



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA

TÍTULO DE MAGISTER EN PEDAGOGÍA

Percepción de los estudiantes de Básica Superior de la Unidad Educativa “José María Velasco Ibarra” de la parroquia Chirijos, del cantón Milagro de la provincia del Guayas, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo

TRABAJO DE TITULACIÓN

AUTORA: Franco Mero, Alexandra Elizabeth

DIRECTORA: Lapo Chamba, Mariana de Jesús. Mg.

CENTRO UNIVERSITARIO GUAYAQUIL

2017



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

Septiembre, 2017

APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Doctora.

Mg.. Mariana de Jesús Lapo Chamba

DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

De mi consideración

El presente trabajo de titulación denominado, Percepciones de los estudiantes de Básica Superior de la Unidad Educativa “José María Velasco Ibarra” de la parroquia Chirijos, del cantón Milagro de la provincia del Guayas, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo, realizado por Franco Mero Alexandra Elizabeth, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, Octubre de 2017

f).....

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo, Franco Mero Alexandra Elizabeth declaro ser autora del presente trabajo de titulación: Percepciones de los estudiantes de la Unidad Educativa “José María Velasco Ibarra” de la parroquia Chirijos, del cantón Milagro de la provincia del Guayas, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo, de la Titulación Magister en Pedagogía, siendo la Mg.. Mariana de Jesús Lapo Chamba Directora del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados, vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

Adicionalmente declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 88 del estatuto orgánico de la Universidad 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: Franco Mero Alexandra Elizabeth

Cédula: 0922477161

DEDICATORIA

Dedico este trabajo investigativo a cada una de las personas que de una u otra forma me impulsaron para poder alcanzar esta meta propuesta. A mis padres Gustavo Franco y Juana Mero, por el apoyo que han sido para mí durante este tiempo, por la paciencia y sobre todo por sus sabios consejos.

A mi esposo Luis Jaya Laines y a mis suegros por todo el apoyo que me brindaron a lo largo de todo este tiempo la ayuda incondicional que me han sabido brindar

Y de manera especial a mi pequeño hijo Luis Jaya Franco que ha vivido conmigo todas las experiencias desde que estuvo en mi vientre.

AGRADECIMIENTO

Quisiera primero agradecer a DIOS, porque sin su voluntad no hubiera logrado culminar este proceso tan importante en mi vida.

También quiero agradecer a la Universidad Técnica Particular de Loja, Área Socio Humanística que me brindaron la oportunidad de realizar mis estudios en educación superior de manera especial a mi tutor Dr. Vicente Riofrio por la ayuda que siempre me brindó y el apoyo incondicional, a mi Directora de Tesis la Dra. Mariana de Jesús Lapo Chamba. Por la ayuda proporcionada y a la coordinadora de Maestría la Dra. Margoth Iriarte por su labor, por fundamentar una educación con calidad y calidez.

A mi esposo, mis padres, mis suegros, amigas y compañeras que en todo momento estuvieron a mi lado dándome aliento y apoyándome incondicionalmente a cada instante. Por esa motivación brindada a pesar de las diferentes adversidades que se me presentaron a lo largo de esta grata e innovadora experiencia de vida y aprendizajes.

ÍNDICE DE CONTENIDO

CARATULA.....	i
APROBACIÓN DEL DIRECTOR DE TRABAJO DE TITULACIÓN.....	ii
DECLARATORIA DE AUDITORIA Y CESIÓN DE DERECHO.....	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	vi
RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPITULO I	
1. MARCO TEÓRICO.....	11
1.1 La evaluación educativa.....	12
1.2 Tipos de evaluación y sus funciones en el proceso formativo.....	20
1.3 Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación.....	25
2. DISEÑO METODOLÓGICO.....	27
2.1. Metodología.....	28
2.1.1. Tipo de investigación.....	28
2.1.2. Diseño.....	28
2.1.3 Métodos.....	28
2.1.4 Muestra.....	29
2.1.5 Técnica.....	29
3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	30
4. PLAN DE INTERVENCIÓN.....	63
4.1. Título.....	64
4.2 Descripción del problema.....	64
4.3 Antecedentes sobre el problema.....	64
4.4 Fundamentación teórica.....	64
4.5 Matriz de intervención.....	68
CONCLUSIONES.....	71
RECOMENDACIONES.....	72
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73
ANEXOS.....	70

RESUMEN

La investigación concerniente con las Percepciones de los estudiantes de Educación Básica de la Unidad Educativa José María Velasco Ibarra, con relación a la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo tuvo como objetivo analizar los rasgos constitutivos del perfil del docente en evaluación en la Institución, a partir de las percepciones de los estudiantes, permitiendo la comprensión de sus significados e implicaciones en el proceso instructivo-formativo. Para la recopilación de la información se utilizó una muestra de 100 estudiantes de básica superior y como técnica la encuesta, además como instrumento de investigación el cuestionario. Concluyendo que los enfoques que prevalece en la evaluación primero es el conductista porque se centra en los resultados, se aplican exámenes escritos de base estructurada o test, no siguen unos criterios determinados para evaluar y segundo el constructivista porque nunca las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumnos/as, antes bien los estudiantes la consideran como una ayuda por lo que se recomienda capacitaciones con los docentes sobre técnicas e Instrumentos de evaluación con enfoque constructivista.

PALABRAS CLAVES: Técnicas, evaluación, conductistas, constructivista, metodología.

ABSTRACT

The research concerning the Perceptions of Basic Education students of the José María Velasco Ibarra Educational Unit, in relation to the evaluation applied by their teachers in the instructional-formative process had the objective of analyzing the constitutive features of the teacher profile in evaluation in the Institution, based on students' perceptions, allowing the understanding of their meanings and implications in the instructional-formative process. For the information collection, a sample of 100 students of basic education was used, as well as the survey technique, as well as the questionnaire as a research instrument. Concluding that the approaches that prevail in the first evaluation is the behavioral one because it focuses on the results, written examinations of structured bases or tests are applied, they do not follow certain criteria to evaluate and secondly the constructivist because the evaluation activities never create a distance between teachers and students, but rather the students consider it an aid, so it is recommended to train teachers with techniques and evaluation instruments with a constructivist approach.

KEY WORDS: Techniques, evaluation, behaviorists, constructivist, methodology.

INTRODUCCIÓN

Actualmente se habla de la educación y que se tiene como principio superior el desarrollo integral del niño y la niña, sin embargo, aún existen centros educativos donde no se cumple a cabalidad este factor, debido a muchas circunstancias que de una u otra manera afectan en el desarrollo de los estudiantes como por ejemplo los distintos problemas que se dan por la de evaluar los docentes a sus estudiantes.

En el transcurso de la historia, la educación ha generado diversos cambios, uno de los más significativos dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje son los métodos de evaluación que se llevan a cabo en las diferentes Instituciones Educativas.

Por esta razón se considera necesario realizar un estudio investigativo dentro de la Unidad Educativa José María Velasco Ibarra, donde los Docentes aplican a sus estudiantes las pruebas de acuerdo a la normativa vigente emitida por el Ministerio de Educación y aprobados por la comisión pedagógica y Rector de la Institución que son las evaluaciones de diagnóstico, sumativa y formativa.

Esta investigación tiene como objetivo general analizar los rasgos constitutivos del perfil del docente en evaluación a partir de las percepciones de los estudiantes de básica superior que permita la comprensión de sus significados e implicaciones en el proceso instructivo-formativo y el diseño de un instrumento metodológico, desde esta perspectiva se debe contemplar también como objetivos específicos fundamentar teóricamente la evaluación educativa como proceso orientado al aseguramiento de la formación de la personalidad de los estudiantes con sentido de integridad, diagnosticar las percepciones de los estudiantes respecto de la evaluación que desarrollan sus docentes en relación a las concepciones, métodos, técnicas, instrumentos y valoraciones, diseñar un instrumento metodológico que permita la recuperación de las percepciones de los estudiantes respecto a la evaluación docente.

Para la recolección de la información se utilizaron como técnicas de investigación la encuesta cuya técnica se aplicó a los 100 estudiantes de la Institución Educativa José María Velasco Ibarra.

Dentro de este trabajo en cada capítulo expuesto se establece las bases necesarias para llevar a cabo este trabajo investigativo, por lo que se espera que sea de orientación y ayuda a todos los docentes interesados en el tema.

La presente investigación consta de una primera parte eminentemente teórica en la que descansa la conceptualización de la problemática abordada y una parte empírica que trata la realización de una propuesta.

En el primer capítulo 1. Marco Teórico se considera una de las bases más importante para realizar un trabajo de investigación, ya que mediante éste podemos fundamentar el proyecto en base al planteamiento de problemas que se realizó. Se sustenta el contenido científico en el cual está basada la problemática dentro de la Institución Educativa, sobre la realidad que se visualiza día a día dentro de los salones de clases.

Así también se observa la importancia de la evaluación educativa, los diferentes enfoques sobre los cuales se trabajan, el proceso de evaluación, la tendencia constructivista del proceso de evaluación, la evaluación orientada al desarrollo integral de la personalidad del estudiante, los tipos de evaluación y sus funciones en el proceso formativo, los métodos, técnicas y métodos de evaluación desde los diferentes enfoques de aprendizaje.

En el segundo capítulo se aborda el Diseño metodológico, el cual explica el tipo de investigación, los métodos, las técnicas de evaluación aplicadas, la muestra sobre la cual se realizó la investigación. Ya que a través de la metodología utilizada podemos revisar los procesos sobre los cuales se llevó a cabo esta investigación.

En el Tercer capítulo se aborda sobre el Análisis y discusión de resultados obtenidos mediante la investigación.

Dentro del capítulo 4. Propuesta de Intervención consta de los siguientes planteamientos: Título, descripción, antecedentes sobre el problema, fundamentación teórica y la matriz de intervención

Como conclusión principal se determina que los enfoques que prevalece en la evaluación, primero es el conductista porque se centra en los resultados, se aplican exámenes escritos de base estructurada o test, no siguen unos criterios determinados para evaluar y segundo el constructivista porque nunca las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumnos/as, antes bien los estudiantes la consideran como una ayuda.

Se recomienda que la máxima autoridad de la institución encargue a la comisión pedagógica realizar una revisión institucional sobre la política de evaluación que se están desarrollando dentro de la Institución y se proceda a capacitaciones con los docentes sobre Instrumentos de evaluación con enfoque constructivista; que el docente informe de manera oportuna al padre de familia y estudiante sobre su metodología de trabajo y su forma de evaluar al estudiante para así evitar cualquier tipo de inconveniente a futuro.

1. MARCO TEÓRICO

1.1 La evaluación educativa

De modo general, la tendencia actual es la de concebir a la evaluación desde una perspectiva comprensiva en cuanto a su objeto, funciones, metodología y técnicas, participantes, condiciones, resultados, efectos y determinantes.

La evaluación educativa constituye hoy en día una herramienta indiscutible para garantizar la calidad de los procesos educativos así como un instrumento que puede posibilitar la mejora continua de dichos procesos, Garza Vizcaya (2014) afirma: ,

La evaluación educativa supone la existencia de acuerdos comunes: juicios previos consensuados, sobre lo que es bueno o conveniente para todos como propósito de las acciones educativas. Este es el espacio que permite el disenso y la controversia sobre el sentido, el propósito y el uso de la evaluación en la educación. (p. 807)

Es decir que la utilización de ella es muy significativa al momento de la toma de decisiones, cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje para un mejoramiento del mismo así como el impacto que reciben los estudiantes.

Dentro de este contexto, se han producido una serie de cambios en las últimas décadas que la han hecho evolucionar hasta llegar a su situación actual, tanto así que nos ofrece claves necesarias para los profesionales de la educación y aspirantes, es decir, estudiantes de magisterio, pedagogía, educación social y psicopedagogía entre otros.

Según Lukas (2014) “La evaluación educativa constituye hoy en día una herramienta indiscutible para garantizar la calidad de los procesos educativos así como un instrumento que puede posibilitar la mejora continua de dichos procesos.” (p. 3)

Siendo consecuentes, a la evaluación se la concibe como una actividad indispensable y previa a toda acción conducente a elevar el nivel de la calidad de la educación. Se la identifica como la última etapa del proceso natural del conocimiento que concluye con la emisión de juicios informados, proceso que antecede a las decisiones y a la acción humana. En su forma más simple, conduce a un juicio sobre el valor de algo y se expresa mediante la opinión de que ese algo es significativo.

El objeto puede ser calificado como “bueno” o “malo” cuando la referencia es la totalidad de los objetos o el objeto promedio del grupo; o bien como “mejor” o “peor”, si es comparado con un subconjunto particular del grupo.

Según Garza (2004) “La evaluación, en esencia, supone adoptar un conjunto de estándares, definirlos, especificar el grupo de comparación y deducir el grado en el cual el objeto alcanza los estándares.” (p. 2). Por ende, es preciso definir los estándares que se van a evaluar.

Se manifiesta con fuerza el reconocimiento de su importancia social y personal desde un punto de vista educativo-formativo, así como para el propio proceso de enseñanza-aprendizaje por el impacto que tiene el modo de realizar la evaluación y la forma en que el estudiante la percibe en el aprendizaje.

Una importante característica de la evaluación educativa es la interrelación que se establece entre los sujetos de la acción: el evaluador y el evaluado, Santos (1999) concluye que: “La evaluación supone una plataforma de diálogo entre los evaluadores

y los evaluados, entre diversos estamentos de los evaluados, entre los evaluadores y las diversas audiencias, entre éstas y los evaluados, etc." De hecho, el objeto sobre el que recae la evaluación es otra persona -individual o en grupo- que se erige como sujeto de la acción y coparticipa, en mayor o menor medida en la evaluación. Aún más, para el caso de la evaluación del aprendizaje la pretensión debe ser que el evaluado esté en capacidad de devenir su evaluador.

Obviamente la evaluación educativa constituye un proceso de comunicación interpersonal, que cumple todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana; donde los papeles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente. La comprensión de la evaluación del aprendizaje como comunicación es vital para entender por qué sus resultados no dependen sólo de las características del "objeto" que se evalúa, sino, además, de las peculiaridades de quien(es) realiza(n) la evaluación y, de los vínculos que establezcan entre sí.

La evaluación en el enfoque conductista de aprendizaje.

El Conductismo es una corriente de la psicología que se basa en el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta), considerando al entorno como un conjunto de "estímulos-respuestas". Este enfoque se basa en asociaciones inglesas, estadounidenses y en la teoría evolucionista de Darwin ya que dichas corrientes están orientadas en cómo se adapta el individuo y el medio en el que se encuentra.

En la actualidad el enfoque conductista es amplio, tiene flexibilidad, es capaz de observar directamente emociones como; el amor, la tensión, la empatía, la confianza y personalidad y su característica principal es la de plantear preguntas precisas y delimitadas usando métodos objetivos que conlleva a una investigación minuciosa. A este nuevo tipo de conductismo se le suele llamar neoconductismo ("neo significa nuevo) para distinguirlo del enfoque ortodoxo de Watson.

A pesar de enfatizar en el conductismo que el estudiante es un alumno activo, de acuerdo como se plantea el concepto de instrucción, es evidente que su nivel de actividad se ve fuertemente restringida por los arreglos realizados por el profesor-programador que se establecen incluso antes de conocerlo. La participación del estudiante, por tanto está condicionada por las características prefijadas del programa por donde tiene que transitar para aprender.

Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar tests. Paradójicamente, la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. (Mendez, 2001, p 2).

Se comprende que la aplicación de la evaluación tiene distintos aspectos de utilización por lo tanto una de ellas establece que funciona como evaluador referente al programa que diseña el docente y de acuerdo a ello ve si se cumplió con los objetivos esperados

además de que no interfiere con otras actividades que permite dar a conocer la evaluación educativa.

Otra característica propia de este enfoque, es el supuesto de que la enseñanza consiste en proporcionar contenidos o información, es decir, depositar información con excesivo y pormenorizado arreglo instruccionales sobre el alumno, la cual tendrá que ser adquirida por él. El profesor, estructura los cursos y hace los arreglos de reforzamiento, está interesado en perfeccionar la forma más adecuada de enseñar conocimientos y habilidades (contenidos) que el alumno se supone habrá de aprender. “El modelo de enseñanza subyacente es un modelo que al condicionar facilita el aprendizaje” (Rojas, 2010, p. 114). Aquello beneficia que el estudiante cree una relación de necesidad de incentivos con referencia a su propia construcción del conocimiento.

De acuerdo con el conductismo la evaluación “parte del supuesto de que todos los alumnos son iguales, por lo tanto, todos reciben la misma información; y se evalúan generalmente de la misma manera, con los mismos instrumentos y pautas establecidas para calificarlos” (Hernández, 2010, p. 114). Por lo tanto el conductismo no considera otras opciones que puedan aplicar dentro del proceso de evaluación.

La corriente conductista no permite que profesor innove o cree, se debe de sujetar a objetivos previamente establecidos, los cuales serán desarrollados en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Se dice que el profesor “se desarrolla como un ingeniero instruccionales, que debe de crear las condiciones para el logro de la máxima eficiencia de la enseñanza a través del uso pertinente de principios, procedimientos y programas conductuales” (Lizano, Rojas y Campos, 2002, p. 492).

Según el estudio realizado en el paradigma conductista “La evaluación se centra en el producto” (Rojas, 2010, p. 114), es decir, en las ejecuciones mecánicas de las acciones repetitivas sin dar cabida a la reflexión sobre la conducta ejecutada, las cuales deben ser medibles y cuantificables y el criterio de comparación a utilizar para su valoración son los objetivos establecidos. Para el enfoque conductista, no importa cómo es que los estudiantes lograron el aprendizaje, lo importante son las notas (cuantificación) obtenida. Lograr el objetivo es lo primordial, obviamente lograr la transmisión de conocimientos también lo es, pero este enfoque, no contempla la manera de llegar a él o la influencia de aspectos psicológicos, humanistas o cognitivos dentro del mismo.

Lo anterior expresa que mediante éste método conductual, el proceso de enseñanza funciona a base de estímulos y refuerzos (ya sean estos, positivos o negativos). Recalcando aún más, el objetivo es “lograr del estudiante la respuesta deseada cuando se le presenta un estímulo. Para obtener esto, el alumno debe saber cómo ejecutar la respuesta apropiada, así como también las condiciones bajo las cuales tal respuesta debe hacerse” (Newby y Ertmen., 1993). Lo que transforma al estudiante en un ente que brinda soluciones de acuerdo a experiencias pasadas, a razón de comprender qué hizo para resolver problemas parecidos en el pasado y cómo adaptar ese modelo de resolución a los problemas que se le presenten más adelante.

A diferencia del modelo centrado en el alumno, el conductismo prescinde por completo de los procesos cognoscitivos. Para él el conocimiento es una suma de información que se va construyendo de forma lineal. Asume que la asimilación de contenidos puede descomponerse en actos aislados de instrucción. Busca únicamente que los resultados

obtenidos sean los deseados despreocupándose de la actividad creativa y descubridora del alumno.

La evaluación en el enfoque cognitivista de aprendizaje.

El cognitivismo está basado en los procesos que tienen lugar atrás de la conducta. Cambios observables que permiten conocer y entender que es lo que está pasando en la mente de la persona que se encuentra aprendiendo. Los teóricos del cognitivismo reconocen que el aprendizaje del individuo necesariamente involucra una serie de asociaciones que se establecen en relación con la proximidad con otras personas, “Se basa en la cuantificación de los conocimientos y saberes que posteriormente se convierten en una mercancía de cambio” (Gutierrez, 2004, p. 117). Cuando se habla de “mercancía de cambio” es notorio que todos los seres humanos entendemos y aprendemos de manera diferente, pudiendo este aprendizaje ser útil para determinadas tareas que no son necesariamente las mismas que los demás.

El cognoscitivismo destaca en muchas formas, entre ellas: el acogimiento del conocimiento y pensamientos internos, en donde el estudiante es capaz de receptor la información, organizarla, almacenarla para luego vincularla, la otra forma son las condiciones ambientales en las que predomina que el conductismo no admite conceptos mentalistas de sus explicaciones, el cognitivismo si por la influencia del racionalismo.

Mediante firmes programas de lecturas y descubrimientos personales, Franklin y Edison (como se citó Zimmerman, 2005) modificaron el curso de la historia de la humanidad. Para sustentar sus esfuerzos, estos hombres usaron técnicas autor regulatorias básicas tales como búsqueda de información de alta calidad, establecimiento de metas diarias (goal setting), registros cuidadosos de sus logros personales, autoevaluación (self-evaluation) sistemática de los resultados obtenidos y modificación de las estrategias poco efectivas para sus fines. (p. 2)

Desde un principio se estableció de cierta forma metas u objetivos dentro de las evaluaciones con el fin de valorar las capacidades de cada individuo ya sea, destrezas, habilidades, logros los cuales se relacionan con el crecimiento personal del ser en forma positiva o negativa dependiendo del caso, por lo cual se “refiere a que la evaluación desde un enfoque cognitivo es cualitativo e integral. Obedece a que la evaluación es un proceso y no un suceso, que siempre es un medio y no un fin”. (Flores 1999, p. 3). En la cual el estudiante pueda alcanzar los objetivos planteados durante el periodo escolar dando sentido y soluciones a cada búsqueda estimulada a través del proceso de enseñanza.

Las teorías cognitivas enfatizan la adquisición del conocimiento y estructuras mentales internas y, como tales, están más cerca del extremo racionalista del continuum epistemológico (Bower y Hilgard, 1981). El aprendizaje se equipara a cambios discretos entre los estados del conocimiento más que con los cambios en la probabilidad de respuesta.

Las teorías cognitivas se dedican a la conceptualización de los procesos del aprendizaje del estudiante y se ocupan de como la información es recibida, organizada, almacenada

y localizada. El aprendizaje se vincula, no tanto con lo que los estudiantes hacen, sino con que es lo que saben y cómo lo adquieren (Jonassen 1991). La adquisición del conocimiento se describe como una actividad mental que implica una codificación interna y una estructuración por parte del estudiante. El estudiante es visto como un participante muy activo del proceso de aprendizaje

Es por eso que tenemos como ejemplo la Universidad Católica Argentina (UCA) Santa María de los Buenos Aires que menciona en su página web que “Es una prueba que evalúa la metodología de estudio y las estrategias cognitivas que cada estudiante utiliza para comprender un texto o resolver situaciones problemáticas”. No es un test de inteligencia ni de personalidad. Los alumnos no deben estudiar nada para ese día. (Pontificia Universidad Católica Argentina, s.f.) Es decir utiliza la evaluación cognitiva para que los estudiantes puedan ingresar a la Universidad y acceder a entrevistas con docentes para conversar sobre los resultados del test que realizó.

De modo que el aprendizaje como aprendizaje por comprensión requiere de procesos más complejos y de la utilización de herramientas superiores. Dentro de la comprensión se establece que hay una resolución de problemas, observación de diferentes perspectivas y ordenamientos de ideas. Dentro de este enfoque se considera que la persona tiene las capacidades suficientes para resolver y solucionar problemas sin haber experimentado, es decir se lo considera como la adquisición y modificaciones de conocimientos y estructuras.

Se establece que evaluar los conocimientos del estudiante es fundamental no solo para tener una variedad de aprendizajes sino que también sean capaces de ponerlo en práctica en la sociedad “La evaluación constituye una oportunidad excelente para que quienes aprenden pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes.” (Alvarez, 2001, p. 14) . Lo que nos da a entender que es imperativo que se evalúe en función a la argumentación de criterios correctamente contruidos que expliquen cómo el conocimiento adquirido se transforma en adaptación del saber.

Reconocen la importancia de reforzar pero resaltan su papel como elemento retroalimentador para la corrección de las respuestas y sobre su función como un motivador, en resumen podríamos decir que se retoman ciertos postulados del conductismo.

En la actualidad existen algunas perspectivas de evaluación que se originan del cognitivismo y que están orientadas al análisis de las tareas, de los errores y al desarrollo de las competencias intelectuales de los sujetos (Wittrock y Baker; 1989). En este sentido la preocupación de este enfoque es la evaluación de los procesos intelectuales que lleva a cabo un sujeto en relación con la solución de una tarea. De esta manera la estructura y procesos de la mente se han convertido en el punto central de los modelos y de las investigaciones empíricas, en donde la función del campo cognitivo ha sido el estudio de la forma en que los sujetos representan y procesan mentalmente la información a través de procesos como, la percepción, el aprendizaje, la memoria, la resolución de problemas y la toma de decisiones.

La evaluación en el enfoque constructivista de aprendizaje.

La esencia del constructivismo es el individuo como construcción propia que se va produciendo por la interacción de sus disposiciones internas con su medio ambiente; y la idea de que el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción que hace la persona.

A través de los procesos del aprendizaje el alumno construye estructuras, es decir formas de organizar la información, las cuales facilitarían el aprendizaje futuro. Estas son amplias, complejas, interconectadas y funcionan como esquemas para activamente filtrar, codificar, categorizar y evaluar la información recibida en relación con alguna experiencia relevante. El conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura donde todos los procesos psicológicos superiores se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan.

Además de las ideas de Piaget y de Vygotsky, el constructivismo utiliza los aportes de Ausubel, Mayer, Anderson y Merrill. El currículo elaborado desde el enfoque constructivista debe según Coll, (1989), establecer una diferencia entre lo que el alumno es capaz de aprender solo y lo que es capaz de aprender con el concurso de otras personas para ubicarse en la zona de desarrollo próximo. Es preciso planificar cuidadosamente el proceso enseñanza-aprendizaje para responder con la mayor precisión posible a las preguntas de que enseñar, cuando enseñar, cómo enseñar; y que, cómo y cuándo evaluar.

La evaluación, en este contexto, debe permitir a los maestros, a las familias y a los propios estudiantes tener el mayor conocimiento posible de las capacidades y dificultades de cada uno, en los diversos campos que la escuela y la sociedad le proponen como camino para su progreso intelectual y social, según destaca Maruri (2008): "Ésta subraya el carácter fundamental de la actividad del alumno para apropiarse de los contenidos elaborando significado y atribuyendo sentido al proceso de aprendizaje" (p 3). La evaluación como aporte fundamental en el estudiante permanece fuertemente dentro del proceso educativo como proceso de formación, además de fomentar el aprendizaje significativo en cada uno de los jóvenes.

En primer lugar, para Piaget, efectivamente, el proceso de construcción de los conocimientos es un proceso individual que tiene lugar en la mente de las personas que es donde se encuentran almacenadas sus representaciones del mundo. "El aprendizaje es, por tanto, un proceso interno que consiste en relacionar la nueva información con las representaciones preexistentes, lo que da lugar a la revisión, modificación, reorganización y diferenciación de esas representaciones". (González 2011, p. 215) para lograr así obtener los objetivos previamente establecidos al inicio de año escolar.

La teoría del desarrollo que se expresa a continuación, que trata en particular del desarrollo de las funciones cognitivas no se puede entender sin un análisis previo y detallado de los presupuestos biológicos que la originan y de las consecuencias epistemológicas que de ella se derivan. (Piaget, 1970, p. 1).

Teniendo como base que el cognitivismo está ligado a los estímulos de acción y reacción de los sujetos de acuerdo a sus pensamientos se detalla por un lado como funciona este proceso y como se relaciona con la captación de aprendizajes.

En segundo lugar, con el redescubrimiento de Piaget por la psicología estadounidense empieza a romperse el cerco conductista sobre el estudio de los procesos de pensamiento y se empieza a concebir el sistema humano en términos de Procesamiento de la Información. Esta concepción parte del presupuesto de que la mente humana es un sistema que opera con símbolos, de manera que la información se introduce en el sistema de procesamiento, se codifica y, parte de ella, se almacena para poderla recuperar con posterioridad. Por oposición al conductismo, la teoría del procesamiento de la información, proporciona una concepción "constructivista" del ser humano, por cuanto recurre a dos principios constructivistas básicos (organización y significatividad).

Uno de las características que menciona Blanco (2004) en su artículo sobre Tendencias en la Evaluación de los Aprendizajes encontramos que: "Se expresa como un proceso de comunicación interactiva, de investigación en la acción y participativa en los diferentes contextos" (p. 127). Se aclara que el estudiante participará activamente en los procesos que se realizarán en el aula junto con sus compañeros de clase fortificando los conocimientos aprendidos usando exposiciones grupales, talleres, debates, entre otros.

Aprender a aprender ha sido uno de los temas más planteados hasta la actualidad por no decir que continuará en el futuro y esto se enfoca explícitamente en el estudiante como centro del proceso de enseñanza y afirmando esto tenemos un conceptualización de Hernández (2008) de que "Las nuevas tecnologías traen oportunidades para la participación activa de los estudiantes en la experimentación, diseño y reflexión, con un acceso a las mismas herramientas que muchos profesionales utilizan actualmente"(p. 33).

En este proceso, en el cual las TIC's son el medio, el estudiante se vuelve un experto digital, ya que a través de estas herramientas maximiza la utilidad de sus trabajos y le permite generar un concepto de evaluación interna, por el que decide qué instrumentos usa y cuáles son más beneficiosos para su generación de conocimiento. Por consecuencia se concluye que al no utilizar un enfoque constructivista el estudiante simplemente genera un criterio memorista de su aprendizaje.

De acuerdo a lo expuesto el proceso de educación se ve obligado a crear nuevas modalidades de estudio y a establecer formas didácticas innovadoras para hacer más comprensibles los conocimientos tomando en cuenta las diversidades de la población, y los docentes han tenido que especializarse en los diferentes medios que han ido surgiendo y consideran a la alfabetización digital como prioritaria para estar a la altura de los cambios e innovaciones y como el principal apoyo para conocer, dominar e integrar las herramientas tecnológicas y los nuevos elementos culturales en la práctica docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

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

La evaluación no sólo debe estar referida al aprendizaje de las asignaturas escolares y a la promoción estudiantil. La evaluación, de forma integral, desde la perspectiva de una escuela transformadora, debe permitir tomar conciencia frente al desarrollo holístico de todos los procesos que implica.

Podemos encontrar en el Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006 – 2015 información sobre las formas de evaluar que incluyó el eje social (igualdad de desarrollo de oportunidades), el eje económico (fortalece las competencias del talento humano fomentando ciencia y tecnología), el eje político (desarrollo de habilidades en un marco de práctica de sus derechos y obligaciones) y el eje cultural (Incorpora el contenido de diferentes etnias y manifestaciones culturales en la educación) , con lo cual se piensa en una educación global y de calidad

La evaluación ha consistido sobre todo en pruebas de papel y lápiz centradas en medir cuánto sabe el estudiante en términos de memorización de datos y reconocimiento de conceptos. Sin embargo, para evaluar competencias, tenemos que apoyarnos más en estrategias de evaluación basadas en desempeños.

Los estudiantes demuestran lo que saben hacer mediante la ejecución de actividades que les demandan poner en práctica sus competencias, es decir, su aprendizaje integral en cuanto a conocimientos, destrezas y actitudes (Johnson & Johnson R.J y Hulubec, 1994). Donde el alumno es capaz de desenvolverse en el aula de clase y poner en práctica conocimientos y aptitudes que se les inculca durante todo el proceso educativo en las instituciones, por ello se hace necesario considerar que la evaluación es un “un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones” (Tardif, 2006, p. 22) con la finalidad de ayudar al desarrollo integral de la personalidad del estudiante.

La evaluación apoya a la formación del estudiante, lo motiva a que siga aprendiendo cosas nuevas, a que sea capaz de desenvolverse en el mundo social y que gracias a los aprendizajes significativos que logre al absorber los conocimientos que son impartidos por el profesor sea un sujeto que sirva no solo por sus intereses profesionales sino que también beneficie a la sociedad.

Es por ello que “Es necesario y urgente poner en marcha mecanismo de meta de evaluación que nos permita saber qué se está consiguiendo, qué dificultades existen, qué habría que mejorar en el proceso evaluador.” (Guerra, 2003 p. 31). Se centra en el mejoramiento y retroalimentación de procesos, fases o metodologías que se utilizan en la educación, concretando de una forma más sencilla la evaluación se convierte en lo fundamental e indispensable dentro del proceso educativo que no solo beneficia a los docentes y estudiantes sino a toda la comunidad educativa.

Por último, mencionamos un requisito esencial que conlleva todo proceso de evaluación: establecer desde el principio de manera muy clara los objetivos de aprendizaje y

compartir con los estudiantes los criterios con los que se juzgará el éxito de la tarea (inclusive, en algunas oportunidades, acordarlos con ellos). Aplicando una evaluación integral, examinaremos todas las aristas que conllevan a las posibles soluciones y que en función de ello se pueden contrastar y dar valor para escoger la más idónea.

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

La evaluación históricamente se la conoce como un instrumento ideal de selección y control, con ella se realizaba controles individuales y sociales. En el siglo pasado se la denomina como una actividad y técnica (examen) con la cual se pretendía valorar los conocimientos de los estudiantes y de la misma forma relacionar y exponer las adquisiciones que obtuvieron. Poco tiempo después se le llamo test el cual determinaría una infinidad de factores psicológicos de un individuo como la inteligencia, aptitudes e intereses y su aprendizaje.

La evaluación del estudiante en su proceso de aprendizaje es fundamental para superar sus dificultades, aún en la enseñanza convencional, en la que se tiene un contacto frecuente cara a cara, con lo cual se posibilita la aclaración de dudas y la retroalimentación inmediata a sus avances y tropiezos. (Castillo, 2006, p. 3).

Hallándose en este acceso un mayor acercamiento que genera confianza y permite la construcción del conocimiento aún a costa de las equivocaciones.

Por lo tanto consideramos a la evaluación como una actividad mediante la cual, en función de determinados criterios, se obtienen informaciones pertinentes acerca de un fenómeno, situación, objeto o persona, se emite un juicio sobre el objeto de que se trate y se adoptan una serie de decisiones referentes al mismo.

Además, es importante señalar que cualquiera sea la definición que se elija referida a la evaluación, siempre supone una referencia al objeto evaluado y a los criterios que se utilizan como referente. (Pinto, 2002, p. 10) Estos referentes generalmente suelen indicar objetos de aprendizaje para los cuáles los docentes deben elegir el mejor momento de usarlos en el aula.

Asimismo, es pertinente destacar que la coincidencia fundamental entre los autores, es que todos ellos consideran a la evaluación como un proceso. El mismo comienza mucho antes de administrar la prueba y finaliza mucho después.

Cuando Scriven (1967) integra de lleno la Evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje tomado en su globalidad, distingue entre evaluación formativa y evaluación sumativa. Este tema ha sido profundizado por Bloom, Hastings y Madaus (1971, 1981) quienes agregan una nueva categoría, la evaluación diagnóstica o inicial. Cabe señalar que estos tres tipos de evaluación no se excluyen, al contrario son complementarios, y cada uno desempeña una función específica en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Evaluación diagnóstica.

La evaluación de diagnóstico es un proceso de evaluación para la mejora de los centros educativos. Esta evaluación se realiza a través de un conjunto de pruebas y cuestionarios de contexto, comunes para todo el alumnado, que se aplican con criterios estandarizados en todos los centros sostenidos con fondos públicos.

Se habla de evaluación diagnóstica cuando se tiene que ilustrar acerca de condiciones y posibilidades de iniciales aprendizajes o de ejecución de una o varias tareas. (Coello, 2008, p. 2). Como resultado de esta evaluación, cada centro escolar, su profesorado, las familias de su alumnado y en general todo el sistema educativo dispone de una información objetiva sobre su situación. Además, cada centro complementa esta información con sus propios datos y la utiliza para poner en marcha procesos de mejora.

La Evaluación Diagnóstica se realiza al inicio de cada año escolar y se utiliza para que la docente identifique el nivel de competencias que muestran los alumnos al iniciar el programa, permitiendo que desarrolle una planificación del proceso enseñanza aprendizaje y lo orienta respecto a las necesidades de cada uno de los alumnos.

Esta evaluación es el punto de partida para organizar el trabajo a lo largo del ciclo, en el cual se establece una planeación para las competencias que se han de trabajar y sirve para detectar las necesidades específicas de los alumnos y alumnas entre otras acciones de la intervención educativa por lo cual constituye la base de muchos juicios importantes que se emiten a lo largo del ciclo escolar.

Como muestra de ejemplo tenemos a la Escuela Superior Pedagógica de Bengo el cual señala en un artículo hecho por Artiles (2015) mencionando que “El presente artículo se reviste de extrema importancia y novedad, pues presenta la evaluación diagnóstica como vía de búsqueda de la información para minimizar las dificultades de los estudiantes que ingresan por primera vez en la Escuela Superior Pedagógica de Bengo.” (p. 108).

Para evitar problemas en el proceso de enseñanza en el futuro se realiza este tipo de evaluación con el fin de reparar las falencias para que al finalizar el proceso se proyecte lo que se propuso al principio como objetivos.

El principal agente para la realización de la evaluación es la educadora, ya que a partir del conocimiento que tiene de los estudiantes, diseña, organiza, coordina, orienta y da seguimiento a las acciones y actividades a realizar en el aula para el logro de las competencias, sabe las necesidades y las dificultades a las que se enfrentan sus alumnos y sus posibilidades. El procedimiento para la evaluación diagnóstica se realiza durante el primer mes de trabajo con los niños para lo cual la profesora de preescolar diseña un plan mensual con actividades exploratorias que abarcan competencias de los diferentes campos formativos para poder determinar el nivel de dominio que tienen sus estudiantes.

La evaluación diagnóstica identifica principalmente destrezas, habilidades, capacidades, habilidades entre otras y el docente para realizar una buena toma de

decisiones complementa datos como: el acta de nacimiento, cédula de inscripción, entrevista con la madre, el padre o ambos en donde se registran todos los aspectos relacionados con sus antecedentes prenatales, antecedentes socioculturales de la familia, antecedentes de desarrollo y crecimiento, necesidades especiales (en caso de haberlas).

Otro de los elementos con el que la educadora cuenta para realizar la evaluación son las opiniones de los niños, acerca de las dificultades presentadas en el desarrollo de las actividades, las sugerencias o gustos por ciertas actividades. Los padres de familia también aportan elementos valiosos sobre los avances que detectan en sus hijos, sobre las acciones que emprende la escuela son opiniones importantes para revisar las formas del funcionamiento y organización de la escuela y el trabajo realizado en el aula.

Según el estudio se considera importante hacerla porque le permite determinar el grado en que sus alumnos y alumnas van logrando las competencias, le apoya para tomar decisiones acerca de los aprendizajes que recibirán más atención en los días siguientes, también podrá determinar cómo debe diseñar las situaciones didácticas para que sus alumnos y alumnas logren exitosamente los propósitos, retroalimenta a la maestra acerca de la eficacia del diseño de las situaciones didácticas y de su intervención educativa.

Evaluación formativa.

La evaluación durante el proceso de aprendizaje o formativa es un término que fue introducido por Scriven. M (1967) para referirse a los procedimientos utilizados por los profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observado en sus alumnos.

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

Así podemos afirmar que, la evaluación formativa, tal como se la ha caracterizado anteriormente, posibilita una doble retroalimentación. Por un lado, indica al alumno su situación respecto de las distintas etapas por las que debe pasar para realizar un aprendizaje determinado; y por el otro, indica al profesor cómo se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como los mayores logros y dificultades de los que aprenden.

De esta manera, “la evaluación formativa se ajusta al paradigma de investigación que considera a la enseñanza como un proceso de toma de decisiones y al docente como al profesional encargado de adoptarlas” (Pérez Gómez, 1983; Shavelson y Stern, 1981). Permite al docente tener en cuenta retroalimentar conocimientos, identificar falencias y ventajas en el plan curricular que sigue, toma de decisiones continuación del proceso de enseñanza aprendizaje con mejoras

La elaboración de estrategias de evaluación formativa no tiene un único marco conceptual. Cada teoría del aprendizaje puede ser utilizada como marco teórico a partir del cual se pueden establecer estrategias coherentes de evaluación formativa.

De manera que, este tipo de evaluación se convierte en un elemento muy relevante de la ayuda pedagógica que los profesores proporcionan a los educandos protagonistas de su propio aprendizaje, para que éste resulte lo más significativo posible.

De este modo el docente, luego de la interpretación de los datos de este tipo de evaluación, podrá decidir acerca de la revisión de un tema o de la reiteración en la enseñanza del mismo si fuera necesario, la recomendación de bibliografía o información de punta para reforzar algún aprendizaje y poder continuar con otros.

Este tipo de evaluación debe tener una significación especial para los docentes, ya que constituye la base para el mejoramiento de la calidad de enseñanza que brinda. Además debe transmitir adecuadamente los resultados de la evaluación para estimularlo al aprendiz, ayudarlo a apreciar sus cambios y a progresar al autoaprendizaje.

Cualquiera que haya llevado a cabo un proceso de evaluación formativa, ha comprobado las dificultades que lleva consigo: la influencia del número de alumnos que se pueden atender en condiciones favorables, el cambio de mentalidad que requiere a todos los implicados en el proceso, el coste en horas de trabajo tanto para el profesor como para el alumno, etc. (Puevo, 2008, p. 445)

Por último, la evaluación formativa, como se articula en el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje, se convierte en un instrumento importante de regulación del mismo y no se lo puede disociar del marco referencial desde el cual se lo analiza pues, no sólo proporciona datos sobre los progresos que van realizando los cursantes sino también acerca de la adecuación de los procesos didácticos que se instrumentan para concretarlos, así como la pertinencia de los elementos que configuran el currículo, su organización y las vinculaciones que se realizan con el contexto.

Evaluación sumativa.

La evaluación sumativa valora los resultados de aprendizaje y, por tanto, los procedimientos e instrumentos que se utilicen deben proporcionar información significativa acerca de lo que han aprendido los alumnos y las alumnas, para poder determinar si han adquirido las capacidades previas en función a las competencias. En este sentido se considera que “la evaluación sumativa es la toma de decisiones pertinentes para asignar una calificación totalizadora a cada alumno que refleje la proporción de objetivos logrados en el curso, semestre o unidad didáctica correspondiente” (Coello, 2001).

Las evaluaciones sumativas, si bien son usadas para promover al alumno, de un curso a otro, calificar algún período extenso del ciclo lectivo (bimestre, trimestre) para certificarle determinados estudios, para comunicar el rendimiento a todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, alumnos, docentes, directivos y padre; al igual que cualquier evaluación, no puede ser un fin en sí misma sino que debe promover nuevos aprendizajes, designan la forma en la cual se juzga el logro de los

finos propuestos en la instrucción y sirve de base para certificar dominio, asignar calificaciones o determinar promociones.

Se habla de evaluación sumativa para designar la forma mediante la cual se mide y juzga el aprendizaje con el fin de certificarlo, asignar calificaciones, determinar promociones, tomar las decisiones pertinentes para asignar una calificación totalizadora a cada alumno que refleje la proporción de objetivos logrados en el curso, semestre o unidad didáctica correspondiente.

Buscando una respuesta a: ¿En qué medida se han logrado los objetivos? mide resultados, entendiendo por resultado aquello que produce una diferencia susceptible de observación la finalidad es averiguar si se han cumplido los objetivos finales a largo plazo planteados y saber si el programa de métodos y contenidos ha resultado satisfactorio para las necesidades del grupo al que se destinó. "Tiene por objetivo establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Pone el acento en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas fiables de los conocimientos a evaluar." (Rosales 2014, p. 8) para lograr así la obtención de los resultados deseados mediante las evidencias presentadas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

No solo sirve para evaluar lo que aprenden los estudiantes, "Estos aspectos ofrecen diversos planteamientos ya que la evaluación educativa no es una actividad reservada exclusivamente al ámbito del aula; el profesor es un agente entre otros muchos que pueden abordarla en un centro educativo; el aprendizaje de los alumnos no es lo único que se puede evaluar en el marco de una clase." (Catalán, 1994, p.4). Se debe considerar también otros espacios y lugares donde el estudiante se siente libre de expresar su conocimiento permitiéndole así realizar el proceso de evaluación de una forma más tranquila, con mayor confianza y certeza de lo que está haciendo.

La evaluación se la entiende de primeras como evaluar conocimientos pero ese tipo de pensamientos son limitantes y anticuados para la verdadera definición que se aplica en la actualidad, entre ella tenemos que nos permite identificar y reformar currículos educativos con el propósito de mejorar la enseñanza dentro del aula, también motiva a los estudiantes para su formación profesional, recoge información y elabora nuevos instrumentos de evaluación para las siguientes generaciones, es así como la evaluación se convierte el algo muy dinámico dentro del ámbito educativo.

La distinción de más impacto en la historia de la evaluación se debe a *Scriven* (1967) cuando, propuso diferenciar la función formativa y sumativa. La función formativa, la consideró, como una parte integrante del proceso de desarrollo (de un programa, de un objeto). Proporciona información continua para planificar y para producir algún objeto, y se usa, en general, para ayudar al personal implicado a perfeccionar cualquier cosa que esté realizando o desarrollando.

Desde la perspectiva sociológica, filosófica y de la pedagogía se han realizado los mayores y más ricos aportes sobre las funciones sociales de la evaluación educativa y del aprendizaje. Argumentados análisis de las implicaciones ideológicas y axiológicas de la evaluación evidencian aquellas funciones que trascienden el marco escolar y pedagógico, al subrayar, en última instancia, un hecho establecido: la inserción del

sistema educativo en un sistema mayor, el de la sociedad en su conjunto que en gran medida explica la multifuncionalidad de la evaluación.

Basándonos en anteriores citas, se define que el evaluar constituye una tarea complicada que si bien es cierto exige entender si se ha comprendido la materia, también es cierto que debe buscar que el estudiante pueda hallar una resolución lógica a los problemas presentes dentro de su entorno.

Para concluir, es necesario entender que la función principal de la evaluación es poder diagnosticar la habilidad del ser humano para poder desenvolverse en su ambiente y con la sociedad, y que el objetivo de la misma es poder identificar en qué medida el docente contribuye para el correcto manejo de situaciones lógicas como subjetivas.

1.3 Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación

Cuando se menciona la palabra Métodos cabe recalcar que existe una gran variedad de ellos por lo cual se recomienda realizar una investigación profunda para seleccionar y acoger los más relevantes de acuerdo al direccionamiento que estemos llevando. Hasta la actualidad no se han establecido la tipología de métodos que se pueden aplicar de forma precisa en áreas educativas vinculado con evaluación, pero gracias a la variedad de métodos que existen poseemos la capacidad de seleccionar los más convenientes y aplicarlos en nuestro proyecto.

Desde el enfoque conductista de aprendizaje.

Método Dogmático, este beneficiará al estudiante en su absorción de conocimientos aunque debe ser utilizado de forma precisa y cuando se lo necesite porque conllevaría a una posición en el que el docente tiene la razón y lo impone de forma que el joven tendría limitaciones al comprender entre lo acertado y erróneo y no sería capaz de justificar ese conocimiento con sus propios términos y el Método Heurístico que motiva al estudiante a la argumentación y justificación de estudios, este permitirá una mejora de comunicación entre docente-estudiante así como la aceptación subjetiva de que antes de aprender hay que comprender.

No se deja de lado las técnicas a utilizar y las más recomendables para la adquisición de conocimientos, entre ellas mencionamos: Pruebas de evaluación, comprende que para percatarse de si el saber está llegando o no a los estudiantes de la forma adecuada, caso contrario se procede a hacer un Feedback (Retroalimentación) y corrección del mismo para una mejoría, las pruebas podrían denominarse como básicas y anticuadas pero son necesarias para la identificación de mejorías, captación de aprendizaje, fortalezas y debilidades entre otras. “Los métodos conductistas se basan en el reforzamiento positivo de aquellas respuestas alejadas de las comunes”. (Marin, 1991, p. 8) En términos más concretos se necesita de un estímulo conductista para ciertos requerimientos que se desea realizar a la hora de realizar una evaluación.

Desde el enfoque cognitivista de aprendizaje.

Se aprecia y se detalla que la obtención del conocimiento es primordial siempre y cuando sea receptada acertada y argumentada por el docente así como capturada y asimilada por el estudiante. El método inductivo y deductivo se aplican en el enfoque cognitivista por el motivo de que el estudiante tiene la prioridad de construir sus conocimientos y asimilarlos para su aplicación en su vida, entonces el docente es capaz de plantear pequeños hilos de conexión que se dirige en los temas a tratar en la clase y en consecuencia el educador podrá evaluar la asimilación en los estudiantes. “Cuando el conocimiento es abundante, la evaluación rápida del conocimiento es importante. Inquietudes adicionales surgen debido al rápido incremento de la cantidad de información. “(Siemens, 2004, p. 4).

Esta afirmación es relacionada con el proceso integro cognitivo del estudiante que es donde los conocimientos llegan hasta lo más profundo en donde existe una interpretación de teorías que son gestionadas por el sujeto en cuestión en una clase. La Técnica a utilizar sería: Talleres en clase, exposición de temas, resúmenes expresando cuanto saben. Cabe recalcar que las evaluaciones deben ser constantes para que no existan separaciones de ideas.

Desde el enfoque constructivista de aprendizaje.

En el enfoque constructivista se plantea que el docente debe ser capaz de identificar dificultades y facilidades, orientarlos, realimentar y motivar a los estudiantes y lo más importante cualificar sus capacidades no cuantificar, es motivo suficiente para aplicar métodos como deductivo, inductivo, activo, analógico y comparativo, los métodos mencionados comprenden y están asociados a la apropiación integra de contenido significativo para los estudiantes, enfatizando el por qué se utiliza estos métodos mencionare técnicas a utilizar que correspondan a este enfoque, entre ellos tenemos: Trabajo en grupos, esto permite el intercambio de ideas entre compañeros de clase, discutir temas, rubricas, portafolios, planteamiento de problemas para su respectiva solución.

La evaluación educativa es de suma importancia para desarrollo de la personalidad del ser humano pues le permite el progreso de las habilidades cognitivas y morales de la persona. Según Segura (2007) “La evaluación se enmarca en la base del desarrollo del ser humano con una visión integral a partir de la construcción y elaboración de sus procesos, en una relación de equilibrio con los contenidos curriculares.” (p, 1) Se refiere a que la evaluación usada como valoración de conocimientos no tiene limitantes ya que a su vez se visualiza como el sujeto (estudiante) va creciendo intelectualmente dentro del proceso educativo.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Metodología

2.1.1. Tipo de investigación.

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

2.1.2. Diseño.

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

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

2.1.3 Métodos

El Método Analítico – Sintético

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

El Método Inductivo – Deductivo

Este método logra inferir el conocimiento, permite el tránsito de lo particular a lo general y también va de aseveraciones generales a otras de carácter particular del objeto mediante pasos caracterizados por no tener contradicciones lógicas. En el presente estudio se abordaron aspectos generales derivados desde construcciones teóricas sobre la evaluación educativa, se recopilaron y analizaron datos sobre percepciones de los estudiantes, insumos con los cuales se aproximan generalizaciones sobre el perfil del docente en evaluación desde las percepciones de los estudiantes.

2.1.4 Muestra.

La presente investigación comprende una población de 100 estudiantes. Se utilizó muestras no probabilísticas, Hernández Sampieri (2014) plantea que “suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (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: 20 del octavo, 40 del noveno y 40 de décimo año de Educación Básica, total de la muestra: 100 estudiantes que participaron en la investigación menores de 12, 13 y 14 años de edad

2.1.5 Técnica

Para recoger datos se utilizó la técnica de la encuesta, se viabilizó a través de un cuestionario, al respecto Hernández Sampieri (2014) citando a Chasteauneuf, (2009) plantea que “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p. 217). Se utilizaron preguntas cerradas, que “contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas” (Hernández, 2014, p. 217). El cuestionario es adaptado tomando como base el elaborado por Porto Currás (2009), en el estudio sobre “Evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela: percepciones de los propios alumnos”. Está estructurado 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 identificará la frecuencia de expresiones en cada variable; la relación entre variables para determinar aspectos comunes y diferenciales; y, las tendencias principales en cada una de las dimensiones en estudio.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

1. Definición de la evaluación

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

INDICADORES	Nunca		Algunas veces		Aproximadamente en la mitad de los casos		Frecuentemente		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Examinar al alumno/a.	0	0	30	30	5	5	5	5	60	60
Calificar al alumno/a.	0	0	10	10	5	5	10	10	75	75
Comparar los logros del alumno/a con algún criterio previo, prefijado.	0	0	50	50	5	5	40	40	50	50
Valorar el progreso del alumno/a respecto de donde se encontraba en un principio.	0	0	10	10	0	0	10	10	80	80
Valorar la calidad del proceso de aprendizaje del alumno/a.	0	0	10	10	0	0	10	10	80	80
Decidir si el alumno/a pasa de grado o curso.	80	80	5	5	3	3	5	5	7	7

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaboración: Alexandra Franco Mero.

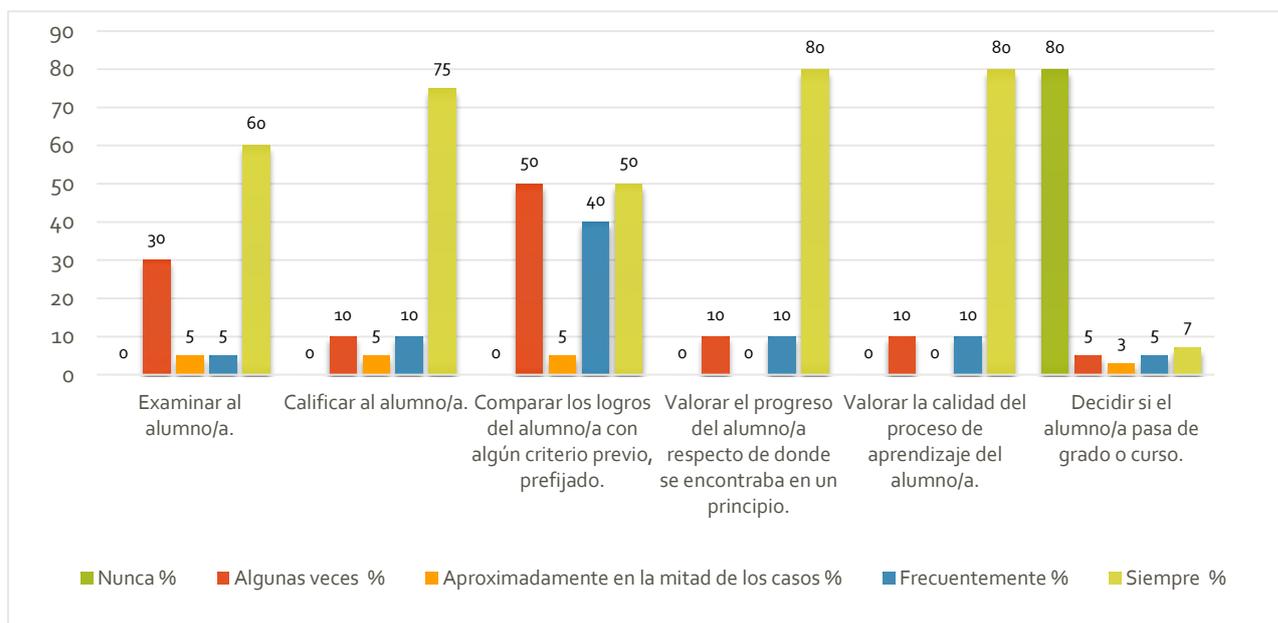


Figura 1: Percepción de la concepción de los profesores sobre evaluación.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaboración: Alexandra Franco Mero.

Tabla 2: Percepción de los alumnos sobre evaluación.

INDICADORES	Nunca		Algunas veces		Aproximadamente en la mitad de los casos		Frecuentemente		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Como una amenaza.	0	0	30	30	0	0	60	60	10	10
Como un control.	0	0	9	9	1	1	10	10	80	80
Como una comprobación necesaria.	0	0	15	15	5	5	40	40	70	70
Como un juicio.	80	80	9	9	1	1	10	10	0	0
Como una posibilidad de diálogo con el profesor/a.	5	5	10	10	0	0	15	15	70	70
Como una ayuda.	0	0	0	0	0	0	10	10	90	90

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaboración: Alexandra Franco Mero.

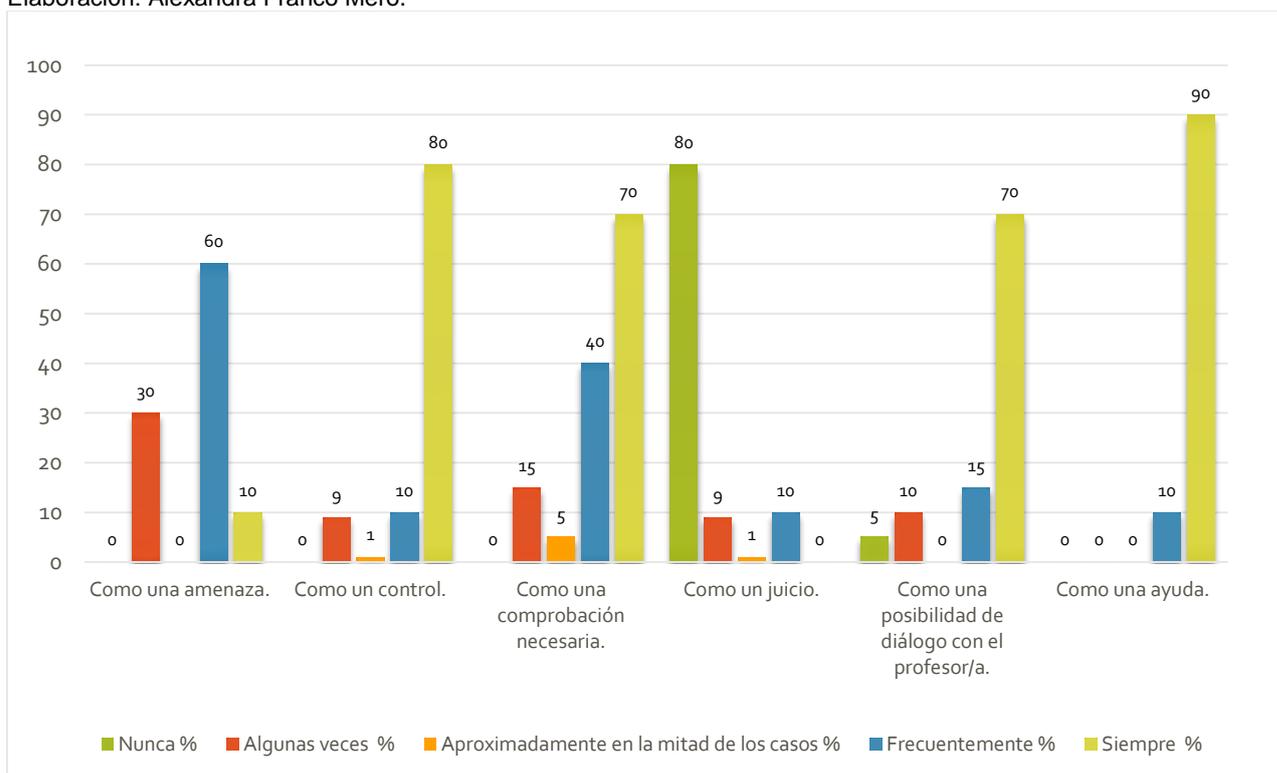


Figura 2: Percepción de los alumnos sobre evaluación.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaborado: Alexandra Franco Mero.

Análisis y discusión de resultados

En relación con la percepción de las concepciones que sobre la evaluación tienen los profesores, se destaca que la mayoría, el 80% de estudiantes encuestados, perciben que sus maestros siempre consideran al proceso evaluativo como una acción orientada a la valoración del progreso de los estudiantes, y por ende como valoración de la calidad

del proceso de aprendizaje del alumno/a (80%), otro porcentaje similar de estudiantes (80%) perciben que sus docentes nunca consideran a la evaluación como para decidir si el alumno/a pasa de grado o curso.

De acuerdo a la información recopilada se determina que el enfoque pedagógico que prevalece es el constructivismo pues la evaluación se enfoca a valorar los procesos personales de construcción del conocimiento para su desarrollo. Las ideas expuestas están relacionadas Según Lukas (2014) “La evaluación educativa constituye hoy en día una herramienta indiscutible para garantizar la calidad de los procesos educativos así como un instrumento que puede posibilitar la mejora continua de dichos procesos.” (p. 3)

Por otra parte se puede visualizar a través de los resultados obtenidos cómo viven la evaluación los estudiantes, es importante destacar como datos más relevantes que son el 90% quien consideran a la evaluación como una ayuda, sin embargo existe un porcentaje del 80% quien indica que vive la evaluación como un control, además un 70% de los estudiantes lo ve como una comprobación necesaria y otro 70% como una posibilidad de diálogo con el profesor/a.

Se puede deducir que los resultados obtenidos en esta encuesta y tal como se verifica en la tabla 2 están dirigidos hacia el enfoque constructivista en mayor expresión demostrada en que viven la evaluación como ayuda y un poco menos como control.

Los resultados obtenidos en esta encuesta están dirigidos hacia el enfoque constructivista y para afirmar los logros conseguidos como ayuda además de la intervención de un dialogo con el docente tenemos a Blanco (2004) que menciona “Se expresa como un proceso de comunicación interactiva, de investigación de la acción y participativa en diferentes contextos” (p. 127). El impacto que genera este tipo de tendencias dentro del proceso de evaluación lleva a que el estudiante mejore su aprendizaje ya que mediante sus propias experiencias puede constatar que a través de la evaluación se busca mejorar su capacidad de aprendizaje. En efecto podemos decir que la evaluación permite conocer el nivel de asimilación de conocimiento, su aplicación a la vida cotidiana y su interpretación.

Las afirmaciones anteriores están relacionadas con la Investigación realizada en la Universidad de Santiago de Compostela sobre la Evaluación de estudiantes: percepciones de los propios alumnos, la misma que fue aplicada en el año 2001-2005 en la que los resultados que encontraron, constataron que el concepto de evaluación del aprendizaje sigue siendo impreciso para muchos, y es urgente la necesidad de orientarlo en una dirección netamente educativa y no solamente acreditativa o selectiva esta investigación es coincidente con la que se está llevando a cabo pues ambas piensan que se debe orientar al estudiante sobre la percepción que tienen ellos sobre los procesos de evaluación que se realizan.

2. Funciones de la evaluación

Tabla 3: Funciones de la evaluación.

INDICADORES	Nunca		Algunas veces		Aproximadamente en la mitad de los casos		Frecuentemente		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
La selección de alumnos/as.	5	5	70	70	6	6	9	9	10	10
El control administrativo	70	70	15	15	10	10	0	0	5	5
Socializar a los alumnos/as, es decir, que estos asuman, sin cuestionarse, los conocimientos de una determinada materia	0	0	9	9	1	1	10	10	80	80
Ejercer el poder.	5	5	70	70	0	0	10	10	15	15
Facilitar la coordinación entre profesores/as.	6	6	15	15	4	4	15	15	60	60
La valoración de los aprendizajes	0	0	4	4	1	1	5	5	90	90
El refuerzo motivacional	0	0	6	6	4	4	10	10	80	80
Reflexionar sobre lo que se hace.	0	0	10	10	5	5	20	20	65	65
Diagnosticar las dificultades habidas en el proceso de enseñanza/aprendizaje.	0	0	10	10	0	0	15	15	75	75
Remediar las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	0	0	10	10	5	5	10	10	75	75
Tomar decisiones racionales, justificadas y bien fundamentadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.	0	0	5	5	0	0	10	10	85	85
Informar al alumno/a sobre su aprendizaje.	0	0	15	15	0	0	10	10	75	75
Aprovechar la evaluación como recurso para promover el diálogo con los alumnos/as.	0	0	15	15	5	5	15	15	65	65
Ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y social del alumno/a.	0	0	15	15	5	5	15	15	65	65
Ayudar al perfeccionamiento de los alumnos/as.	0	0	10	10	5	5	15	15	70	70
Impulsar la participación de los alumnos/as en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.	7	7	13	13	0	0	20	20	60	60

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaboración: Alexandra Franco Mero.

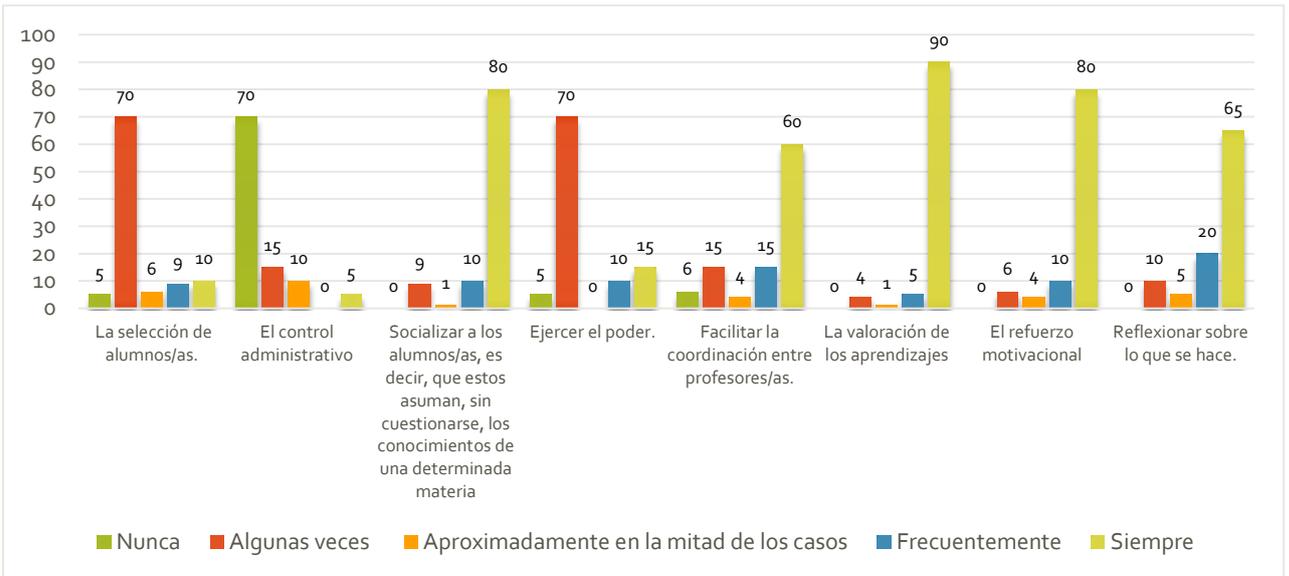


Figura 3: Funciones de la evaluación.
 Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes 2016.
 Elaboración: Alexandra Franco Mero.

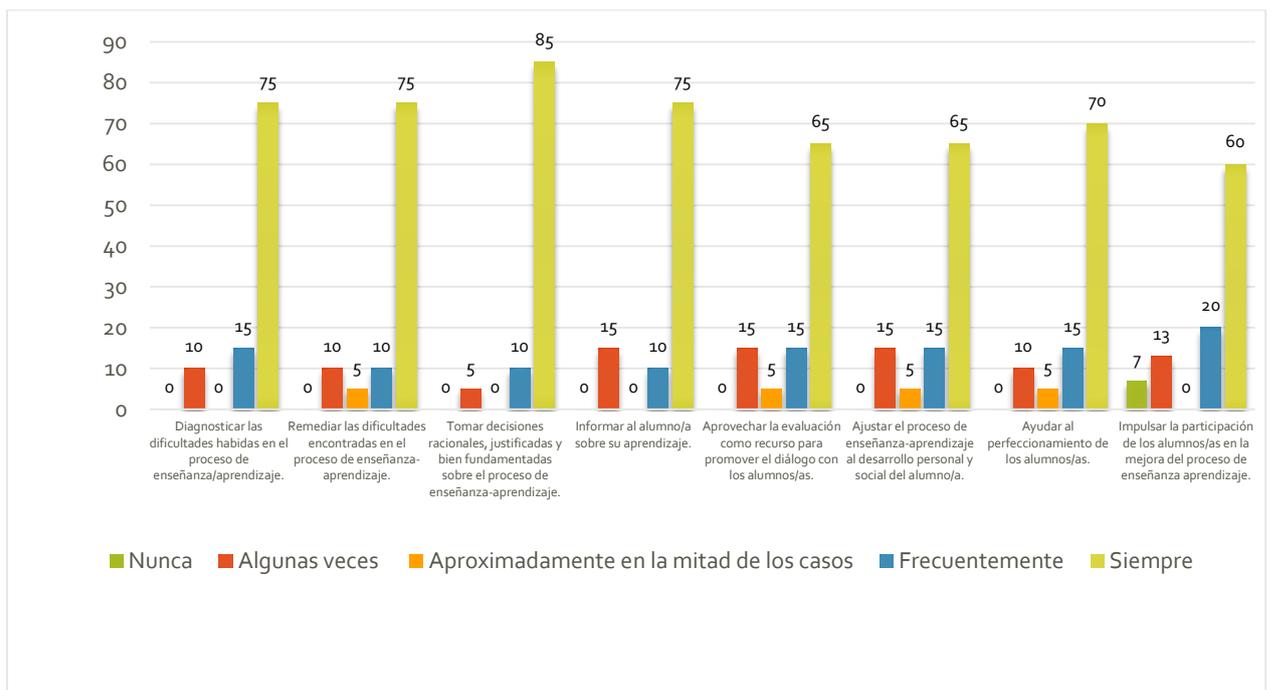


Figura 3.1: (Continuación)

Análisis y discusión de resultados

En las ilustraciones de la tabla y figura 3 la cual representa las funciones de la evaluación, se pudo determinar mediante un 90% de los alumnos encuestados que siempre una de las funciones de la evaluación es la valoración de los aprendizajes; al igual que un 85% quien siempre considera que otra función es tomar decisiones racionales, justificadas y bien fundamentadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo estas muy importante dentro de las funciones que cumple la evaluación, mientras tanto un 80%, piensa que siempre se debe socialización a los alumnos/as, es decir que estos asuman, sin cuestionarse, los conocimientos de una determinada materia y un 80% que siempre se reconozca el refuerzo motivacional.

Los resultados seleccionados se relacionan con el enfoque constructivista en el que el docente busca confirmar que los estudiantes sean capaces de aprender todo lo que se le enseña así como su capacidad de aprender y desenvolvimiento en la sociedad al momento de culminar su proceso de enseñanza aprendizaje, además de la evaluación formativa de manera que, este tipo de evaluación se convierte en un elemento muy relevante de la ayuda pedagógica que los profesores proporcionan a los educandos protagonistas de su propio aprendizaje, para que éste resulte lo más significativo posible.

A través de esta investigación podemos constatar que la función general de la evaluación educativa es la de conocer cualitativamente y cuantitativamente los cambios de conductas de los evaluados a través de los diferentes métodos y técnicas de evaluación que son aplicadas. En la actualidad se valora el aprendizaje del alumno en el proceso y en el producto, la influencia de estos dos aspectos en la enseñanza reglada no universitaria queda claramente reflejada por las diversas normas que existen alrededor de este tema; por las incidencias en la planificación del trabajo del profesorado, en la actividad del aula y en la actividad reflexiva posterior. (Alsian, 2001).

Las afirmaciones anteriores hacen referencia también a la Investigación realizada en la Universidad de Santiago de Compostela sobre la Evaluación de estudiantes: percepciones de los propios alumnos, realizada en el año 2001-2005 en la cual se comprobó como las funciones de la evaluación que consideraríamos más importantes desde una perspectiva educativa (Chadwick y Rivera, 1990; Blanco 1996; Luckesi, 1995), son precisamente las que los estudiantes tienen más claro que **no** se realizan, que no forma parte de la práctica evaluadora (Trillo & Porton, 2000).

Al comparar estas evidencias podemos observar que los resultado del estudio que se efectuó en la Universidad de Santiago de Compostela es opuestos al que tenemos ya que en la investigación anterior los estudiantes indicaron que en muy pocas ocasiones se evalúa para la valoración de los aprendizajes, para tomar decisiones racionales, justificadas y bien fundamentadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, para socialización a los alumnos/as, y para que reconozca el refuerzo motivacional, mientras que en la investigación actual los estudiantes consideran que las funciones de la evaluación más importantes desde una vista educativa son las que ellos piensan que tienen mayor importancia y relevancia.

3. Objetos de evaluación

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

INDICADORES	Nunca		Algunas veces		Aproximadamente en la mitad de los casos		Frecuentemente		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
La programación de la materia (objetivos, contenidos, metodología, evaluación).	0	0	40	40	10	10	25	25	25	25
Las condiciones de estudio de los alumnos/as (espacio, tiempo, recursos).	0	0	50	50	10	10	20	20	20	20
El proceso de enseñanza seguido por él mismo (profesor/a).	0	0	40	40	5	5	30	30	25	25
El propio proceso o estrategia de evaluación.	16	16	18	18	13	13	32	32	21	21
Los conocimientos previos de los alumnos/as.	4	4	15	15	32	32	30	30	19	19
El esfuerzo de los alumnos/as.	13	13	0	0	25	25	12	12	50	50
La actitud y el interés del alumnado.	10	10	18	18	19	19	21	21	32	32
Las capacidades de cada persona (madurez, formación, etc.)	0	0	17	17	38	38	21	21	24	24
El conocimiento adquirido por los estudiantes.	7	7	22	22	18	18	15	15	38	38
De ese conocimiento: la solución de los ejercicios o la reproducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente.	17	17	15	15	44	44	15	15	9	9
De ese conocimiento: la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc.	0	0	10	10	13	13	18	18	59	59

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaboración: Alexandra Franco Mero.

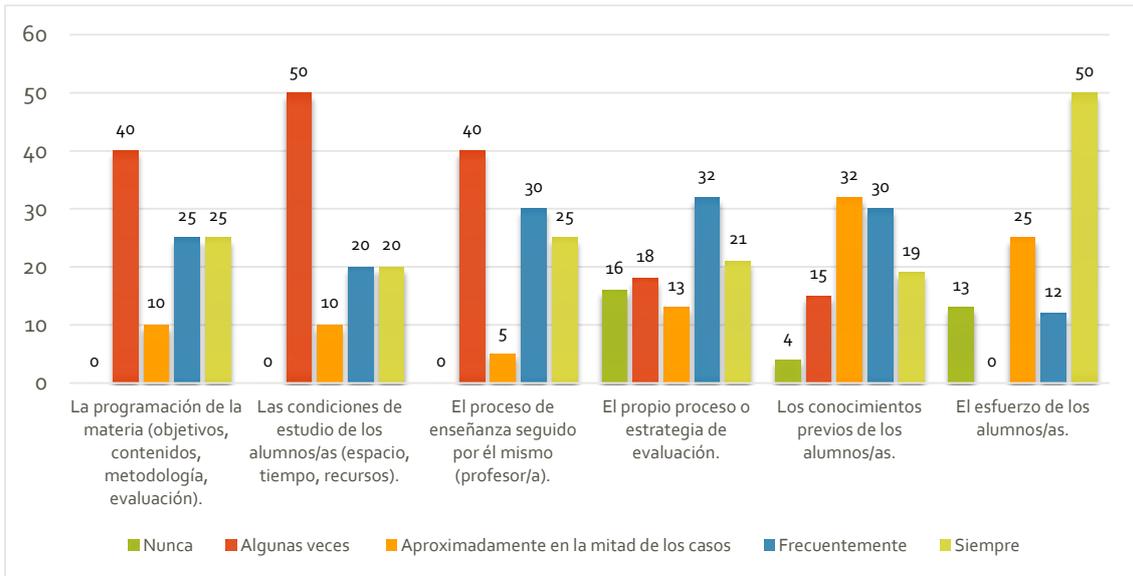


Figura 4: percepción de lo que consideran necesario evaluar los profesores.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016

Elaboración: Alexandra Franco Mero.

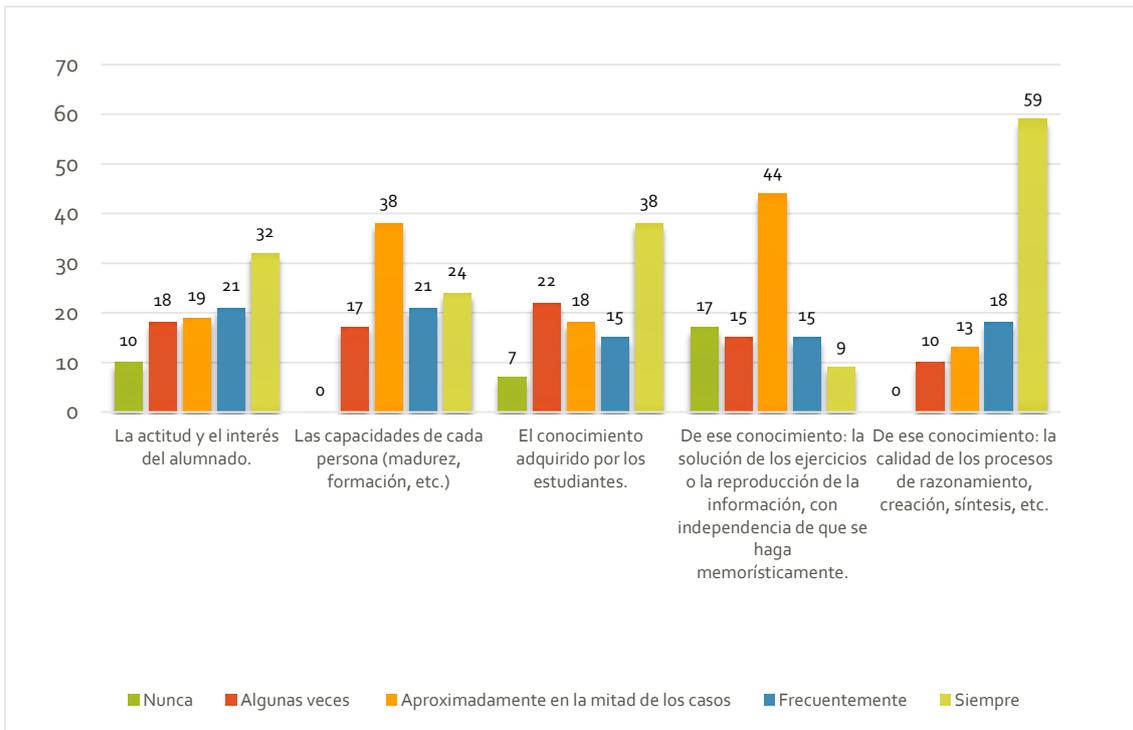


Figura 4.1: (Continuación)

Tabla 5: Percepción de posibles reduccionismos en evaluación.

INDICADORES	Nunca		Algunas veces		Aproximadamente en la mitad de los casos		Frecuente mente		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Se evalúan solamente los resultados	0	0	9	9	28	28	0	0	63	63
Sólo se evalúan los resultados buscados, pretendidos y observables	0	0	41	41	19	19	17	17	23	23
Sólo se evalúan a las personas	21	21	25	25	9	9	30	30	15	15
Se presta más atención a los errores que a los aciertos.	66	66	9	9	4	4	12	12	9	9
Se evalúan sólo los conocimientos de hechos	66	66	9	9	0	0	12	12	13	13
Se evalúa la capacidad para resolver problemas.	42	42	12	12	11	11	18	18	17	17
Se evalúa la identificación con ciertos valores propios del campo científico o profesional.	0	0	17	17	18	18	28	28	37	37

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaboración: Alexandra Franco Mero.

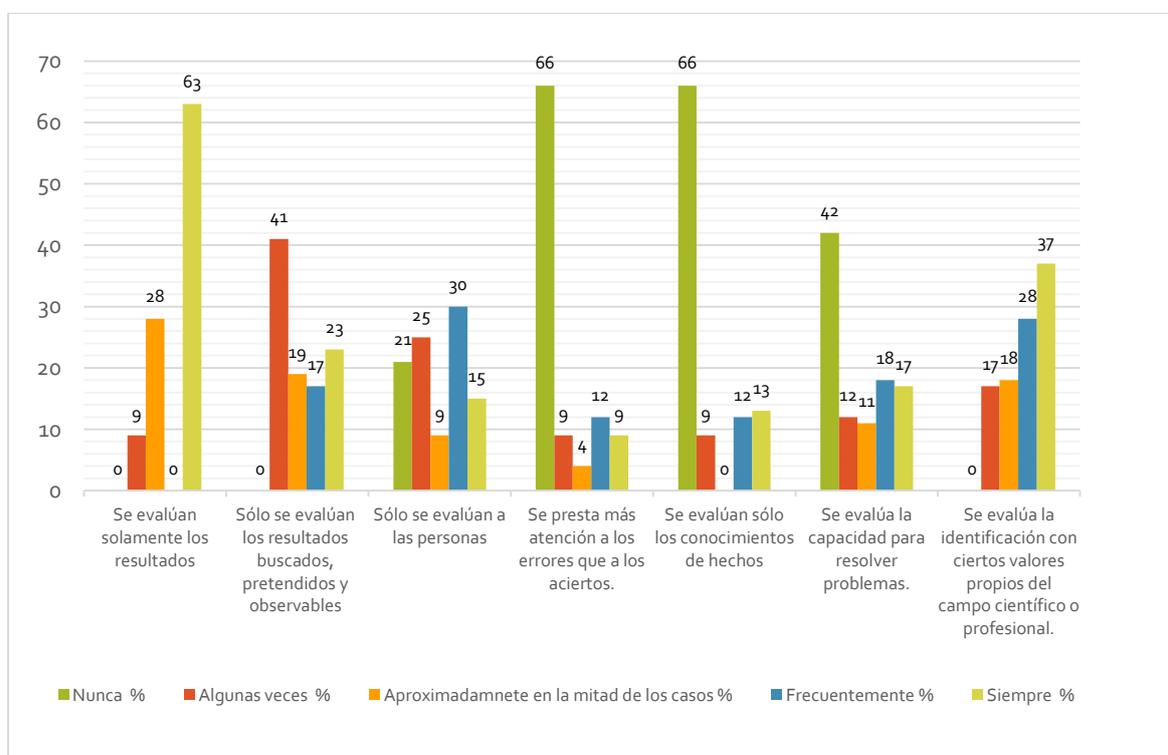


Figura 5: Percepción de posibles reduccionismos en evaluación.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaboración: Alexandra Franco Mero.

Análisis y discusión de resultados

Las tendencias mayoritarias registradas en la tabla 4 son del 59% relacionado con el conocimiento: la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc. y el otro 50% correspondiente al esfuerzo de los alumnos/as y un 38% el conocimiento adquirido por los estudiantes, el que piensa el estudiante como percepción de lo que consideran necesario evaluar los profesores, los misma que está relacionada con el enfoque constructivista, ambos están relacionados ya que buscan generar nuevos conocimientos en los estudiantes dándole el apoyo necesario para la construcción del mismo.

A través de los procesos del aprendizaje el alumno construye estructuras, es decir formas de organizar la información, las cuales facilitaran el aprendizaje futuro. Así como lo explica Maruri (2008): “Esta subraya el carácter fundamental de la actividad del alumno para apropiarse de los contenidos elaborando significado y atribuyendo sentido al proceso de aprendizaje” (p3) mejoran así su proceso de aprendizaje generando nuevas oportunidades para poder crear un proceso dinámico, participativo e interactivo.

Al comparar estas evidencias podemos observar que estas son amplias, complejas, interconectadas y funcionan como esquemas para activamente filtrar, codificar, categorizar y evaluar la información recibida en relación con alguna experiencia relevante. El aprendizaje es, por tanto, un proceso interno que consiste en relacionar la nueva información con las representaciones preexistentes, lo que da lugar a la revisión, modificación, reorganización y diferenciación de esas representaciones. (González 2011, p. 215) cuyo objetivo es buscar que los alumnos contribuyan aportando un nuevo significado al conocimiento

De acuerdo a los razonamientos que hemos venido planteando, las tendencias mayoritarias están relacionados directamente con el enfoque constructivista dentro del cual siempre se considera importante durante los procesos del aprendizaje que el alumno construye estructuras propias, las cuales facilitaran el aprendizaje futuro y mejorarán la percepción que ellos tienen sobre los modelos de evaluación aplicadas por sus docentes.

Por otro lado en la tabla 5, con respecto a la percepción de los posibles reduccionismos, los alumnos mayoritariamente respondieron que nunca se presta más atención a los errores que a los aciertos (66%) ni se evalúan solo los conocimientos de hechos (66%), tampoco evalúa la capacidad para resolver problemas (42%) pero siempre se evalúan solamente los resultados (63%).

Por lo tanto podemos verificar que los estudiantes encuestados creen que por sus experiencias de evaluación y los consecuencias que han tenido hasta ahora no han sido favorables para su aprendizaje, estos resultados están relacionados con el enfoque conductista puesto que los docentes solo buscan cumplir con el currículo establecido y no con el proceso que se realiza para la adquisición del conocimiento Newby (1993) que menciona “el alumno debe saber cómo ejecutar la respuesta apropiada, así como también las condiciones bajo las cuales tal respuesta debe hacerse”.

Con esto nos podemos cerciorar que los resultados están relacionados con el enfoque conductista ya que se deja de lado la forma de cómo se realiza la adquisición de los

conocimientos y se centra la obtención del producto final y no se considera a la evaluación como una oportunidad excelente para que quienes aprenden pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes. “Debe ser el momento también en el que, además de las adquisiciones, también afloran las dudas, las inseguridades, las ignorancias, si realmente hay intención de superarlas.” (Alvarez, 2001).

Las ideas expuestas en esta investigación pueden ser comparadas con la que se realizó en la Universidad de Santiago de Compostela sobre la Evaluación de estudiantes: percepciones de los propios alumnos la cual se llevó a cabo en el año 2001-2005 en la cual los estudiantes encuestados afirman que la evaluación además de considerarse únicamente como la realización de un examen y su calificación, se sigue reduciendo únicamente a los resultados finales, ambas investigaciones son coincidentes puesto que ambos creen que el objetivo de la evaluación solo es la obtención de resultados y no el proceso de cómo realizarlo.

4. Criterios seguidos para evaluar

Tabla 6: Criterios seguidos para evaluar.

INDICADORES	Nunca		Algunas veces		Aproximadamente en la mitad de los casos		Frecuente mente		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Un marco de referencia o unos criterios prefijados, que el profesor/a asume previa e independientemente del grupo de alumnos/as que se evalúe.	13	13	17	17	24	24	15	15	31	31
El nivel medio de la clase, situando a cada alumno/a en relación con ese punto medio.	0	0	24	24	31	31	24	24	21	21
Algún otro criterio contextualizado que el profesor/a establece teniendo en cuenta el grupo de alumnos/as que evalúa.	0	0	19	19	17	17	28	28	36	36
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.	45	45	17	17	13	13	15	15	10	10

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaboración: Alexandra Franco Mero.

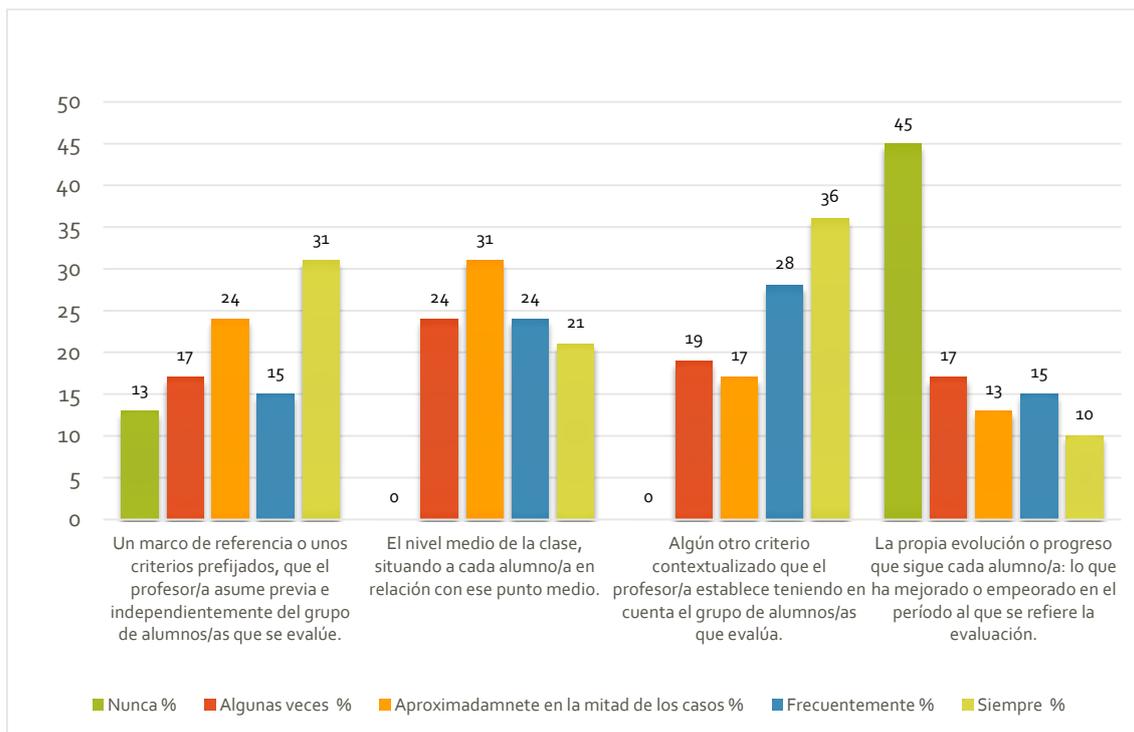


Figura 6: Criterios seguidos para evaluar.
 Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.
 Elaboración: Alexandra Franco Mero

Análisis y discusión de resultados

Es evidente que mediante las encuestas aplicadas a los estudiantes y tal como se observa en la tabla 6 las tendencias con un mayor porcentaje son del 45% el cual hace referencia a que nunca los criterios para evaluar forman parte de la propia evolución o progreso que sigue cada alumno/a, a pesar de esto, el otro 36% indica que los estudiantes consideran que siempre los criterios seguidos para evaluar se basan en algún otro criterio contextualizado que el profesor/a establece teniendo en cuenta el grupo de alumnos/as que evalúa, basando sus criterios de forma general y no de acuerdo a la realidad de cada estudiante.

Estas tendencias son afines con el enfoque cognitivo ya que permite al alumno tener conocimiento sobre los criterios que utilizan sus maestros al momento de realizar la evaluación, cabe destacar que para los psicólogos cognitivos piensan que “aprender” es algo diferente que “aprender de memoria” (Valbuena, 2016), piensan que el aprendizaje es algo más que aproximación por intuición, y también que aprender significa a su vez comprender.

Al comparar estas evidencias con la Investigación realizada en la Universidad de Santiago de Compostela sobre la Evaluación de estudiantes: percepciones de los propios alumnos, aplicada en el año 2001-2005 en la cual indica que la mayoría de los alumnos perciben que sus profesores toman como referente fundamental para la evaluación el normo tipo criterial, adoptando unos criterios previa e independientemente del grupo de alumnos que se evalúa.

La mayor parte de los estudiantes también afirman que sus profesores prácticamente nunca utilizan como referente la propia evolución o progreso que sigue cada alumno, si

ha mejorado o empeorado en el período al que se refiere la evaluación; Podemos verificar que ambas investigaciones son coincidentes ya que los encuestados consideran que los criterios utilizados al momento de aplicar cualquier tipo de evaluación solo se basan en una utilización sistemática de la evaluación sin tomar en consideración la evolución personal de cada uno de los estudiantes.

5. Para quién se evalúa

Tabla 7: Para quién se evalúa.

INDICADORES	Nunca		Algunas veces		Aproximadamente en la mitad de los casos		Frecuente		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Se evalúa para el alumno/a, para darle información sobre su aprendizaje.	0	0	12	12	26	26	8	8	54	54
Se evalúa para el profesor/a, ya que la evaluación forma parte de su tarea docente.	0	0	30	30	13	13	36	36	21	21
Se evalúa para la sociedad (el mercado), para seleccionar a los mejores.	0	0	28	28	27	27	26	26	19	19
Se evalúa para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos/as.	0	0	0	0	19	19	1	1	80	80

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaboración: Alexandra Franco Mero.

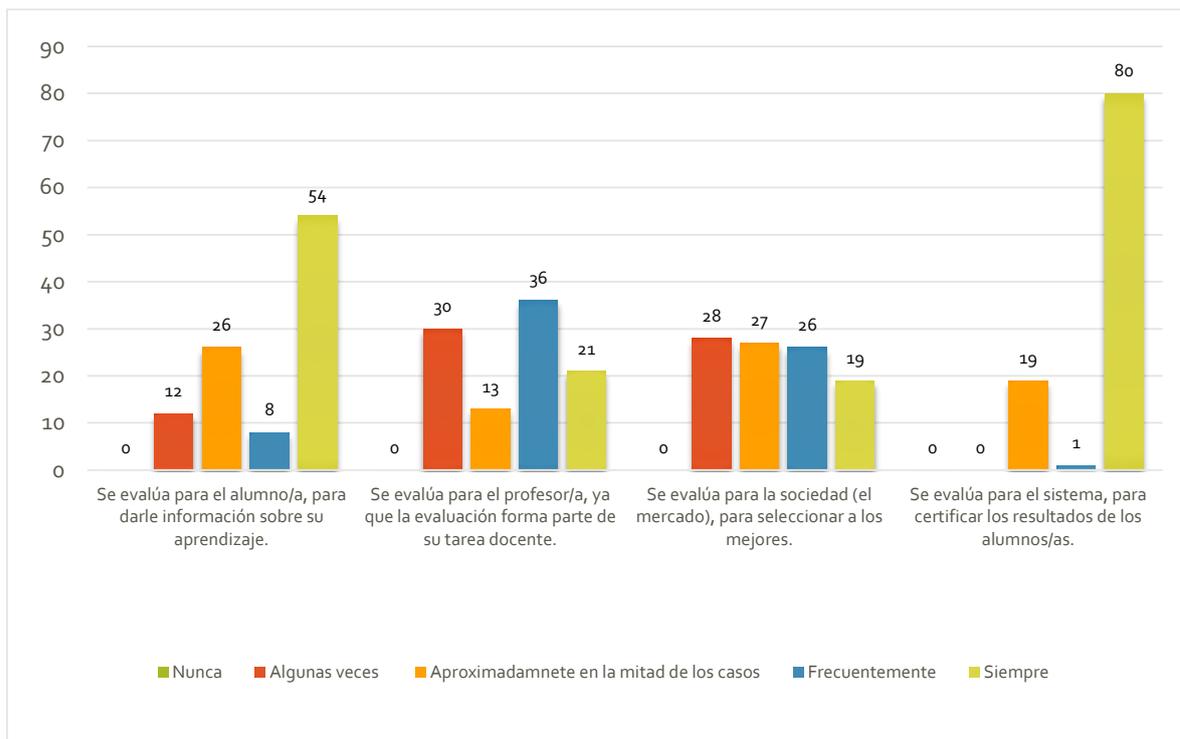


Figura 7: Para quien se evalúa.
 Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.
 Elaboración: Alexandra Franco Mero.

Análisis y discusión de resultados

De acuerdo a lo expuesto en la tabla 7 se observa que la mayoría de los encuestados (80%) piensan que siempre se evalúa para el sistema, para certificar los resultados, y un 54% manifiestan que se evalúa para el alumno a fin de darle información sobre su aprendizaje. Las conclusiones derivadas tienen una fuerte inclinación de pensamiento hacia el enfoque conductista, pues los encuestados no tienen clara el para quien se evalúa ya que cierto grupo indica que para alcanzar los aprendizajes planteados desde el inicio del año escolar mientras que otro grupo piensa que se evalúa para el sistema es decir para certificar los resultados que han obtenidos.

En relación a los datos obtenidos las tendencias más significativas están relacionadas al enfoque conductista pues este enfoque considera que el estudiante que no aporta nada al proceso, y que depende para aprender de los estímulos que reciba del exterior. De acuerdo con el conductismo la evaluación “parte del supuesto de que todos los alumnos son iguales, por lo tanto, todos reciben la misma información; y se evalúan generalmente de la misma manera, con los mismos instrumentos y pautas establecidas para calificarlos” (Hernández 2010, p. 114). Por lo tanto el conductismo considera que se evalúa para alcanzar los objetivos y no el esfuerzo que hace cada uno de los estudiantes para alcanzar esos objetivos.

Las evidencias anteriores pueden ser comparadas con la Investigación realizada en la Universidad de Santiago de Compostela sobre la Evaluación de estudiantes: percepciones de los propios alumnos, realizada en el año 2001-2005 en la cual los alumnos opinaron que estudiantes perciben que fundamentalmente se evalúa para el propio sistema, para certificar los resultados de los alumnos. También responden

mayoritariamente que prácticamente nunca se evalúa para el alumno, para darle información sobre su aprendizaje.

De acuerdo a lo expuesto se puede indicar que ambas investigaciones son consistentes ya que se puede confirmar así la percepción de que en muy pocas ocasiones la evaluación se emplea con fines educativos como una posibilidad de orientar el proceso de aprendizaje y de que los alumnos puedan ir adquiriendo las capacidades de autoevaluar su propio progreso.

6. Cómo se evalúa

Tabla 8: Instrumentos de evaluación que se emplean.

INDICADORES	Nunca		Algunas veces		Aproximadamente en la mitad de los casos		Frecuentemente		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Observación en clase.	7	7	31	31	17	17	16	16	29	29
Monografías (trabajos bibliográficos)	0	0	25	25	10	10	15	15	50	50
Entrevista.	90	90	4	4	1	1	5	5	0	0
Autoevaluación del alumno/a.	0	0	17	17	31	31	37	37	15	15
Cuaderno-diario del alumno/a	0	0	25	25	17	17	35	35	23	23
Coevaluación entre alumnos/as.	85	85	4	4	6	6	0	0	5	5
Participación en el aula.	15	15	17	17	35	35	25	25	8	8
Casos prácticos	0	0	32	32	15	15	36	36	17	17
Examen tipo test.	0	0	20	20	60	60	10	10	10	10
Examen de preguntas abiertas	14	14	16	16	22	22	18	18	30	30
Examen de preguntas cortas	22	22	4	4	32	32	24	24	18	18
Examen de preguntas de base estructurada.	0	0	10	10	7	7	13	13	70	70
Exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa.	0	0	15	15	10	10	25	25	50	50
Exámenes escritos con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa	10	10	4	4	12	12	32	32	42	42
Exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que queramos.	90	90	0	0	1	1	4	4	5	5
Otros (por favor, especifica cuál/es y señala con qué frecuencia)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
En tu opinión, tus profesores/as usan suficientes instrumentos de recogida de información.	0	0	17	17	24	24	17	17	42	42
En tu opinión, las pruebas de evaluación realizadas proporcionan la información adecuada y precisa sobre lo que se pretende evaluar.	0	0	32	32	16	16	19	19	33	33
Te gustaría que se utilizaran otros instrumentos de recogida de información. (Por favor, en caso afirmativo especifica cuál/es).	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016
Elaboración: Alexandra Franco Mero.

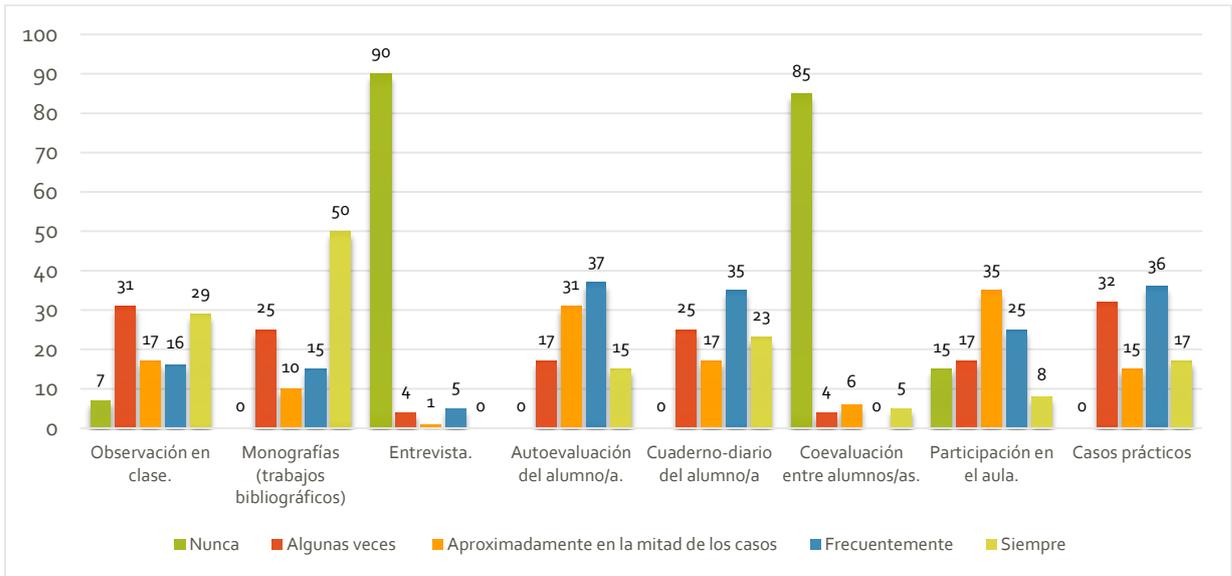


Figura 8: Instrumento de evaluación que se emplean.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016

Elaboración: Alexandra Franco Mero.

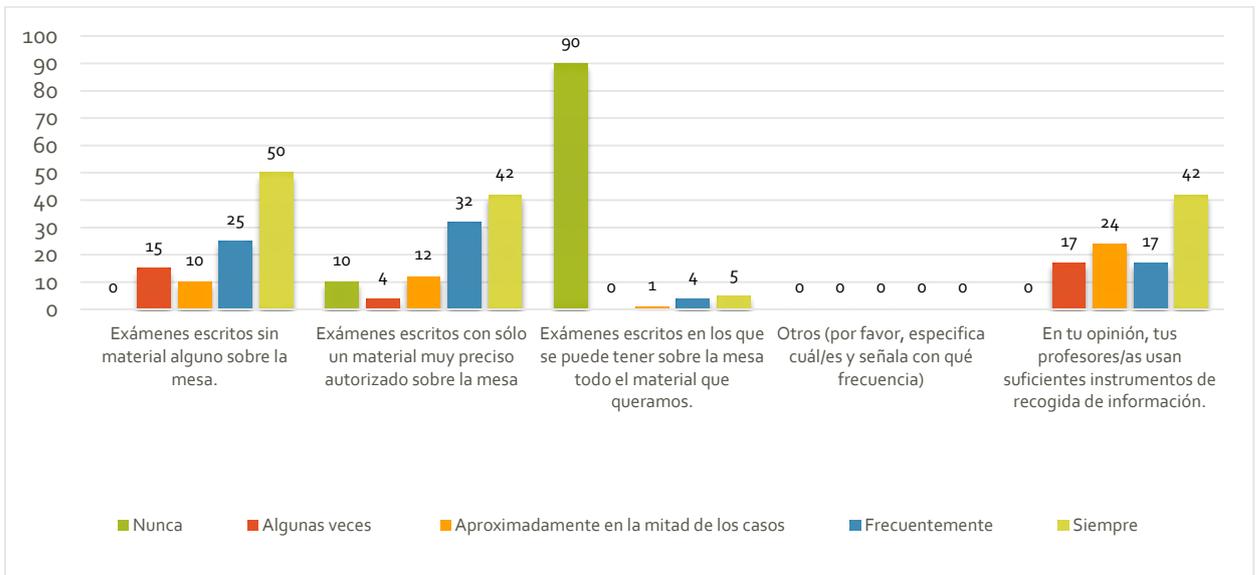


Figura 8.1: (Continuación)

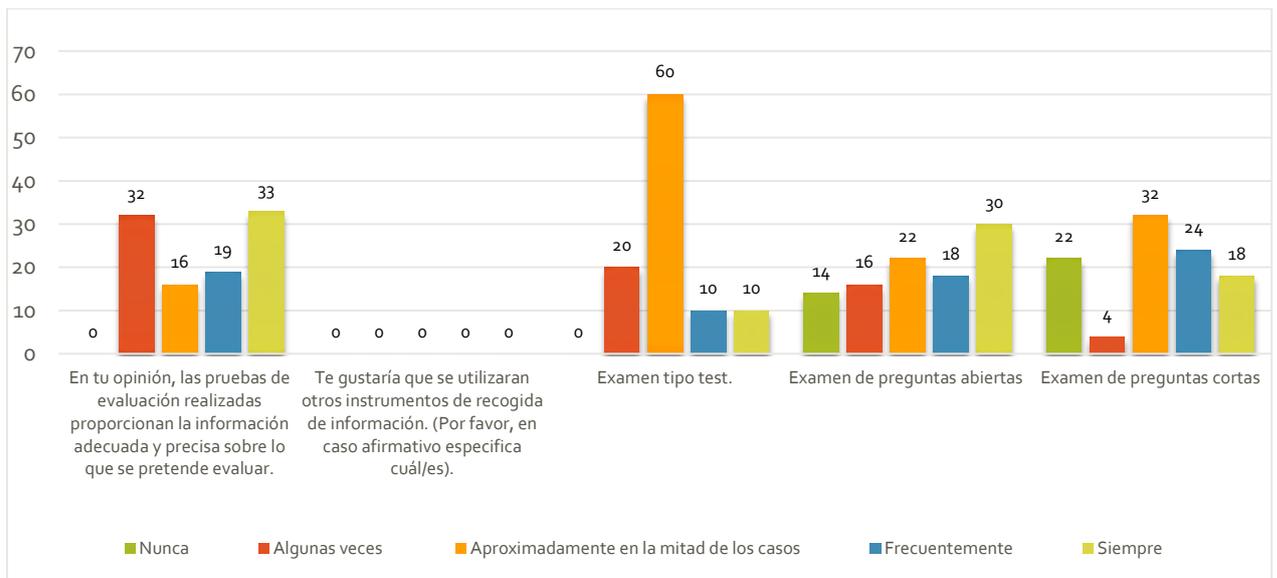


Figura 8.2 (Continuación)

Tabla 9: Percepción de las condiciones de evaluación.

INDICADORES	Nunca		Algunas veces		Aproximadamente en la mitad de los casos		Frecuente		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
La interacción que existe entre profesores/as y alumnos/as es suficiente para recoger información valiosa para la evaluación.	10	10	23	23	15	15	10	10	42	42
Las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumnos/as.	63	63	10	10	9	9	7	7	11	11
Las fechas en las que se realizan pruebas de evaluación se anuncian con suficiente tiempo de antelación.	0	0	10	10	7	7	13	13	70	70
Estas fechas se pueden negociar con los profesores/as.	22	22	10	10	5	5	4	4	59	59
Entre las diferentes pruebas de evaluación se dejan días de "descanso" suficientes.	8	8	20	20	17	17	32	32	23	23
Las situaciones en que se recoge información para la evaluación generan excesiva tensión y nerviosismo.	5	5	12	12	29	29	22	22	32	32
Las situaciones en que se recoge información para la evaluación fomentan la motivación por el aprendizaje.	0	0	19	19	32	32	24	24	25	25
La superación o no de las pruebas de evaluación tiene incidencias en la propia autoestima.	20	20	30	30	10	10	10	10	30	30

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaboración: Alexandra Franco Mero.

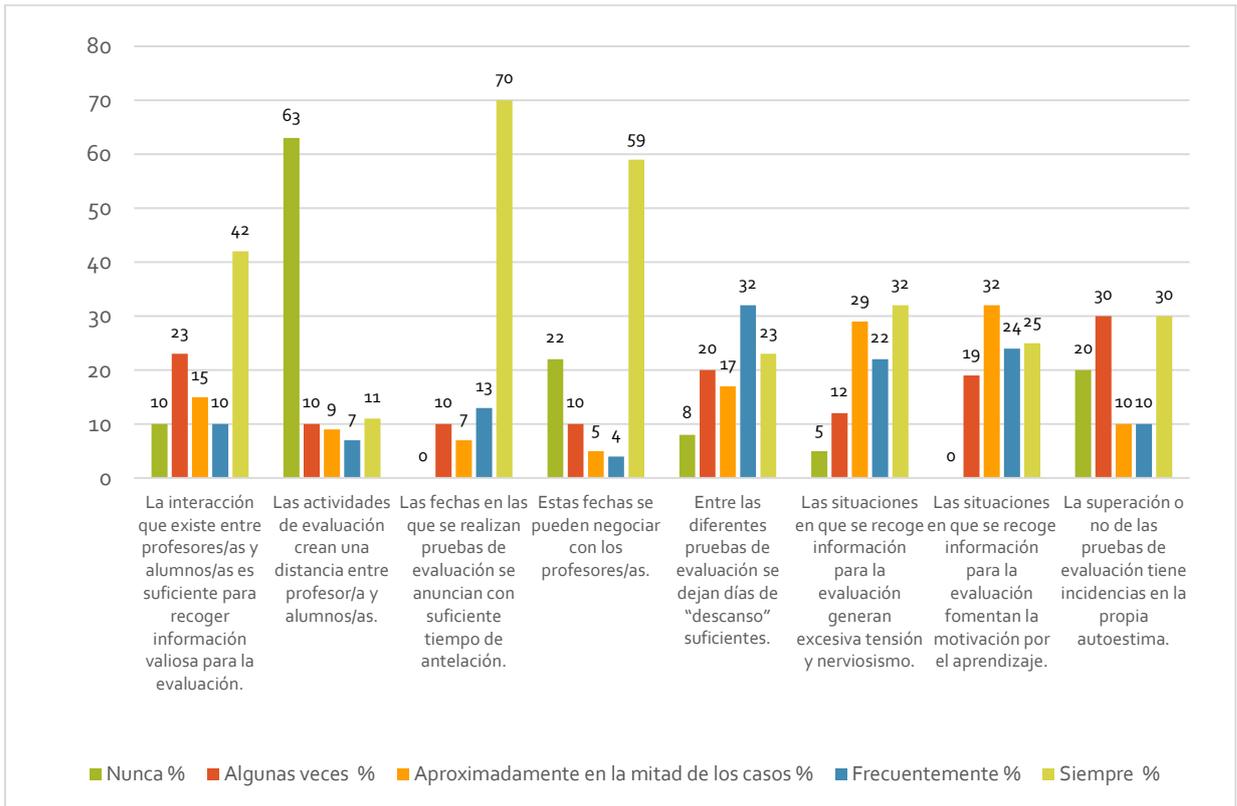


Figura 9: Percepción de las condiciones de evaluación.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaboración: Alexandra Franco Mero.

Tabla 10: Percepción de la forma de evaluar.

INDICADORES	Nunca	Algunas veces	Aproximadamente en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre
Existen fuertes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza aprendizaje.	10	23	18	19	30
La evaluación es una simplificación abusiva, pues se basa en la atribución de puntuaciones numéricas a realidades muy complejas.	45	10	14	18	13
La evaluación se realiza de forma rigurosa y no arbitraria.	6	16	21	15	43
Los estudiantes reciben información adecuada sobre las tareas y los resultados conseguidos en la evaluación.	8	21	12	32	27
La evaluación es un proceso totalmente claro y transparente, en el que nadie se siente amenazado o manipulado.	6	12	21	32	29
Se dejan para la evaluación actividades o tareas que nunca fueron trabajadas en clase.	7	32	12	20	29
Sólo se evalúa unidireccionalmente, los profesores/as evalúan a los alumnos/as, pero no a la inversa.	56	12	12	11	9
Se evalúa competitivamente, lo único importante es haber rendido "más" que el resto de tus compañeros/as.	45	26	0	23	0
Se evalúa estereotipadamente, cada profesor/a repite una y otra vez sus esquemas de evaluación.	20	21	8	8	43
Cada profesor/a tiene su propio sistema de evaluación, y establece sus criterios sin consultarlos ni consensuarlos con otros profesores/as	6	15	17	24	38
Realmente los profesores/as no establecen ni siguen unos criterios determinados para evaluar.	0	10	5	16	69

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.
Elaboración: Alexandra Franco Mero.

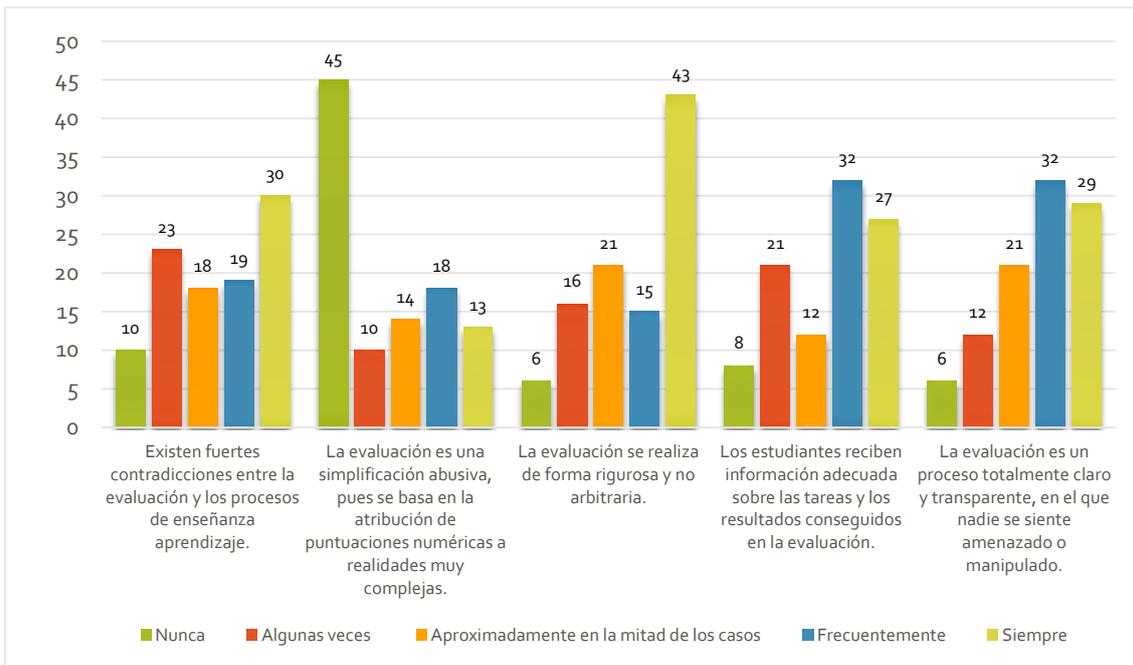


Figura 10: Percepción de la forma de evaluar.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaboración: Alexandra Franco Mero.

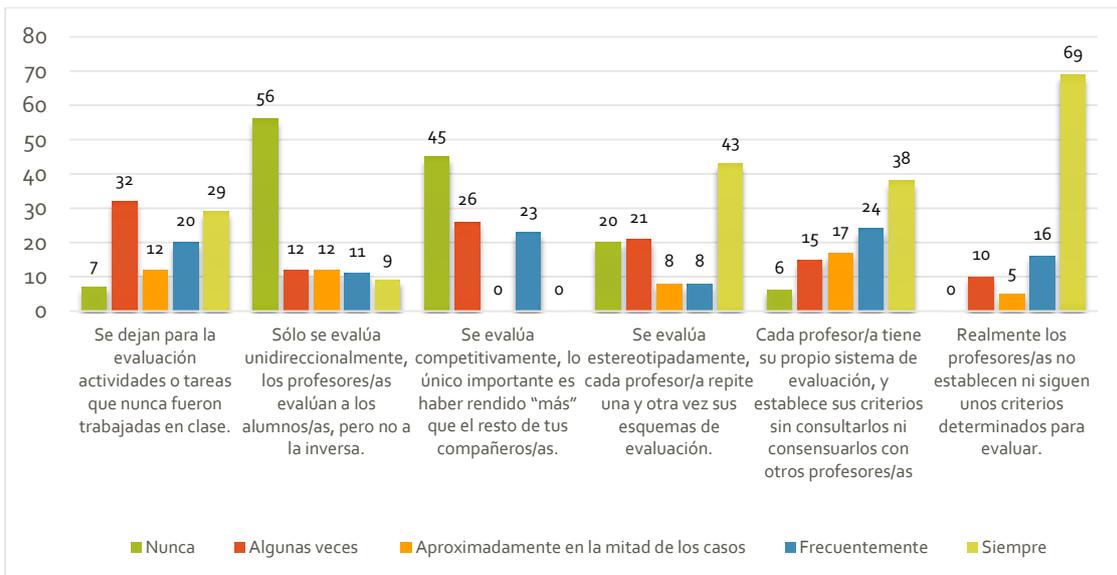


Figura 10.1: (Continuación)

Análisis y discusión de resultados

En su primera parte, en lo relacionado a los instrumentos de evaluación que se emplean y según los resultados presentados en la tabla y figura 8 contestan que nunca sus profesores emplean entrevistas para evaluar, tampoco exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que queramos, (90%), nunca se ha aplicado la coevaluación entre alumnos 85% pues ellos consideran que no se les permite una participación dentro de la evaluación, siempre se les ha aplicado preguntas de base estructurada(70%), y un 60% manifiestan que casi en la mitad de los casos emplean el Examen tipo test.

De acuerdo a los datos obtenidos mediante la encuesta aplicada se puede observar que los resultados con mayor porcentaje están relacionados con el enfoque conductista, ya que los instrumentos de evaluación que utilizan los docentes se centran en la obtención de un producto final, este tipo de instrumentos no dan cabida a la reflexión de los conocimientos. Para el enfoque conductista, no importa el cómo los estudiantes lograron el aprendizaje, lo importante son las notas obtenidas. De acuerdo con el conductismo la evaluación “parte del supuesto de que todos los alumnos son iguales, por lo tanto, todos reciben la misma información; y se evalúan generalmente de la misma manera, con los mismos instrumentos y pautas establecidas para calificarlos” (Hernández Rojas, 2010, p. 114). Por lo tanto el conductismo no considera otras opciones que puedan aplicar dentro del proceso de evaluación.

Por lo tanto dentro de este enfoque siempre se suele confundir evaluar con atribuir una nota o, calificación se está dando por supuesto que con esa atribución se concluye el proceso evaluativo, cuando en realidad mediante una calificación nunca se podrá satisfacer la finalidad educativa de comprensión y mejora que debe tener la evaluación en el ámbito educativo (Mendez, 1993)

En la segunda parte en lo relacionado a las condiciones de evaluación que se emplean y según los resultados presentados en la tabla y figura 9 se observa claramente las tendencias mayoritarias que son del 70% que indica que siempre las fechas en las que se realizan pruebas de evaluación se anuncian con suficiente tiempo de antelación ya que están incluidas en el cronograma escolar, mientras que un 63% considera que nunca las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumnos/, asimismo un 59% de los encuestados opinan que siempre estas fechas se pueden negociar con los profesores/as.

Estos estilos están enfocadas en el constructivismo ya que este considera importante la participación activa de los estudiantes y la relación que estos tienen con sus docentes, el aprendizaje es, por tanto, un proceso interno que consiste en relacionar la nueva información con las representaciones preexistentes, lo que da lugar a la revisión, modificación, reorganización y diferenciación de esas representaciones. (González 2011, p. 215.)

Estas tendencias están asociadas a la relación que tienen los estudiantes con sus docentes, ya ellos consideran que si existiera una mejor comunicación en algunos casos se lograría un proceso de evaluación participativo en el cual ellos también tengan derecho a opinar sobre la metodología utilizada, dentro de estas preferencias también podemos visualizar que los educandos consideran las diferentes condiciones dentro de la proceso de evaluación y la recolección de información a través de ella.

En su tercera parte , en lo relacionado a las formas de evaluar según se observa en la tabla y figura 10 encontramos que un 69% de los estudiantes consideran que los profesores no establecen ni siguen unos criterios determinados para evaluar ya que durante las pruebas realizadas a lo largo de su vida escolar siempre han sido los mismos diseños de evaluaciones, por otro lado un 45% argumenta que nunca se evalúa competitivamente, lo único importante es haber rendido “más” que el resto de tus compañeros/as, y en un igual porcentaje de 45% cree que nunca la evaluación es una

simplificación abusiva, pues se basa en la atribución de puntuaciones numéricas a realidades muy complejas, mientras que un 43% piensa que siempre se evalúa estereotípadamente, cada profesor/a repite una y otra vez sus esquemas de evaluación.

Las tendencias mayoritarias se encuentran afines con el enfoque conductista ya que a través de los resultados obtenidos mediante la investigación el estudiante realiza la acumulación y asociación de aprendizajes relacionados con las diferentes formas de evaluación a las cuales ha sido sometido durante su vida escolar.

Desde la perspectiva del conductismo, la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, aplicar test. Según el estudio realizado en el paradigma conductista “La evaluación se centra en el producto” (Rojas, 2010, p. 114), es decir, en las ejecuciones mecánicas de las acciones repetitivas sin dar cabida a la reflexión sobre la conducta ejecutada, las cuales deben ser medibles y cuantificables y el criterio de comparación a utilizar para su valoración son los objetivos establecidos.

Sobre la base de las ideas expuestas podemos comparar los resultados obtenidos con la Investigación realizada en la Universidad de Santiago de Compostela sobre la Evaluación de estudiantes: percepciones de los propios alumnos, realizada en el año 2001-2005 en la cual los estudiantes lo que piden fundamentalmente es que la evaluación no se reduzca únicamente a una prueba escrita final si no a la importancia de que se consideren otros instrumentos de recogida de información. “Es muy difícil que en una única prueba o examen se pueda evaluar una buena muestra representativa de todos los diferentes tipos de aprendizajes realizados por el alumno. En general se tendrán que realizar más de un tipo de prueba y asegurarse que los aprendizajes a evaluar están bien representados en aquellas” (Espín y Rodríguez 1993 p 54.). Ambas investigaciones son coincidentes ya que todos los estudiantes encuestados piensan que se debe innovar al momento de aplicar cualquier tipo de evaluación.

7. Quién evalúa

Tabla 11: Percepción de quién decide en la evaluación.

INDICADORES	Nunca		Algunas veces		Aproximadamente en la mitad de los casos		Frecuente mente		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
La nota la decide el profesor/a solo/a.	42	42	23	23	15	15	9	9	11	11
La evaluación depende, en parte, de la autoevaluación del alumno/a.	63	63	10	10	9	9	7	7	11	11
La evaluación es negociada y dialogada con cada alumno/a individualmente.	70	70	10	10	13	13	7	7	0	0
La evaluación es negociada y dialogada con el grupo de alumnos/as de clase en su conjunto.	10	10	22	22	5	5	4	4	59	59
Te gustaría tener más participación en la decisión de tu propia evaluación.	6	6	20	20	17	17	32	32	23	23

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaboración: Alexandra Franco Mero

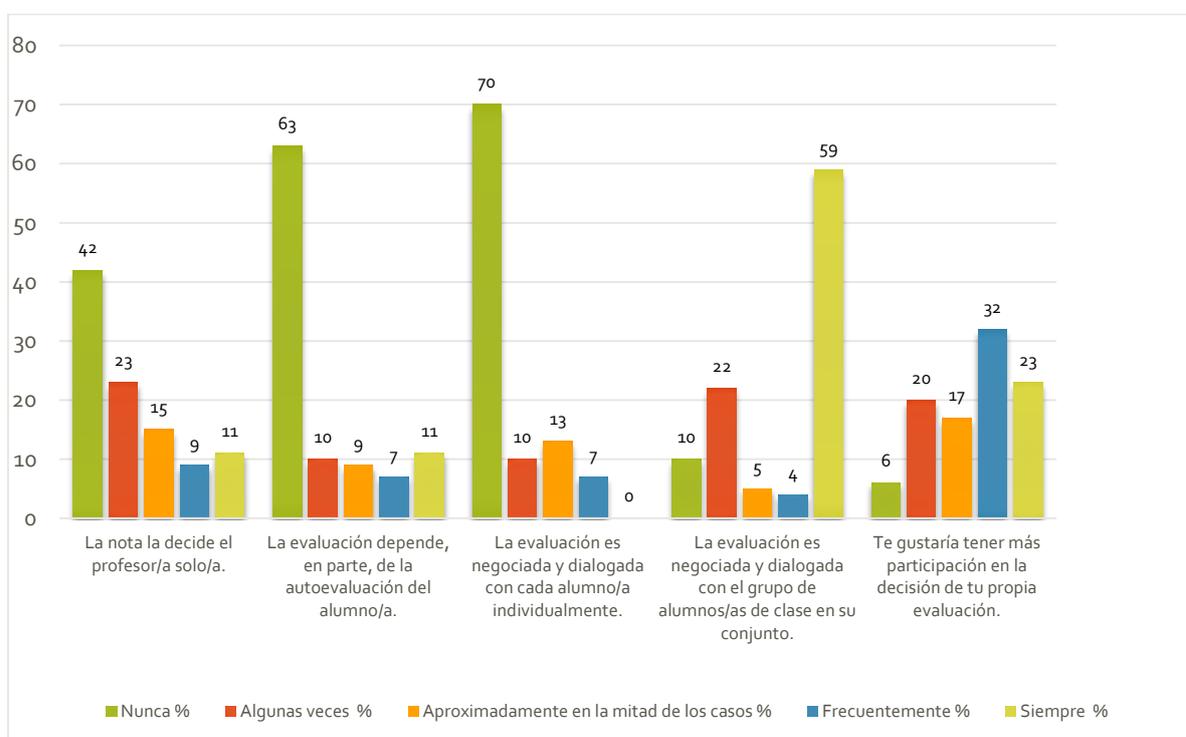


Figura 11: Percepción de quien decide en la evaluación.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaboración: Alexandra Franco Mero.

Tabla 12: Responsables de la forma de evaluar.

INDICADORES	Nunca		Algunas veces		Aproximadamente en la mitad de los casos		Frecuentemente		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
La falta de motivación, despreocupación o desinterés de los profesores/as por estos temas.	0	0	19	19	32	32	24	24	25	25
La falta de formación en temas de evaluación de los profesores/as universitarios/as.	20	20	30	30	9	9	11	11	30	30
La rutinización de las prácticas profesionales, de modo que cada profesor/a repite año tras año los mismos esquemas de evaluación.	15	15	17	17	8	8	25	25	35	35
La complejidad del proceso.	0	0	32	32	15	15	36	36	17	17
La carencia de ayuda para realizar evaluaciones de otra forma.	0	0	20	20	60	60	10	10	10	10
Las condiciones en las que se tiene que realizar el proceso de evaluación	14	14	16	16	22	22	18	18	30	30
Los propios alumnos/as, que reclaman ser evaluados de una manera tradicional: mediante exámenes de "memoria".	22	22	4	4	32	32	24	24	18	18
Las presiones gubernamentales, burocráticas o/e institucionales.	0	0	10	10	7	7	13	13	70	70

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaboración: Alexandra Franco Mero

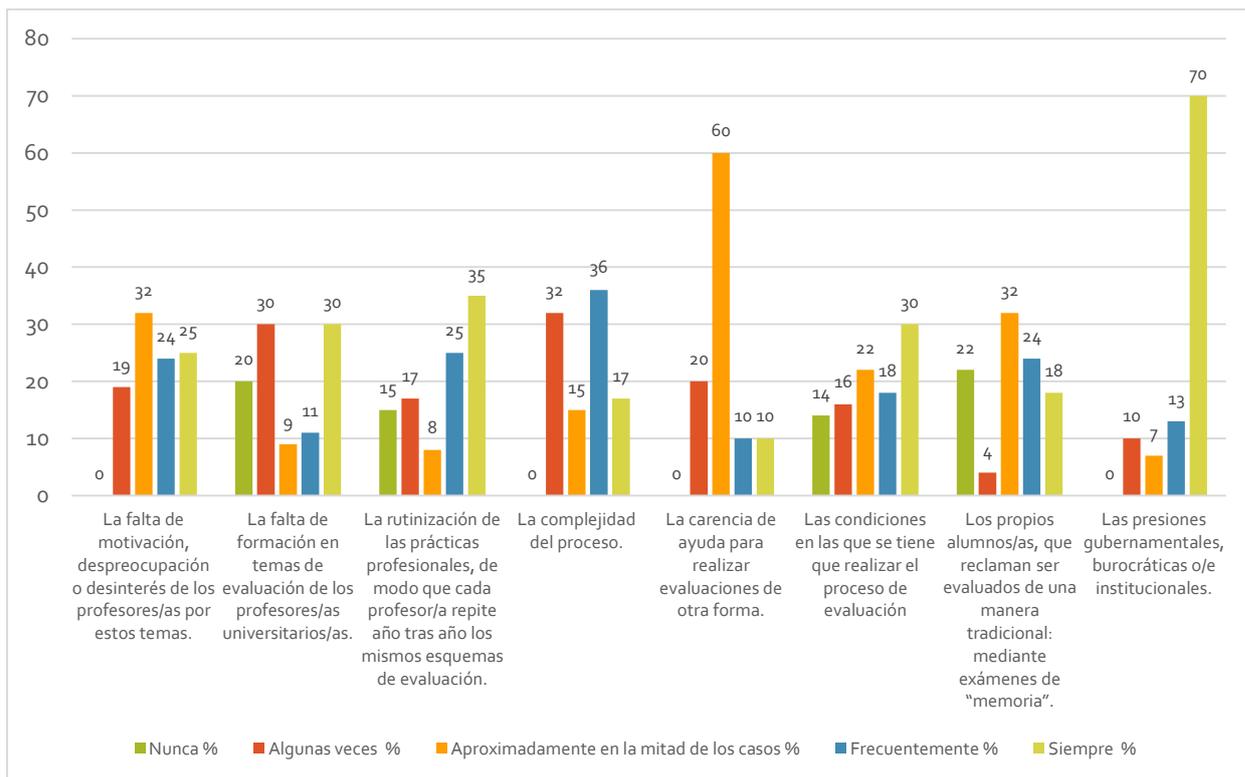


Figura 12: Responsables de la forma de evaluar.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaboración: Alexandra Franco Mero

Análisis y discusión de resultados

En base a los resultados presentados en la tabla 11 en la que se investiga acerca de la percepción de quien decide en la evaluación, un 70% de los estudiantes encuestados indican que nunca la evaluación es negociable, o al menos que es dialogada con cada alumno, un 63% considera que nunca la evaluación depende, en parte, de la autoevaluación del alumno/a y 59% siempre la evaluación es negociada y dialogada con el grupo de alumnos/as de clase en su conjunto, el 42% cree que nunca la nota la decide el profesor/a solo/a y finalmente un 32% frecuentemente considera que le gustaría tener más participación en la decisión de tu propia evaluación.

Estas tendencias se crean por la opinión que tienen los alumnos sobre quien o quienes ellos deciden la evaluación, no se sienten participativos durante este proceso y consideran que sus opiniones no son tomadas en cuenta, ellos consideran que tiene la decisión final sobre el proceso de evaluación es el docente.

Se genera esta tendencia mayoritaria debido a que los estudiantes piensan que ellos deben participar activamente en la definición de los objetivos de la evaluación y la verificación de sus aprendizajes, para poder trabajar con entusiasmo y lograr así un aprendizaje significativo. "El conductismo ubica al docente en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Considera al alumno como una tabla rasa: hay que llenarlo de conocimientos como si se levantara una pared de ladrillos" (Cols, 1998, p.28).

Por otra parte, como se puede visualizar en la tabla 12, que las tendencias con mayor aceptación indican que siempre los responsables del proceso de evaluación son las presiones gubernamentales, burocráticas o/e institucionales (70%), la carencia de

ayuda para realizar evaluaciones de otra forma un (60%), la complejidad del proceso (36%) y finalmente la rutinización de las prácticas profesionales, de modo que cada profesor/a repite año tras año los mismos esquemas de evaluación con un 35%, como resultado se puede verificar que las tendencias con mayor acogida se encuentran vinculadas con el enfoque conductista ya que ellos consideran que son los docentes los responsables de la forma de evaluar.

Para el conductismo un alumno “es considerado como un receptor de las informaciones, su misión es aprenderse lo que se le enseña” (Hernández Rojas, 2010, p. 114). Para el conductismo el estudiante es definido como un receptor pasivo en un mundo activo que escribe sus mensajes por lo cual se considera que es el docente quien tiene la responsabilidad de evaluar sin considerar nuevas alternativas que ayuden al progreso del estudiante.

Las conclusiones derivadas pueden ser comparadas con resultados obtenidos con la Investigación realizada en la Universidad de Santiago de Compostela sobre la Evaluación de estudiantes: percepciones de los propios alumnos, aplicada en el año 2001-2005 en la que los alumnos encuestados opinan que la principal causa de que la evaluación se desarrolle como se está haciendo reside en la rutinización de las prácticas profesionales por parte de su profesorado, que repite año tras año los mismos esquemas de evaluación, estando convencidos (en general) de que esta situación es más condicionante que la complejidad del proceso de evaluación, las condiciones en que tiene que desarrollarse o la falta de formación del profesorado en temas de evaluación.

Teniendo en cuenta el estudio realizado por la Universidad de Santiago de Compostela se observan concordancias ya que en dicha universidad la evaluación es solo un proceso final igual en el presente estudio.

8. Cuándo se evalúa

Tabla 13: Responsables de la forma de evaluar.

INDICADORES	Nunca		Algunas veces		Aproximadamente en la mitad de los casos		Frecuentemente		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
La evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra integrada en él, en vez de ser un momento netamente distinto y diferenciado.	0	0	12	12	20	20	21	21	47	47
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.	0	0	10	10	8	8	21	21	61	61
La evaluación aparece sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.	0	0	11	11	9	9	9	9	71	71

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaboración: Alexandra Franco Mero.

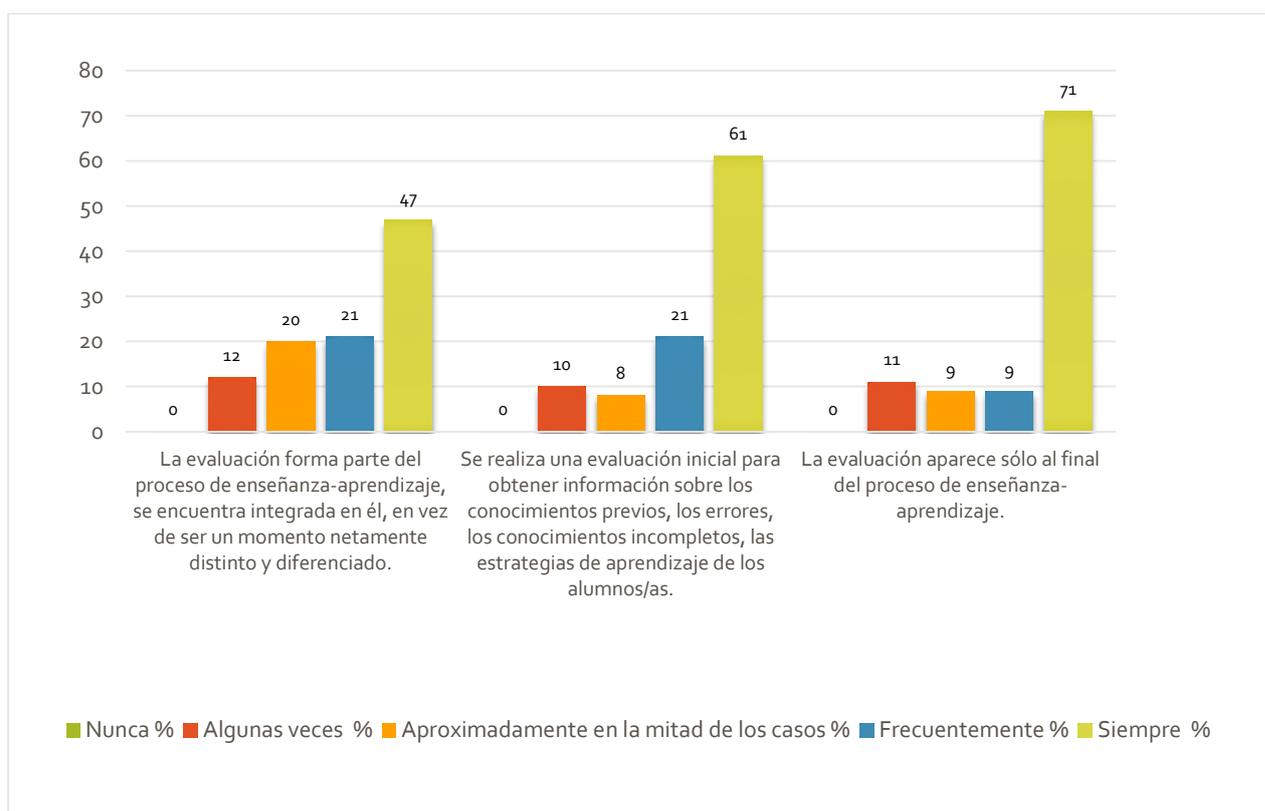


Figura 13: Responsables de la forma de evaluar.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016

Elaboración: Alexandra Franco Mero

Análisis y discusión de resultados

En base a los resultados obtenidos en la tabla 13 tenemos que un 71% de los estudiantes menciona que la evaluación aparece sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, también tenemos un 61% considera que siempre se realiza una evaluación inicial para obtener información sobre los conocimientos previos, los errores, los conocimientos incompletos, las estrategias de aprendizaje de los alumnos/as, estas evaluaciones por lo general son aplicadas al inicio del periodo escolar y no en medio de este.

Las tendencias con mayor aceptación se encuentran relacionadas con el enfoque conductista ya que este enfoque no le permite al profesor innovar o crear nuevas alternativas para generar nuevos conocimientos, los encuestados consideran que sus profesores solo aplican la evaluación al final y al inicio del periodo escolar reduciéndose solamente en los resultados finales. Según el estudio realizado en el paradigma conductista “La evaluación se centra en el producto” (Rojas, 2010, p. 114), es decir, en las ejecuciones mecánicas de las acciones repetitivas sin dar cabida a la reflexión sobre la conducta ejecutada, las cuales deben ser medibles y cuantificables y el criterio de comparación a utilizar para su valoración son los objetivos establecidos.

Las resultados anteriores pueden ser comparadas con resultados obtenidos con la Investigación realizada en la Universidad de Santiago de Compostela sobre la Evaluación de estudiantes: percepciones de los propios alumnos, aplicada en el año 2001-2005 en la que los alumnos encuestados consideran que las principal causa de que la evaluación se desarrolle como se está haciendo reside en la rutinización de las prácticas profesionales por parte de su profesorado, que repite año tras año los mismos esquemas de evaluación, estando convencidos (en general) de que esta situación es más condicionante que la complejidad del proceso de evaluación, las condiciones en que tiene que desarrollarse o la falta de formación del profesorado en temas de evaluación.

Sobre las bases expuestas podemos decir que ambas investigaciones son coincidentes pues se puede confirmar que en ambas indagaciones la percepción de los estudiantes sobre los responsables de la evaluación son los docentes pues ellos son los que aplican cualquier tipo de evaluación sin tomar en consideración la necesidad de los estudiantes.

9. Evaluación versus calificación

Figura 14: Evaluación versus calificación.

INDICADORES	Nunca		Algunas veces		Aproximadamente en la mitad de los casos		Frecuentemente		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
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.	5	5	17	17	12	12	9	9	57	57
No importa qué, cuánto, cómo y por qué aprender, sino por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar.	15	15	12	12	19	19	15	15	39	39
La autoevaluación es un truco que emplean los alumnos/as para facilitar la consecución de buenas calificaciones.	48	48	8	8	21	21	13	13	10	10
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).	21	21	7	7	12	12	10	10	50	50
Hay que condicionar la forma de estudiar a la manera de evaluar de cada profesor/a.	8	8	12	12	21	21	19	19	40	40
En muchas notas existe un factor de azar (lotería o suerte).	20	20	17	17	16	16	21	21	26	26
Las calificaciones dependen sólo de los exámenes.	40	40	16	16	13	13	10	10	21	21

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

Elaboración: Alexandra Franco Mero

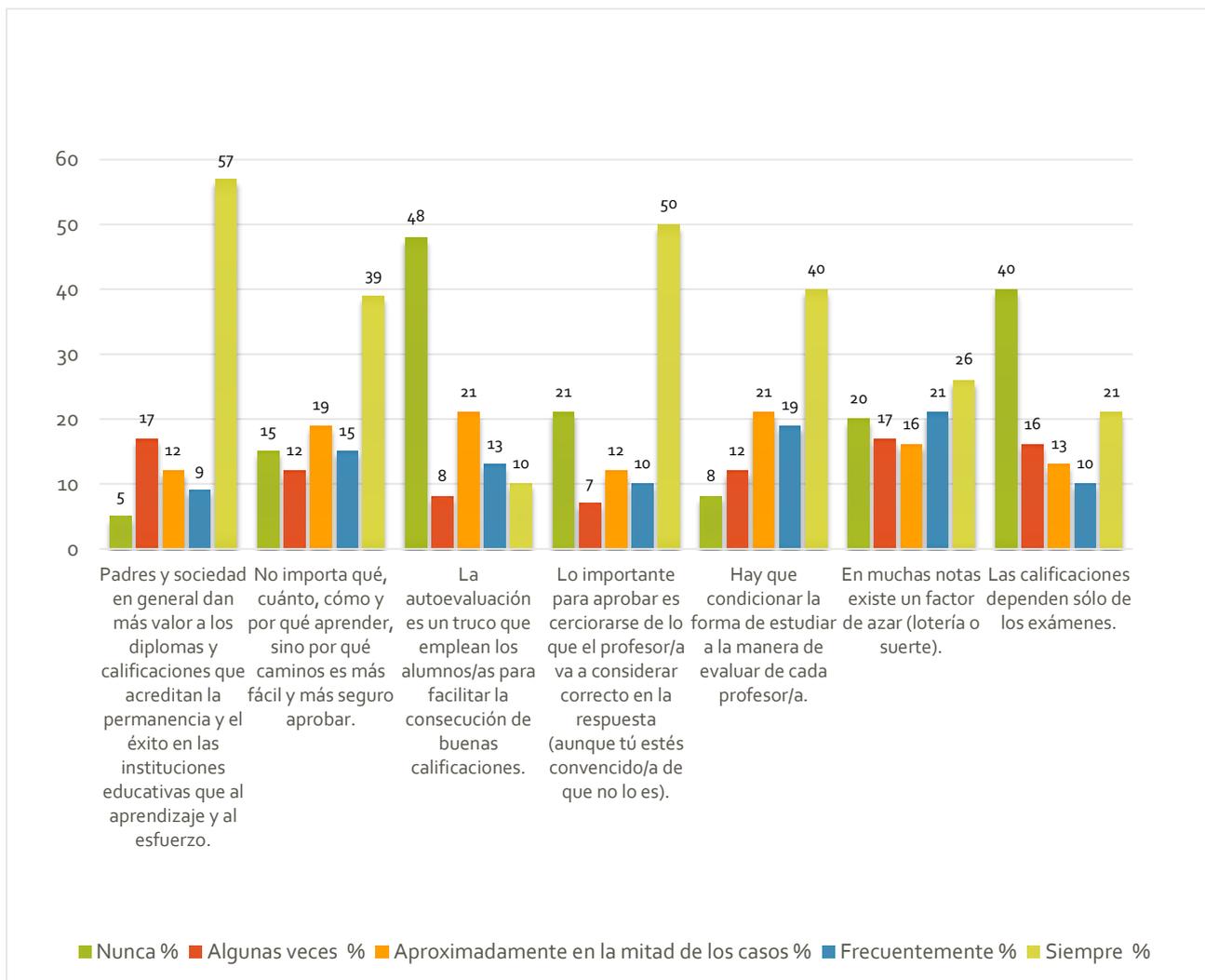


Figura 14: Evaluación versus calificación.
 Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.
 Elaboración: Alexandra Franco Mero.

Análisis y discusión de resultados

De acuerdo con los datos registrados en la tabla 14 podemos observar que las aceptaciones con mayor relevancia son el 57% de padres y sociedad que generalmente 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, 50% de estudiantes encuestados que opina que siempre lo importante para aprobar es cerciorarse de lo que el profesor/a va a considerar correcta la respuesta (aunque se esté convencido/a de que no lo es) ya que de acuerdo a sus experiencias muchas veces lo que ellos consideran que es lo correcto no lo es. También está un 39% considera que no importa qué, cuánto, cómo y por qué aprender, sino por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar.

Estas tendencias hacen referencia a lo que piensan los estudiantes sobre la evaluación versus la calificación, relacionada al enfoque conductista puesto que ellos consideran que a través de la evaluación versus calificación se miden los logros obtenidos, que el estudiante se vuelva memorista para lograr obtener buenas calificaciones ya que al

calificar el docente pone etiqueta a sus estudiantes mientras que al evaluar emite un juicio de valor.

Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar tests. Paradójicamente, la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. (Mendez, 2001, p 2).

Se crea esto debido a que los encuestados relacionan al proceso de evaluación con la obtención de buenas calificaciones, la aceptación por parte de sus padres y compañeros, sin importar si lograron un aprendizaje significativo o no. En el año 2001-2006 en el país de México el Programa de Desarrollo Educativo hace referencia en señalar que la Política de Evaluación y Seguimiento de su país tiene como objetivo principal evaluar y dar seguimiento al avance del aprovechamiento de los alumnos y a los factores que influyen en sus resultados.

Con el propósito de fundamentar el diseño de políticas y la toma de decisiones dirigidas al mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación, ya que ellos consideran que hoy en día solo se evalúan los conocimientos observables y comprobables, cuando lo importante es el desarrollo de competencias, la adquisición de hábitos, actitudes, destrezas y valores ya que estos fortalecen tanto al estudiante como a la sociedad en la que se desenvuelve.

4. PLAN DE INTERVENCIÓN

4.1. Título.

Diseño de técnicas e instrumentos de evaluación desde una perspectiva constructivistas.

4.2 Descripción del problema.

En la unidad educativa José María Velasco Ibarra existen diversos factores del proceso de evaluación que generan descontento tanto de los estudiantes como padres de familias ya que los docentes están acostumbrados a trabajar con técnicas e instrumentos de evaluación basadas en el enfoque conductista (70%), generando problemas de aprendizaje según los datos obtenidos mediante la investigación realizada los cuales reflejan que en el proceso de evaluación que se lleva a cabo siempre se evalúan los resultados (63%), y no cómo se han conseguido, con qué medios o con cuanto esfuerzos se han logrado, por tanto se basa en la atribución de puntuaciones numéricas a realidades muy complejas pues la mayoría de los encuestados (57%) considera que sus padres y la 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 que ellos realizan a lo largo del proceso educativo.

4.3 Antecedentes sobre el problema.

Dentro de la Institución Educativa se ha planteado diferentes alternativas para solucionar este tipo de problema como proporcionar material audiovisual a los docentes sobre las diferentes técnicas de evaluación, informar mediante documentos emitidos por parte del Ministerio de Educación sobre cómo llevar a cabo el proceso de evaluación, entre otros, estas medidas tomadas por parte del rector de la Institución no obtuvieron el resultado esperado puesto que tanto por los padres de familia como por estudiantes, indican que en más de una ocasión se han sentido insatisfechos, ya que los profesores/as no establecen ni siguen criterios determinados para realizar los procesos de evaluaciones que se lleva a cabo dentro del Plantel, ellos consideran que esto se debería mejorar.

4.4 Fundamentación teórica.

“La evaluación educativa constituye hoy en día una herramienta indiscutible para garantizar la calidad de los procesos educativos así como un instrumento que puede posibilitar la mejora continua de dichos procesos” (Lukas. 2009, p.86). De modo general, la tendencia actual es la de concebir a la evaluación desde una perspectiva comprensiva en cuanto a su objeto, funciones, metodología y técnicas, participantes, condiciones, resultados, efectos y determinantes.

Se manifiesta con fuerza el reconocimiento de su importancia social y personal desde un punto de vista educativo-formativo, así como para el propio proceso de enseñanza-aprendizaje por el impacto que tiene el modo de realizar la evaluación y la forma en que el estudiante la percibe en el aprendizaje. No obstante, esta tendencia que se manifiesta en la conceptualización teórica contrasta con cierta estrechez y rigidez que matizan su práctica en las instituciones educacionales y al interior del aula; así como la servidumbre de la evaluación a demandas sociales de selección, clasificación y control de los individuos y las instituciones mismas que aún persisten con fuerza.

Para el diseño de estas acciones se toma como referencia el enfoque constructivista ya que mediante esta propuesta se establece que el modelo curricular de educación admita a la evaluación como una actividad sistemática y continua, cuya función principal es la de ser un instrumento que ayude al crecimiento personal de los estudiantes, valorando su rendimiento académico en torno a sus progresos con respecto a si mismo y no en relación a los aprendizajes que se proponen en el currículo, detectar las dificultades de aprendizajes que se presenten a lo largo del año escolar y las fallas que puedan existir en la forma de enseñar del docente o en los procedimientos pedagógicos utilizados.

El proceso de aprendizaje para el constructivismo está integrado por procesos cognitivos individuales y procesos de interacción grupal, los cuales implican el uso de los diferentes tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y final, esto implica una evaluación continua y centrada en el éxito del alumno en el proceso de aprendizaje. En el caso del alumno, éste es concebido como un sujeto pensante, que debe desarrollar su autonomía para transformarse en un individuo que es capaz de aprender a aprender, para lo cual el docente debe fomentar la participación activa del alumno en el proceso de aprendizaje y en la evaluación a través de la autoevaluación y la coevaluación.

Otros aspectos interesantes de la evaluación constructivista, lo representa la integración de la dimensión ética de la evaluación, que permite preservar el respeto y dignidad del alumno como persona, y la evaluación de las experiencias propias del alumno y de sus vivencias como formas validas del aprendizaje.

El enfoque constructivista se plantea que el docente debe ser capaz de identificar dificultades y facilidades, orientarlos, realimentar y motivar a los estudiantes y lo más importante cualificar sus capacidades no cuantificar, es motivo suficiente para aplicar métodos como deductivo, inductivo, activo, analógico y comparativo, los métodos mencionados comprenden y están asociados a la apropiación integra de contenido significativo para los estudiantes, enfatizando el por qué se utiliza estos métodos mencionare técnicas a utilizar que correspondan a este enfoque, entre ellos tenemos: Trabajo en grupos, esto permite el intercambio de ideas entre compañeros de clase, discutir temas, plantación de problemas para su respectiva solución.

La evaluación educativa es de suma importancia para desarrollo de la personalidad del ser humano pues le permite el progreso de las habilidades cognitivas y morales de la persona. Según Segura (2007) "La evaluación se enmarca en la base del desarrollo del ser humano con una visión integral a partir de la construcción y elaboración de sus procesos, en una relación de equilibrio con los contenidos curriculares." (p, 1) Se refiere a que la evaluación usada como valoración de conocimientos no tiene limitantes ya que a su vez se visualiza como el sujeto (estudiante) va creciendo intelectualmente dentro del proceso educativo.

Una de las bases fundamentales sobre la cual se basaron estas acciones en el constructivismo en el cual el individuo como construcción propia que se va produciendo por la interacción de sus disposiciones internas con su medio ambiente; y la idea de que el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción que hace la persona. A través de los procesos del aprendizaje el alumno construye estructuras, es

decir formas de organizar la información, las cuales facilitarían el aprendizaje futuro. Estas son amplias, complejas, interconectadas y funcionan como esquemas para activamente filtrar, codificar, categorizar y evaluar la información recibida en relación con alguna experiencia relevante.

El conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura donde todos los procesos psicológicos superiores se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. “El aprendizaje es, por tanto, un proceso interno que consiste en relacionar la nueva información con las representaciones preexistentes, lo que da lugar a la revisión, modificación, reorganización y diferenciación de esas representaciones”. (González 2011, p.215).

Desde la perspectiva del enfoque constructivista tanto las técnicas como los instrumentos de evaluación deben adaptarse a las características del alumno y brindarle la información necesaria sobre su aprendizaje, considerando al alumno no con receptor pasivo si no como uno activo, por lo cual se considera que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje pueden ser usadas a más de las técnicas e instrumentos tradicionales otras opcionales en las cuales se pueda evaluar el desempeño del alumno, realizar un análisis sobre su desempeño para poder verificar en que se está fallando y mejorar de forma oportuna.

Creando así un proceso de evaluación en el cual la interactividad constituirá uno de los soportes de estos nuevos modelos de enseñanza que contemplan al estudiante como protagonistas activos de su propio aprendizaje. Cabe recalcar que la época actual en la que vivimos nos exige que la educación sea más flexible, aumentando la calidad de aprendizaje, buscando una transformación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el éxito de esta innovación recae sobre los roles del docente y del estudiante pues el docente dejara de ser el principal transmisor de conocimiento para pasar a cumplir más bien un rol de orientador, facilitador, dinamizador de aprendizajes, asesor, colaborador, relator de experiencias entre otras.

Por su parte el alumno pasara de ser un receptor indiferente a uno dinámico, controlador de su propio proceso de aprendizaje. La interactividad constituirá uno de los soportes de estos nuevos modelos de enseñanza que contemplan a los estudiantes como protagonistas activos de sus propios procesos de aprendizajes.

Desde la perspectiva del enfoque constructivista los modelos educativos centrados en el aprendizaje, plantean la necesidad de desarrollar nuevas concepciones de la evaluación que incluya el uso de nuevos procedimientos y técnica. Tomando en cuenta que en la Educación basada en competencias debe enfocarse en el crecimiento del estudiante, destacando el grado de integración y desarrollo de los componentes de la competencia orientada a la autorregulación en el proceso de aprendizaje.

En este contexto, las estrategias de evaluación no deben depender únicamente de los exámenes tradicionales de respuestas fijas que no permiten evaluar la habilidad del uso del conocimiento e ignorar la importancia del conocimiento holístico y la integración de este para la vida. Entre las diversas técnicas e instrumentos de evaluación que ofrece el enfoque constructivista tenemos las siguientes: observación, lista de cotejo, escala

de calificación, bitácora, proyecto, carpeta de evidencias, exposición o disertación, mapas conceptuales, trabajos de investigación, caracterización o dramatizaciones resolución de casos, rubricas, portafolios.

La aplicación de estas numerosas técnicas ayudaran a que el estudiante pase de ser un recepto pasivo a uno activo, controlador de sus propios proceso de aprendizaje considerándose a sí mismo como protagonistas activos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.5 Matriz de intervención.

Problema priorizado	Meta/s	Acciones y recursos para cada meta	Responsables para cada acción	Fecha de inicio y final de la acción	Actividades de seguimiento permanente y sus evidencias	Indicadores de Resultados
1. Aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación habituales que llevan a los estudiantes a convertirse en memorista, poco participativo, y con escaso interés en el proceso enseñanza-aprendizaje	1. Que el 80% de docentes participe en capacitaciones sobre técnicas e instrumentos de evaluación basadas en el enfoque constructivista.	1. Presentación del proyecto de capacitación sobre Técnicas e instrumentos de evaluación 2. Realizar talleres de capacitación a los docentes sobre temas de técnicas e instrumentos de evaluación desde un enfoque constructivista	Autoridades de la Institución, la comisión pedagógica y maestrante,	Estas acciones se deben llevar a cabo al finalizar el primer Quimestre 18 al 22 de septiembre.	Deberá verificar mediante Proyecto, convocatorias, registro de control Revisión documental, Actas.	Porcentaje de docentes que realizo la capacitación. Nivel de satisfacción de los docentes que participaron en la capacitación.
		3. Entregar a los docentes una guía pedagógica sobre los procesos de evaluación basadas en el enfoque constructivista.	La comisión pedagógica.	Se deberán entregar las guías del 2 al 6 de octubre.	Verificar mediante actas de recepción la entrega de las guías a cada docente de la institución.	Porcentaje de docentes que obtuvieron la guía. Nivel de complacencia de los docentes que recibieron la guía pedagógica.

		4. Implementación de material audiovisual a los docentes sobre temas de evaluación educativa.	Comisión pedagógica.	Desde el 15 al 17 de septiembre.	Implementar de material actualizado o emitido por parte del MINEDU sobre procesos de evaluación a cada docente de la Institución.	Se realizó la implementación del material audiovisual.
2 El 80% de PPF y estudiantes participan de la Socialización sobre los parámetros a tomarse en cuenta en el proceso de evaluación estudiantil que es llevado a cabo en la Institución educativa.		1. Convocatoria a estudiantes y PPF a talleres sobre técnicas e instrumentos de evaluación. 2. Socializar y con los padres de familias y estudiantes las diferentes técnicas e instrumentos de evaluación y sus procedimientos adecuados, basados en la pedagogía, propuesta por el MINEDUC.	Expertos en temas de evaluación como asesores educativos o la comisión pedagógica.	Al inicio del cada año escolar.	Cotejar mediante registro de asistencia de los talleres la participación de los padres de familias y estudiantes.	Registro de asistencia de padres de familias y estudiantes y actas de los talleres realizados.
		3. Planificar reuniones con padres de familia y estudiantes para informar	Docente tutor de cada año básico	Al comienzo de cada parcial.	Comprobar que se informe a los padres del proceso de evaluación aplicado a su representado.	Registro de asistencia. Documento legales en los que se basan. Convocatorias

		sobre las evaluaciones que se realizan en la institución.				
		4. Anunciar con anticipación tanto a estudiantes como docentes las fechas en las cuales se realizar las evaluaciones de acuerdo al cronograma establecido.	Docente tutor de cada año básico.	Al inicio de cada parcial y exámenes quimestrales.	Informar en la página electrónica de la Institución y espacios estratégicos sobre las fechas en las cuales se realizara cada una de las evaluaciones.	Se realizaron los anuncios correspondientes sobre las fechas de evaluación.

CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos se puede concluir que: en la definición y funciones de la evaluación predomina la tendencia relacionada con el enfoque constructivista expresado en que las actividades evaluativas se centran a valorar el progreso del alumno, a la valoración de los aprendizajes, como una ayuda para los estudiantes, como una posibilidad de dialogo con el profesor pues ellos creen que este enfoque propone fortalecer la definición y función principal de la evaluación con la finalidad de generar nuevos conocimientos, que le ayudaran a mejorar su proceso de aprendizaje.

Mientras que en las interrogantes de quién y para quien se evalúa, evaluación versus calificación, cuando se evalúa, predomina la tendencia relacionada con el enfoque conductista expresando en que la evaluación nunca es negociada y dialogada con cada alumno/a individualmente, se evalúa para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos/as, 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, y la evaluación aparece sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje

En lo concerniente a los criterio seguido para evaluar, la tendencia con mayor notabilidad es afín al enfoque cognitivo, expresado en que considera siempre para evaluar algún otro criterio contextualizado que el profesor/a establece teniendo en cuenta el grupo de alumnos/as que evalúa.

En cuanto a objetos de evaluación y cómo se evalúa se determina que si bien prevalece el enfoque conductista expresado en cuanto la evaluación se centra en los resultados, los Instrumentos de evaluación que se emplean son exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa, exámenes de preguntas de base estructurada y tipo test y finalmente los profesores/as no establecen ni siguen unos criterios determinados para evaluar, sin embargo también tienen expresión constructivista en cuanto consideran necesario evaluar los profesores, de ese conocimiento: la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc. Las fechas en las que se realizan pruebas de evaluación se anuncian con suficiente tiempo de antelación y nunca las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumnos/as, esto se explica ya que actualmente a pesar de que se viene insistiendo en el enfoque constructivista en el Nuevo Currículo, sin embargo los docentes mantienen practicas evaluativas conductistas.

RECOMENDACIONES

Se recomienda que la máxima autoridad de la institución encargue a la comisión pedagógica para que revisen y mejoren las políticas de evaluación, incluyendo los problemas de aprendizajes que presentan los estudiantes, contemplando la posibilidad de que se realicen capacitaciones sobre diseño y aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación desde la perspectiva constructivista, como resolución de casos, portafolio, rubrica, para los docentes con la finalidad de que las tendencias basadas sobre el enfoque conductista sean resueltas, con el objetivo de mejorar los problemas de aprendizaje que tienen los estudiantes

Implementar procesos evaluativos basados en el Constructivismo, ya que este enfoque propone una nueva metodología de aprendizaje donde el proceso se vuelve más dinámico, participativo e interactivo con los estudiantes apoyados en guías pedagógicas de técnicas e instrumentos de evaluación, basándose en un enfoque que le permita al estudiante elaborar su propio conocimiento.

Socializar con los padres de familias y estudiantes sobre su metodología de trabajo y su forma de evaluar, a través de talleres y reuniones a fin de integrar toda la comunidad educativa y sea participe activa, para el logro de una mejor calidad de educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsian, M. I. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso . *Revista Española de Pedagogía* , 25-48.
- Alvarez ; Bisquerra. (1998). Manual de orientación y tutoría. Barcelona, España: CISSPRAXIS, S. A.
- Alvarez, J. M. (2001). Evaluar para conocer, examiar para excluir. *Evaluar para conocer, examiar para excluir*, 3.
- Amigón, R. (2006). *Universidad la Salle Benavente*. Obtenido de El clima del aula y su relación con el aprendizaje: recuperado en <http://www.universidadlasallebenavente.edu.mx/investigacion/revista/septdico6/elclima.htm>
- Andrade, L. (16 de Marzo de 2016). *Universidad Santiago de Compostela: Minerva repositorio institucional DA USC*. Obtenido de Minerva repositorio institucional DA USC: recuperado en <http://hdl.handle.net/10347/13958>
- Arancibia, Schmidt, & Sancho. (1998). Proyecto Efectividad Escolar. Santiago, Chile.
- Aron; Milicic; Armijo. (2012). *Clima Social Escolar: una escala de evaluación –Escala de Clima Social Escolar*. Obtenido de revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/749/2873
- Badillo, G. (1997). Aprendibilidad, enseñabilidad, educabilidad. *Aprendibilidad, enseñabilidad, educabilidad*, 37.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar* . Buenos Aires:Editorial
- Bellei, Muñoz, Pérez, & Raczynski. (2003). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Chile.
- Briones, G. (2015). Tesis de titulación. *El clima escolar y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación General Básica Superior del Colegio Fiscal Provincia de Bolívar de la ciudad de Guayaquil*. Guayaquil, Ecuador.
- Burgos, R. (s.f.). *Clima Escolar*. Obtenido de Monografias: recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos48/clima-escolar/clima-escolar2.shtml>
- Cantillo, C. (s.f.). Didáctica de la Educomunicación. *Modelo Estructuralista*. Málaga, España.
- Casanova, M. A. (2007). *Evaluación, Tipología y objetivos* . España : La Muralla.
- Casassus. (2005). Interacciones al interior del aula o condiciones estructurales de la escuela: su impacto en la desigualdad educativa. Santiago, Chile.
- Casassus, J. (s.f.). *Aprendizajes, emociones y clima de aula*. Obtenido de www.uca.edu.ar/uca/common/.../files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.pdf

- Castillo, R. Q. (2006). *Revista de Educación a Distancia*. Obtenido de <http://revistas.um.es/red/article/view/24291/23631>
- Castro, M. (2006). Actitudes y motivación en educación física escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*.
- Cherobim, M. (2004). Escuela, un Espacio para Aprender a ser Feliz, La Ecología de Las Relaciones en la Construcción del Clima Escolar. *Tesis para optar el Grado Académico de Doctora en Pedagogía, Mención Desarrollo Profesional e Institucional para la Calidad Educativa*. Barcelona, España.
- Chi, Pita, & Sánchez. (2011). *Fundamentos conceptuales y metodológicos para una enseñanza-aprendizaje desarrolladora de la disciplina Morfofisiología Humana*. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So864-21412011000100002
- Coello, J. E. (2008). Evaluación Diagnóstica, Formativa y Sumativa.
- Colegio Mas Luz. (s.f.). *Comunicación Pedagógica*. recuperado de <http://www.colemasluz.com/comunicacion.php>
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. En C. Coll, *Infancia y aprendizaje* (págs. 131-142).
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pág. 163). Madrid : Alianza Editorial.
- Coll, C., & Palacios. J y Marchesi, A. (1993). Desarrollo psicologico y educacion II. En C. Coll, & A. Palacios. J y Marchesi, *II, Desarrollo psicologico y educacion* (pág. 22). Madrid: Alianza.
- Cols, A. d. (1998). *Teoria conductista del aprendizaje*.
- Coob, P. y. (1996). Constructivist, emergent, and socio-cultural perspectives in the context of developmental research. *Educational Psychologist*. En P. y. Coob, *Constructivist, emergent, and socio-cultural perspectives in the context of developmental research. Educational Psychologist* (pág. 176).
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). *El clima escolar percibido por los estudiantes de enseñanza media*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/195/19501501.pdf>
- Curras, M. P. (2000). Percepcion de los propios estudiantes. *Revista Universitaria* , 2.
- Curras, P. (2009). "Evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela: percepciones de los propios alumnos".
- Durán, C., & Lara, M. (s.f.). *Antecedentes Históricos de la Psicología Social*. Obtenido de http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen1_numero2/articulo_2.pdf
- Enguita, M. F. (1995). *L aprofecion Docente y la Comunidad Escolar* . Morata.

- Erostarbe, I. I., & Albonigamayor, J. J. (2008). Auto-evaluación a través de Internet: variables metacognitivas y rendimiento académico. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 6(2), 59-76.
- Fernandez, I. (2004). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Narcea, Madrid.
- García. (2009). *Las dimensiones afectivas de la docencia*. Obtenido de www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf
- Garza Vizcaya, E. (2004). Revista Mexicana de Investigación Educativa. *Investigacion Educativa* , 807-816.
- González, J. M. (2011). *Revista electrónica de investigación educativa*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412011000100001&script=sci_arttext
- González, O. (1996). *El enfoque histórico cultural como fundamento de una concepción pedagógica*. Colombia: Ed. El Poirá.
- Granja, C. (2013). Caracterización de la comunicación. *Artículo de investigación*, 69.
- Granja, C. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 65-93.
- Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagògica. (1999). Actividades de educación emocional. En M. Á. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (págs. 330/27-330/59). Barcelona.
- Gutierrez, O. B. (2004). Tendencia en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias*, 117.
- Gutierrez, P. G. (s.f.). *Evaluación Educativa Praxis Docentes y diseño instrumental* .
- Hernandez, A. (s.f.). *Elementos metodológicos esenciales para todo docente en su proceso de Enseñanza Aprendizaje*. Obtenido de Monografias: <http://www.monografias.com/trabajos94/elementos-metodologicos-esenciales-todo-docente-sua-proceso-ensenanza-aprendizaje/elementos-metodologicos-esenciales-todo-docente-sua-proceso-ensenanza-aprendizaje.shtml>
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México: Mac-Graw Hill.
- Humboldt, C. A. (2014). *CÓDIGO DE CONVIVENCIA*. Obtenido de http://www.cahgye.edu.ec/ceibos/pdf/cah_codigodeconvivencia.pdf
- Hutchins, E. (1995). *Cosnición en la naturaleza*.
- Intercultural, L. O. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: R.O. 2SP 417.
- João, K. S. A., Olivera, I. A., & Serra, J. E. M. (2016). Reflexiones acerca de los efectos de la evaluación diagnóstica en la Escuela Superior Pedagógica de Bengo, Angola. *Islas*, (180), 106-115.
- Johnson, D., & Johnson R.J y Hulubec, E. (1994). *The nuts and volst of cooperative learning* . Edina : Interaction Book Compani .

- Jose Francisco Lukas Mujika, K. S. (2004). *Evaluación Educativa*. España: Alianza Editorial.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Lukas, E. y. (2004). *Evaluación Educativa*. España: Alianza Editorial.
- Marin, R. y. (1991). *Manual de creatividad*. Barcelona : Vives Vives .
- Matínez, M. (1996). Tesis doctoral. *La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mendez, A. (1993). El alumnado. En A. Mendez, *La evaluación como actividad crítica de aprendizaje* (págs. 22-29).
- Méndez, Á. (2001). "Evaluación para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata.
- Milicic, & Aron. (1999). *Climas sociales tóxicos y climas nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. Obtenido de http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_aron2.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito.
- Moreno, Cristian; Díaz, Alejandro; Cuevas, Carol . (2011). *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 11,12.
- MOOS. (1979). *Evaluating educational environments*. S. Francisco.
- Moos, R., & Trickett. (1974). *Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES)*. Obtenido de Recuperado el 28 de 12 de 2011, de escala de Moos adaptado enviado por tutores INFORMACION 3
- Moos, R., & Trickett. (1974). *Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES)*. Obtenido de Recuperado el 28 de 12 de 2011, de escala de Moos adaptado enviado por tutores INFORMACION 3.
- Moos, R., Moos, B., & Trickett, E. (1984). *Manual de Escalas de Clima Social (FES, WEA, CIES, CES)*. Madrid: TEA Ediciones, S.A. Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Muñoz. (2011). *Clima del aula para favorecer aprendizajes*. Perú.
- Murillo. (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*. Obtenido de www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/Rev.%20Ed.%20Inc.%20Vol3,2.pdf
- Murillo, F. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(1).
- Musitu, G., Moreno, D., Martínez, M. (s.f.). *La escuela como contexto socializador*. Obtenido de Universidad de Valencia: <http://www.uv.es/lisis/maria/climasocial.pdf>
- Nuthall. (1997). El razonamiento y aprendizaje del alumno. En Nuthall, *El razonamiento y aprendizaje del alumno* (pág. 758). Barcelona: Poidos.

- Ojalvo, V., & otros. (1999). Comunicación educativa. *Universidad Autónoma J.M Saracho*. Tarija.
- P, Newby . T y Ertmen. (1993). UNA COMPARACIÓN DE LOS ASPECTOS CRÍTICOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL DISEÑO DE INSTRUCCIÓN. *Diseño de Instrucciones desde conductismo, cognitivismo y constructivismo*, 9.
- Pérez, H., Maldonado, M., & Bustamente, F. (2010). El análisis organizacional como fundamento para la mejora de la escuela. *Revista Educare*, 6.
- Piaget, J. (1981). *La Teoría del Aprendizaje. Infancia y Aprendizaje*.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes*. Mexico : Pearson.
- Pinto, L. R. (2002). EVALUACION –TIPOS DE EVALUACION. *Posgrado de la Vía Cátedra de Medicina*, 10. *Pontificia Universidad Católica Argentina*. (s.f.). Obtenido de <http://www.uca.edu.ar/uca/index.php/ingreso/content/es/universidad/Ingresantes/ingreso-buenos-aires/alumnos-del-ingreso/evaluacion-cognitiva/>
- Porto, M. (2009). Evaluación de estudiantes en la universidad de Santiago de Compostela: percepción de los propios alumnos. *Revista de Docencia Universitaria*, 1-22.
- Prieto, I. (2007). *El Aprendizaje cooperativo*. Madrid : PPC.
- Puevo, A. P. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: . *Revista de ducacion* , 347,435-451.
- Punset, E. (2011). Excusas para no pensar. Cómo nos enfrentamos a las incertidumbres de nuestra vida. En E. Punset, *Cómo nos enfrentamos a las incertidumbres de nuestra vida* (pág. 43). Barcelona: Destino.
- Quiroga. (2008). *lima de aula y prácticas docente en ajedrez escolar Inicial*. Obtenido de www.ajedrezenlasescuelas.com/2008/octubre
- Ramírez, J. (2011). Proyecto de Investigación Pedagógica. *Clima y comunicación en el aula para el aprendizaje*. Chile.
- Ramos, P., Bruno, J., & Abanacin, A. (18 de Junio de 2005). *UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA*. Obtenido de TEORIA DEL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL: <http://constructivismos.blogspot.com/>
- Rebollo Catalán, M. Á., & García Pérez, R. (1994). La evaluación educativa. Materiales didácticos: Didáctica General, Psicología de la Educación. CAP 94/95, 57-80.
- Requena, S. H. (2008). *El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en proceso de aprendizaje*. Universities and knowledge.
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J., & Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portuga*, 105-126.
- Rodríguez. (2001). *Clima de aula*. México: Astra Ediciones S.A.

- Rodríguez. (2004). *El clima escolar. Revista Digital Innovación e Investigación*. Obtenido de https://www.csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima.PDF
- Rojas, G. H. (2010). Paradigmas en psicología de la Educación. En G. H. Rojas, *Paradigmas en psicología de la Educación* (pág. 114). Mexico: Paidós.
- Rosales, F. (2010). LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA DE AULA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL CALLAO. Lima, Perú.
- Rosales, M. (2014). *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual In Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*.
- Rosales, M. (2014). *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. In Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*.
- S, J. E. (2001). *Evaluación Diagnóstica, Formativa y Sumativa*.
- Sánchez, J. (2009). Tesis doctoral. *Análisis del clima de aula en educación física. Un estudio de casos*. Málaga.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era*.
- Stufflebeam, D. (1987). *Evaluación Sistemática*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Vaello. (2006). *El clima de clase: problemas y soluciones*. Obtenido de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/spip/IMG/pdf/El_clima_de_cl
- Valbuena, V. A. (19 de Marzo de 2016). *Corrientes Pedagógicas* . Obtenido de Corrientes Pedagógicas : <http://ciesibague.wixsite.com/corrientepedagogica/modelos-pedag-gicos>
- Villa. (1992). El clima escolar en los centros de EGB de Vizcaya. *Clima organizativo y de aula: teorías, modelos e instrumentos de medida*. Victoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Villar, & Villa. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Obtenido de https://dspace.usc.es/bitstream/10347/13958/1/rep_1043.pdf
- Villasmil, S. (2004). Interacciones comunicativas entre profesores y alumnos el marco de la enseñanza. *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 65-72.
- Viñas, G. (2000). *La pedagogía liberadora*. Tarija: Universidad J. M. Saracho.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar*, 5.

ANEXOS



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**Encuesta dirigida a estudiantes de la Unidad Educativa
“José María Velasco Ibarra”**

Yo **Alexandra Franco Mero**, Estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Técnica Particular de Loja, me encuentro realizando un Proyecto Investigativo sobre “Percepciones de los estudiantes de la Básica Superior respecto a la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo.” en la ciudad de Milagro Por este motivo, le solicito su valiosa colaboración contestando el siguiente cuestionario tomado de Porto Currás (2009), en el estudio sobre “Evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela: percepciones de los propios alumnos”. (Curras, 2009)

DATOS PERSONALES DEL ENCUESTADO:

Nombre y Apellidos:.....

Año básico:.....

INSTRUCCIONES: Colocar una equis X dentro del paréntesis (), según considere la respuesta correcta (X).

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
Aproximadamente en la mitad de los casos
Siempre

Algunas veces
Frecuentemente.

2.-Calificar al alumno/a.

Nunca
Aproximadamente en la mitad de los casos
Siempre

Algunas veces
Frecuentemente.

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 Siempre	Frecuentemente.
---	-----------------

18.-Facilitar la coordinación entre profesores/as.

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

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

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

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

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

21.-Reflexionar sobre lo que se hace.

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

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

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

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

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

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

Nunca	Algunas veces
-------	---------------

Aproximadamente en la mitad de los casos Siempre	Frecuentemente.
---	-----------------

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nunca	Algunas veces
-------	---------------

Aproximadamente en la mitad de los casos Siempre	Frecuentemente.
32.-El proceso de enseñanza seguido por él mismo (profesor/a).	
Nunca Aproximadamente en la mitad de los casos Siempre	Algunas veces Frecuentemente.
33.-El propio proceso o estrategia de evaluación.	
Nunca Aproximadamente en la mitad de los casos Siempre	Algunas veces Frecuentemente.
34.-Los conocimientos previos de los alumnos/as.	
Nunca Aproximadamente en la mitad de los casos Siempre	Algunas veces Frecuentemente.
35.-El esfuerzo de los alumnos/as.	
Nunca Aproximadamente en la mitad de los casos Siempre	Algunas veces Frecuentemente.
36.-La actitud y el interés del alumnado.	
Nunca Aproximadamente en la mitad de los casos Siempre	Algunas veces Frecuentemente.
37.-Las capacidades de cada persona (madurez, formación, etc.)	
Nunca Aproximadamente en la mitad de los casos Siempre	Algunas veces Frecuentemente.
38.-El conocimiento adquirido por los estudiantes.	
Nunca	Algunas veces

Aproximadamente en la mitad de los casos	Frecuentemente.
Siempre	

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

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

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

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

5. Y por tus experiencias de evaluación dirías que:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

46.-Se evalúa la capacidad para resolver problemas.

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

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

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

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

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

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
Siempre

Frecuentemente.

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
Aproximadamente en la mitad de los casos
Siempre

Algunas veces
Frecuentemente.

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

Nunca
Aproximadamente en la mitad de los casos
Siempre

Algunas veces
Frecuentemente.

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

Nunca
Aproximadamente en la mitad de los casos
Siempre

Algunas veces
Frecuentemente.

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

Nunca
Aproximadamente en la mitad de los casos
Siempre

Algunas veces
Frecuentemente.

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
Aproximadamente en la mitad de los casos
Siempre

Algunas veces
Frecuentemente.

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

Nunca
Aproximadamente en la mitad de los casos
Siempre

Algunas veces
Frecuentemente.

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

Nunca
Aproximadamente en la mitad de los casos

Algunas veces
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:

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

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
Siempre

Frecuentemente.

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

Nunca
Aproximadamente en la mitad de los casos
Siempre

Algunas veces
Frecuentemente.

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

Nunca
Aproximadamente en la mitad de los casos
Siempre

Algunas veces
Frecuentemente.

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

Nunca
Aproximadamente en la mitad de los casos
Siempre

Algunas veces
Frecuentemente.

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

Nunca
Aproximadamente en la mitad de los casos
Siempre

Algunas veces
Frecuentemente.

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

Nunca
Aproximadamente en la mitad de los casos
Siempre

Algunas veces
Frecuentemente.

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

Nunca
Aproximadamente en la mitad de los casos
Siempre

Algunas veces
Frecuentemente.

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
Aproximadamente en la mitad de los casos

Algunas veces
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	

LE AGRADECEMOS POR SU COLABORACIÓN Y LE COMUNICAMOS QUE LA INFORMACIÓN QUE USTED PROPORCIONE SERÁ CONFIDENCIAL.

FOTOS DE LOS ENCUESTADOS



