. | 4,72 | 8,66 | 11,81 | 16,54 | 58,27 | 100% |
| 15.-El control administrativo (poder conocer el porcentaje de aprobados/suspensos por materias, especialidades, carreras, etc.) | 6,30 | 10,24 | 22,05 | 27,56 | 33,86 | 100% |
| 16.-Socializar a los alumnos/as, es decir, que estos asuman, sin cuestionarse, los conocimientos de una determinada materia (conceptos, valores, actitudes, hábitos, costumbres, etc.). | 6,30 | 14,17 | 20,47 | 16,54 | 42,52 | 100% |
| 17.-Ejercer el poder. | 27,56 | 10,24 | 13,39 | 43,31 | 5,51 | 100% |
| 18.-Facilitar la coordinación entre profesores/as | 8,66 | 41,73 | 11,02 | 21,26 | 17,32 | 100% |
| 19.-La valoración de los aprendizajes, (potenciación de ciertos aprendizajes y contenidos concretos, en razón de lo que midan las pruebas de evaluación. | 9,45 | 39,37 | 24,41 | 23,62 | 3,15 | 100% |
| 20.-El refuerzo motivacional (para el aprendizaje y el logro) | 34,65 | 29,92 | 11,02 | 20,47 | 3,94 | 100% |
| 21.-Reflexionar sobre lo que se hace | 35,43 | 28,35 | 13,39 | 9,45 | 13,39 | 100% |
| 22.-Diagnosticar las dificultades habidas en el proceso de enseñanza/aprendizaje. | 36,22 | 23,62 | 23,62 | 12,60 | 3,94 | 100% |
| 23.-Remediar las dificultades encontradas en el proceso de | 36,22 | 25,20 | 17,32 | 6,30 | 14,96 | 100% |

| | | | | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| enseñanza-aprendizaje. | | | | | | |
| 24.-Tomar decisiones racionales, justificadas y bien fundamentadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. | 34,65 | 22,05 | 16,54 | 22,83 | 3,94 | 100% |
| 25.-Informar al alumno/a sobre su aprendizaje | 0,79 | 5,51 | 29,13 | 26,77 | 37,80 | 100% |
| 26.-Aprovechar la evaluación como recurso para promover el diálogo con los alumnos/as | 38,58 | 14,17 | 11,81 | 19,69 | 15,75 | 100% |
| 27.-Ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y social del alumno/a | 35,43 | 16,54 | 16,54 | 25,98 | 5,51 | 100% |
| 28.-Ayudar al perfeccionamiento de los alumnos/as | 3,94 | 33,86 | 28,35 | 22,05 | 11,81 | 100% |
| 29.-Impulsar la participación de los alumnos/as en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje. | 40,16 | 25,20 | 14,96 | 18,11 | 1,57 | 100% |

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

Elaboración: Mario Sánchez

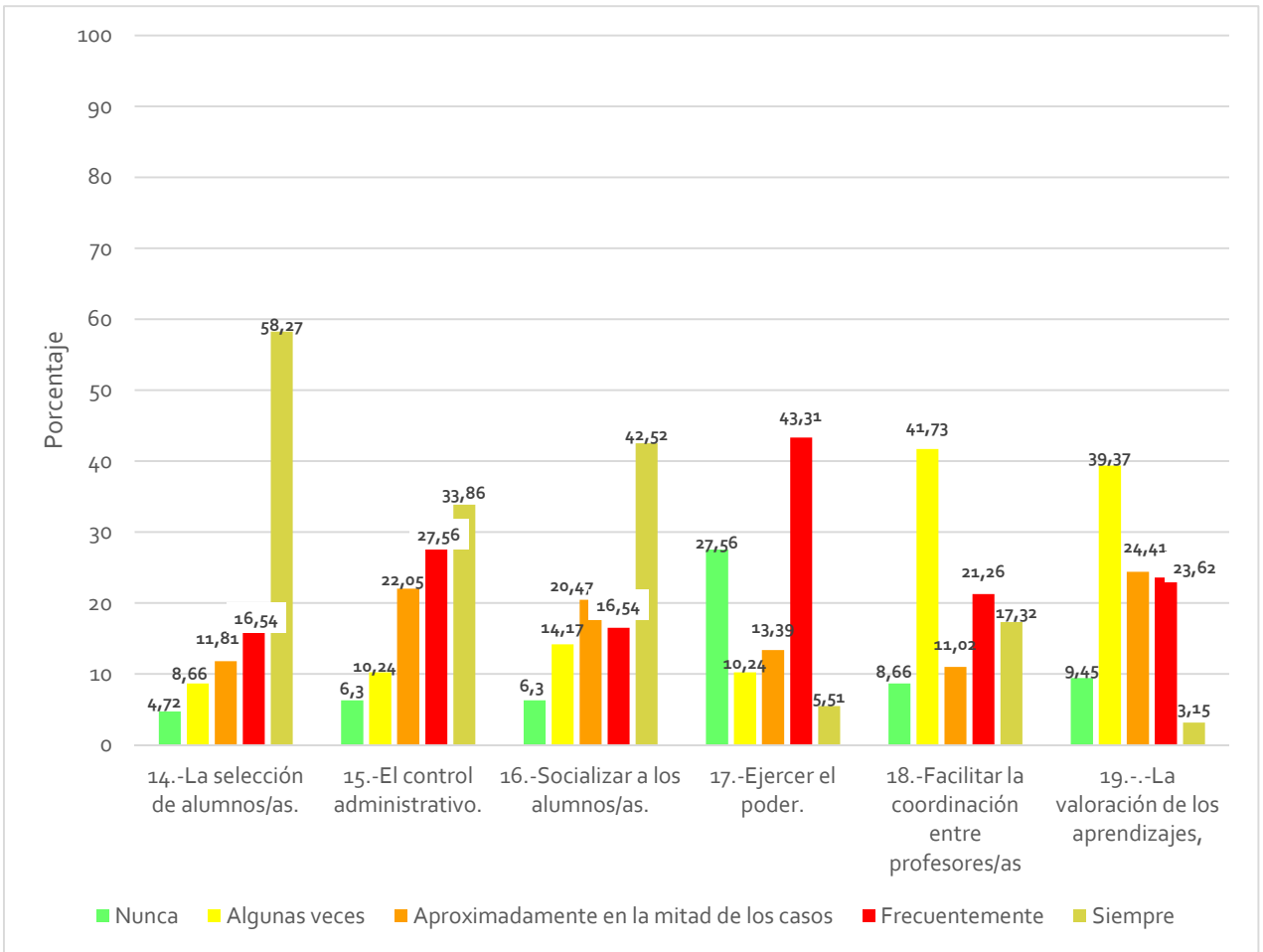


Gráfico 3. Funciones de la evaluación

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

Elaboración: Mario Sánchez

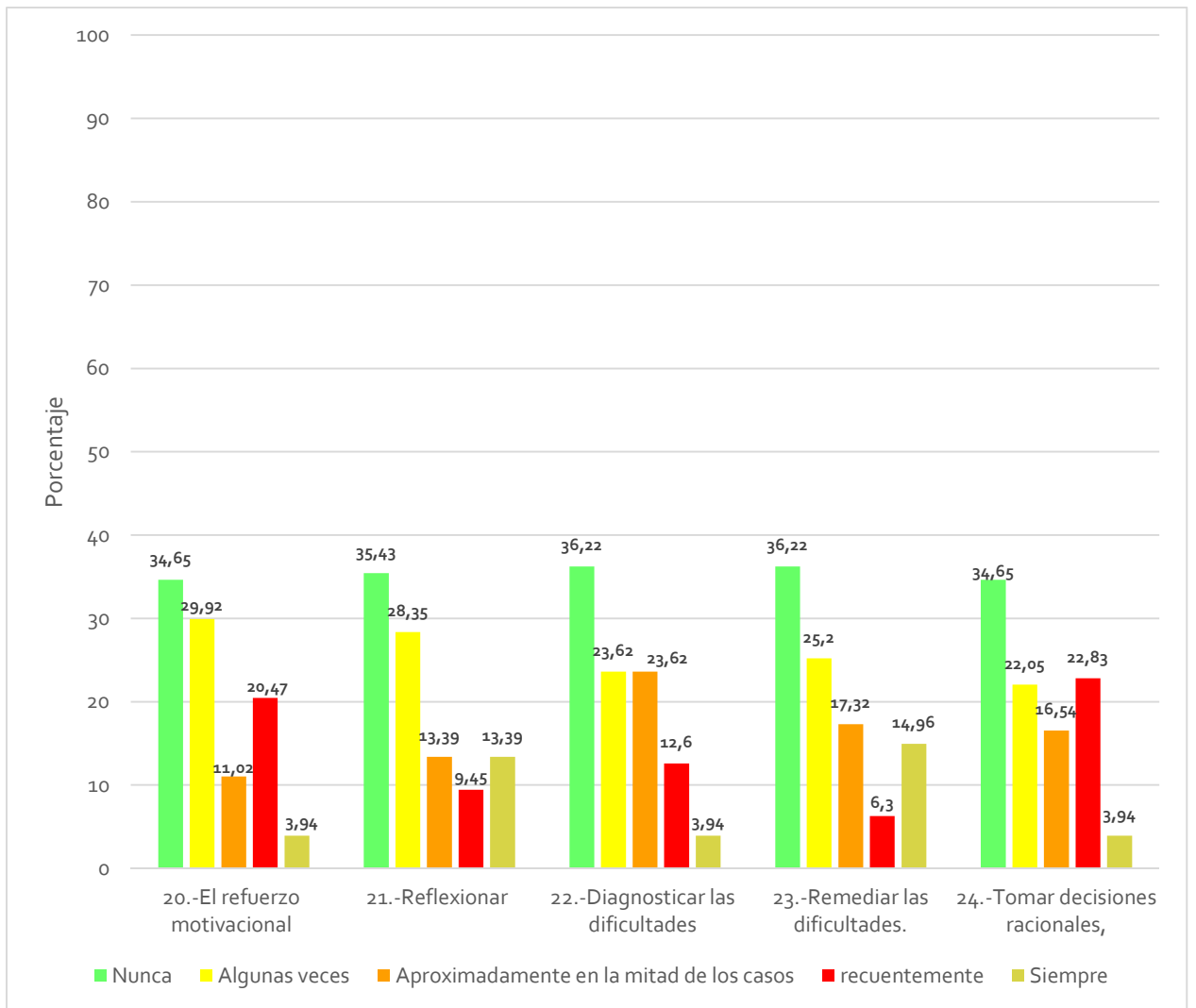


Gráfico 3.1. Funciones de la evaluación

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

Elaboración: Mario Sánchez

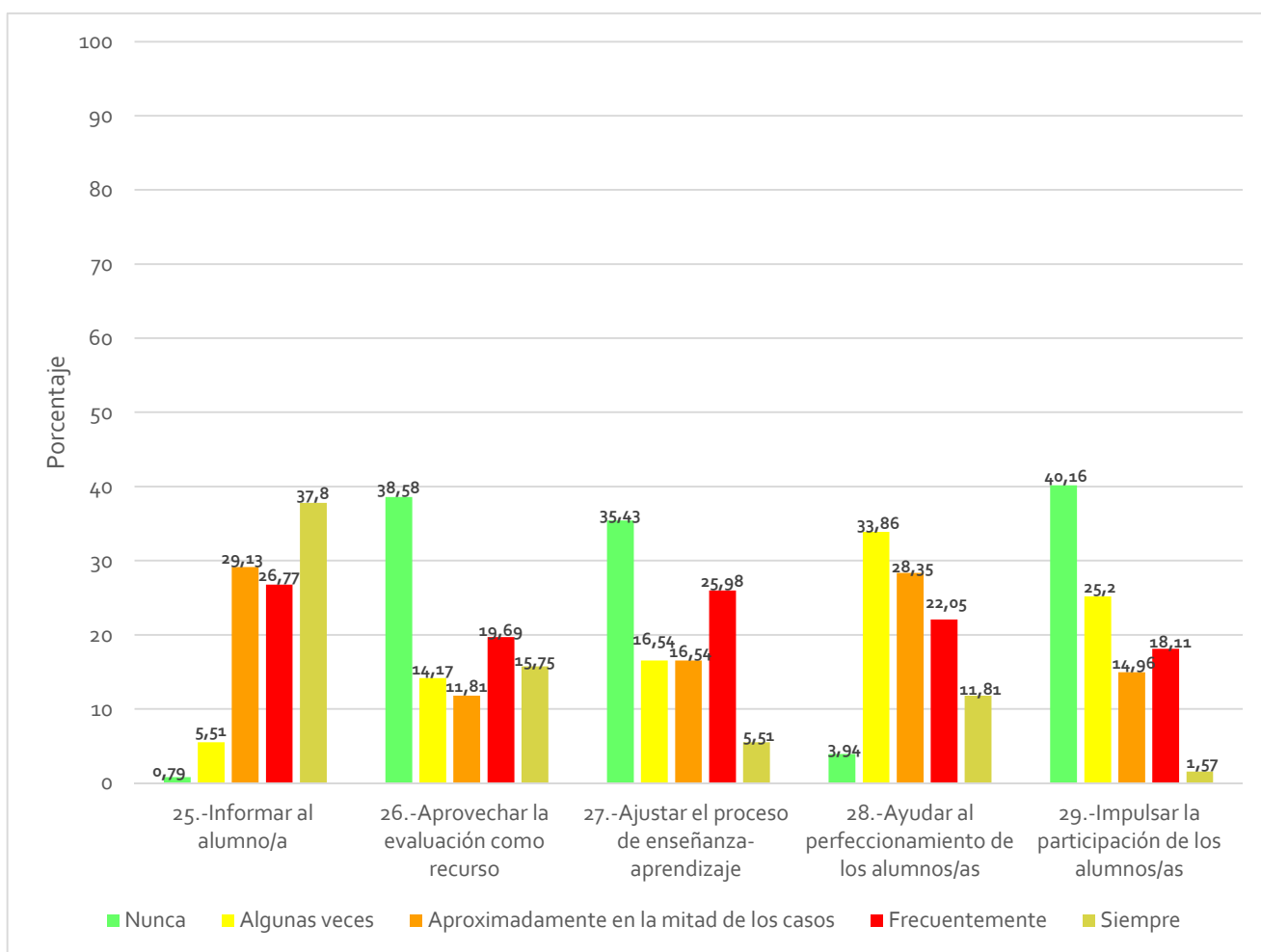


Gráfico 3.2. Funciones de la evaluación
 Fuente: Encuesta aplicada a educandos de bachillerato de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.
 Elaboración: Mario Sánchez

Análisis y discusión de resultados

Analizando los resultados y el valor de las tendencias porcentuales más altas, en relación a las “funciones de la evaluación”, se observa un pronunciamiento en el gráfico 3, que el (58,27%), la sienten como recurso para la selección de alumnos/as, como también el (43,31%), percibida como elemento para ejercer dominio, no obstante el valor porcentual de (41,73%), en alguno de los casos va encaminada al criterio de facilitar la coordinación entre profesores, resaltando el trabajo en equipo, en relación a estos principios, la evaluación que se está ejecutando en la institución en estudio y que es percibida por los educandos, esta direccionada al enfoque conductista.

En ese sentido, una de las causas sentidas en relación a la evaluación vivida en la práctica pedagógica, es la de seleccionar un grupo de educandos que han adquirido supuestamente el conocimiento, dejando de lado uno de los medios más viables, que es determinar los vacíos del proceso pedagógico, todo lo anteriormente justificado en mención de que algunos docentes poseen esquemas mentales retrógrados, adquiridos desde su formación profesional con fundamentos tradicionalistas.

Para esclarecer el análisis, se sigue considerando a la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje como un fin, debido que da importancia a una calificación o nota que se presenta de manera objetiva, todo esto justificado en que, “el fracaso en los exámenes, provocan reacciones emocionales condicionadas, como estrés y ansiedad”. (Schunk D. H., 2012, p. 37), creando en ese sentido en el educando estados de apatía por el aprendizaje.

La evaluación procesual permite visualizar la riqueza de experiencias y habilidades adquiridas en el proceso de aprendizaje del educando, en el gráfico 3.1, sobresalen los porcentajes de (34,65%), en que la evaluación no es considerada para el refuerzo motivacional, el (36,22%), tampoco es vista para diagnosticar y remediar las dificultades habidas en el proceso de enseñanza aprendizaje, y el (35,43%), expresan que nunca es sentida para reflexionar sobre lo que se hace”, y el (34,65%), exponen que jamás es considerada para la toma de decisiones de manera oportuna, criterios antepuestos al constructivismo y que se deben tomar en consideración para darle la funcionalidad merecida a la evaluación.

Mientras que en el análisis del gráfico 3.2, también se subestiman criterios que deben evidenciarse hoy en día en la práctica pedagógica así: el (40,16%), no la reconocen a la

evaluación para que sea aprovechada como un medio que permita impulsar la participación de los alumnos ,y el (38,58%), tampoco la validan como recurso para promover el diálogo con los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje, y; el (33,86%), muy pocos piensan que la utilizan para ayudar al perfeccionamiento de los educandos.

Bajo las consideraciones anteriores todavía se puede reflejar estragos del pasado en lo concerniente a las funciones de la evaluación como se lo sustenta a continuación en un estudio:

Durante la primera mitad del siglo xx y hasta la década de los 60, la función de la evaluación fue la de comprobar los resultados del aprendizaje. Ya se tratase en términos del rendimiento académico o del cumplimiento de los objetivos propuestos.⁹⁰Las insuficiencias de esta posición se hicieron sentir agudamente, con el auge de la evaluación de programas y de instituciones educativas, en las décadas del 60 y el 70. Se abre un espacio para cuestionarse las metas: (Pérez M. G., 2001, p. 89).

Consecuentemente frente a lo citado se estima que existe una relación directa con la funcionalidad de la evaluación en la institución.

Es importante recordar que hoy en día la pedagogía actual toma como elemento inherente en la práctica pedagógica conducente, un nuevo y renovado paradigma como lo es la neurociencia, sustentada en el principio de:

“¿Cuál es el papel de la motivación?, el cerebro tiene una predisposición natural hacia los resultados placenteros y produce espacios para obtenerlos de forma natural. Al aparecer esta predisposición también es activada por la expectativa de lograr recompensas. Los estados motivacionales son conexiones nerviosas complejas que incluyen emociones, cogniciones y conductas. (Shunk, 2012, p. 69).

Bajo la consideración anterior, queda planteado el gran reto para todos los docentes, que es comprender el verdadero significado de evaluar desde la vida para la vida, ejerciendo espacios para que se genere la empatía y así hacer del proceso de evaluación un medio de diálogo y de engolosinarse con la enseñanza aprendizaje.

3. Objetos de evaluación

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

| Pregunta | Opciones | | | | | Total |
|--|----------|-----------------|--|------------------|-----------|-------|
| | Nunca % | Algunas veces % | Aproximadamente en la mitad de los casos % | Frecuentemente % | Siempre % | |
| ¿Qué crees tú que tus profesores/as consideran necesario evaluar?: | | | | | | |
| 30.-La programación de la materia (objetivos, contenidos, metodología, evaluación). | 25,20 | 37,01 | 11,02 | 23,62 | 3,15 | 100% |
| 31.-Las condiciones de estudio de los alumnos/as (espacio, tiempo, recursos). | 40,94 | 20,47 | 13,39 | 19,69 | 5,51 | 100% |
| 32.-El proceso de enseñanza seguido por él mismo (profesor/a). | 3,15 | 37,01 | 27,56 | 7,09 | 25,20 | 100% |
| 33.-El propio proceso o estrategia de evaluación. | 5,51 | 36,22 | 11,81 | 27,56 | 18,90 | 100% |
| 34.-Los conocimientos previos de los alumnos/as. | 27,56 | 42,52 | 9,45 | 17,32 | 3,15 | 100% |
| 35.-El esfuerzo de los alumnos/as. | 40,16 | 29,92 | 7,09 | 19,69 | 3,15 | 100% |
| 36.-La actitud y el interés del alumnado. | 42,52 | 24,41 | 12,60 | 16,54 | 3,94 | 100% |
| 37.-Las capacidades de cada persona (madurez, formación, etc.) | 35,43 | 25,20 | 11,02 | 17,32 | 11,02 | 100% |
| 38.-El conocimiento adquirido por los educandos | 0,79 | 10,24 | 23,62 | 20,47 | 44,88 | 100% |
| 39.-De ese conocimiento: la solución de los ejercicios o la reproducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente. | 3,15 | 47,24 | 16,54 | 25,20 | 7,87 | 100% |
| 40.-De ese conocimiento: la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc. | 40,94 | 27,56 | 11,81 | 17,32 | 2,36 | 100% |

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

Elaboración: Mario Sánchez

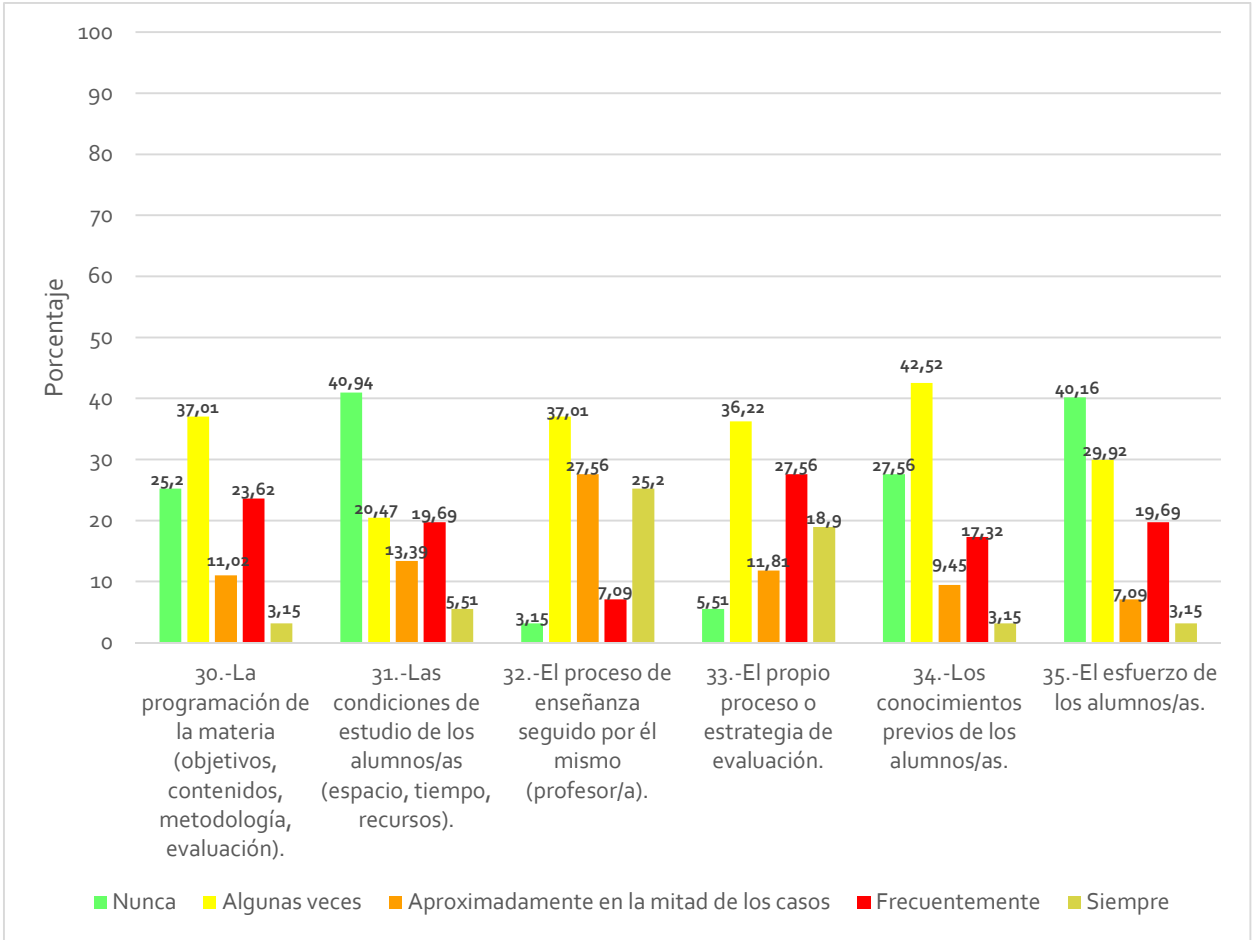


Gráfico 4. Percepción de lo que consideran necesario evaluar los profesores
Fuente: Encuesta aplicada a educandos de bachillerato de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.
Elaboración: Mario Sánchez

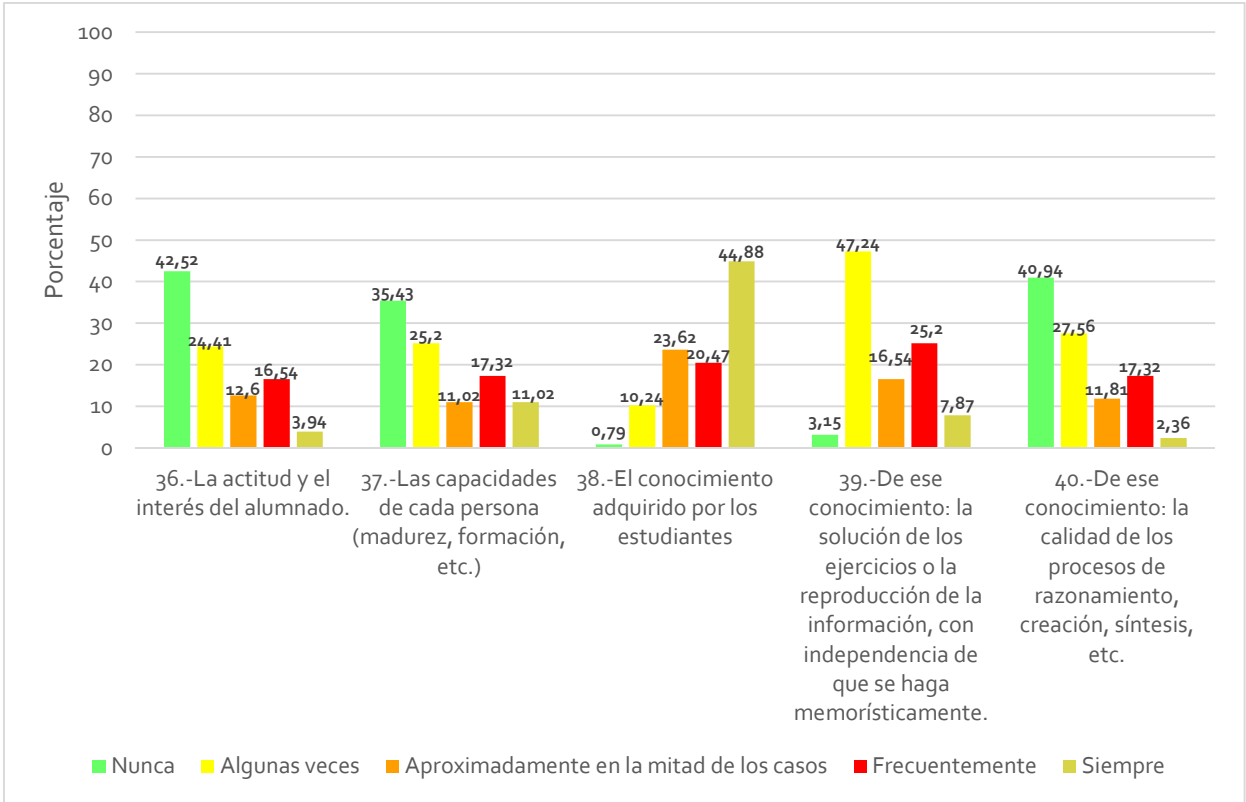


Gráfico 4.1. Percepción de lo que consideran necesario evaluar los profesores
Fuente: Encuesta aplicada a educandos de bachillerato de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.
Elaboración: Mario Sánchez

Tabla 5. Percepción de posibles reduccionismos en evaluación

| Pregunta | Opciones | | | | | Total |
|--|----------|-----------------|--|-------------------|-----------|-------|
| | Nunca % | Algunas veces % | Aproximadamente en la mitad de los casos % | Frecuente mente % | Siempre % | |
| 41.-Se evalúan solamente los resultados, con independencia del cómo se han conseguido, con qué medios, con cuántos esfuerzos | 4,72 | 9,45 | 18,11 | 18,90 | 48,82 | 100% |
| 42.-Sólo se evalúan los resultados buscados, pretendidos y observables (no se tienen en cuenta efectos imprevistos y colaterales). | 14,17 | 11,81 | 12,60 | 11,81 | 49,61 | 100% |
| 43.-Sólo se evalúan a las personas, no a los medios con los que cuentan, las condiciones en las que trabajan, sus márgenes de autonomía, etc | 22,05 | 14,17 | 12,60 | 18,11 | 33,07 | 100% |
| 44.-Se presta más atención a los errores que a los aciertos | 7,87 | 11,81 | 13,39 | 25,20 | 41,73 | 100% |
| 45.-Se evalúan sólo los conocimientos de hechos (referidos a datos) y conceptos, pero no actitudes, valores, hábitos, destrezas. | 7,09 | 11,81 | 18,11 | 25,98 | 37,01 | 100% |
| 46.-Se evalúa la capacidad para resolver problemas. | 51,97 | 20,47 | 9,45 | 16,54 | 1,57 | 100% |
| 47.-Se evalúa la identificación con ciertos valores propios del campo científico o profesional. | 7,87 | 40,94 | 15,75 | 22,05 | 13,39 | 100% |

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

Elaboración: Mario Sánchez

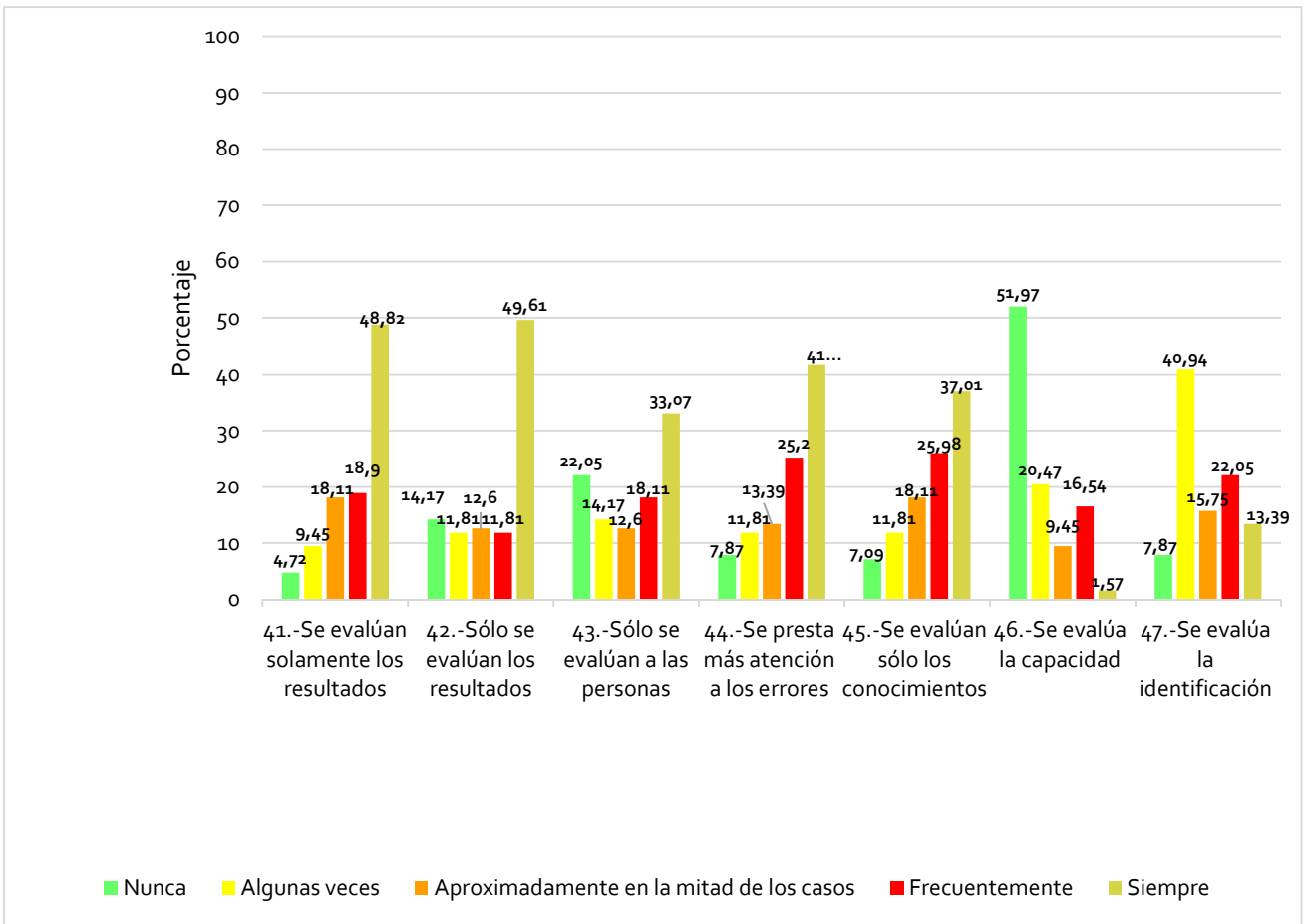


Gráfico 5. Percepción de posibles reduccionismos en evaluación
Fuente: Encuesta aplicada a educandos de bachillerato de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.
Elaboración: Mario Sánchez

Análisis y discusión de resultados

A continuación se expone el análisis del componente, objetos de evaluación, en correspondencia al ítem 4 "Percepción de lo que consideran necesario evaluar los profesores" (cuadro 4), se destaca que el (42,52%) "estiman que a menudo se evalúa el conocimiento adquirido por los estudiantes, los que permiten identificar los niveles de aprendizaje de los estudiantes; así mismo la programación de la materia incluidos los objetivos contenidos metodología y evaluación; igualmente el proceso de enseñanza seguido por el mismo profesor y para finalizar el propio proceso o estrategia de evaluación, que es el fin de la práctica docente, y; el (40,16%,) no valoran el esfuerzo de los alumnos, dejando claro que la motivación programada como estímulo no se evidencia; y que en la actualidad es el elemento central de toda práctica educativa. Mientras que en el gráfico 4.1, resaltan los porcentajes más altos así: el (47,24%) exponen que en algunos casos los docentes direccionan la resolución de problemas o ejercicios previos, en mención del memorismo, limitando los procesos de razonamiento, creación y síntesis, consecuentemente se desvaloriza la actitud, que debe ser gestionada por el profesor para el logro de destrezas y habilidades. Y en lo relacionado a la. "Percepción de posibles reduccionismos en evaluación" (cuadro 5), y observando el gráfico 5, el mayor porcentaje expuesto es de (51,97%), comunicando que nunca se evalúa la capacidad para resolver problemas, y el (49,61%), expresan que se evalúan resultados, estableciendo que el objeto de evaluación esta direccionado a el enfoque cognitivista, debido a que los docentes buscan resultados de conocimiento almacenado en la memoria como se sustenta a continuación: "la finalidad de esta concepción es básicamente analizar los procesos cognitivos; es decir, valorar los procesos mentales desarrollados por los alumnos durante el proceso de aprendizaje" (Villalobos, 2006, p. 39).

En ese sentido y de las experiencias vividas por los educandos en lo referente a los objetos de evaluación, se puede evidenciar una marcada brecha en lo que tiene que ver a codificar un aprendizaje basado en resolución de problemas tal como se estima a continuación, que la labor docente en lo relacionado a los objetos utilizados para la evaluación encaminada apreciar los procesos mentales de percepción, memoria, atención, lenguaje, y solución de problemas; por lo que se sigue dando prioridad al memorismo de conocimientos, dejando de lado la epistemología del conocimiento y desde esta perspectiva se evidencia nuevamente el conductismo.

En si es necesario que para crear espacios de aprendizaje significativo se hace imprescindible a más de las actitudes que el educando va adquiriendo para el procesamiento de información; hay que fortalecer el comportamiento del individuo frente a las acciones que le presenta el docente, en este proceso se considera a la mente como depósito de almacenamiento de información, dando importancia a las creencias , valores, experiencias y fenómenos que se estima que el educando los adquiere por naturaleza, mas no un fundamento científico comprobado.

En ese sentido, se sigue fomentando el tradicionalismo y que está muy arraigado en los esquemas mentales de algunos docentes de la institución en estudio. He ahí el compromiso ético y moral y el profesionalismo para cambiar viejas prácticas pedagógicas que afectan al proceso de evaluación de aprendizajes integrales.

4. Criterios seguidos para evaluar

Tabla 6. Criterios seguidos para evaluar

| Pregunta | Opciones | | | | | Total |
|--|----------|-----------------|--|-------------------|-----------|-------|
| | Nunca % | Algunas veces % | Aproximadamente en la mitad de los casos % | Frecuente mente % | Siempre % | |
| 48.-Un marco de referencia o unos criterios prefijados, que el profesor/a asume previa e independientemente del grupo de alumnos/as que se evalúe. | 4,72 | 16,54 | 17,32 | 51,18 | 10,24 | 100% |
| 49.-El nivel medio de la clase, situando a cada alumno/a en relación con ese punto medio. | 50,39 | 16,54 | 14,17 | 10,24 | 8,66 | 100% |
| 50.-Algún otro criterio contextualizado que el profesor/a establece teniendo en cuenta el grupo de alumnos/as que evalúa. | 21,26 | 37,01 | 21,26 | 7,87 | 12,60 | 100% |
| 51.-La propia evolución o progreso que sigue cada alumno/a: lo que ha mejorado o empeorado en el período al que se refiere la evaluación. | 35,43 | 24,41 | 12,60 | 7,09 | 20,47 | 100% |

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

Elaboración: Mario Sánchez

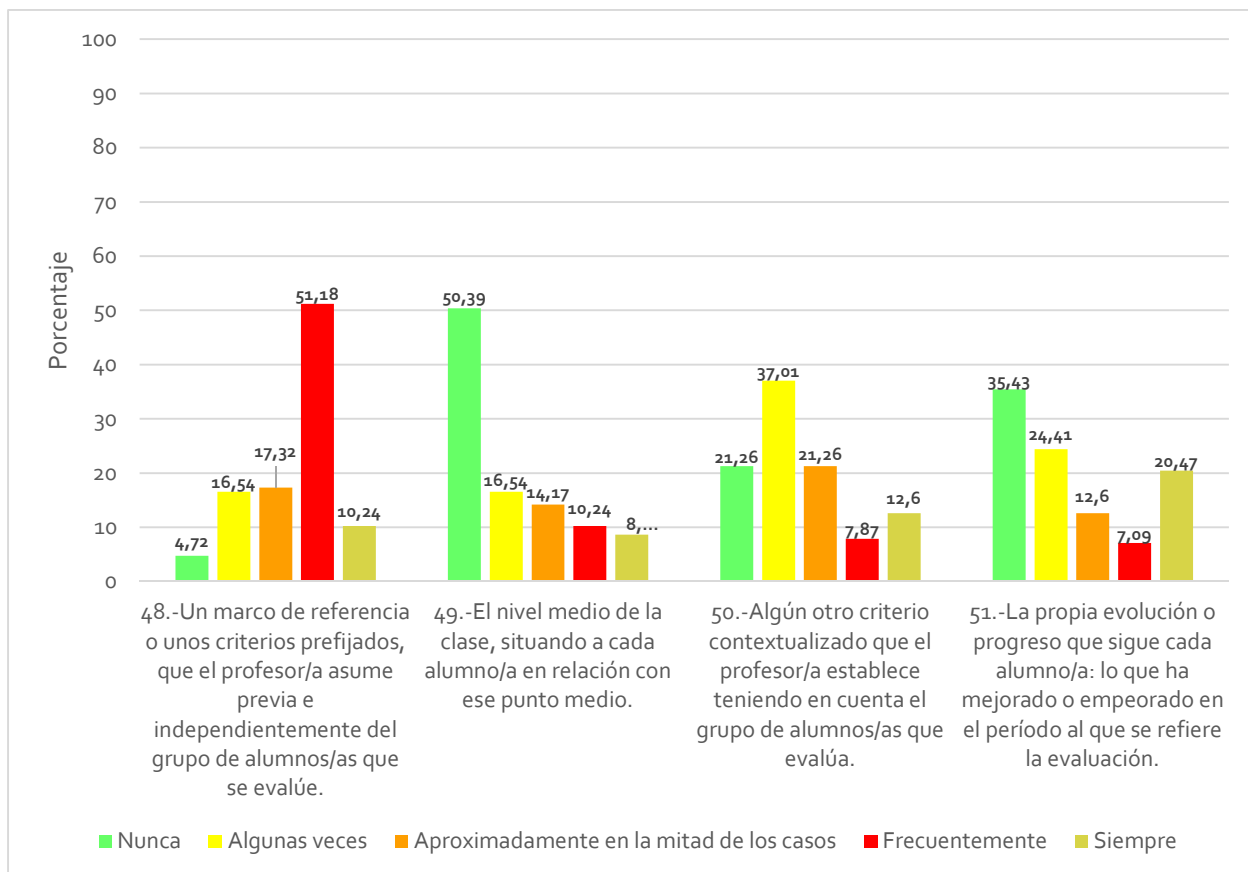


Gráfico 6. Criterios seguidos para evaluar
Fuente: Encuesta aplicada a educandos de bachillerato de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.
Elaboración: Mario Sánchez

Análisis y discusión de resultados

Para el presente análisis del gráfico 6, se estima el valor porcentual más alto de (51,18%), relacionado al criterio de que para la evaluación los docentes toman en cuenta un marco de referencia o unos criterios prefijados, que el profesor/a asume previa e independientemente del grupo de alumnos /as que se evalué, y el (50,39%), referida al criterio del nivel medio de la clase situando a cada alumno con relación a ese punto, es decir de considerar la propia evolución o progreso que sigue cada alumno/a, percibiendo lo que ha mejorado o empeorado, tendencias orientadas a dar respuesta al enfoque conductista.

Por tal razón la interpretación que los educandos perciben en consideración a lo referente a evaluación, cuestiona a causas de responsabilidad de quién direcciona el proceso de evaluación para lograr aprendizaje significativo, para ello en la práctica docente el componente evaluativo debe responder a fines tomados en mutuo acuerdo, teniendo que involucrar a los educandos en situaciones organizativas y de gestión de actividades realizadas en la asignatura, adicionalmente permite describir criterios compartidos y consensuar sobre lo que pensamos o piensan nuestros educandos en base a los puntos débiles o fortalezas dadas en el aula o fuera de ella, con el único fin de tomar las decisiones oportunas y reorientar nuestra práctica educativa, y más aún cuando “permite orientar la toma de decisiones hacia la mejora de los procesos” (Elola & Toranzos , 2000, p. 17). Ante la situación planteada es que la evaluación ha venido evolucionando con la reforma de los currículos establecidos por el nivel central de educación, los mismos que orientan, generan y promueven aprendizajes significativos en el trayecto de la práctica educativa, dejando de ser sentida como sancionadora y promotora para convertirse en guía del proceso de enseñanza aprendizaje.

5. Para quién se evalúa

Tabla 7. Para quién se evalúa

| Pregunta | Opciones | | | | | Total |
|---|----------|-----------------|--|-------------------|-----------|-------|
| | Nunca % | Algunas veces % | Aproximadamente en la mitad de los casos % | Frecuente mente % | Siempre % | |
| ¿Para quién dirías tú que se realizan las evaluaciones en la institución educativa?: | | | | | | |
| 52.-Se evalúa para el alumno/a, para darle información sobre su aprendizaje. | 2,36 | 19,69 | 7,87 | 22,05 | 48,03 | 100% |
| 53.-Se evalúa para el profesor/a, ya que la evaluación forma parte de su tarea docente. | 33,86 | 43,31 | 11,02 | 1,57 | 10,24 | 100% |
| 54.-Se evalúa para la sociedad (el mercado), para seleccionar a los mejores. | 42,52 | 28,35 | 9,45 | 8,66 | 11,02 | 100% |
| 55.-Se evalúa para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos/as. | 7,87 | 11,81 | 15,75 | 29,92 | 34,65 | 100% |

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

Elaboración: Mario Sánchez

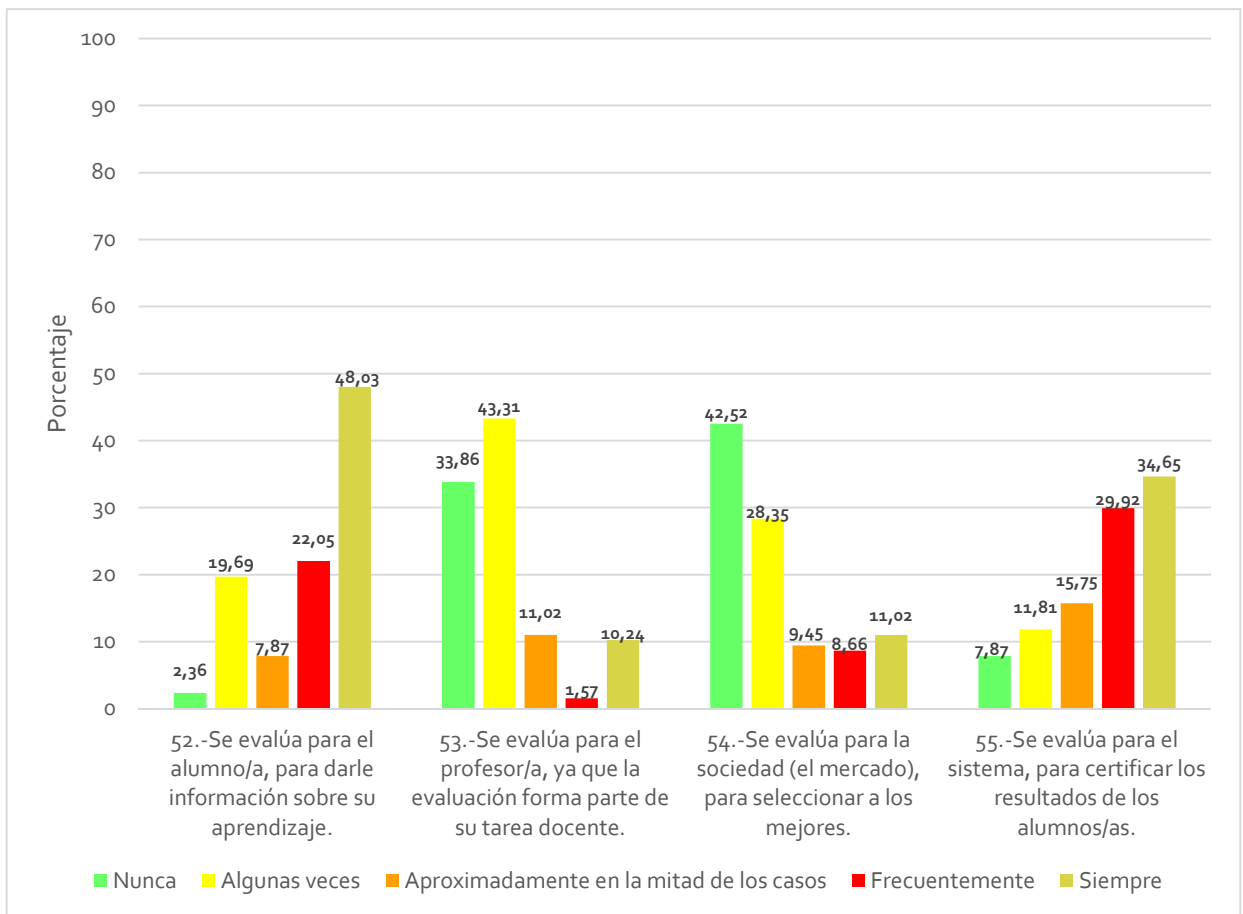


Gráfico 7. Para quién se evalúa

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

Elaboración: Mario Sánchez

Análisis y discusión de resultados

En el análisis del gráfico 7, se considera el valor porcentual más alto de (48,03%), referido al criterio, de que permanentemente se evalúa para el alumno /a para darle información sobre su aprendizaje, así mismo se toma en cuenta el valor porcentual de (34,65%), correspondido al criterio, de que se evalúa para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos, todo lo anteriormente expresado se orienta al modelo pedagógico conductista.

Entre las causas para entrar en línea de análisis es que la evaluación vista desde cualquier enfoque no está considerada para medir, más bien tiene otra misión que es, como un proceso de observación y valoración en el logro de objetivos de aprendizaje y desarrollo de competencias de los educandos.

Así mismo, se han creado falsas ideas de que solo el alumno debe ser evaluado, mientras que el profesor se considera un ser intocable dotado de superioridad, esto es lo que perciben los educandos en el estudio, por lo que se hace meritorio reconocer que la evaluación tiene otro enfoque como el expuesto a continuación “la evaluación ofrece lineamientos para que la persona responsable de la docencia oriente su quehacer académico, sus características personales y para mejorar sus resultados” (Mora Vargas, 2004, p. 4). Debido a que el sistema de administración de educación tiene expectativas ambiciosas, en mención a las exigencias sociales.

Por tal razón, los actores educativos que la vivencian desde el contexto donde funciona y más aún si está expuesta para la sociedad como rendición de cuentas y búsqueda de la calidad, nos exhorta a los responsables de la docencia a mejorar las prácticas pedagógicas en lo concerniente a la evaluación de calidad y calidez.

En el estudio científico y en los resultados obtenidos sobre para quién se evalúa se puede considerar la siguiente expresión en lo relacionado a que:

El que evalúa no recibe críticas de los evaluados por el temor a que se produzcan represalias o castigos, más o menos velados. A sus espaldas dirá el evaluado todo lo que piensa y lo que siente, pero esa información nunca se podrá utilizar para reflexionar o para el mejorar el proceso, ya que ni siquiera es conocida. (Santos, 2003, pág. 75).

Bajo esta consideración, claro está que siempre se evalúa para el educando y para el sistema, pero muy rara vez hacer un análisis de la práctica pedagógica del docente, por consiguiente, es importante que exista una evaluación recíproca como la coevaluación, donde se puedan evidenciar los logros y las dificultades vivenciadas en el interaprendizaje.

6. Cómo se evalúa

Tabla 8. Instrumentos de evaluación que se emplean

| Pregunta | Opciones | | | | | Total |
|---|----------|-----------------|--|-------------------|-----------|-------|
| | Nunca % | Algunas veces % | Aproximadamente en la mitad de los casos % | Frecuente mente % | Siempre % | |
| 56.-En general, tus profesores/as evalúan a partir de un único examen o trabajo final. | 14,96 | 49,61 | 12,60 | 11,81 | 11,02 | 100% |
| 57.-En general, en la evaluación se tienen en cuenta los trabajos y exámenes realizados a lo largo del parcial o quimestre. | 2,36 | 22,05 | 7,09 | 17,32 | 51,18 | 100% |
| 58.-Para ello se obtiene la media aritmética de la puntuación en esos trabajos o exámenes. | 4,72 | 8,66 | 11,81 | 26,77 | 48,03 | 100% |
| 59.-Para ello se tiene en cuenta el progreso que hubo en la realización de esos trabajos o exámenes. | 3,94 | 33,86 | 17,32 | 18,90 | 25,98 | 100% |
| 60.-Para la evaluación, tus profesores/as utilizan como pruebas de evaluación: | | | | | | |
| 60.1.-Observación en clase. | 6,30 | 36,22 | 29,92 | 12,60 | 14,96 | 100% |
| 60.2.-Monografías (trabajos bibliográficos) | 18,11 | 44,88 | 12,60 | 15,75 | 8,66 | 100% |
| 60.3.-Entrevista. | 60,63 | 9,45 | 5,51 | 14,96 | 9,45 | 100% |
| 60.4.-Autoevaluación del alumno/a. | 43,31 | 21,26 | 18,90 | 11,81 | 4,72 | 100% |
| 60.5.-Cuaderno-diario del alumno/a (cuaderno en el que el propio alumno/a recoge la tarea diaria que realiza en relación con esa materia. | 2,36 | 26,77 | 7,87 | 20,47 | 42,52 | 100% |
| 60.6.-Coevaluación entre alumnos/as (de forma que parte de la evaluación de cada alumno/a es decidida por el resto de sus compañeros/as) | 47,24 | 14,17 | 13,39 | 17,32 | 7,87 | 100% |
| 60.7.-Participación en el aula (debates, | 27,56 | 37,80 | 10,24 | 21,26 | 3,15 | 100% |

| | | | | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| diálogos, puestas en común, asambleas) | | | | | | |
| 60.8.-Casos prácticos | 20,47 | 48,82 | 13,39 | 8,66 | 8,66 | 100% |
| 60.9.-Examen tipo test. | 17,32 | 7,09 | 19,69 | 24,41 | 31,50 | 100% |
| 60.10.-Examen de preguntas abiertas (tipo ensayo) | 22,05 | 40,16 | 16,54 | 15,75 | 5,51 | 100% |
| 60.11.-Examen de preguntas cortas (explicaciones breves) | 5,51 | 18,11 | 13,39 | 39,37 | 23,62 | 100% |
| 60.12.-Examen de preguntas de base estructurada | 9,45 | 11,02 | 19,69 | 40,94 | 18,90 | 100% |
| 60.13.-Exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa. | 19,69 | 33,07 | 11,81 | 15,75 | 19,69 | 100% |
| 60.14.-Exámenes escritos con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa (tablas, formularios) | 8,66 | 48,03 | 9,45 | 16,54 | 17,32 | 100% |
| 60.15.-Exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que queramos | 37,80 | 34,65 | 12,60 | 6,30 | 8,66 | 100% |
| 61.-En tu opinión, tus profesores/as usan suficientes instrumentos de recogida de información | 2,36 | 37,80 | 25,20 | 19,69 | 14,96 | 100% |
| 62.-En tu opinión, las pruebas de evaluación realizadas proporcionan la información adecuada y precisa sobre lo que se pretende evaluar | 23,62 | 43,31 | 21,26 | 11,02 | 0,79 | 100% |
| 63.-Te gustaría que se utilizaran otros instrumentos de recogida de información. (Por favor, en caso afirmativo especifica cuál/es) | 18,90 | 19,69 | 5,51 | 14,96 | 40,94 | 100% |

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

Elaboración: Mario Sánchez

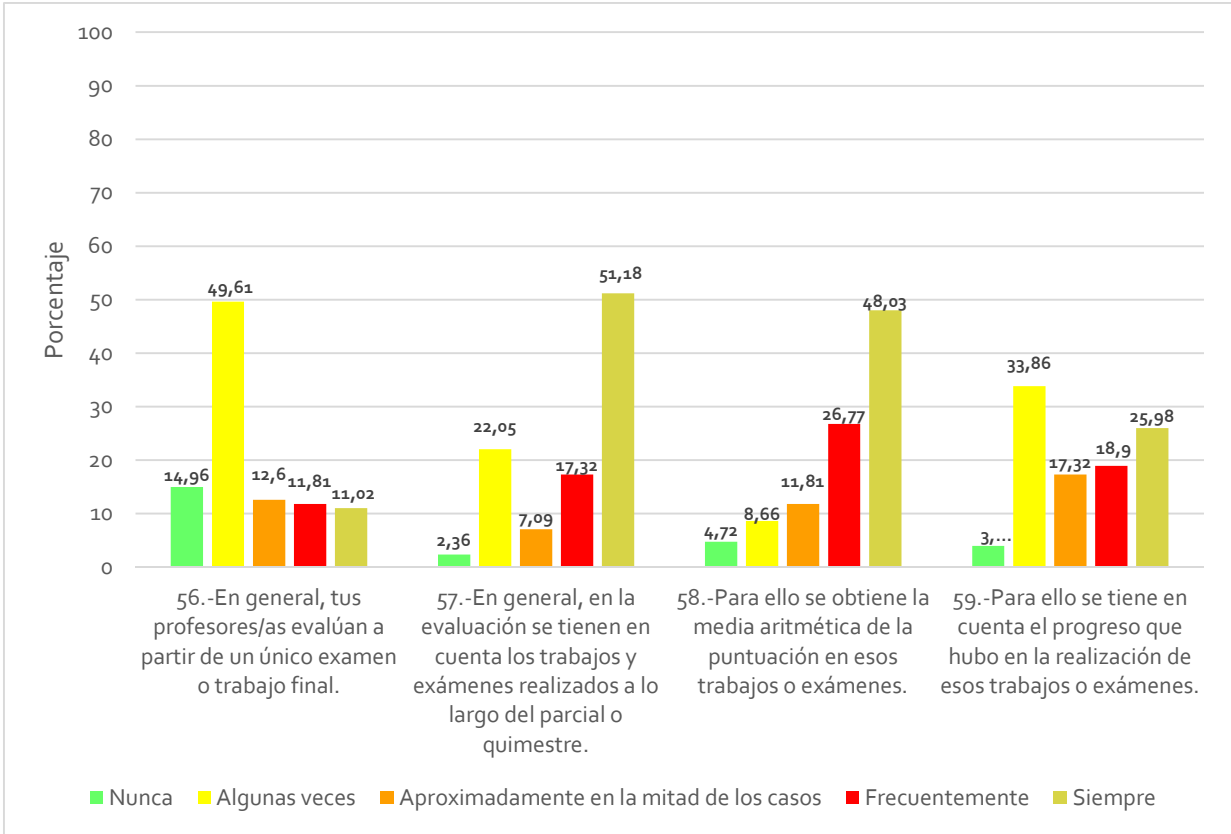


Gráfico 8. Instrumentos de evaluación que se emplean
Fuente: Encuesta aplicada a educandos de bachillerato de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.
Elaboración: Mario Sánchez

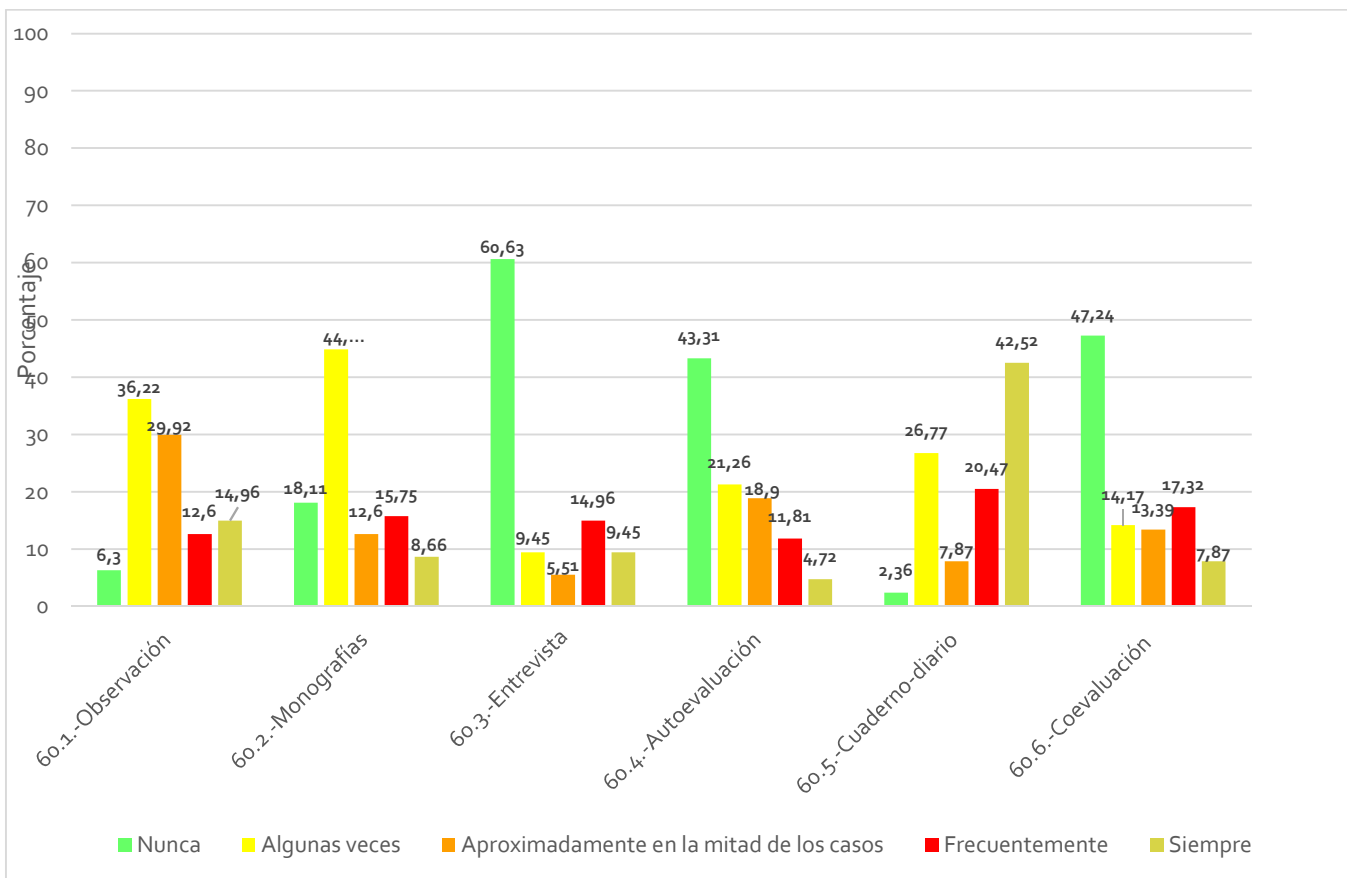


Gráfico 8.1. Instrumentos de evaluación que se emplean

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

Elaboración: Mario Sánchez

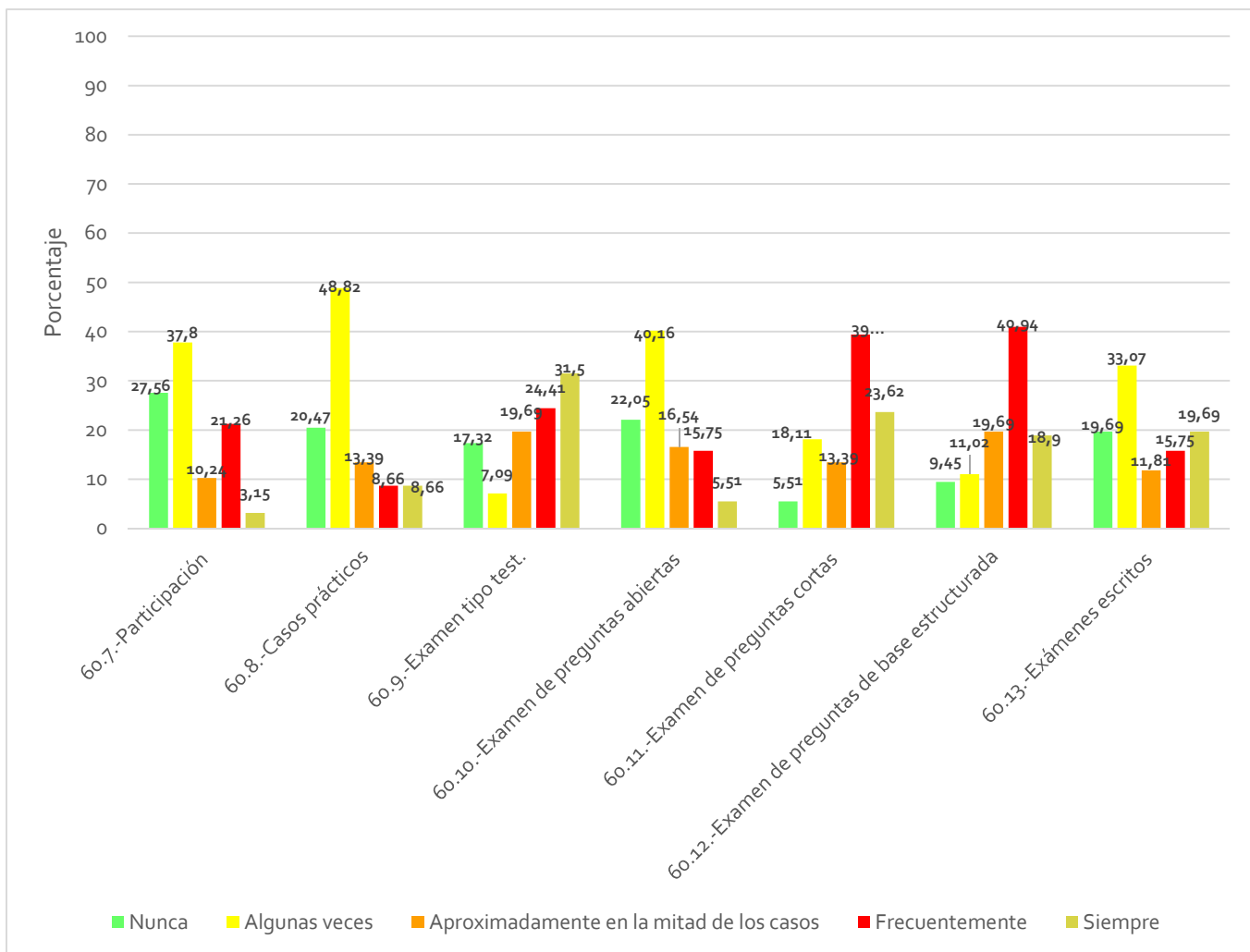


Gráfico 8.2. Instrumentos de evaluación que se emplean

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

Elaboración: Mario Sánchez

Tabla 9. Percepción de las condiciones de evaluación

| Pregunta | Opciones | | | | | Total |
|---|----------|-----------------|--|-------------------|-----------|-------|
| | Nunca% | Algunas veces % | Aproximadamente en la mitad de los casos % | Frecuente mente % | Siempre % | |
| En tu opinión, y hablando de las condiciones en las que se recoge información para la evaluación, se podría decir que: | | | | | | |
| 64.-La interacción que existe entre profesores/as y alumnos/as es suficiente para recoger información valiosa para la evaluación. | 29,92 | 25,98 | 18,90 | 10,24 | 14,96 | 100% |
| 65.-Las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumnos/as. | 18,11 | 13,39 | 14,96 | 15,75 | 37,80 | 100% |
| 66.-Las fechas en las que se realizan pruebas de evaluación se anuncian con suficiente tiempo de antelación. | 4,72 | 23,62 | 7,87 | 23,62 | 40,16 | 100% |
| 67.-Estas fechas se pueden negociar con los profesores/as. | 29,92 | 27,56 | 12,60 | 12,60 | 17,32 | 100% |
| 68.-Entre las diferentes pruebas de evaluación se dejan días de "descanso" suficientes. | 34,65 | 33,86 | 7,09 | 12,60 | 11,81 | 100% |
| 69.-Las situaciones en que se recoge información para la evaluación generan excesiva tensión y nerviosismo | 7,09 | 13,39 | 11,02 | 21,26 | 47,24 | 100% |
| 70.-Las situaciones en que se recoge información para la evaluación fomentan la motivación por el aprendizaje | 39,37 | 18,11 | 12,60 | 23,62 | 6,30 | 100% |
| 71.-La superación o no de las pruebas de evaluación tiene incidencias en la propia autoestima | 3,15 | 19,69 | 16,54 | 40,94 | 19,69 | 100% |

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

Elaboración: Mario Sánchez

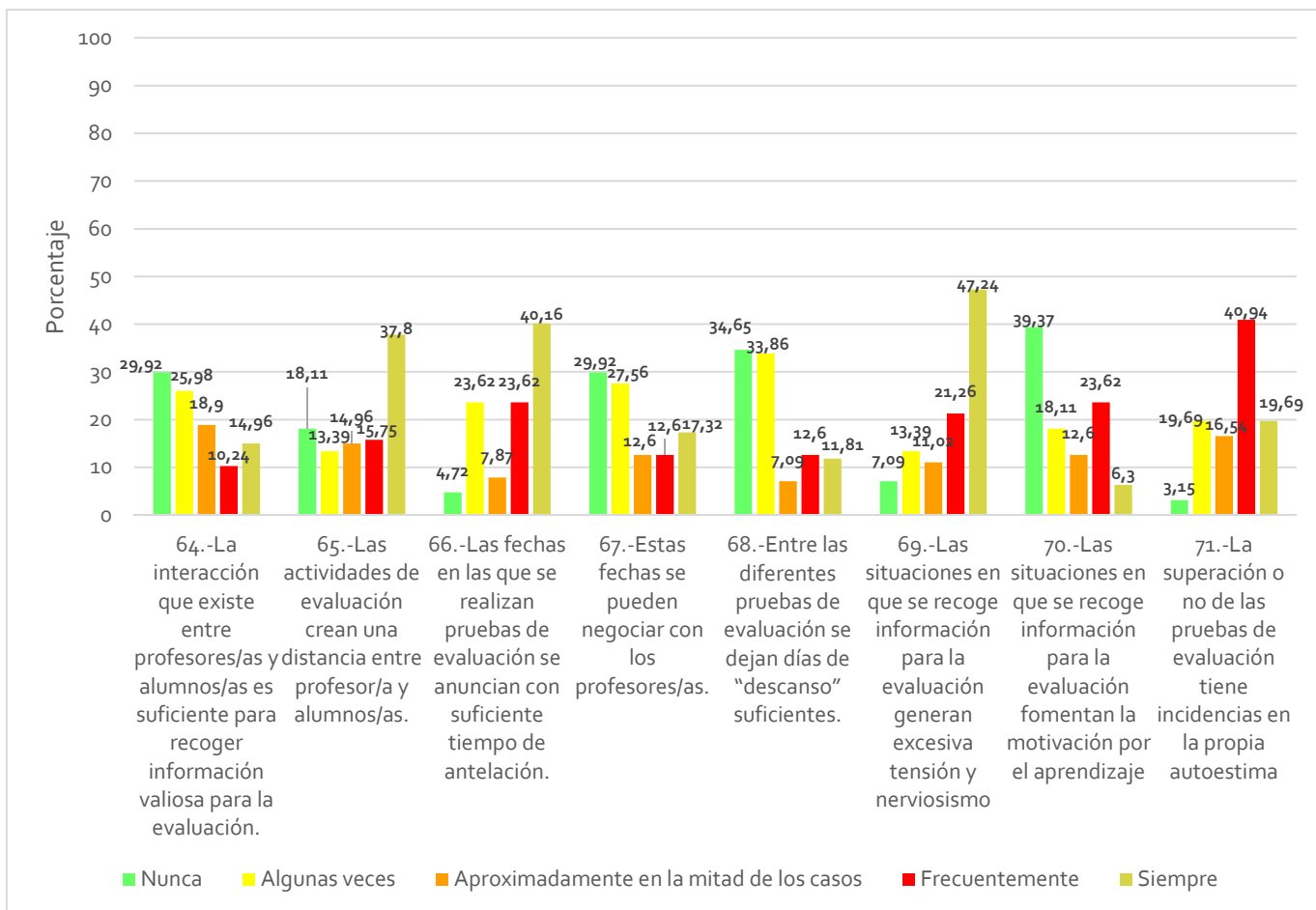


Gráfico 9. Percepción de las condiciones de evaluación
Fuente: Encuesta aplicada a educandos de bachillerato de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.
Elaboración: Mario Sánchez

Tabla 10. Percepciones de la forma de evaluar

| Pregunta | Opciones | | | | | Total |
|--|----------|-----------------|--|-------------------|-----------|-------|
| | Nunca % | Algunas veces % | Aproximadamente en la mitad de los casos % | Frecuente mente % | Siempre % | |
| 72.-Existen fuertes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza aprendizaje. | 15,75 | 11,81 | 11,02 | 55,91 | 5,51 | 100% |
| 73.-La evaluación es una simplificación abusiva, pues se basa en la atribución de puntuaciones numéricas a realidades muy complejas. | 25,98 | 8,66 | 12,60 | 46,46 | 6,30 | 100% |
| 74.-La evaluación se realiza de forma rigurosa y no arbitraria. | 14,96 | 40,16 | 13,39 | 18,11 | 13,39 | 100% |
| 75.-Los educandos reciben información adecuada sobre las tareas y los resultados conseguidos en la evaluación. | 24,41 | 35,43 | 27,56 | 11,02 | 1,57 | 100% |
| 76.-La evaluación es un proceso totalmente claro y transparente, en el que nadie se siente amenazado o manipulado. | 23,62 | 28,35 | 15,75 | 18,11 | 14,17 | 100% |
| 77.-Se dejan para la evaluación actividades o tareas que nunca fueron trabajadas en clase. | 26,77 | 44,88 | 7,87 | 8,66 | 11,81 | 100% |
| 78.-Sólo se evalúa unidireccionalmente, los profesores/as evalúan a los alumnos/as, pero no a la inversa. | 11,81 | 21,26 | 10,24 | 12,60 | 44,09 | 100% |
| 79.-Se evalúa competitivamente, lo único importante es haber rendido "más" que el resto de tus compañeros/as. | 16,54 | 41,73 | 10,24 | 10,24 | 21,26 | 100% |
| 80.-Se evalúa estereotipadamente, | 11,81 | 16,54 | 10,24 | 50,39 | 11,02 | 100% |

| | | | | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| cada profesor/a repite una y otra vez sus esquemas de evaluación. | | | | | | |
| 81.-Cada profesor/a tiene su propio sistema de evaluación, y establece sus criterios sin consultarlos ni consensuarlos con otros profesores/as (aunque den la misma materia). | 5,51 | 29,92 | 11,81 | 18,90 | 33,86 | 100% |
| 82.-Realmente los profesores/as no establecen ni siguen unos criterios determinados para evaluar. | 14,17 | 54,33 | 11,81 | 10,24 | 9,45 | 100% |

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

Elaboración: Mario Sánchez

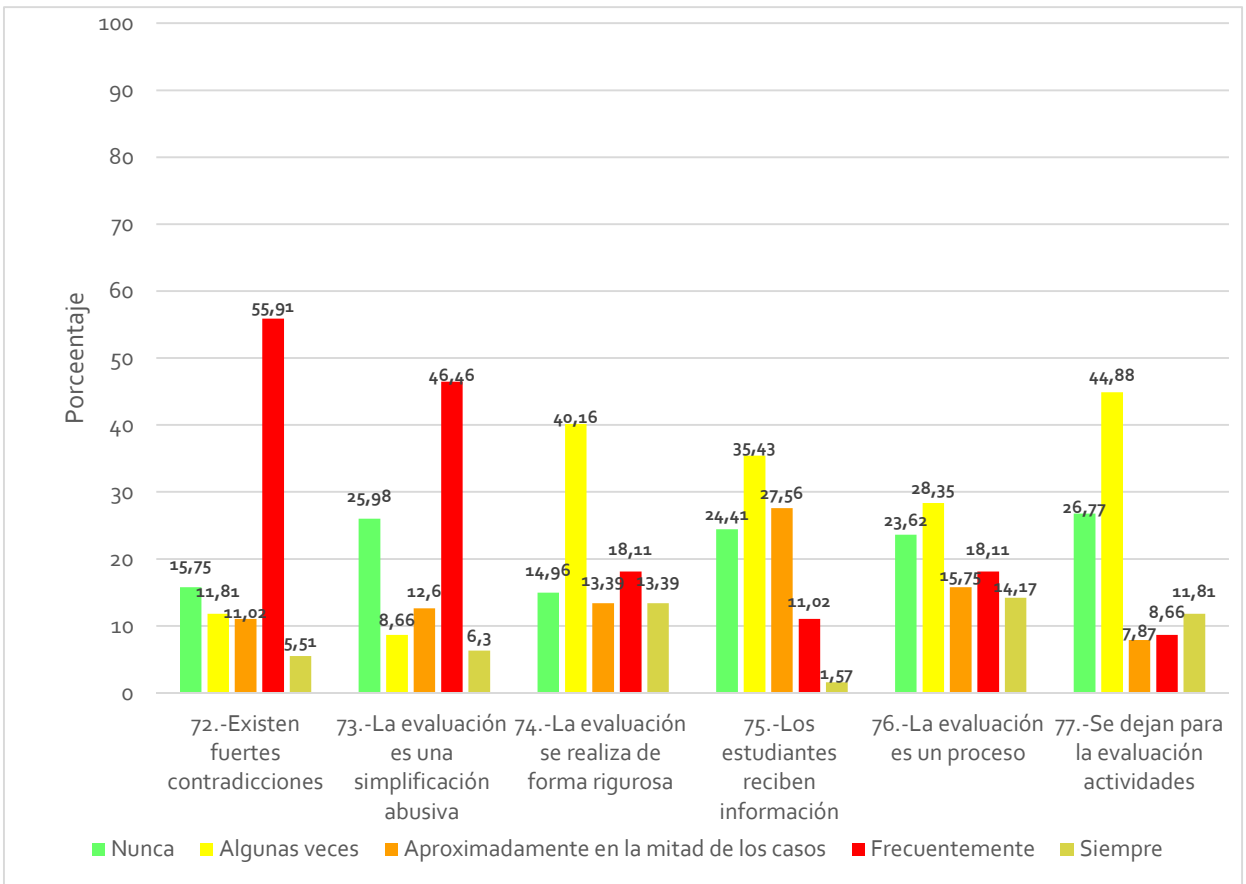


Gráfico 10. Percepciones de la forma de evaluar

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

Elaboración: Mario Sánchez

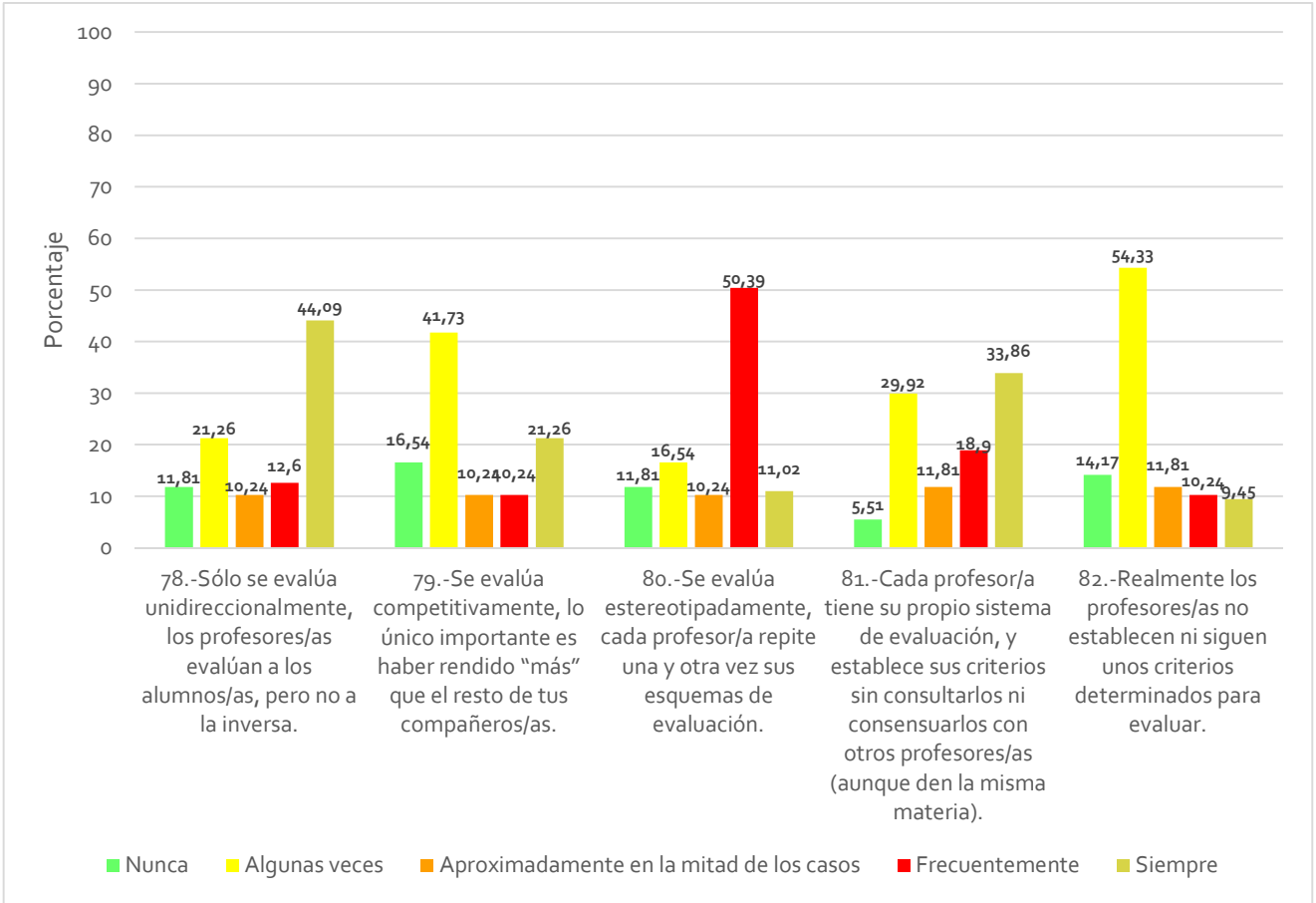


Gráfico 10.1. Percepciones de la forma de evaluar

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

Elaboración: Mario Sánchez

Análisis y discusión de resultados

Analizando el gráfico 8, se expone el valor porcentual de (51,18%), el mismo que expresan, que para el periodo de evaluaciones se toma en cuenta los trabajos y exámenes realizados en los parciales y quimestre, y el (49,61%), consideran que a menudo se evalúa a partir de un único examen o trabajo final y el (33,86%), estiman que no siempre se evalúa a partir del progreso de los trabajos y exámenes realizados durante el parcial, consecuentemente, está marcada la realización de las evaluaciones con fin de sumativa y no de proceso, existiendo escasa variabilidad de técnicas de evaluación que ayudarían a potenciar las destrezas. Mientras que en el gráfico 8.1, se analizan los valores porcentuales más relevantes en lo tocante a “cómo se evalúa”, estableciendo el porcentaje de (60,63%), estiman que no existe diversidad de técnicas de recogida de información, puesto que la entrevista poca funcionalidad tiene en los procesos evaluativos, seguido de un (47,24%), en que se utiliza la coevaluación, y el (43,31%), consideran que no se evidencia la autoevaluación, que son elementos que no deben faltar en la evaluación educativa, y con un (44,88%), muy pocas veces llevada la evaluación como proceso de observación y el (36,22%), de presentación de monografías, y finalmente se expone el porcentaje de (42,52%), haciendo mención que permanentemente en la práctica pedagógica se utilizan los cuadernos y diarios como recursos indispensables para la evaluación, existiendo cierta limitación en la utilización de diversas técnicas e instrumentos que faciliten la recolección de información confiable para garantizar la consecución de los objetivos.

Así mismo, en el gráfico 8.2, se observa que el (48,82%), en algunas ocasiones la han concebido a la evaluación como vivencia de casos prácticos sean estos en trabajos de campo y de experimentación, seguida del valor de (40,94%), sentida en la participación de los exámenes escritos formulados a base de preguntas de base estructurada, y un (40,16%), muy pocas veces planteada la evaluación a base de preguntas abiertas, puesto que tienen criterios establecidos que responden a la oferta internacional que promocionan como lo es el Bachillerato Internacional, y para relacionar se toma en cuenta el valor (de 37,8%) experimentada muy pocas veces como elemento de participación en debates, diálogos, y reuniones de trabajos en equipo, por el contrario el (31,5%), concuerdan que existe predominancia en la utilización de exámenes tipo test, éstas últimas muy vivenciadas en la institución,

Generalizando el análisis del gráfico 9, el (47,24%), sostienen que la forma de recolectar información para la evaluación generan tensión y nerviosismo, por lo que se ahonda los

problemas de tipo emocional y de alguna manera se evidencia la forma de cómo se puede condicionar a los evaluados, por el contrario el (29,92%), coinciden que pocas veces sirve para mejorar la interacción que existe entre profesor y alumnos y recolectar la información de forma implícita, evidenciándose una falta de comunicación que es el elemento clave para transmitir lo que sentimos como estudiantes y deseamos como profesores.

En el gráfico 10, en lo concerniente a la “forma de evaluar”, se estima el valor de (55,91%), relacionada a que existen fuertes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza, seguido de (46,46%), como una simplificación abusiva, puesto que más valen los valores numéricos, y el (44,88%), en algunas veces se evalúa actividades que no han sido abordadas en el proceso de aprendizaje, consecuentemente se está realizando una evaluación improvisada y no programada, por lo que difícilmente se lograría los aprendizajes mínimos requeridos para los próximos niveles de estudio, y en el gráfico 10.1, el (54,33%), piensan que los profesores no establecen ni siguen criterios determinados para evaluar, seguidos del (50,39%), en que la forma de como evalúan los profesores es estereotípicamente, por consiguiente los esquemas mentales siguen acentuados en la práctica docente convirtiéndose en amenazas para el proceso de evaluación que debe ser secuencialmente y basado en el logro de resultados.

En mención de que cómo se evalúa se abre espacios de indagación de investigaciones relacionadas a este componente, estimando que:

La ansiedad generada por los exámenes, apuntan que la incertidumbre de obtener la nota que aspira cada alumno y la autoeficacia percibida para controlar la ansiedad durante el examen son las dos dimensiones de apreciación cognitiva que mayor influencia tienen sobre la ansiedad previa, mientras que el nivel de aspiración no parece tener una influencia determinante (Currás, 2012, p. 289).

De acuerdo al razonamiento anterior, se puede aclarar de que existe una relación directa en cuanto a uno de los resultados en esta investigación puesto que los instrumentos que se utilizan para la evaluación generan estados preexistentes de nerviosismo y ansiedad, que de no ser controlados pueden desencadenar problemas psicológicos.

Bajo estas perspectivas, resulta oportuno sustentar en base a que existen técnicas utilizadas como procesos para recolectar información como: la entrevista. Debates, diálogos, casos

prácticos y la observación en clase de las actividades desarrolladas y que son vistos como elementos no muy bien pronunciados en el presente estudio y dando mayor relevancia a las pruebas orales, escritas, de selección múltiple, de respuesta abierta. etc.; las mismas que se encaminan a la identificación de los aprendizajes, como puede observarse para la evaluación sumativa de los aprendizajes se emplean fundamentalmente las pruebas elaboradas por el maestro mismo. Dichas pruebas son de diversos tipos según correspondan a destrezas o habilidades intelectuales o bien a destrezas de ejecución” (Brenes, 2010, p. 67). En fin, se está restando importancia a la evaluación de proceso que es importante considerarla para el proceso de retroalimentación.

7. ¿Quién evalúa?

Tabla 11. Percepción de ¿quién decide en la evaluación?

| Pregunta | Opciones | | | | | Total |
|--|----------|-----------------|--|-------------------|-----------|-------|
| | Nunca % | Algunas veces % | Aproximadamente en la mitad de los casos % | Frecuente mente % | Siempre % | |
| 83.-La nota la decide el profesor/a solo/a. | 19,69 | 9,45 | 7,87 | 25,20 | 37,80 | 100% |
| 84.-La evaluación depende, en parte, de la autoevaluación del alumno/a. | 39,37 | 29,13 | 7,09 | 21,26 | 3,15 | 100% |
| 85.-La evaluación es negociada y dialogada con cada alumno/a individualmente. | 45,67 | 25,20 | 5,51 | 13,39 | 10,24 | 100% |
| 86.-La evaluación es negociada y dialogada con el grupo de alumnos/as de clase en su conjunto. | 42,52 | 30,71 | 10,24 | 7,87 | 8,66 | 100% |
| 87.-Te gustaría tener más participación en la decisión de tu propia evaluación. | 0,79 | 29,13 | 11,81 | 21,26 | 37,01 | 100% |

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

Elaboración: Mario Sánchez

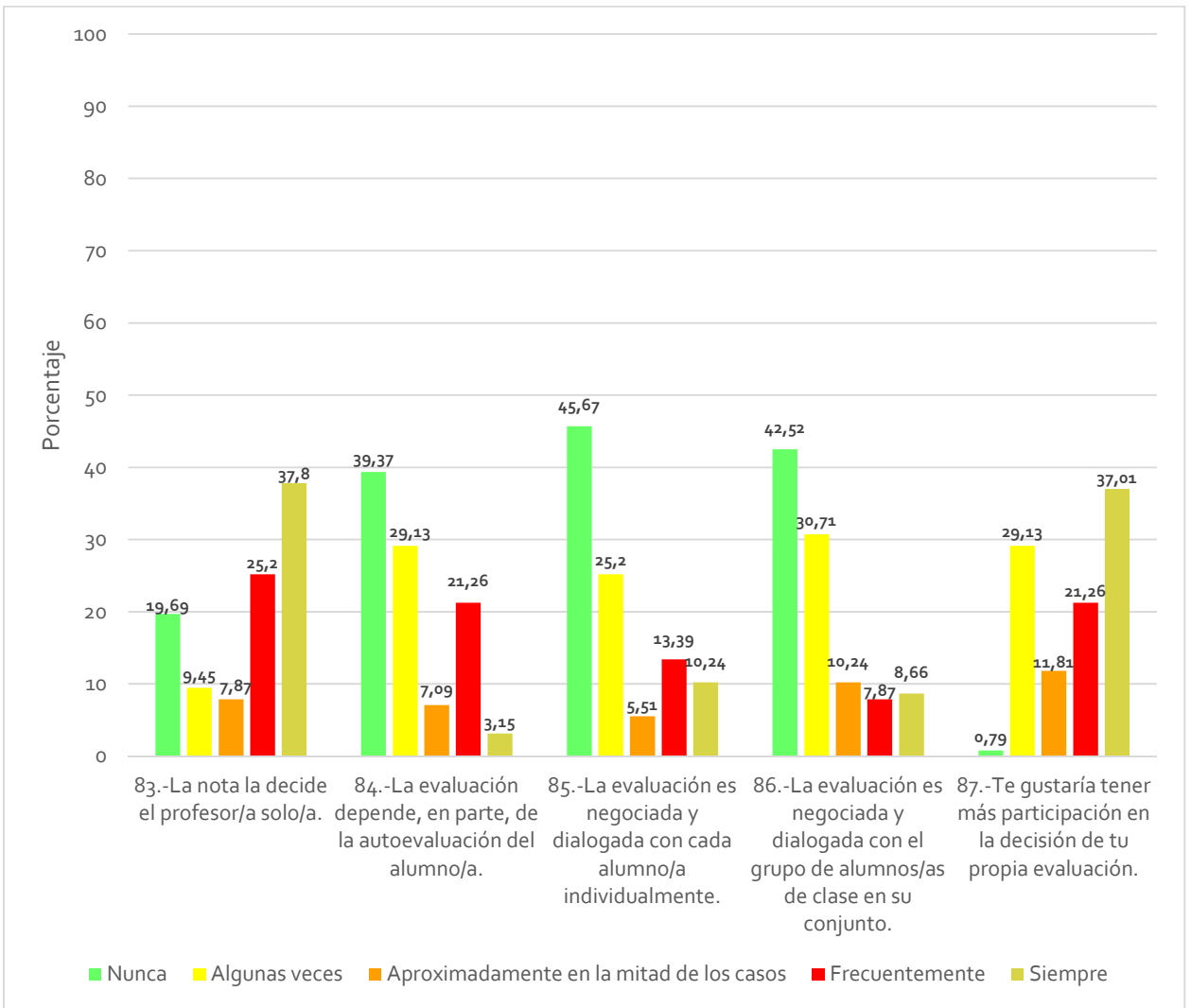


Gráfico 11. Percepción de ¿quién decide en la evaluación?
Fuente: Encuesta aplicada a educandos de bachillerato de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.
Elaboración: Mario Sánchez

Tabla 12. Responsables de la forma de evaluar

| Pregunta | Opciones | | | | | |
|---|----------|-----------------|--|-------------------|-----------|-------|
| | Nunca % | Algunas veces % | Aproximadamente en la mitad de los casos % | Frecuente mente % | Siempre % | Total |
| 88.-La falta de motivación, despreocupación o desinterés de los profesores/as por estos temas. | 22,05 | 52,76 | 6,30 | 11,02 | 7,87 | 100% |
| 89.-La falta de formación en temas de evaluación de los profesores/as universitarios/as. | 13,39 | 50,39 | 12,60 | 14,17 | 9,45 | 100% |
| 90.-La rutinización de las prácticas profesionales, de modo que cada profesor/a repite año tras año los mismos esquemas de evaluación. | 10,24 | 7,09 | 18,11 | 18,11 | 46,46 | 100% |
| 91.-La complejidad del proceso. | 11,02 | 51,18 | 11,81 | 15,75 | 10,24 | 100% |
| 92.-La carencia de ayuda para realizar evaluaciones de otra forma. | 7,09 | 13,39 | 16,54 | 15,75 | 47,24 | 100% |
| 93.-Las condiciones en las que se tiene que realizar el proceso de evaluación (escasez de tiempo de los profesores/as, un número excesivo de alumnos/as matriculados/as en cada curso, etc. | 4,72 | 53,54 | 7,87 | 23,62 | 10,24 | 100% |
| 94.-Los propios alumnos/as, que reclaman ser evaluados de una manera tradicional: mediante exámenes de "memoria". | 7,87 | 52,76 | 15,75 | 11,02 | 12,60 | 100% |
| 95.-Las presiones gubernamentales, burocráticas o/e institucionales. | 15,75 | 7,87 | 13,39 | 14,96 | 48,03 | 100% |

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

Elaboración: Mario Sánchez

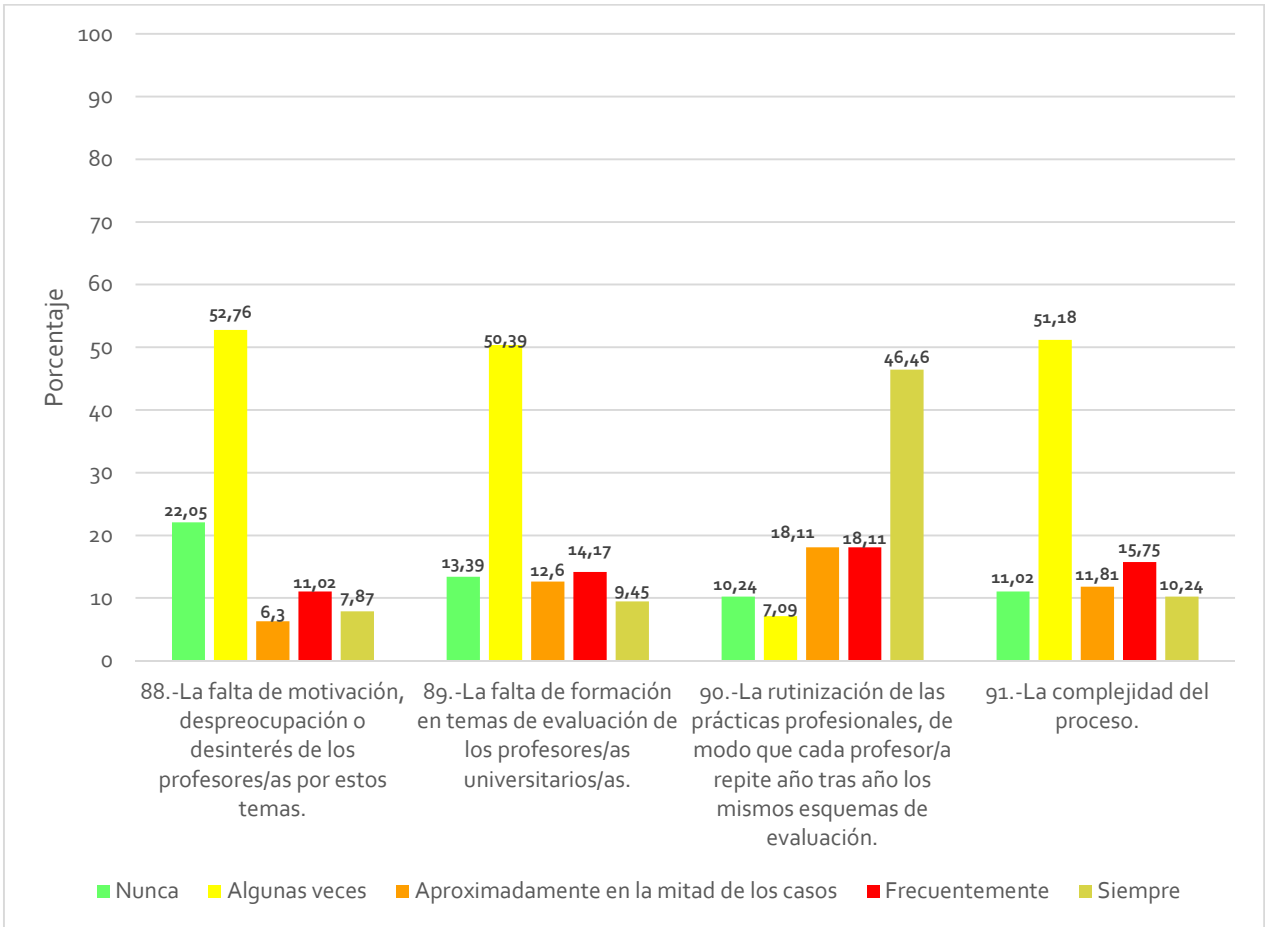


Gráfico 12. Responsables de la forma de evaluar
Fuente: Encuesta aplicada a educandos de bachillerato de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.
Elaboración: Mario Sánchez

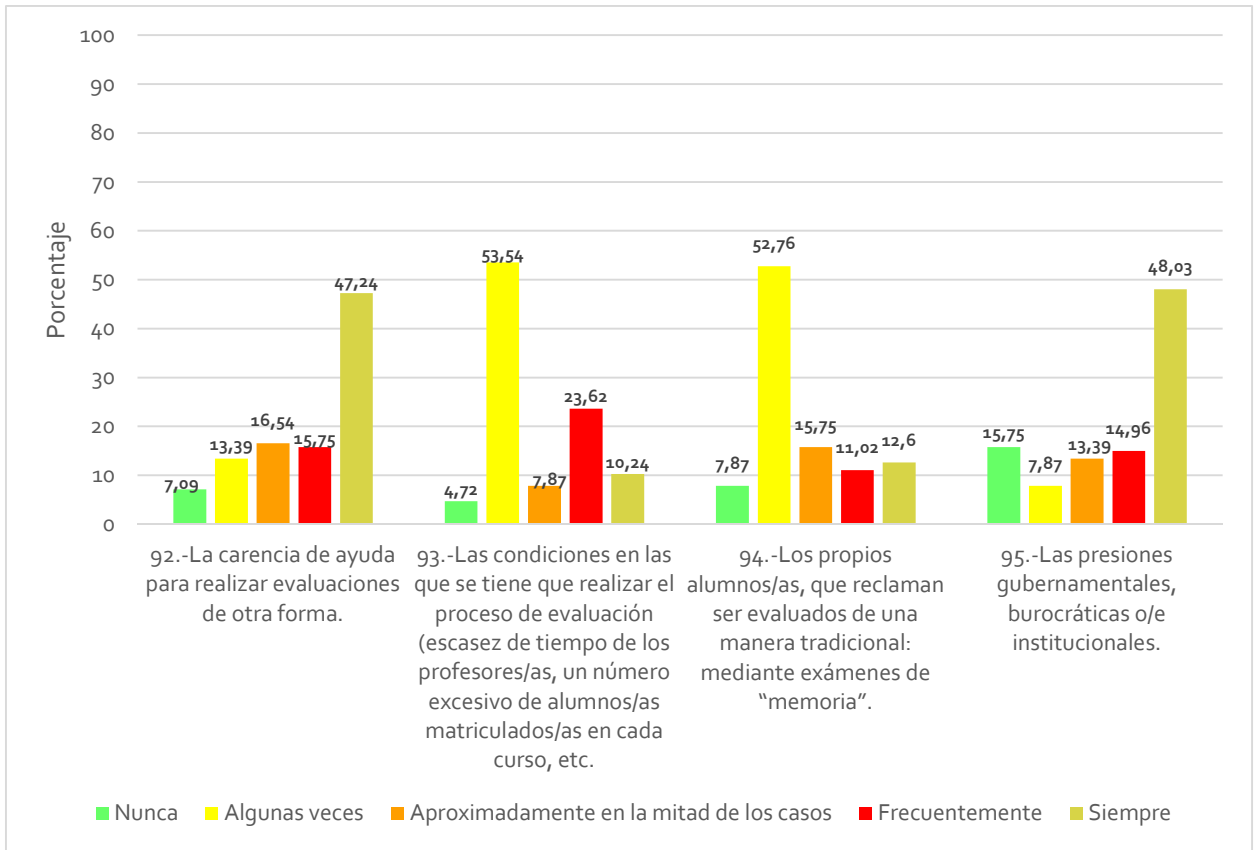


Gráfico 12. 1. Responsables de la forma de evaluar

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

Elaboración: Mario Sánchez

Análisis y discusión de resultados

Para el siguiente análisis se establecen los valores porcentuales más altos, representados en el gráfico 11, consideran que el (45,67%), la conciben como recurso muy escaso en lo concerniente a que si la evaluación es negociada y dialogada con cada alumno/a individualmente, mientras que el (42,52%), estiman que nunca la evaluación es consensuada con el grupo de estudiantes, por lo que se muestra principios de acedecismismo y verticalidad en la decisión adoptada para evaluar por parte de los profesores. En el gráfico 12 el (52,76%), expresan que algunas veces los profesores tienen desinterés y falta de motivación por temas afines a cómo evaluar, mientras que el (51,18%), piensan que tienen dificultad en el proceso pudiendo ser el causal para caer en la rutina de procesos evaluativos descontinuados.

Así mismo en el gráfico 12.1, el (53,54%), mencionan que en ciertas ocasiones los profesores no disponen del tiempo o poseen un exceso de alumnos por curso, respondiendo de esta forma a cumplir los procesos administrativos más que pedagógicos, así mismo el (52,76%), como en el caso anterior los propios alumnos/as, reclaman ser evaluados de una manera tradicional, mediante exámenes de memoria, lo anteriormente manifestado tiene inherencia con el enfoque pedagógico conductista, debido a que existe un gran distanciamiento emocional entre docente y educando, dificultando de esta manera el diálogo que es herramienta muy importante para solventar dificultades vividas en el proceso evaluativo, prevaleciendo en el educador situaciones problemáticas para aplicar nuevos métodos y técnicas evaluativas, consecuentemente se debilitan los estados emocionales que deben estar presentes en los educandos, y esperando tener mayor participación en la toma de decisiones para reorientar y conocer los criterios a tomarse en cuenta en la evaluación.

En ese mismo orden, los educandos perciben la repetición de las prácticas educativas y las presiones gubernamentales burocráticas encaminadas al cumplimiento de información irrelevante, por consiguiente se hace necesario que la evaluación en la práctica pedagógica actual, debe reorientar las aspiraciones de todos los involucrados revirtiendo las prácticas evaluativas conductistas por el paradigma en auge como lo es el constructivismo, una perspectiva remodelada y actual considera una evaluación convencional o alternativa, o el enfoque formativo donde el verdadero protagonista del aprendizaje sea el educando y el docente se convierta en orientador y motivador de la práctica pedagógica.

Tal como se expresa en el siguiente estudio científico y en este orden de ideas se puede citar que: “si un docente, sólo se preocupa de la dimensión técnica del aprendizaje, del progreso intelectual, del éxito académico del aprendiz, estará olvidando los principios básicos de la

relación humana y de un ejercicio profesional responsable” (Santos, 2003, p. 77). Significa entonces que los educandos perciben que no se está promoviendo el diálogo y las normas de convivencia para mantener las relaciones humanas que son muy saludables en educación.

8. ¿Cuándo se evalúa?

Tabla 13. Responsables de la forma de evaluar

| Pregunta | Opciones | | | | | Total |
|--|----------|-----------------|--|-------------------|-----------|-------|
| | Nunca % | Algunas veces % | Aproximadamente en la mitad de los casos % | Frecuente mente % | Siempre % | |
| Teniendo en cuenta los momentos en que, como alumno/a, has sido evaluado/a y la información que recibiste de esas evaluaciones, afirmarías que: | | | | | | |
| 96.-La evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra integrada en él, en vez de ser un momento netamente distinto y diferenciado. | 15,75 | 56,69 | 4,72 | 14,96 | 7,87 | 100% |
| 97.-Se realiza una evaluación inicial para obtener información sobre los conocimientos previos, los errores, los conocimientos incompletos, las estrategias de aprendizaje de los alumnos/as | 30,71 | 34,65 | 9,45 | 22,83 | 2,36 | 100% |
| 98.-La evaluación aparece sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje | 6,30 | 35,43 | 12,60 | 15,75 | 29,92 | 100% |

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

Elaboración: Mario Sánchez

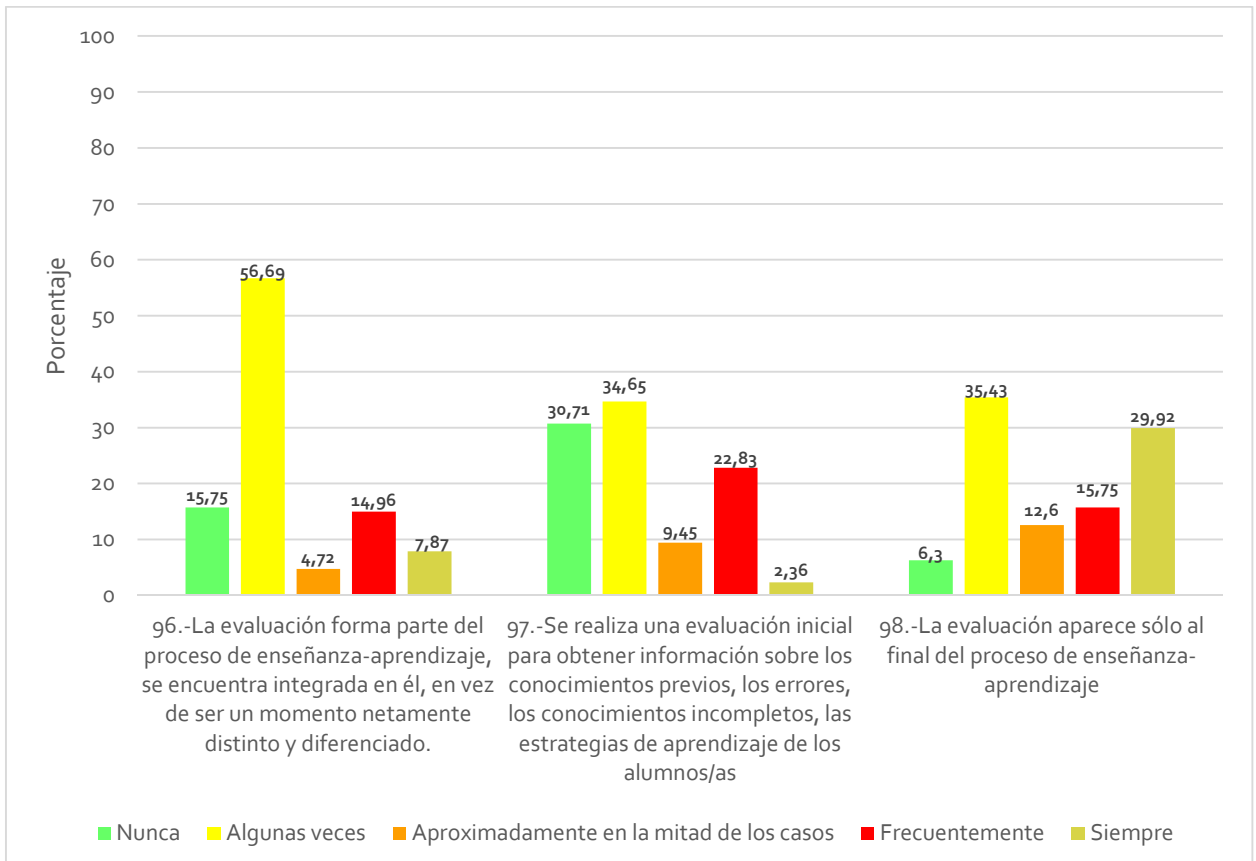


Gráfico 13. Responsables de la forma de evaluar
Fuente: Encuesta aplicada a educandos de bachillerato de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.
Elaboración: Mario Sánchez

Análisis y discusión de resultados

Es oportuno expresar, que se estiman los valores porcentuales expuestos en el gráfico 13, y en correspondencia a las tendencias, el (56,69%), consideran que muy pocas veces se pone en manifiesto que la evaluación es considerada como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, en vez de ser un momento distinto y diferenciado para fortalecer la práctica pedagógica, en ese mismo sentido se observa que la otra tendencia con valor porcentual de (35,43%), sostienen que la evaluación aparece solo al final del proceso de enseñanza aprendizaje, en respuesta a estos resultados se estima que las tendencias no demuestran claridad y frente a la percepción de los educandos de cómo han experimentado la evaluación se establece que los docentes aún siguen unidireccionando un solo tipo de evaluación y que se identifica con el enfoque pedagógico conductista, en tal razón en la práctica pedagógica la evaluación debe considerarse integradora y debe ser ajustada al proceso de enseñanza aprendizaje como la evaluación procesual, esta debe ser comprendida como un proceso sistemático encaminado a determinar las deficiencias o logros obtenidos vertidos en la práctica pedagógica por consiguiente:

“Todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones, cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (López, 2009, p. 35), bajo este criterio se entiende que la evaluación debe estar presente en todo el momento en que se desarrolla la práctica pedagógica y focalizada al desarrollo del logro de objetivos educativos y habilidades educativas, como también al inicio, es decir, ejecutar una evaluación diagnóstica y así determinar el nivel inicial de aprendizaje y para finalizar se debe también estimar la evaluación sumativa, pero no concebida para medir conocimientos, sino más bien para determinar los logros y dificultades del proceso de enseñanza aprendizaje y tomar las decisiones más asertivas para resolver dificultades pedagógicas como lo es fracaso escolar o la deserción de los educandos de las escuelas, todo por causas muy ajenas a ellos y que se constituye en prácticas discriminatorias sociales.

En un estudio realizado por (López-Pastor, 2013). En relación a:

Los datos de los dos cuestionarios relacionados con los sistemas de evaluación y de calificación final, las diferencias se manifiestan sobre todo en la posibilidad de evaluar sin necesidad de realizar un examen: sólo para el Profesorado

Innovador existe la posibilidad de realizar dicha evaluación final a partir de lo realizado a lo largo del curso, sin necesidad de realizar un examen final (p.9).

Según se ha citado es importante manifestar que los resultados de nuestro estudio son diferentes a lo estimado por este autor, puesto que en la institución donde realizamos la investigación se sigue concibiendo la idea de que la evaluación algunas veces es retomada durante el proceso, y que en algunas veces aparece sólo al final del proceso.

9. Evaluación versus calificación

Tabla 14. Evaluación versus calificación

| Pregunta | Opciones | | | | | |
|--|----------|-----------------|--|-------------------|-----------|-------|
| | Nunca % | Algunas veces % | Aproximadamente en la mitad de los casos % | Frecuente mente % | Siempre % | Total |
| 14. Después de haber pasado por numerosas experiencias de evaluación en la institución educativa, has llegado a la conclusión de que: | | | | | | |
| 99.-Padres y sociedad en general dan más valor a los diplomas y calificaciones que acreditan la permanencia y el éxito en las instituciones educativas que al aprendizaje y al esfuerzo. | 0,79 | 0,79 | 21,26 | 48,82 | 28,35 | 100 % |
| 100.-No importa qué, cuánto, cómo y por qué aprender, sino por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar. | 12,60 | 44,09 | 11,02 | 13,39 | 18,90 | 100 % |
| 101.-La autoevaluación es un truco que emplean los alumnos/as para facilitar la consecución de buenas calificaciones. | 40,94 | 4,72 | 18,90 | 18,90 | 16,54 | 100 % |
| 102.-Lo importante para aprobar es cerciorarse de lo que el profesor/a va a considerar correcto en la respuesta (aunque tú estés convencido/a de que no lo es) | 8,66 | 16,54 | 22,05 | 16,54 | 36,22 | 100 % |
| 103.-Hay que condicionar la forma de estudiar a la manera de evaluar de cada profesor/a. | 7,87 | 35,43 | 12,60 | 29,92 | 14,17 | 100 % |
| 104.-En muchas notas existe un factor de azar (lotería o suerte). | 44,88 | 22,83 | 14,17 | 12,60 | 5,51 | 100 % |
| 105.-Las calificaciones dependen sólo de los exámenes | 26,77 | 31,50 | 7,87 | 11,81 | 22,05 | 100 % |

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

Elaboración: Mario Sánchez

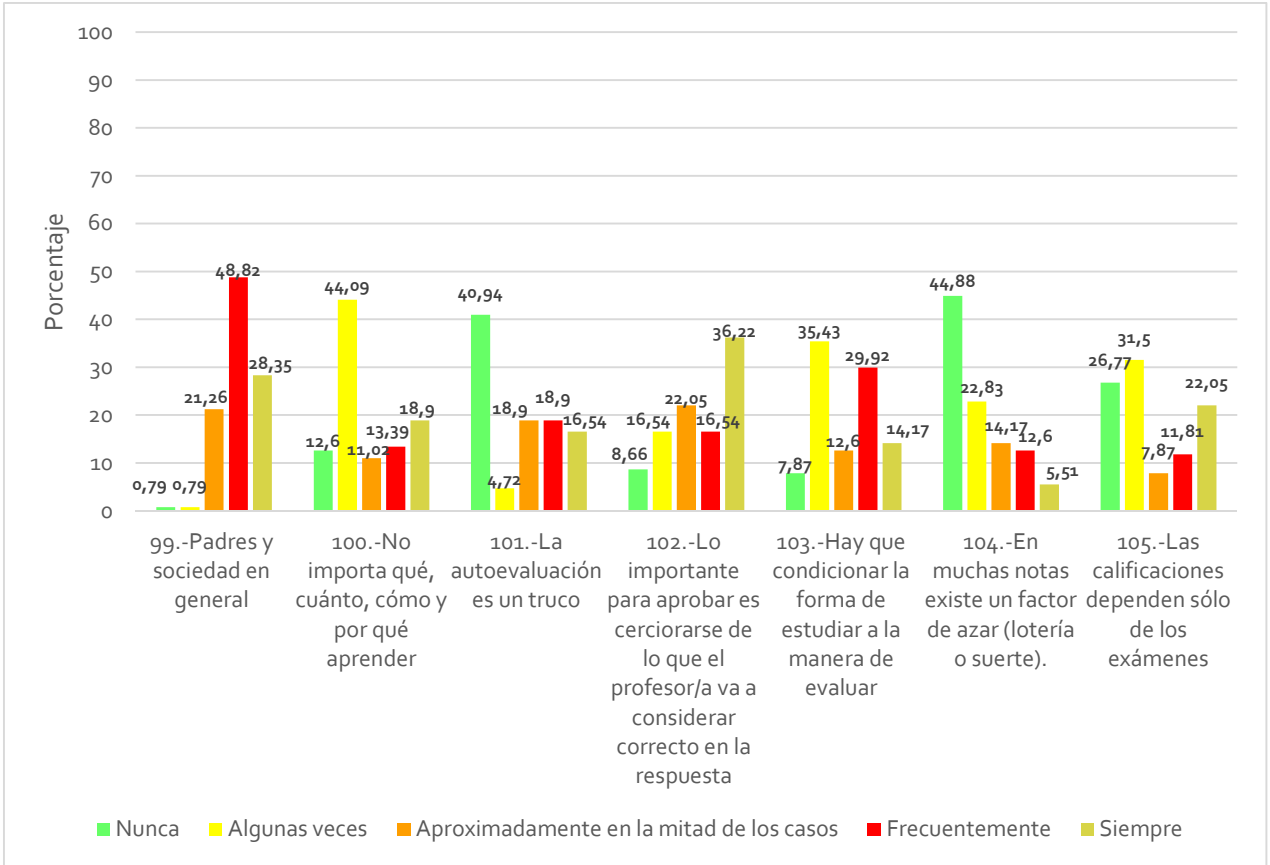


Gráfico 14. Evaluación versus calificación
Fuente: Encuesta aplicada a educandos de bachillerato de la Unidad Educativa Mons. "Luis Alfonso Crespo" 2016.
Elaboración: Mario Sánchez

Análisis y discusión de resultados

En el componente, evaluación versus calificación, se considera el ítem 14, “después de haber pasado por numerosas experiencias de evaluación en la institución educativa, has llegado a la conclusión de que:” Para el análisis se toman en cuenta los valores porcentuales de las tendencias expuestas en el gráfico 14, realizando la observación de la tendencia más alta relacionada al (48,82%) y correspondida al criterio de padres y sociedad en general dan más valor a los diplomas y certificados que acreditan la permanencia y el éxito en la institución educativa que al aprendizaje y al esfuerzo, seguida del (44,88%), están convencidos que en las notas existe un factor de suerte, e ahí el bajo nivel de conocimientos de los estudiantes porque para ellos la evaluación se ha convertido en un juego y no en un medio que permita visualizar el progreso de aprendizajes, dados estos resultados se aprecia una orientación al modelo pedagógico conductista, esto se debe a que los padres y la sociedad en general son agentes externos que influyen directamente en el proceso formativo de las instituciones y educandos.

Además, los factores sociales tienen repercusiones fuertes en las personas, retardando la consecución de sus metas o expectativas y las autoevaluaciones en la evolución del aprendizaje del educando, corroborando lo anterior aún los padres arrastran estragos de la educación tradicionalista.

De igual forma es importante considerar que el conductismo se caracteriza por la “aplicación de su paradigma objetivista, basado en los estudios de aprendizaje mediante el condicionamiento, que considera innecesario el estudio de los procesos mentales superiores para la comprensión de la conducta humana” (Pozo, 2006, p. 18). Ante lo citado se discierne que los conductistas dejan de lado lo que tiene que ver con procesos internos de generar aprendizajes, y lo que prioriza son las expresiones externas vivenciadas en el medio donde circunde cada ser. El impacto en el ámbito formativo del educando en relación a cómo está concebida la evaluación por parte de los docentes resulta nefasta, puesto que han asimilado una falsa concepción del término calificación de exámenes. En un estudio realizado se considera que:

Los padres suelen estar preocupados (cuando no obsesionados) por la eficacia académica. En esta inquietud pueden estar presentes sentimientos muy complejos: evitar al hijo complicaciones posteriores, salir airosos en las comparaciones con otros alumnos, huir de sacrificios complementarios,

económicos como tanto vacacionales, etc. Lo cierto es que los padres leen los boletines de notas con un talante marcado por la exigencia de éxito en los resultados, más que por la intensidad del esfuerzo o la riqueza del aprendizaje. (Guerra, 2002, p. 11).

Referente a lo citado se expresa, que existe una relación directa en lo que tiene que ver el caso expuesto y la evaluación concebida como calificación en la institución en estudio, como también con las expectativas que poseen los padres frente a los resultados de las calificaciones obtenidas por sus hijos, sin reconocer si verdaderamente lograron los aprendizajes que deben ser puestos de manifiesto para la vida adulta o en los estudios superiores.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

1. Título

“La evaluación criterial como técnica, basada en la aplicación de rúbricas y lista de cotejo, para el fomento de la evaluación constructivista en la práctica pedagógica de los docentes”

2. Descripción del problema

Importante mencionar que en los resultados de la investigación realizada en lo referente a, cómo los docentes de la Unidad Educativa “Monseñor Luis Alfonso Crespo” están evaluando y qué instrumentos están utilizando, se evidencia la existencia de una tendencia muy marcada, el 51,18% opina que para la evaluación se toma en cuenta los trabajos y exámenes realizados a lo largo del parcial o quimestre, y en ese mismo sentido el 48,03% considera una puntuación sacada de la media aritmética de trabajos o exámenes por lo que se estima que aún persiste el enfoque tradicionalista.

3. Antecedentes sobre el problema

Las autoridades de la Unidad Educativa Monseñor Luis Alfonso Crespo, siempre preocupadas por el mejoramiento de la calidad educativa, y en coordinación con la Junta Académica y los miembros de las Comisiones Técnico Pedagógicas, han venido realizando la revisión disciplinar y pedagógica de los instrumentos de evaluación, elaborados por los docentes para las pruebas de quimestre, para su posterior aprobación por la Vicerrectora, no obstante existe poco compromiso para diversificar las técnicas e instrumentos de evaluación encaminados a cumplir por lo expuesto en el enfoque constructivista planteado en el Currículo Nacional.

4. Fundamentación teórica

4.1. ¿Cómo debe ser concebida la evaluación?

Es importante exponer, que el sistema educativo de la Unidad Educativa “Monseñor Luis Alfonso Crespo”, debe considerar desde el inicio del año escolar algunos aspectos de carácter pedagógico como: organizar los procesos de planificación, organización y ejecución de protocolos curriculares y evaluativos con el fin de satisfacer las necesidades de los educandos, que son la razón de ser de cada institución, llegando a establecer la integralidad educativa basada en la calidad educativa de sus educandos, dadas las consideraciones que

antecedentes se puede mencionar que “la evaluación desde la perspectiva que sostendremos debe ser entendida como un proceso de construcción de conocimiento sobre el objeto de evaluación” (Poggi, 2008, pág. 38). De tal manera que la percepción de quienes participan en los procesos de evaluación debe estar alineada a lo que es verdaderamente el término evaluación significativa e integral.

4.2. Evaluación Integral

Es oportuno mencionar, que todo sistema educativo debe ejercer una evaluación integradora, donde no solamente se ponga de manifiesto al inicio o al final, más bien que se constituya en un componente sistemático así: “debemos apostar por una evaluación procesual que incluya evaluaciones diagnósticas, procesuales y finales. Y debemos lograr que sea una evaluación diversificada (distintos escenarios, distintos agrupamientos, distintas técnicas” (Gómez, 2014, p. 162). Frente a la consideración anterior se recalca que la evaluación procesual cobra relevancia en los objetos a evaluar cuando ésta se contextualiza en diferentes ambientes, y aplicando diferentes técnicas e instrumentos evaluativos dejando lo rutinario que es evaluar solamente en el aula con exámenes o pruebas.

Es importante iniciar, caracterizando el concepto de evaluación de aprendizajes, definido por, quienes la consideran como un medio para medir el logro de competencias y habilidades alcanzadas durante el proceso de aprendizaje. Como la conceptualiza Casanova:

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa. Para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente (Casanova, 1998, p. 105).

En referencia a lo manifestado por el autor se hace necesario evaluar para diagnosticar falencias analizarlas y reajustar el proceso de aprendizaje.

4.3. La evaluación en el constructivismo

Bajo esta panorámica se estima que el enfoque pedagógico más conducente para hacer de las prácticas evaluativas más dinámicas y que presenta especial énfasis en la aplicación de

un currículo integrado e inclusivo es el constructivismo, que no es considerado como teoría más bien como epistemología, es decir, el arte y la manera de generar conocimiento, además es la forma como los sujetos interactúan dentro de un mundo con estímulos naturales y sociales. Bruning, como se citó en (Schunk, 2012) afirma: “el constructivismo es una perspectiva psicológica y filosófica que sostiene que las personas forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden” (p.229), bajo esta consideración en la actualidad mucho se habla del constructivismo aplicado a la enseñanza de los educandos, la misma palabra se define como construir el aprendizaje en lugar de como lograr los aprendizajes.

Partiendo de que el constructivismo es el patrón que direcciona el currículo actual es imprescindible plantear uno de los métodos como lo es la aplicación de la evaluación criterial y en esa misma dirección los instrumentos como la rúbrica o lista de cotejo que serán los medios para que la evaluación deje de ser percibida como instrumento discontinuado de pruebas y trabajos promediados.

4.4. La evaluación criterial

Este tipo de evaluación se identifica con el constructivismo puesto que:

Compara el desempeño de los alumnos contra ciertos criterios diseñados con anterioridad (generalmente plasmados en los objetivos educativos). De hecho, se dice que un instrumento de evaluación criterial se utiliza para estimar el lugar de un aprendiz en relación con un dominio (conceptual, procedimental, etcétera) que previamente ha sido definido. (Díaz, 2002, pág. 381).

Por lo anteriormente considerado se puede conceptualizar como una evaluación integradora, debido a que convergen los aspectos del conocer, hacer y ser, en ese sentido resulta prioritario exponer algunos consejos que deben ser tomados en cuenta para la elaboración de diseños de matrices de valoración así:

- a) Analizar detenidamente las competencias básicas para identificar los comportamientos que mejor expresen el nivel de dominio adquirido por el estudiante.
- b) Relacionar esos comportamientos con esos objetivos y criterios de evaluación definidos en cada área.

- c) Relacionar las competencias y los criterios de evaluación, estableciendo si fuera necesario distintos niveles de dominio propio de cada uno de los ciclos o niveles. Esta relación permitirá diferentes tipos de matrices de valoración o rúbricas.
- d) Seleccionar y utilizar adecuadamente aquellos instrumentos que puedan dar mayor validez, fiabilidad y sensibilidad para la identificación de los aprendizajes adquiridos en la resolución de una determinada tarea. (García I. G., 2014, p. 167). En mención a lo anterior, la participación interactiva y el trabajo cooperativo permitirán evidenciar el logro de competencias a evaluar en las matrices de valoración y rúbricas, así como se lo expone en el siguiente ejemplo.

Ejemplo de criterios de evaluación

Calificación por criterios: cada criterio de evidencia se calificará de acuerdo a la siguiente escala:

- Puntaje 0 = no hay evidencia, (no existe, no está claramente identificada o no hay una justificación).
- Puntaje 1= evidencia débil, (inexacta, falla en comprensión, justificación insuficiente).
- Puntaje 2= evidencia suficiente, (exacta y sin errores de comprensión, pero la información del contenido de la evidencia no presenta conceptos cruzados (las opiniones no están apoyadas por hechos reverencia-dos y se presentan sin postura del alumno).
- Puntaje 3= evidencia fuerte, (exacta y claramente indica comprensión e integración de contenidos a lo largo de cierto período de tiempo o de todo un curve. Las opiniones y postura son claramente apoyadas por hechos referenciados) (Kleen, 2000, pág. 30).

4.5. Rúbricas

Para ilustrar y ejecutar la evaluación criterial se ponen en manifiesto “las rúbricas son guías de puntaje que permiten describir el grado en el cual un aprendiz está ejecutando un proceso o un producto”. (Díaz, 2002, p. 368), en concordancia a lo anteriormente citado se puede manifestar que estas guías están basadas en la coherencia de los criterios de desempeño preestablecidos por el docente, además permiten caracterizar lo que se debe aprender más no lo que se debe enseñar, en igual de forma son un apoyo para el estudiante debido a que se puede el mismo hacer juicios de valor sobre sus propias descripciones de conocimiento.

4.6. Listas de control o verificación y escalas

Adicionalmente se describe: “las listas de control y las escalas pueden utilizarse para realizar observaciones en aulas de distinto tipo, e igualmente como recursos para dirigir la atención a los aspectos relevantes” (Díaz, 2002, p. 370), con este propósito, es un instrumento de mucho apoyo para el docente en mención de que le ayuda a percibir el grado de involucramiento que poseen los educandos en las tareas o trabajos extraclase, además permiten evaluar las destrezas o habilidades del conocimiento de forma cualitativa es decir poniendo énfasis a una evaluación de valorar la calidad de producto.

5. Matriz de intervención

| Problema priorizado | Meta/s | Acciones y recursos para cada meta | Responsables para cada acción | Fecha de inicio de la acción | Fecha de finalización de la acción | Actividades de seguimiento permanente y sus evidencias | Indicadores de Resultados |
|---|---|--|--------------------------------|------------------------------|------------------------------------|---|--|
| 1. La utilización de instrumentos tradicionalistas, como exámenes y trabajos que en su gran parte evalúan conceptos enmarcados en la memorización de conocimientos. | 1. El 95 % de docentes conceptualizan la evaluación criterial basada en rúbricas y lista de cotejo como instrumentos de evaluación constructivista. | 1.Gestión de Capacitación docente en relación a la evaluación criterial y aplicación de rúbricas y listas de cotejo direccionadas al enfoque constructivista | Directivos de la Institución | 01-08-2017 | 01-08-2017 | Oficios de gestión de talleres | Oficios de confirmación del Tallerista |
| | | 2.Convocatoria a los docentes que participaran de la capacitación | Miembros del Consejo Académico | 03-08-2017 | 03-08-2017 | Convocatorias firmadas por los docentes de la institución educativa | Registro de firmas |

| | | | | | | | |
|--|--|---|---|------------|------------|---|--|
| | | en torno a la evaluación criterial y de instrumentos como las rubricas y listas de cotejo | | | | | |
| | | 3.Ejecución del taller relacionado a la evaluación criterial y de rúbricas | Directivos, docentes de la Institución y facilitador. | 03-08-2017 | 04-08-2017 | Registro de asistencia de docentes capacitados 47 | Fotos |
| | | 4.Construcción de memorias relacionadas a la capacitación en evaluación criterial | Miembros de la comisión Técnico Pedagógica por subnivel | 04-08-2017 | 04-08-2017 | Memorias contestadas | Bitácoras con el nivel de satisfacción |
| | | 5. Evaluación del taller | Miembros de la Junta Académica | 04-08-2017 | 04-08-2017 | Encuestas | Autoevaluaciones |

| | | | | | | | |
|--|---|---|-------------------------------------|------------|------------|--|---|
| | 2. El 95 % de docentes elaboran rúbricas y lista de cotejo enfocadas en la evaluación criterial constructivista | 1.Reuniones por áreas para establecer los principios de evaluación criterial, basada en la elaboración de rúbricas y listas de cotejo | Miembros del área | 08-08-2017 | 08-08-2017 | Marco referencial de los principios de la evaluación criterial | Actas de reunión y principios de la evaluación criterial establecidos |
| | | 2.Elaboración de rúbricas y listas de cotejo enmarcadas en la evaluación criterial | Miembros del área | 14-08-2017 | 18-08-2017 | Ejemplos de rúbricas y listas de cotejo | Rúbricas y listas de cotejo de cada una de las asignaturas |
| | | 3.Presentación de rúbricas y listas de cotejo al Junta | Miembros del área y Junta Académica | 21-08-2017 | 21-08-2017 | Ejemplos de rúbricas y listas de cotejo | Rubricas revisadas y |

| | | | | | | | |
|--|--|---|-----------------------------|------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|---|
| | | Académica, para su aplicación en las pruebas de parcial o quimestral. | | | | revisadas por la Junta Académica | reforzadas |
| | | 4.Aplicación de la evaluación criterial, utilizando rúbricas y listas de cotejo | Docentes de las asignaturas | Durante el segundo quimestre | Hasta finalizar el año lectivo. | Fichas de acompañamiento a clase | Informes de refuerzo relacionados a la implementación de la evaluación criterial. |

CONCLUSIONES

En este apartado se detalla los aspectos relevantes del proceso investigativo, mediante la aplicación de una encuesta, se logró recopilar los resultados, donde los educandos manifiestan de como los docentes la conciben a la evaluación en el proceso instructivo- formativo.

- En el marco de los resultados de la investigación y frente a la definición de evaluación los educandos de la Unidad Educativa “Monseñor Luis Alfonso Crespo”, perciben que la evaluación está fundada para examinar, calificar y seleccionar a los educandos que han obtenido la nota base para promocionarlos de grado, por lo expuesto prevalece la tendencia del enfoque conductista como también el cognoscitivista, es meritorio indicar que la evaluación es vivida como una amenaza, como un juicio y muy pocas veces se abre a la posibilidad de diálogo o como un medio para el aprendizaje, por lo expuesto anteriormente claro está que aún se sigue evidenciando el academicismo por parte de algunos profesores, donde sus intereses están por encima de los intereses de los demás, ahondando aún más la brecha de lo que verdaderamente significa evaluar.
- En lo concerniente a las funciones de la evaluación, se afirma que existe una predominancia de la tendencia del enfoque conductista, puesto que siempre se evalúa sin tomar en cuenta los criterios o intereses de los educandos, en relación a concepto, valores, actitudes, hábitos y costumbres, en efecto se evalúa para ejercer el poder o para no perder la autoridad en el aula. dejando de lado la función de retroalimentación puesto que no se toma en cuenta las dificultades presentadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, como también muy poco reflexionan sobre los logros para convertirlos en un refuerzo motivacional, lo que si aparece en los resultados es que los docentes de la Unidad Educativa Monseñor Luis Alfonso Crespo sólo buscan informar a los alumnos del aprendizaje alcanzado, y en consideración proceden a clasificarlos según hayan logrado los aprendizajes y a los que no, se quedan rezagados, limitando de esta forma las potencialidades que tienen los educandos.
- De acuerdo con los resultados que se han venido analizando en lo concerniente a los objetos de la evaluación se puede considerar que existe una marcada valoración para el enfoque cognoscitivista, puesto que el objeto a evaluar es el conocimiento previo que poseen los educandos, tal como se sustenta en el cognitivismo “todas las influencias de las experiencias de aprendizaje pasadas tienen unos efectos o bien positivos o bien negativos en el nuevo

aprendizaje y en la retención de carácter significativo en virtud de su impacto en las propiedades pertinentes de la estructura cognitiva” (Ausubel, 2009, p. 38). En consecuencia, no se estima las condiciones de estudio de los alumnos como espacio, tiempo, recursos, actitud y esfuerzo marcándose la tendencia del enfoque conductista muy relacionado al cambio evolutivo de la conducta.

- En base a los criterios seguidos para evaluar, se pone de manifiesto el enfoque conductista, puesto que frecuentemente el profesor asume independientemente los criterios de la evaluación, bajo este planteamiento existe el condicionamiento en las evaluaciones, las mismas que continúan siendo promovidas por algunos docentes, haciendo uso de prácticas erróneas de evaluación, lo que ha influido en el cambio de percepción de la misma en relación con los educandos, muy pocos educandos consideran que para la evaluación se toma en cuenta el nivel medio de la clase o nivel de proceso dejando de ser sistemática.
- Resulta oportuno indicar, que en la mayoría de los casos se está utilizando como técnicas evaluativas a los exámenes de parcial, quimestre y los trabajos, que son presentados por los alumnos para recogida de datos que no dejan de ser rutinarios y monótonos, lo que causa en los educandos fastidio al escuchar la palabra evaluación situación que no justifica la utilización de instrumentos evaluativos, en consecuencia tampoco existe la coevaluación muy aconsejada en los procesos pedagógicos actuales, en efecto se sigue manifestando el enfoque tradicionalista, limitando de esta manera la aplicación de nuevos e innovadores instrumentos enfocados al constructivismo basado en una evaluación creadora y motivadora para el desarrollo sistematizado de conocimientos que se realiza durante el proceso de aprendizaje.
- Para finalizar, se concluye que frente a la percepción surgida por los educandos existe una clara predominancia del enfoque conductista, puesto que existe el criterio sólo del profesor que es quien decide a quién, cómo y cuándo evaluar. Es de considerar que ya vienen dados los criterios preestablecidos y concebidos al proceso de enseñanza aprendizaje, en lo referente a lo que se desea evaluar, puesto que los docentes solo buscan puntuaciones numéricas, las mismas que son indicadores para la promoción de año, situación equívoca debido a que ese no es el fin de la evaluación integral, que sostiene que la evaluación al constituirse en integradora pasa a ser inclusiva, y se maneja bajo aspectos e interculturalidad y logro de destrezas y habilidades emprendidas en los educandos.

RECOMENDACIONES

En mención de que las prácticas pedagógicas en relación a cómo se está evaluando en la institución en estudio, responden al conductismo y en un menor grado al cognoscitivismo, resulta meritorio, plantear las siguientes sugerencias que deberán ser tomadas en cuenta por los administradores pedagógicos de la institución, para variar las prácticas de evaluación y cambiar la concepción de evaluación, para evitar que se sigan generando limitaciones condicionadas y no conducentes en el proceso evaluativo de los educandos, en mención de lo expresado se sugiere lo siguiente:

- A las autoridades, que gestionen al inicio del año académico talleres de capacitación para los docentes, relacionados a estrategias, técnicas e instrumentos evaluativos, aplicados en la práctica pedagógica y enmarcados dentro del enfoque constructivista, lo que permitirá cambiar la mentalidad de los docentes y estudiantes en relación a este componente muy importante del proceso de aprendizaje.
- Que las autoridades deleguen a los miembros de la Junta Académica para que institucionalicen y establezcan una política de evaluación, basada en la aplicación de una evaluación criterial, sustentada con principios constructivistas con la aplicación de la rúbrica o lista de cotejo, guion de análisis, guion de entrevista, guion de observación, registro anecdótico, lista de verificación o escalas de verificación entre otras, para de esa forma generar una cultura de evaluación innovadora y procesual en la práctica docente.
- Que la Junta Académica sea el ente que coordine con la Junta de Grado y las condiciones Técnico pedagógicas la revisión disciplinar y pedagógica de los instrumentos de evaluación preparados por los docentes para la aprobación del Vicerrector. Tomando en consideración evaluaciones con criterios de desempeño, encaminadas a fortalecer el razonamiento, creatividad e imaginación, prestando puntual atención para que se evalúe habilidades del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. P. (2009). *Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Bernad, J. A. (2007). *Modelo cognitivo de evaluación educativa, escalas de estrategias de aprendizaje contextualizado*. Madrid España: Narcea, S.A. de ediciones
- Blanca López, E. H. (2000). *Evaluación del aprendizaje alternativas y nuevo desarrollo*. Mexico: Trillas.
- Blanco Felip, L. (1996). *La evaluación educativa, mas porceso que producto*. Lérida: niversitat de Lleida
- Blanco Gutiérrez, O. (2004). *Tendencias En La Evaluación De Los Aprendizajes*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 111-130.
- Bordas, I., & Cabrera, F. (2001). *Estrategias de Evaluación de los Aprendizajes centrados en el proceso*. Revista Española de Pedagogía, 25-48.
- Brenes, F. (2010). *Principios y técnicas de evaluación II*. Costa Rica: EUNED.
- Carbajosa, D. (2011). *Debate desde paradigmas en la evaluación educativa*.
- Casanova, M. A. (1998). *Evaluación, concepto, tipología y objetivos*. Madrid: Ibérica Grafic, S.A.
- Currás, F. T. (2012). *La evaluación de los educandos en el marco dela evaluación dela calidad de las universidades*. Revista de Educación, 289.
- Díaz Lucena , J. (2005). *La evaluación formativa como herramienta de aprendizaje de la Educación Física* . Barcelona: INO Reproducciones S.A.
- Díaz, F. Y. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. Dirección de Investigaciones y Posgrado, 367.
- Elola, N., & Toranzos , L. (2000). *Evaluación Educativa: una aproximación conceptual*. Buenos Aires .
- Escobar, A. A. (2010). *Técnicas e instrumentos para facicltar la evaluación del aprendizaje*. CetyS Universidad, 8.
- Espinoza, F. B. (2003). *Principios y Técnicas de evaluación II, Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de los aprendizajes*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Flores, T. M. (2009). *Teorías del aprendizaje y la instrucción: el diseño de materiales didácticos informáticos*. Saber, ula,ve, 323.
- García, I. G. (2014). *Manual de Didáctica Aprender a enseñar*. Madrid: Grupo Amaya S.A.
- Guerra, M. Á. (2002). *Un enfoque práctico de la evaluaciónde alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos* . Evaluación Educativa 2, 11.
- Hernández, M. g. (2007). *El constructivismo en la evaluación de aprendizajes del algebra lineal*. Educere, 135.

- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México: Mac-Graw Hill.
- Hinojosa, B. L. (2000). *Evaluación de aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. Mexico: Trillas.
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (2008). *La función pedagógica de la evaluación*. Barcelona.
- Kleen, B. S. (2000). "Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos. 30.
- Lafrancesco, G. (2005). *Evaluación integral y del aprendizaje*. Bogotá: Cooperativa Editorial magisterio
- López, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Madrid España: Narcea, S.A. de ediciones
- López-Pastor, A. P. (2013). *Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado*. Revista de Educación, 9.
- Lukas, J. (2014). *Evaluación Educativa*. Madrid: ES: Larousse - Alianza Editorial.
- Mateo, J. (2006). *Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativa*. Revista de la Investigación Educativa, 174.
- Ministerio de Educación. (2012). *EL Reglamento GeneralL a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Instructivo de Evaluación Estudiantil*. Quito.
- Ministerio de <Educación del ecuador.(2016). *Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00060*. Quito.
- Mora Vargas, A. I. (2004). *La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos*. "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 4, núm. 2, 4.
- Muñoz, M., Izaguirre, R., Murillo, J., Heràndez, L., Perèz, M., Villa, A., . . . Gorriño, M. (2003). *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación*. Bilbao: Grafman S.A.
- Ortega Mafla, W. (2012-2013). *Instructivo para la evaluación estudiantil*. Quito.
- Pérez, M. G. (2001). *La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica*. Revista Cubana de Educación Superior, 89.
- Peggy, E., & Timothy, N. (2007). *Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos Ddesde la perspectiva del diseño de la instrucción*. Performance Improvement Quarterly, 50-72.
- Poggi, M. (2008). *Evaluación educativa sobre sentidos y prácticas*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 38.
- Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: ediciones Morata,s.l.
- Ricoy, M. C., & Jennifer, F.-R. y. (2013). *La percepción que tienen los educandos universitarios sobre la evaluación: un estudio de caso*. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, 323.

- Rueda, M. (2013). *La evaluación educativa: análisis de sus prácticas*. Mexico: Díaz de Santos.
- Santos, G. M. (2003). *Dime cómo evalúas y de diré que tipo de profesional y persona eres*. Enfoques Educativos, 75.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.
- Villalobos, S. m. (2006). *Evaluación institucional*. México: Publicaciones cruz O.S.A.
- Vizcaya, E. d. (2006). *La evaluación educativa*. Red Revista Mexicana de Investigación Educativa, 816.

ANEXOS



1. Cuestionario

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

Cuestionario de la encuesta que aplicada a los educandos de los, 1^{ros}, 2^{dos} y 3^{ros} cursos nivel bachillerato de la Unidad Educativa Mons. “Luis Alfonso Crespo”

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

1. Instrucciones:

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

2. Información Básica

Año y paralelo edadGenero.....

3. Ítems

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

1.-Examinar al alumno/a.

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

Frecuentemente. () Siempre ()

2.-Calificar al alumno/a.

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

4.-Valorar el progreso del alumno/a respecto de donde se encontraba en un principio.
Nunca () Algunas veces. () Aproximadamente en la mitad de los casos ()
Frecuentemente. () Siempre ()

5.-Valorar la calidad del proceso de aprendizaje del alumno/a.
Nunca () Algunas veces. () Aproximadamente en la mitad de los casos ()
Frecuentemente. () Siempre ()

6.-Decidir si el alumno/a pasa de grado o curso.
Nunca () Algunas veces. () Aproximadamente en la mitad de los casos ()
Frecuentemente. () Siempre ()

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

7.-Como una amenaza.
Nunca () Algunas veces. () Aproximadamente en la mitad de los casos ()
Frecuentemente. () Siempre ()

8.-Como un control.
Nunca () Algunas veces. () Aproximadamente en la mitad de los casos ()
Frecuentemente. () Siempre ()

9.-Como una comprobación necesaria.
Nunca () Algunas veces. () Aproximadamente en la mitad de los casos ()
Frecuentemente. () Siempre ()

10.-Como un juicio.
Nunca () Algunas veces. () Aproximadamente en la mitad de los casos ()
Frecuentemente. () Siempre ()

11.-Como una posibilidad de diálogo con el profesor/a.
Nunca () Algunas veces. () Aproximadamente en la mitad de los casos ()
Frecuentemente. () Siempre ()

12.-Como una ayuda.
Nunca () Algunas veces. () Aproximadamente en la mitad de los casos ()
Frecuentemente. () Siempre ()

13.-Como un aprendizaje.
Nunca () Algunas veces. () Aproximadamente en la mitad de los casos ()
Frecuentemente. () Siempre ()

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

14.-La selección de alumnos/as.

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

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

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

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

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

17.-Ejercer el poder.

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

18.-Facilitar la coordinación entre profesores/as.

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

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

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

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

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

21.-Reflexionar sobre lo que se hace.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

33.-El propio proceso o estrategia de evaluación.

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

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

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

35.-El esfuerzo de los alumnos/as.

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

36.-La actitud y el interés del alumnado.

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

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

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

38.-El conocimiento adquirido por los educandos.

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

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

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

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

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

5. Y por tus experiencias de evaluación dirías que:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

46.-Se evalúa la capacidad para resolver problemas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

54.-Se evalúa para la sociedad (el mercado), para seleccionar a los mejores.
Nunca () Algunas veces. () Aproximadamente en la mitad de los casos ()
Frecuentemente. () Siempre ()

55.-Se evalúa para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos/as.
Nunca () Algunas veces. () Aproximadamente en la mitad de los casos ()
Frecuentemente. () Siempre ()

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

56.-En general, tus profesores/as evalúan a partir de un único examen o trabajo final.
Nunca () Algunas veces. () Aproximadamente en la mitad de los casos ()
Frecuentemente. () Siempre ()

57.-En general, en la evaluación se tienen en cuenta los trabajos y exámenes realizados a lo largo del parcial o quimestre.
Nunca () Algunas veces. () Aproximadamente en la mitad de los casos ()
Frecuentemente. () Siempre ()

58.-Para ello se obtiene la media aritmética de la puntuación en esos trabajos o exámenes.
Nunca () Algunas veces. () Aproximadamente en la mitad de los casos ()
Frecuentemente. () Siempre ()

59.-Para ello se tiene en cuenta el progreso que hubo en la realización de esos trabajos o exámenes.
Nunca () Algunas veces. () Aproximadamente en la mitad de los casos ()
Frecuentemente. () Siempre ()

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

60.1.-Observación en clase.

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

60.2.-Monografías (trabajos bibliográficos)

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

60.3.-Entrevista.

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

60.4.-Autoevaluación del alumno/a.

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

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

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

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

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

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

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

60.8.-Casos prácticos

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

60.9.-Examen tipo test.

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

60.10.-Examen de preguntas abiertas (tipo ensayo)

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

60.11.-Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)

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

60.12.-Examen de preguntas de base estructurada.

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

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

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

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

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

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

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

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

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

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

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

72.-Existen fuertes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza aprendizaje.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

91.-La complejidad del proceso.

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

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

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

Frecuentemente. () Siempre ()

105.-Las calificaciones dependen sólo de los exámenes.

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

Frecuentemente. () Siempre ()

Agradecemos tu valiosa colaboración

