



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA

TÍTULO DE MAGISTER EN PEDAGOGÍA

Las percepciones de los educandos del Tercer año de Bachillerato del Colegio de Bachillerato Internacional Particular "Antonio Peña Celi", respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo.

TRABAJO DE TITULACIÓN

AUTOR: Luzuriaga Carpio, José Luis

DIRECTORA: Palacios Vélez, Carmen Eloíza

CENTRO UNIVERSITARIO LOJA

2017



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

Septiembre, 2017

APROBACIÓN DEL DIRECTOR/A DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Doctora.

Carmen Eloíza Palacios Vélez

DOCENTE DE LA TITULACIÓN EN PEDAGOGÍA

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación denominado, “Las percepciones de los educandos del Tercer año de Bachillerato del Colegio de Bachillerato Internacional Particular "Antonio Peña Celi", respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo”, realizado por José Luis Luzuriaga Carpio ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, mayo de 2017

F.....

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo Luzuriaga Carpio José Luis declaro ser autor del presente trabajo de titulación “Las percepciones de los educandos del Tercer año de Bachillerato del Colegio de Bachillerato Internacional Particular "Antonio Peña Celi", respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo, de la Maestría en Pedagogía, siendo Carmen Eloíza Palacios Vélez Director (a) 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: José Luis Luzuriaga Carpio

Cédula: 1104595804

DEDICATORIA

A Dios, por darme la oportunidad de vivir y por estar conmigo en cada paso que doy, por amarme como soy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente y por haber puesto en mi camino a aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante este periodo de mi vida.

A mi madre Gloria Carpio, por darme la vida, quererme mucho, creer en mí y porque siempre me apoyaste. Mamá gracias por no dejarme vencer cuando lo pensé, todo esto te lo debo a ti.

A mi padre José Luzuriaga, por ser un ejemplo de lucha y esfuerzo constante.

A mis hermanos, Diana Elizabeth, Jhomara Tatiana, Ronny Xavier, Linda Inés y Lesly Estefanía por estar conmigo y apoyarme siempre, los quiero mucho.

A mis hijas Vivianne Selene y Danna Paula que son la razón de cada paso que doy, por alegrarme la vida siempre que lo necesito, por amarme sin condición.

A mi sobrina, María Fernanda por sus ocurrencias.

A Karla Reinoso y familia por permitirme ser parte de su vida.

A todos mis amigos, por compartir los buenos y malos momentos, por alegrarse de mis triunfos.

AGRADECIMIENTO

Este proyecto es el resultado del esfuerzo a pesar de las dificultades presentadas, por esto agradezco a la Universidad Técnica Particular de Loja por abrir sus puertas a profesionales como yo en busca de una formación continua preparándonos para un futuro altamente competitivo, a la Dra. Margoth Iriarte coordinadora de la maestría por su apoyo constante durante estos dos años de trabajo, a la Dra. Carmen Palacios por brindarme el asesoramiento oportuno y necesario durante esta etapa, a los docentes de la maestría quienes han puesto sus conocimientos y ayuda constantes a lo largo de este periodo académico, a mis familia, mi novia, mis amigos y de forma muy especial a mis hijas Vivianne y Danna quienes a lo largo de todo este camino me han apoyado y motivado, por creer en mí en todo momento y no jamás dudar de mí, gracias por su verdadero amor y paciencia.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PORTADA.....	i
APROBACIÓN DEL DIRECTOR DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.....	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	vi
RESUMEN.....	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN.....	3
1. CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	5
1.1 La evaluación educativa	6
1.1.1 La evaluación en el enfoque conductista de aprendizaje:	7
1.1.2 La evaluación en el enfoque cognitivista de aprendizaje:	8
1.1.3 La evaluación en el enfoque constructivista de aprendizaje:.....	12
1.1.4 La evaluación orientada al desarrollo integral de la personalidad del estudiante:.....	14
1.2 Tipos de evaluación y sus funciones en el proceso formativo.....	16
1.2.1 Evaluación diagnóstica	17
1.2.2 Evaluación Formativa	18
1.2.3 Evaluación sumativa.....	19
1.3 Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación.....	20
1.3.1 Desde el enfoque conductista de aprendizaje:.....	20
1.3.2 Desde el enfoque cognitivista de aprendizaje:	23
1.3.3 Desde el enfoque constructivista de aprendizaje	24
2. CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO	26
2.1 Diseño y tipo de investigación	27
2.2 Métodos.....	28
2.2.1 El Método Analítico – Sintético	28

2.2.2	El Método Inductivo – Deductivo.....	28
2.3	Población.....	28
2.4	Técnica e instrumentos.....	29
3.	CAPÍTULO III: DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	30
3.1	Definición de la evaluación	31
3.2	Funciones de la evaluación	36
3.3	Objetos de evaluación	40
3.4	Criterios seguidos para evaluar	44
3.5	Para quién se evalúa	46
3.6	Cómo se evalúa.....	48
3.7	Quién evalúa	56
3.8	Cuándo se evalúa.....	61
4.	CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	66
4.1	Título: Aplicación de las diferentes técnicas e instrumentos de evaluación desde las experiencias de los docentes y estudiantes.	67
4.2	Descripción del problema	67
4.3	Antecedentes sobre el problema:	67
4.4	Fundamentación teórica:	67
4.5	Matriz para la intervención:.....	69
5.	CONCLUSIONES.....	71
6.	RECOMENDACIONES.....	72
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73
1.	ANEXOS.....	76

RESUMEN

La investigación relacionada con la percepción de la evaluación de los estudiantes del Colegio de Bachillerato Internacional Particular "Antonio Peña Celi", tuvo como objetivo analizar los rasgos constitutivos del perfil del docente en evaluación de ésta institución educativa a partir de las percepciones de los estudiantes de los terceros años que permita la comprensión e implicaciones en el proceso instructivo-formativo y el diseño de un instrumento metodológico que asegure su participación en la gestión institucional. Para recopilar la información se tomó un total de 100 estudiantes de Tercer Año de Bachillerato utilizando técnicas como, la encuesta, la observación y la revisión documental que permitió analizar la problemática con respecto a la evaluación del docente y así plantear una propuesta alternativa para fortalecer el proceso de evaluación. Después del análisis se identificó que los procesos de evaluación llevados por los docentes se centran únicamente en los resultados numéricos, de tal forma que los resultados de aprendizaje, las actividades, los recursos, la evaluación, persiguen características conductistas y tradicionales, por lo que se recomienda procesos continuos de formación docente en evaluación educativa.

PALABRAS CLAVES. Percepción, Evaluación, Tradicional, Constructivismo

ABSTRACT

The research related to the perception of the student evaluation in the International Baccalaureate High School "Antonio Peña Celi", aimed to analyze the constitutive features of the profile of the teacher in the evaluation of this educational institution based on the perceptions of the third year students that allows the understanding of their meanings and implications in the instructive-formative process and the design of a methodological instrument to effectively ensure their participation in the institutional management. In order to gather information, a total of 100 students from the third year of the High School were used, in which techniques such as the survey, observation and documentary revision were used to analyze the problem with regard to the teacher evaluation carried out in the educational institution and thus propose an alternative to strengthen the process of educational evaluation of the teachers of the institution. After the analysis, it has been possible to identify that the evaluation processes carried out by the teachers focus only on the numerical results, so that the learning results, the activities, the resources, the evaluation, pursue behavioral and traditional characteristics. Therefore, it is recommended continuous processes of teacher training in educational evaluation that contributes to the improvement of the investigated institution.

KEYWORDS. Perception, Evaluation, Traditional, Constructivism

INTRODUCCIÓN

En nuestro país se vienen realizando cambios con la finalidad de mejorar los estándares de calidad educativa, los mismos que permitan una transformación en la práctica de la enseñanza y aprendizaje con altas perspectivas en los perfiles de salida de los futuros bachilleres, estos cambios van desde la infraestructura, el enfoque de enseñanza, la estructura curricular y formación docente.

En este contexto de mejoramiento existen cambios que son evidentes como la infraestructura y el diseño curricular, sin embargo existen un gran divorcio de los docentes con las estrategias metodológicas durante el proceso de evaluación educativa que generalmente presenta una orientación meramente cuantitativa de control y medición del producto, concebida como “una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados,...y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico” (Duque, 1993, p. 167).

En la actualidad, muchos de los problemas en nuestros centros educativos tienen que ver con factores contextuales de interrelación y de organización que se relacionan con el ambiente en el cual se desarrollan los procesos educativos, con la gestión pedagógica y el desempeño del docente en el aula, particularmente con el proceso de evaluación que llevan con sus estudiantes, el mismo que no solo es rendir cuentas de los aciertos y desaciertos de un plan o programa de estudios o del desempeño profesional, sino también recibir retroalimentación para el mejoramiento académico y personal tanto del equipo docente como de la población estudiantil y, por ende, de la institución educativa. La evaluación educativa, se puede considerar como un instrumento para sensibilizar el quehacer académico y facilitar la innovación (González y Ayarza, 1996).

Así éste trabajo se orienta a estudiar el proceso de evaluación educativa que llevan a cabo los docentes de tercer año de BGU del Colegio de Bachillerato Internacional Particular “Antonio Peña Celi”, con la finalidad de identificar las debilidades que puedan existir frente a la evaluación durante el proceso enseñanza y de esta forma plantear un propuesta de intervención que permita llevar un proceso de mejoramiento con respecto a la evaluación educativa de esta institución, que desde un inicio presto toda la colaboración decidida por parte de los docentes y estudiantes.

En el capítulo 1 se presenta una contextualización sobre la evaluación educativa desde los diferentes enfoques pedagógicos y de los tipos de evaluación como también de técnicas e instrumentos de recolección de información con la finalidad de identificar el proceso y los objetivos que persigue la evaluación educativa

En el capítulo 2 se expone el diseño metodológico que garantiza la calidad y veracidad del estudio, identificando la población partícipe, además de las estrategias, técnicas e instrumentos en las que se basó la presente investigación.

En el capítulo 3 se presenta la discusión de resultados mediante el procesamiento de la información, su representación gráfica y la interpretación estadística de los resultados obtenidos durante la investigación que finalmente permite establecer conclusiones y recomendaciones en base a la percepción de la evaluación que tienen los estudiantes de la institución educativa investigada.

Finalmente el capítulo 4 exhibe la propuesta de intervención luego de haber identificado las debilidades mediante el trabajo de investigación realizado frente al proceso de evaluación educativo que llevan los docentes en la institución educativa señalada.

Esta investigación después de haber hecho un análisis comparativo de los resultados en contraste con los objetivos y mediante la propuesta de intervención permitirá a la institución estandarizar el sistema de evaluación en función de una estructura pertinente con objetivos y mecanismos óptimos de recolección de información y no solamente acreditar una calificación basada en pruebas o exámenes, además de que el estudiante y sus representantes conozcan con especificaciones como están siendo evaluados durante el proceso de aprendizaje.

1. CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 La evaluación educativa

La evaluación no nació en el territorio de la educación, sin embargo, impactó tan fuertemente en el mismo que llegó a definir las condiciones de viabilidad del proceso educativo, pues es tan antigua como el hombre, así en inicios de la evaluación prehistoria el hombre primitivo se enfrentó a la necesidad de tomar decisiones acerca de la elección de los medios de defensa y supervivencia más adecuados a cada situación, con el pasar de los años se realizaban exámenes para seleccionar a los funcionarios que ocuparían puestos gubernamentales, los inicios de la evaluación desde la época antigua se caracteriza por el uso de procedimientos instructivos basados en referentes implícitos que servían para valorar, vivencias, establecer diferencias y seleccionar personal y luego estudiantes.

Hemos concebido a la evaluación educativa como un proceso sistemático de recopilación de información (cualitativa y/o cuantitativa) para enjuiciar el valor o el mérito de algún ámbito de la educación (aprendizajes, docencia, programas, instituciones, sistemas nacionales de educación), previa comparación con unas normas o criterios determinados con anterioridad y que responden a instancias de referencias específicas.

La evaluación dentro de cualquier proceso educativo nos permitirá establecer diferentes debilidades y fortalezas con la finalidad de instaurar medidas correctivas acertadas y oportunas.

La evaluación es el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos propuestos (Tyler, 1950, p.3).

En base a Stufflebeam (1993), la evaluación educativa es el proceso de delinear, obtener y proveer información para proponer alternativas que permitan un mejoramiento continuo.

La evaluación es, sin duda, un componente clave no sólo para acompañar y dar cuenta de logros y aciertos en los propósitos y caminos elegidos, sino que además debe orientar e iluminar el sentido y metas que han de envolver y caracterizar a la educación.

1.1.1 La evaluación en el enfoque conductista de aprendizaje:

En el enfoque conductista que se originó en las primeras décadas del siglo XX, específicamente el conductismo operante de Skinner, considera que el profesor es el que diseña el programa de instrucción, Hernández (2010) sostiene que “el trabajo del maestro consiste en desarrollar una adecuada serie de arreglos de contingencia, de reforzamiento y control de estímulos para enseñar” (p.94). Así mismo Keller (1978, citado en Hernández, 2010) menciona que “el maestro es un ingeniero educacional y un administrador de contingencias” (pp. 94-95). Para esto, el profesor debe manejar predominantemente los principios orientados al reforzamiento positivo y casi no utilizar los basados en el castigo (Skinner, 1970 citado en Hernández 2010). Por su parte Bandura (citado en Hernández 2010) considera que el profesor es un modelo para los alumnos.

Para Hernández (2010), en el enfoque conductista se concibe al alumno como:

Un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser arreglados o re arreglados desde el exterior (la situación instruccional, los métodos, los contenidos, etc.), siempre y cuando se realicen los ajustes ambientales y curriculares necesarios. Basta entonces con programar adecuadamente los insumos educativos, para que se logre el aprendizaje de conductas académicas deseables (p.94).

Para el enfoque conductista, el aprendizaje “es la manifestación externa de una conducta sin importar los procesos internos que se dan en la mente del sujeto, objeto del mismo” (Román, M. & Díez, E., 1989, p.37), de esta forma no se contemplan aspectos cognitivos, ni humanistas, ni socioculturales en éste proceso. Algunos autores indican que la enseñanza se convierte en una manera de adiestrar-condicionar para así aprender-almacenar y consideran que “el aprendizaje es algo externo al sujeto y se deriva de la interacción mecánica con el medio (familia, escuela)” (Hernández Rojas, 2010, p. 114), concibiendo al alumno por un ser pasivo fácilmente influenciado por el medio que lo rodea, por consecuencia su aprendizaje no está influido por el acontecer en el aula. Así también se dice que el aprendizaje es “cualquier conducta que puede ser aprendida, ya que considera la influencia del nivel de desarrollo psicológico y de las diferencias individuales” (Pozo, 1989, P. 57).

Esta corriente expresa que cuando se logra efectivamente la enseñanza, es cuando el profesor logra un cambio en la conducta del estudiante.

Este enfoque es considerado como tradicional, pero no por esto deja de ofrecer resultados actuales. Este enfoque perfila al profesor como un instructor que crea escenarios basados en objetivos predeterminados sobre los cuales conducirá esquemáticamente al estudiante para lograr el proceso enseñanza – aprendizaje.

Para el conductismo el alumno como un receptor pasivo, solo depositario de información. Su misión es clara, aprender lo que se le enseña, y si se logra un cambio conductual, el aprendizaje es exitoso, para éste proceso se diseñan una serie de estímulos que generarán respuestas (condicionamientos), las cuales permitirán tomar decisiones sobre el futuro del educando, sin importar todos los procesos internos que éste tiene que seguir para conseguirlo.

Se describe a la enseñanza bajo el paradigma conductista como “un énfasis en producir resultados observables y mensurables en los estudiantes; objetivos de conducta, análisis de tareas, evaluación basada en criterios. Evaluación previa de los estudiantes para determinar dónde debe comenzar la instrucción. Énfasis en el dominio de los primeros pasos antes de progresar a niveles más complejos de desempeño secuencia de la presentación, aprendizaje para el dominio. Uso de refuerzos para impactar al desempeño; premios tangibles, retroalimentación informativa, uso de “pistas” o “indicios” , modelaje y práctica para asegurar una fuerte asociación estímulo-respuesta, secuencia de la práctica desde lo simple a lo complejo, uso de “provocadores” (Ertmer, P. y Newby, T., 1993, p.10).

1.1.2 La evaluación en el enfoque cognitivista de aprendizaje:

El enfoque cognitivista está enfocado principalmente a cuestiones del pensamiento, solución de problemas y el procesamiento de la información. Hernández (2010) nos da una definición, caracterización y una concepción, del paradigma cognitivo, considerando los siguientes elementos: Profesor, alumno, enseñanza, aprendizaje, estrategias y técnicas de enseñanza y evaluación.

Se considera el profesor parte de un alumno activo que aprende significativamente, que puede. “aprender a aprender” (Hernández, 2010, p. 135). El papel del docente, se centra en la confección y la organización de experiencias didácticas para lograr esos fines y su función deberá orientarse en la dirección.

Algunas de las características más relevantes que requiere un profesor para que sus alumnos logren aprendizajes significativos son: Ser mejores en su área de conocimiento y en la situación instruccional, además de inferencias, poseer esquemas de clasificación de los problemas sobre aspectos relevantes, también estrategias auto reguladoras y metacognitivas, mostrarse muy orientados hacia la tarea, el trabajo de clase y situaciones de enseñanza aprendizaje que permitan lograr los objetivos propuestos, desarrollar su “intuición” (Hernández, 2010, p.135). Para identificar las características de los alumnos, debemos ser más sensibles al captar la información que ofrece la clase, para luego utilizarla en una mejor comprensión, interpretación y evaluación de los hechos.

Todo profesor tiene como finalidad el de enseñar a pensar, dando la oportunidad de experimentar y reflexionar sobre tópicos definidos que emerjan de las inquietudes de los educandos como apoyo y retroalimentación continua.

El estudiante “Es un sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas” (Hernández, 2010, p. 134).

Hernández (2010), dice que dependiendo de su competencia cognitiva, los procesos básicos de aprendizaje en el educando, se llevan a cabo de la siguiente manera: En base a sus conocimientos, estilos cognitivos y atribuciones y luego programa experiencias sobre hechos sustanciales que pueden promover su aprendizaje significativo, ya sea por recepción y por descubrimiento, así como para potenciar, inducir y entrenar habilidades cognitivas y metacognitivas.

En la capacidad cognitiva del alumno está el origen y la finalidad de la situación instruccional y educativa; por lo cual es necesario darle la oportunidad para desempeñarse en forma activa, ante el conocimiento y las habilidades que queremos enseñarle.

La enseñanza “Es un proceso sociocultural mediante el cual, una generación transmite saberes y contenidos valorados culturalmente, que se expresan en los distintos currículos tanto los niveles básicos como los superiores. Dichos contenidos deberán ser aprendidos por los alumnos de manera significativa” Hernández, 2010, p.133). Al

transmitir la información el profesor debe guiarla la enseñanza de tal manera que el aprendizaje sea paulatino.

“Para lograr una enseñanza efectiva se requiere que la transmisión de los conocimientos por parte de los agentes instruccionales (profesores, materiales curriculares, software educativo, etc.), estos deben de planearse y organizarse en los procesos didácticos para que recreen las condiciones mínimas para lograr un aprendizaje significativo. Además se requiere de la creación de un contexto propicio para motivar afectivamente al alumno a participar en su dimensión cognitiva”(Hernández, 2010, p.134). Es importante alcanzar la motivación para poder conseguir los objetivos establecidos.

La concepción de la enseñanza es fomentar que los alumnos se guíen siguiendo ciertos modelos motivacionales adaptativos o metas de aprendizaje (Hernández, 2010, p.134). Independientemente de cualquier situación instruccional, se debe dar énfasis a que el alumno desarrolle su potencial cognitivo y se convierta en un aprendiz estratégico (que sepa como aprender y solucionar problemas, para apropiarse de los contenidos curriculares.

El aprendizaje es 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

Según Hernández (2010) se clasifican en dos grupos: El primer caso depende de sus dimensiones básicas: En las cuales se caracteriza por el tipo de aprendizaje y a su vez, debemos considerar si se trata de un aprendizaje memorístico ó un aprendizaje significativo y el otro grupo, según el tipo de estrategia y metodología de enseñanza que se sigue, esto corresponde al aprendizaje receptivo y al aprendizaje por descubrimiento.

“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”

(Hernández, 2010, p.150). El aprendizaje se vincula, no tanto con lo que los estudiantes hacen, sino cómo es que lo saben y lo adquieren.

“Los procedimientos o recursos que el docente o diseñador de materiales educativos (textos instruccionales, software educativo) puede utilizar para el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Díaz, 2010, p.118).

Díaz (2010) dice “Es posible clasificar las estrategias instruccionales con base a los procesos cognitivos que éstas se enlistan para promover mejores aprendizajes” (p.118), hay estrategias que sirven para activar o (generar) conocimientos previos, para organizar la información nueva y para la elaboración ó enlace entre los conocimientos previos y la nueva información por aprender.

“Los cognitivistas mencionan que todas las estrategias descritas pueden utilizarse simultáneamente e incluso pueden hacerse combinaciones a criterio del profesor” (Hernández, 2010, p.154). El uso de las estrategias también depende del contenido del aprendizaje, de las tareas que los alumnos realizan y de las actividades didácticas efectuadas. Entre las consideraciones más relevantes para la organización de la información, en sentido instruccional y curricular.

La evaluación es el valor de la importancia de un aprendizaje, en el caso de un aprendizaje significativo se considera el grado de significado que tiene. Hernández (2010) Señala los valores de los procesos mentales que desarrollan los alumnos durante el proceso de aprendizaje y los resultados de los mismos.

La evaluación es el punto terminal del proceso didáctico, ya que la misma se realiza una vez que finaliza el objetivo o la actividad programada. En la evaluación de los aprendizajes, el alumno es fundamentalmente el único sujeto de evaluación; hacia él se dirigen las acciones evaluativas, nos interesa conocer en qué medida se han dado los cambios de comportamiento y/o aprovechamiento.

El profesor hace las veces de un estudiante dinámico en busca de un aprendizaje significativo, de ahí la necesidad de producir experiencias significativas en busca de resultados en donde es el conductor y supervisor, en cambio los estudiantes deberán procesar esta información activamente de tal forma que les permita responder y solucionar problemas durante el transcurso en el que obtienen el conocimiento.

1.1.3 La evaluación en el enfoque constructivista de aprendizaje:

La aproximación constructivista proporciona una amplia gama de propuestas teóricas y didácticas que hacen muy difícil esbozar un planteamiento general. Desde este enfoque se considera al aprendizaje como un problema de descubrimiento personal, intrínsecamente motivado, durante el cual el aprendiz responde a las necesidades ambientales considerando su estilo individual, la autorregulación y el aprendizaje reflexivo (Cooper, 1993). De esta manera el aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad. Para la concepción constructivista se aprende porque somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que se pretende aprender desde la experiencia, los intereses y los conocimientos previos.

Los nuevos escenarios educativos han generado, entre otros muchos aspectos, la necesidad de incorporar nuevos sistemas de evaluación configurados por diferentes estrategias y recursos, tendientes a valorar el logro de las competencias por parte del alumnado. La evaluación es el análisis e interpretación de información que se realiza de manera formativa, integral y participativa para la retroinformación del proceso enseñanza-aprendizaje. También determina la calidad académica del profesor participante y la adquisición de diferentes tipos de habilidades. En el concepto evaluación del aprendizaje se relacionan dos términos: evaluación y aprendizaje, siendo este último el principal objeto de estudio.

La evaluación de los aprendizajes es “un proceso a través del cual se observa, recoge y analiza información relevante del proceso de aprendizaje de los alumnos con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizarlo” (Ayala, 2002). En el marco constructivista, la evaluación de los conocimientos declarativos (semánticos), procedimientos y actitudinales debe ser

diferente, dado que los mecanismos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza son distintos.

El aprendizaje factual es de tipo reproductivo (recuerdo literal), por lo que para la evaluación son útiles las pruebas objetivas estructuradas.

Para una adecuada valoración del aprendizaje conceptual, en la Educación Basada en competencias, se requiere del uso de estrategias e instrumentos que se basen principalmente en la exigencia de la definición intensiva (lo esencial de un concepto) o la exposición de temas interpretaciones o explicaciones organizadas, por lo que son útiles: la elaboración de resúmenes, desarrollo de monografías, ensayos y categorización y organización de la información conceptual a través de mapas conceptuales o redes semánticas.

Para la evaluación intensiva es necesario establecer criterios precisos y que los sujetos de evaluación tengan claras las exigencias de la definición literal del concepto (Díaz-Barriga, 1998).

Se concibe la evaluación como la tarea de realizar mediciones sobre la importancia de las características de un objeto, hecho o situación particular, incluye actividades de estimación cuantitativa o cualitativa, pero incluye otros factores que la definen. Debe considerarse, desde una perspectiva constructivista, como una actividad continua (Díaz-Barriga, 2003), y tiene las siguientes implicaciones:

- 1.- La demarcación del objeto, situación o nivel de referencia que se ha de evaluar, (identificación de los objetivos de evaluación).
- 2.- El uso de determinados criterios para la realización de la evaluación. Saber si para un objeto de evaluación dado se han alcanzado los conocimientos y en qué grado.
- 3.- Una cierta sistematización mínima necesaria para la obtención de la información, técnicas, instrumentos y procedimientos evaluativos.

4.- A partir de la obtención de la información será posible construir una representación fidedigna del objeto de evaluación. Deben tenerse en cuenta la mayor cantidad de elementos y fuentes.

5.- Elaborar un juicio de naturaleza cualitativa sobre lo que se ha evaluado, que permite realizar una interpretación sobre cómo y qué tanto han sido satisfechos los criterios establecidos.

6.- La toma de decisiones contempla dos aspectos, uno de naturaleza pedagógico, que involucra el proceso y otro de naturaleza social, que está relacionado con aspectos como la promoción y acreditación.

Quaas (2000, p.3), escribe que el constructivismo “se origina fundamentalmente hacia diferentes estrategias de evaluación, privilegiando el significado personal, el papel activo del sujeto como cocreador de significado, la naturaleza autoorganizada y de evolución progresiva de las estructuras de conocimiento”.

Desde esta perspectiva la evaluación es el estudio e interpretación de la información que se recoge de manera participativa durante el proceso enseñanza-aprendizaje, en donde prevalece el papel dinámico del estudiante como productor de un aprendizaje significativo que hace que la evaluación sea formativa.

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

Tradicionalmente, 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 y Holubec, 1994).

La evaluación enfocada al desarrollo integral va más allá de llenar una hoja con un lápiz, pues hoy en día la necesidad imperante de responder a una sociedad cada vez más exigente nos invita a romper paradigmas que solo permitían controlar la capacidad memorística del estudiante.

Según Prieto (2007), los elementos de proceso que interesa evaluar son: el grado de implicación en las actividades propuestas, la equidad en las contribuciones de los miembros del grupo, las conductas cooperativas presentes, el proceso de resolución de problemas, el manejo del tiempo, la capacidad de escucha, la capacidad de comprender y aceptar los puntos de vista distintos al propio, etc., aportando al desarrollo integral del estudiante.

Es importante establecer criterios de medición que permitan hacer objetivas las bases de la evaluación, eliminando así cualquier criterio subjetivo.

El conocimiento, el cual está dirigido, preferentemente de contenidos de las diversas ciencias, los cuales son almacenados en la memoria, recordados y repetidos, siendo importante el conocimiento instructivo pero no el dirigido al sujeto humano del educando y al mundo que lo rodea.

Krishnamurti dice: El hombre ignorante es el iletrado, sino el que no se conoce a sí mismo; y el hombre instruido es ignorante cuando pone toda su confianza en los libros, en el conocimiento y en la autoridad externa para derivar de ellos la comprensión.

Una valoración integral debe incorporar los siguientes aspectos (Díaz, 2002)

- El conocimiento y el grado de comprensión de los pasos involucrados en el procedimiento.
- La ejecución de las operaciones involucradas en el procedimiento.
- La precisión en la aplicación del procedimiento, cuando se requiera.
- El uso funcional y flexible del procedimiento.
- La generalización y transferencia a otros contextos de aplicación.
- Su grado de permanencia.

- El conocimiento jamás debe ser una camisa de fuerza ni la única verdad, deberá servir para despertar la crítica del estudiante.

Siempre será un factor relevante la relación docente, estudiante y padres de familia en donde prima el diálogo, manteniendo una relación horizontal.

Otro factor que contribuye al desarrollo integral del estudiante es la administración del proceso educativo en los ámbitos de planificación, ejecución y evaluación, en donde la improvisación será caminar hacia atrás.

Finalmente el proceso metodológico como la acción de la administración educativa, pues es la puesta en marcha de todo el proceso de planificación.

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

La evaluación de los aprendizajes es un proceso, a través del cual se observa, recoge y analiza información relevante respecto del proceso de aprendizajes de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje (Díaz, 2000).

La evaluación debe permitir la posibilidad de que el alumno participe de forma activa en la valoración de su propio proceso de aprendizaje, obteniendo así una mayor conciencia de sus progresos y así asumir sus responsabilidades.

1.2.1 Evaluación diagnóstica

Este tipo de evaluación nos permite identificar los conocimientos previos determinando debilidades y fortalezas de nuestros estudiantes, siendo el punto de partida de un nuevo proceso de aprendizaje.

La evaluación diagnóstica se centra en el tipo y nivel de conocimientos que tienen los alumnos antes de iniciar un curso o asignatura (Orozco, 2006).

Según, Pérez (1997), precisará del diagnóstico para la realización de pronósticos que permitan una actuación preventiva y que faciliten los juicios de valor de referencia personalizada, además, para personalizar el proceso educativo con objetivos adecuados de nivel y de campo, las técnicas de motivación, las actividades o la metodología. El diagnóstico será, así mismo, un momento clave en todas las situaciones de recuperación, e imprescindible en las de fracaso reiterado que exige un estudio de casos.

Este proceso evaluativo permite al docente conocer el campo de trabajo, debilidades y fortalezas de sus estudiantes de tal forma que pueda establecer un punto de partida con fines alcanzables a corto, mediano y largo plazo.

La evaluación diagnóstica se puede saber cuál es el estado cognoscitivo y actitudinal de los estudiantes. Permite ajustar la acción a las características de los estudiantes. Es una radiografía que facilita el aprendizaje significativo y relevante, ya que parte del conocimiento de la situación previa, de las actitudes y expectativas de los estudiantes (Santos, 1995, p.166).

La evaluación inicial o diagnóstica es un proceso que pretende determinar: (Moreno, 1995)

- a. Si los alumnos poseen los requisitos para iniciar el estudio de una unidad o curso.
- b. En qué grado los alumnos han alcanzado ya los objetivos que nos proponemos en esa unidad o curso (conocimientos, habilidades, destrezas, etc.).

c. La situación personal: física, emocional y familiar en que se encuentran los alumnos al iniciar el curso o una etapa determinada.

Sobre la base de las consideraciones anteriores la evaluación diagnóstica no persigue ninguna calificación, alejada de los números busca identificar las debilidades y fortalezas de los estudiantes con la de tomar el punto de partida idóneo de un nuevo proceso de aprendizaje.

1.2.2 Evaluación Formativa

La evaluación en el proceso o formativa, tiene la finalidad de establecer periódicamente la obtención de objetivos planteados a corto plazo, este proceso permite identificar las debilidades que se presenten durante el desarrollo de las actividades académicas.

La evaluación formativa propone como principal objetivo conducir los aprendizajes de los alumnos al llevarlos a dominar ciertas capacidades, a través de métodos y ritmos que respondan a sus necesidades particulares.

Ramírez (2011), dice que en este tipo de evaluación, los conocimientos, las habilidades y las actitudes deben ser concebidos como procesos integrados y complejos de construcción y comunicación de significado, dentro de contextos significativos durante el proceso educativo.

Susan Brookhart (2005, 2007, 2009) propone una definición que distingue cuatro etapas en el desarrollo de la noción que se sintetizan en el cuadro 1.

CUADRO 1

La definición de evaluación formativa: un concepto en expansión

<i>Scriven, 1967</i>	Información sobre procesos de enseñanza y aprendizaje
<i>Bloom et al., 1971</i>	Que el maestro puede usar para tomar decisiones instruccionales
<i>Sadler, 1989</i>	Y los alumnos para mejorar su propio desempeño
<i>Black-William, Brookhart, Stiggins</i>	Y que motiva a los alumnos

Fuente: Brookhart, 2009, con adaptaciones del autor.

Sadler (1989) da un paso más en el desarrollo de la noción, al añadir que no sólo el maestro puede usar los resultados de la evaluación formativa, sino también los estudiantes y señala que, para que una evaluación sea formativa deberá incluir la identificación precisa de tres elementos:

- a. El objetivo a alcanzar al final del proceso de enseñanza y aprendizaje de que se trate, o sea el punto de llegada, el aprendizaje esperado.
- b. La situación en que se encuentra el alumno según la evaluación realizada, o sea el punto de partida de todo nuevo esfuerzo.
- c. La forma de pasar del segundo al primero, las indicaciones precisas que orientarán al estudiante para que logre alcanzar el aprendizaje esperado.

Después de lo anterior expuesto la evaluación formativa o en el proceso, es una secuencia lógica de medición de los avances académicos obtenidos por los estudiantes, preparándolos para la evaluación final o sumativa.

En este mismo orden y dirección una evaluación formativa adecuada y pertinente garantizará un buen rendimiento en la evaluación final.

1.2.3 Evaluación sumativa

La evaluación final o sumativa se encarga de medir los resultados de todo el proceso de aprendizaje, desde esta óptica son imprescindibles la evaluación diagnóstica y formativa.

La evaluación sumativa 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).

Para Moreno (1995), la evaluación final o sumativa es un proceso que pretende:

- a. Valorar la conducta o conductas finales que se observan en el educando al final del proceso.

- b. Certificar que se han alcanzado los objetivos propuestos.
- c. Hacer una recapitulación o integración de los contenidos de aprendizaje sobre los que se ha trabajado a lo largo de todo el curso.
- d. Integrar en uno solo, los diferentes juicios de valor que se han emitido sobre una persona a través del curso.

Hechas las consideraciones anteriores una evaluación final o sumativa, será satisfactoria solamente si existió el proceso de una evaluación diagnóstica oportuna y una evaluación en el proceso o formativa, que hayan permitido fortalecer las debilidades académicas encontradas en el proceso de aprendizaje.

1.3 Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación

1.3.1 Desde el enfoque conductista de aprendizaje:

“El modelo de enseñanza subyacente es un modelo que al condicionar facilita el aprendizaje” (Hernández, 2010, p. 114). Esto nos dice 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.

Éste cambio se expresa en forma de objetivos específicos que vienen manifestados en función de estímulos y de respuestas (Cambio = Estímulo + Respuesta). Lo verdaderamente necesario y casi siempre suficiente, es identificar adecuadamente lo que determina la conducta que se desea enseñar, el uso eficaz de técnicas o procedimientos y la programación anticipada de situaciones que conduzcan al objetivo final.

Se describe a la enseñanza bajo el paradigma conductista como “un énfasis en producir resultados observables y mensurables en los estudiantes, mediante la evaluación previa de los estudiantes para determinar dónde debe comenzar la instrucción” (Ertmer, P. y Newby, T., 1993, p.10).

Esto nos indica que este enfoque no se contemplan aspectos cognitivos, ni humanistas, ni socioculturales en éste proceso.

En el paradigma conductista las estrategias y técnicas de aprendizaje son aquellos condicionamientos (clásico, condicionado, operante y semántico) aplicados a los estudiantes para lograr un aprendizaje. Se dice que estos condicionamientos son “esquemas de instrucción que se basan en: determinar y describir en términos claros y precisos los objetivos que se desean lograr con la enseñanza” (Hernández, 2010, p. 115). Estos esquemas determinan las actividades de enseñanza y las experiencias de aprendizaje, en función del conocimiento de los alumnos.

Ya en la práctica, el profesor estimula continuamente a los alumnos cada vez que éstos generan una práctica de manera colaborada, ellos aprenden que realizando la actividad logran notas aprobatorias. Caso contrario, el profesor tendría que aplicar técnicas de refuerzo, para lograr que el estudiante aprenda el objetivo inicialmente planteado.

En lo que respecta a la evaluación en el paradigma conductista ésta se “centra en el producto, es decir, en las ejecuciones mecánicas de las acciones repetitivas sin dar cabida a la reflexión sobre la conducta ejecutada, las cuales deben ser medibles y cuantificables y el criterio de comparación a utilizar para su valoración son los objetivos establecidos” (Hernández, 2010, p. 114).

Para el enfoque conductista, no importa cómo es que los estudiantes lograron el aprendizaje, lo importante son las notas o calificaciones. Nuevamente, el logro del 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.

Los instrumentos de evaluación se deben elaborar con base en los objetivos que fueron enunciados inicialmente tomando en cuenta la conducta observable, criterios y condiciones de ocurrencia de la misma.

Mediante el llamado “logro de los objetivos ha hecho de los exámenes (sean de ensayo, objetivos u orales), la herramienta por excelencia para medir los aprendizajes (conocimientos) que el alumno demostrará como evidencia de su rendimiento educacional” (Hernández, 2010, p. 117).

Hernández (2010), menciona que en el paradigma conductista, la evaluación se centra más en los productos del aprendizaje que en los procesos. Además Hernández 2010 indica que “antes de ser sometido al programa el alumno es evaluado para corroborar sus conocimientos previos, su progreso y su dominio final de los conocimientos o habilidades enseñados” (p.97).

En el paradigma conductista la evaluación se caracteriza de la siguiente manera:

Los instrumentos de evaluación se conciben y elaboran con base en los objetivos enunciados previamente en el programa y tomando en cuenta la conducta observable, los criterios y las condiciones de ocurrencia de la misma; todo ello con el fin de asegurar la “objetividad” de la evaluación. A dichos instrumentos, formados por un conjunto de reactivos asociados estrechamente, con objetivos específicos, se les conoce como pruebas objetivas, pues se considera que aportan información suficiente para evaluar el desempeño de los alumnos sin necesidad de recurrir a juicios subjetivos del examinador (Hernández, 2010, p. 97).

Este paradigma no contempla aspectos dentro de la evaluación como pueden ser, la actitud, la participación, asistencia, trabajo colaborado o aplicación del conocimiento a problemáticas reales.

Los instrumentos de evaluación se conciben y elaboran con base en los objetivos enunciados previamente en el programa y tomando en cuenta la conducta observable, los criterios y las condiciones de ocurrencia de la misma; todo ello con el fin de asegurar la 'objetividad' de la evaluación. A dichos instrumentos, formados por un conjunto de reactivos asociados estrechamente con los objetivos específicos, se les conoce como pruebas objetivas, pues se considera que aportan información suficiente para avalar el

desempeño de los alumnos sin necesidad de recurrir a juicios subjetivos del examinador (Hernández, 2010, p.97).

1.3.2 Desde el enfoque cognitivista de aprendizaje:

La concepción de la enseñanza es fomentar que los alumnos se guíen siguiendo ciertos modelos motivacionales adaptativos o metas de aprendizaje (Hernández, 2010, p.134). Sin importar cualquier situación instruccional, se debe dar énfasis a que el alumno desarrolle su potencial cognitivo y se convierta en un aprendiz estratégico, el mismo que sepa cómo aprender y solucionar problemas, para apropiarse de los contenidos curriculares.

Según Hernández (2010) se clasifican en dos grupos: El primer caso depende de sus dimensiones básicas: En las cuales se caracteriza por el tipo de aprendizaje y a su vez, debemos considerar si se trata de un aprendizaje memorístico ó un aprendizaje significativo y el otro grupo, según el tipo de estrategia y metodología de enseñanza que se sigue, esto corresponde al aprendizaje receptivo y al aprendizaje por descubrimiento.

El aprendizaje es 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

Las estrategias y técnicas desde este enfoque son los procedimientos o recursos que el docente o diseñador de materiales educativos como; textos instruccionales, software educativo o cualquier tipo de recurso que le permita utilizar para el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. Ya en la evaluación se le da valor a los procesos mentales que desarrollan los alumnos durante el proceso de aprendizaje y los resultados de los mismos.

Otras estrategias cognitivas pueden incluir, por ejemplo, el uso del subrayado, la esquematización, la mnemónica, los mapas de concepto y los organizadores avanzados (West y Wolff, 1991).

1.3.3 Desde el enfoque constructivista de aprendizaje

La Evaluación Constructivista hace énfasis en la evaluación de los procesos de aprendizaje de forma significativa valorando su funcionalidad, busca que el alumno sea responsable y controle el proceso enseñanza – aprendizaje.

Desde este enfoque la Evaluación se caracteriza por: La evaluación y regulación de la enseñanza, la autoevaluación del alumno, la evaluación diferencial de los contenidos de aprendizaje y la coherencia entre las situaciones de evaluación y el progreso de la enseñanza-aprendizaje.

Técnicas e instrumentos de evaluación

Técnicas de evaluación informal.

Técnicas de evaluación formal.

- Observación del comportamiento.
- Lista de cotejo.
- Escala de calificación.
- Bitácora.
- Carpeta de evidencias.
- Proyecto.
- Mapas conceptuales.
- Exposición o disertación.
- Caracterizaciones o dramatizaciones.
- Trabajo de investigación

Instrumentos de evaluación que requieren el conocimiento o comunicación directa evaluador-evaluado Son instrumentos en que se evalúa mediante la observación, la conducta o comportamiento del evaluado. Esta observación puede ser informal o estructurada, se recomienda seguir la segunda alternativa por tener ventajas comparativas de ser más objetiva, consistente y auditable en el tiempo.

En muchas asignaturas en la actualidad, los conocimientos disciplinares (saber), son aún los únicos índices en que se basa la evaluación. En el nuevo marco educativo el profesor pasa a ser un gestor del proceso de aprendizaje, un facilitador de competencias, más que un depositario unilateral y absoluto del saber, lo que implica, como señala Zabalza (2002), que el docente pase a un segundo plano al perder su exclusividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asistimos a una nueva

organización de las actividades en el aula en la que se privilegia la producción del estudiante, orientada a la construcción de un aprendizaje significativo basado en conocimientos previos y no en expectativas curriculares rígidas.

Desde esta perspectiva, el proceso de evaluación constituye un aspecto crucial para el desarrollo de la transformación que requiere un nuevo modelo de educación centrado en el aprendizaje. La actividad docente ha de sustentarse en el uso de estrategias metodológicas acorde a las necesidades exigencias de una educación progresista e innovadoras mediante las técnicas didácticas que le permitan al estudiante trabajar de forma autónoma y manejar recursos de distinta naturaleza, que partan de una adecuada definición de objetivos de aprendizaje basados en competencias. Un modelo que se base en la autonomía del alumno promueve una metodología activa, participativa y que fomenta el diálogo entre el profesor y el estudiante como también entre los propios estudiantes, a esto el proceso de evaluación debe ser minucioso y altamente efectivo es decir capaz de identificar las debilidades y fortalezas de cada uno de los estudiantes mediante una amplia gama de estrategias, técnicas e instrumentos de recolección de información durante el proceso de evaluación educativa.

2. CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Diseño y tipo de investigación

La presente investigación es de tipo mixta ya que combina aspectos cualitativos y datos cuantitativos, según Hernández (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).

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

Esta investigación busca fundamentar teóricamente la evaluación educativa como proceso orientado al aseguramiento de la formación de la personalidad de los estudiantes con sentido de integridad, así como diagnosticar las percepciones de los estudiantes respecto de la evaluación que desarrollan sus docentes en relación a las concepciones, métodos, técnicas, instrumentos y valoraciones para finalmente diseñar un instrumento metodológico que permita la recuperación de las percepciones de los estudiantes respecto a la evaluación docente como insumo para el fortalecimiento de la gestión y mejora institucional.

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, en donde se analizó y se establecieron categorías que constituyen los indicadores y variables en la construcción del instrumento para recuperar información de los estudiantes. En la segunda etapa se recopiló información y se la analizó, utilizando la herramienta Excel, en donde se identificaron 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 permitirá 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. Finalmente en la cuarta etapa se determinan las conclusiones y recomendaciones en función de las necesidades

institucionales estableciendo algunos lineamientos alternativos en pro de una evaluación efectiva durante el proceso educativo.

2.2 Métodos

2.2.1 El Método Analítico – Sintético

El método analítico-sintético se basa en la descomposición del todo en partes y relaciones, complementado a nivel mental las partes del objeto, en la presente investigación, se abordará a la evaluación como sistema, proceso, producto, mejora e innovación, como categorías interrelacionadas en el proceso enseñanza-aprendizaje, dentro del proceso de formación integral de los estudiantes. Este método me permitió analizar a la evaluación en sus diferentes enfoques, características, tipos, métodos y técnicas durante el proceso educativo con la finalidad de identificar como se interrelacionan en el momento de la práctica educativa.

2.2.2 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 abordan aspectos generales derivados desde construcciones teóricas sobre la evaluación educativa, se recopilan y analizan datos sobre percepciones de los estudiantes mediante las encuestas para luego ser analizadas mediante la escala de Likert, insumos con los cuales se aproximan generalizaciones sobre el perfil del docente en evaluación.

2.3 Población

La presente investigación comprende una población de 430 estudiantes del Colegio de Bachillerato Internacional “Antonio Peña Celi” Se utilizarán muestras no probabilísticas, Hernández (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 100 estudiantes de Tercer año de Bachillerato.

2.4 Técnica e instrumentos

Para recoger los datos se utilizó la técnica de la encuesta, que se viabilizó a través de cuestionarios, que consisten en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir, se utilizarán preguntas cerradas, que contienen opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas (Hernández, 2014).

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 aquel elaborado por Porto (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 120 indicadores con 5 categorías de respuestas, al respecto Hernández (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” mediante una escala de valoración.

Para el análisis de la información se utilizó 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. CAPÍTULO III: DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1 Definición de la evaluación

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

INDICADORES		Recuento	Porcentaje
Examinar al alumno/a.	Nunca	4	4
	Algunas veces	13	13
	En la mitad de los casos	35	35
	Frecuentemente	30	30
	Siempre	18	18
	TOTAL	100	100
Calificar al alumno/a.	Nunca	3	3
	Algunas veces	8	8
	En la mitad de los casos	25	25
	Frecuentemente	27	27
	Siempre	37	37
	TOTAL	100	100
Comparar los logros del alumno/a con algún criterio previo, prefijado.	Nunca	4	4
	Algunas veces	25	25
	En la mitad de los casos	36	36
	Frecuentemente	23	23
	Siempre	12	12
	TOTAL	100	100
Valorar el progreso del alumno/a respecto de donde se encontraba en un principio.	Nunca	9	9
	Algunas veces	23	23
	En la mitad de los casos	25	25
	Frecuentemente	25	25
	Siempre	18	18
	TOTAL	100	100
Valorar la calidad del proceso de aprendizaje del alumno/a.	Nunca	2	2
	Algunas veces	8	8
	En la mitad de los casos	30	30
	Frecuentemente	31	31
	Siempre	29	29
	TOTAL	100	100
Decidir si el alumno/a pasa de grado o curso.	Nunca	7	7
	Algunas veces	17	17
	En la mitad de los casos	20	20
	Frecuentemente	17	17
	Siempre	39	39
	TOTAL	100	100

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Tercer año de bachillerato del Colegio Particular Antonio Peña Celi, 2017.

Elaboración: Luzuriaga (2017)

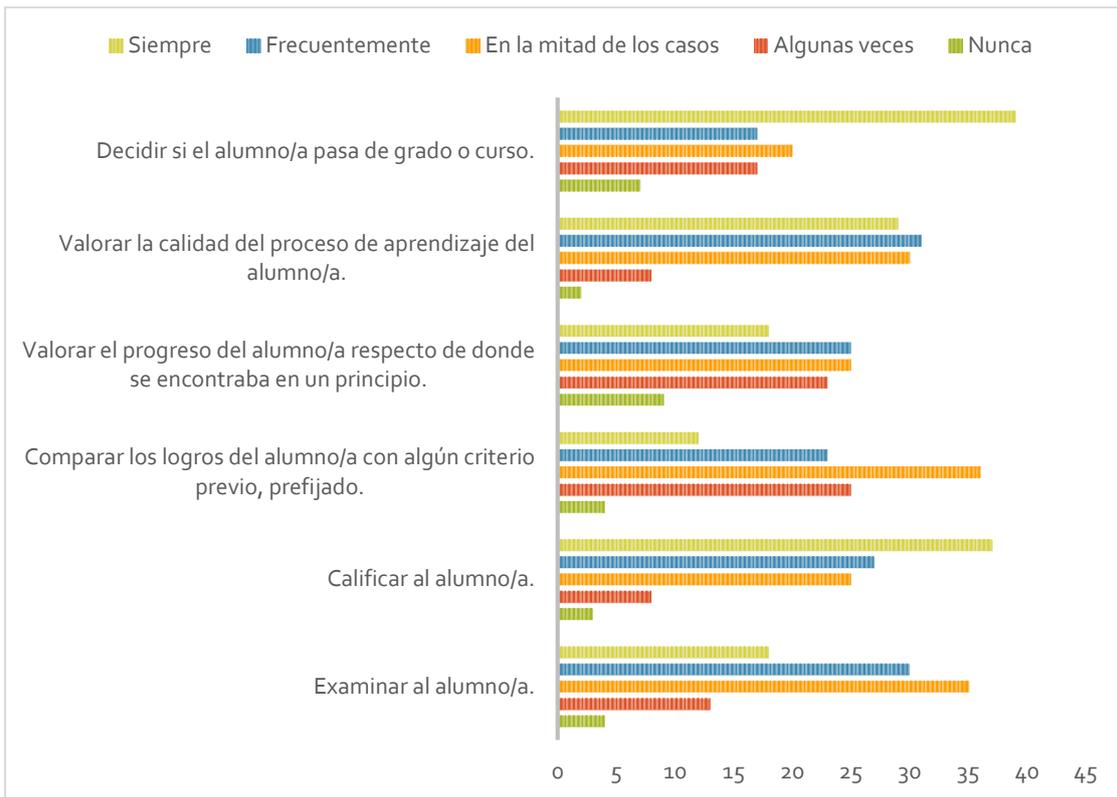


Figura 1: Percepción de la concepción de los profesores sobre evaluación.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Tercer año de bachillerato del Colegio Particular Antonio Peña Celi, 2017.

Elaboración: Luzuriaga (2017)

Tabla 2: Percepción de los alumnos sobre evaluación.

INDICADORES		Recuento	Porcentaje
Como una amenaza.	Nunca	1	1
	Algunas veces	18	18
	En la mitad de los casos	14	14
	Frecuentemente	28	28
	Siempre	39	39
	TOTAL	100	100
Como un control.	Nunca	12	12
	Algunas veces	10	10
	En la mitad de los casos	11	11
	Frecuentemente	24	24
	Siempre	43	43
	TOTAL	100	100
Como una comprobación necesaria.	Nunca	4	4
	Algunas veces	15	15
	En la mitad de los casos	26	26
	Frecuentemente	33	33
	Siempre	22	22
	TOTAL	100	100
Como un juicio.	Nunca	4	4
	Algunas veces	10	10
	En la mitad de los casos	19	19
	Frecuentemente	21	21
	Siempre	46	46
	TOTAL	100	100
Como una posibilidad de diálogo con el profesor/a.	Nunca	51	51
	Algunas veces	27	27
	En la mitad de los casos	13	13
	Frecuentemente	9	9
	Siempre	0	0
	TOTAL	100	100
Como una ayuda.	Nunca	35	35
	Algunas veces	18	18
	En la mitad de los casos	23	23
	Frecuentemente	16	16
	Siempre	8	8
	TOTAL	100	100
Como un aprendizaje.	Nunca	34	34
	Algunas veces	26	26
	En la mitad de los casos	14	14
	Frecuentemente	13	13
	Siempre	13	13

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Tercer año de bachillerato del Colegio Particular Antonio Peña Celi, 2017.

Elaboración: Luzuriaga (2017)

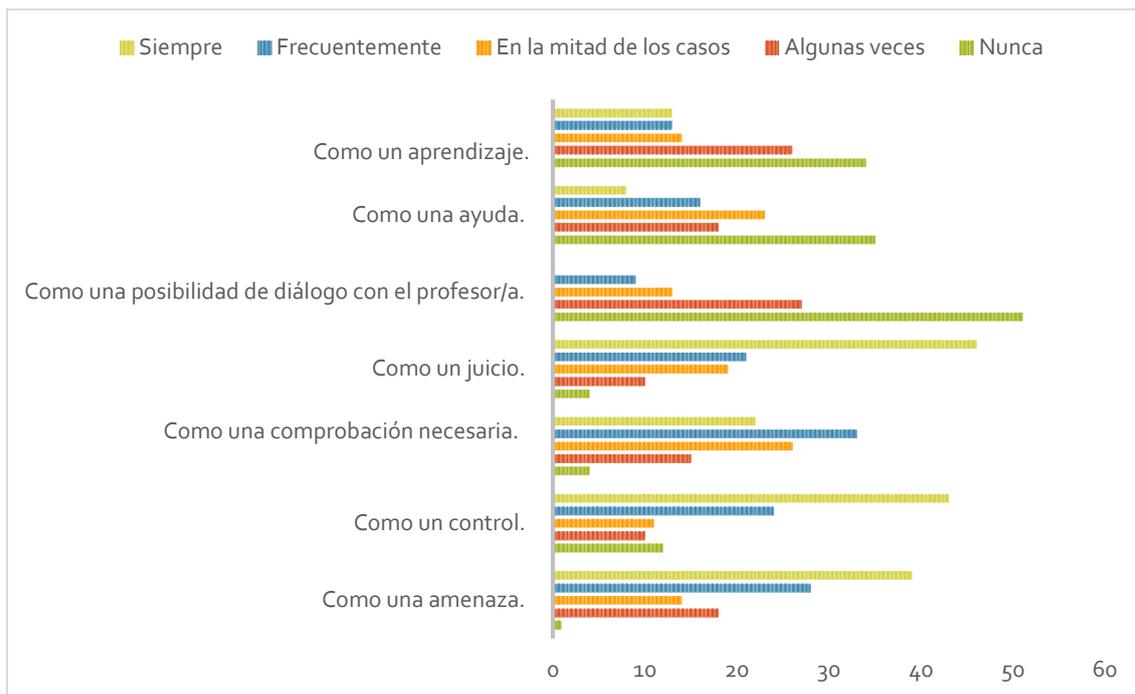


Figura 2: Percepción de los alumnos sobre evaluación.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Tercer año de bachillerato del Colegio Particular Antonio Peña Celi, 2017.

Elaboración: Luzuriaga (2017)

Análisis y discusión de resultados

De acuerdo con la percepción de las concepciones que los profesores (tabla 1 y figura 1) tienen sobre la evaluación se enfatiza que: La mayoría de los estudiantes perciben que sus docentes entienden evaluar como la aprobación del año lectivo (39%), así también como calificar (37%). Por otro lado muy pocos los estuantes señalan que evaluar es valorar la calidad del proceso de aprendizaje (2%), valorar el progreso del alumno (9%) valorar los logros de alumno (3%), evidenciando que los docentes se centran en los resultados enmarcados en un enfoque conductista. De esta forma es claro que se sigue confundiendo evaluar con calificar, asignando valores numéricos en función de lecciones, pruebas o actividades que demanden la participación grupal o individual del estudiante. Según Álvarez (1990) y Vásquez (1995), la evaluación es un proceso sistemático que implica un juicio de valor sobre el objeto o lo que se pretende evaluar, y que demanda la toma de decisiones.

En relación a cómo ven la evaluación los estudiantes (tabla 2 y figura 2) obtuvimos los siguientes resultados: Los estudiantes ven a la evaluación como una forma de control (43%), como un juicio (46%), o como una amenaza (39%). Los estudiantes no ven a la evaluación como una posibilidad de diálogo (51%), como forma de aprendizaje (34%)

como una ayuda (35%), en donde el docente es quien tiene la última decisión al momento de evaluar haciéndolo de forma conductual y en busca de resultados predeterminados. Según Blanco (1996), lleva a que la labor del curso tenga un solo objetivo; aprobar el examen, aunque éste se preocupe únicamente de controlar la parte instructiva (en perjuicio de la formativa) y no tenga en cuenta lo que el alumno pueda hacer de acuerdo con sus posibilidades, sino lo que debe saber para el examen. De esta forma comprobamos que se sigue confundiendo evaluar con calificar, y las calificaciones son otorgadas en función de exámenes y tareas basados en un enfoque tradicionalista.

3.2 Funciones de la evaluación

Tabla 3: Funciones de la evaluación.

INDICADORES		Recuento	Porcentaje
La selección de alumnos/as.	Nunca	13	13
	Algunas veces	44	44
	En la mitad de los casos	29	29
	Frecuentemente	11	11
	Siempre	3	3
	TOTAL	100	100
El control administrativo.	Nunca	5	5
	Algunas veces	17	17
	En la mitad de los casos	32	32
	Frecuentemente	34	34
	Siempre	12	12
	TOTAL	100	100
Socializar a los alumnos/as,	Nunca	4	4
	Algunas veces	21	21
	En la mitad de los casos	42	42
	Frecuentemente	28	28
	Siempre	5	5
	TOTAL	100	100
Ejercer el poder.	Nunca	9	9
	Algunas veces	11	11
	En la mitad de los casos	19	19
	Frecuentemente	26	26
	Siempre	35	35
	TOTAL	100	100
Facilitar la coordinación entre profesores/as.	Nunca	4	4
	Algunas veces	21	21
	En la mitad de los casos	42	42
	Frecuentemente	28	28
	Siempre	5	5
	TOTAL	100	100
La valoración de los aprendizajes	Nunca	16	16
	Algunas veces	29	29
	En la mitad de los casos	29	29
	Frecuentemente	18	18
	Siempre	8	8
	TOTAL	100	100
El refuerzo motivacional (para el aprendizaje y el logro)	Nunca	2	2
	Algunas veces	18	18
	En la mitad de los casos	27	27
	Frecuentemente	38	38
	Siempre	15	15
	TOTAL	100	100
Reflexionar sobre lo que se hace.	Nunca	17	17
	Algunas veces	25	25
	En la mitad de los casos	32	32
	Frecuentemente	20	20
	Siempre	6	6
	TOTAL	100	100

Diagnosticar las dificultades	Nunca	11	11
	Algunas veces	28	28
	En la mitad de los casos	27	27
	Frecuentemente	29	29
	Siempre	5	5
	TOTAL	100	100
Remediar las dificultades encontradas	Nunca	1	1
	Algunas veces	27	27
	En la mitad de los casos	24	24
	Frecuentemente	33	33
	Siempre	15	15
	TOTAL	100	100
Tomar decisiones racionales.	Nunca	7	7
	Algunas veces	25	25
	En la mitad de los casos	33	33
	Frecuentemente	21	21
	Siempre	14	14
	TOTAL	100	100
Informar al alumno/a sobre su aprendizaje.	Nunca	5	5
	Algunas veces	19	19
	En la mitad de los casos	17	17
	Frecuentemente	30	30
	Siempre	29	29
	TOTAL	100	100
Aprovechar la evaluación como recurso para promover el diálogo	Nunca	42	42
	Algunas veces	15	15
	En la mitad de los casos	19	19
	Frecuentemente	18	18
	Siempre	6	6
	TOTAL	100	100
Ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje	Nunca	8	8
	Algunas veces	32	32
	En la mitad de los casos	28	28
	Frecuentemente	25	25
	Siempre	7	7
	TOTAL	100	100
Ayudar al perfeccionamiento de los alumnos/as.	Nunca	7	7
	Algunas veces	26	26
	En la mitad de los casos	36	36
	Frecuentemente	18	18
	Siempre	13	13
	TOTAL	100	100
Impulsar la participación de los alumnos/as	Nunca	8	8
	Algunas veces	18	18
	En la mitad de los casos	32	32
	Frecuentemente	28	28
	Siempre	14	14
	TOTAL	100	100

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Tercer año de bachillerato del Colegio Particular Antonio Peña Celi, 2017.

Elaboración: Luzuriaga (2017)

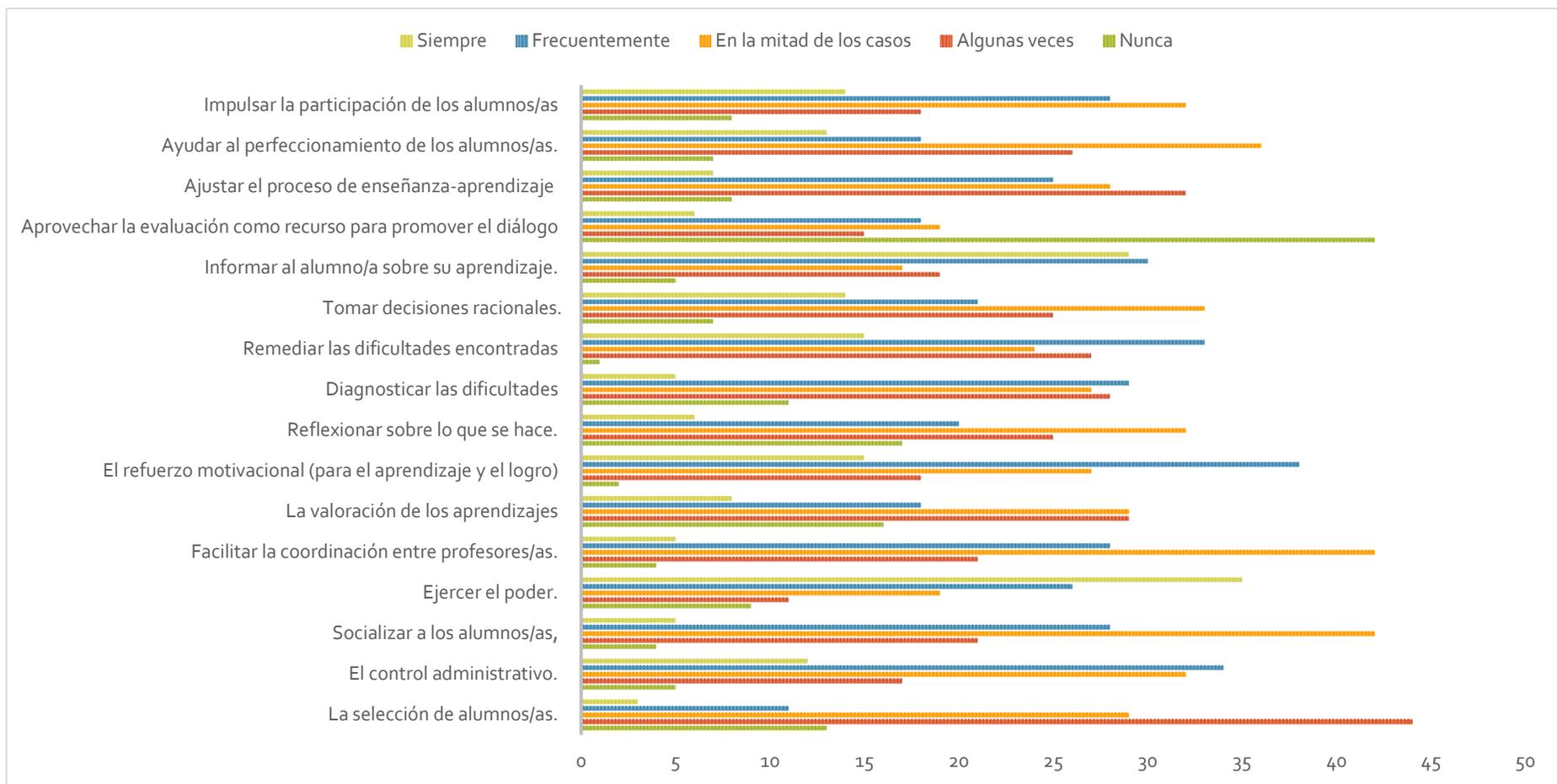


Figura 3: Funciones de la evaluación

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Tercer año de bachillerato del Colegio Particular Antonio Peña Celi, 2017.

Elaboración: Luzuriaga (2017)

Análisis y discusión de resultados

De acuerdo a la información obtenida sobre las funciones para la cuales se evalúa se pudo obtener los siguientes resultados: Existen diferentes puntos de vistas con respecto a la finalidad de evaluar. Los estudiantes consideran como funciones de la evaluación **algunas veces** (44%) a la selección de estudiantes y **en la mitad de los casos** facilitar la coordinación de los profesores (42%), socializar con lo alumnos (42%), ayudar el perfeccionamiento de los alumnos (36%), tomar decisiones (33%). La mayoría de los estudiantes manifiestan que **nunca** son consideradas como funciones de la evaluación con la finalidad de promover el diálogo (42%), socializar con los alumnos (42%)

De los resultados concluimos que los estudiantes centran como funciones de la evaluación ejercer el poder como autoridad dentro del aula, y de alguna forma diagnosticar y remediar las dificultades durante el proceso de enseñanza aprendizaje y sobre todo la comunicación y el diálogo quedan disminuidos, así los estudiantes tiene claro que no se cumplen las funciones de para que se evalúa, sintiendo injusticia de esta forma. Se construye todo un sistema evaluativo cuyos referentes sociales, no solo escolares, son la calificación, el examen y el certificado. A través de la evaluación se valida, acredita y certifica –se da cuentas a la sociedad– que el estudiante ha cumplido con los requerimientos institucionales, ha adquirido los conocimientos y desarrollado las competencias para ejercer una profesión (Martínez, 2010b p. 28).

3.3 Objetos de evaluación

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

INDICADORES		Recuento	Porcentaje
La programación de la materia.	Nunca	7	7
	Algunas veces	28	28
	En la mitad de los casos	17	17
	Frecuentemente	29	29
	Siempre	19	19
	TOTAL	100	100
Las condiciones de estudio	Nunca	43	43
	Algunas veces	21	21
	En la mitad de los casos	21	21
	Frecuentemente	10	10
	Siempre	5	5
	TOTAL	100	100
El proceso de enseñanza seguido por él mismo (profesor/a).	Nunca	4	4
	Algunas veces	34	34
	En la mitad de los casos	25	25
	Frecuentemente	19	19
	Siempre	18	18
	TOTAL	100	100
El propio proceso o estrategia de evaluación.	Nunca	4	4
	Algunas veces	35	35
	En la mitad de los casos	28	28
	Frecuentemente	19	19
	Siempre	14	14
	TOTAL	100	100
Los conocimientos previos de los alumnos/as.	Nunca	19	19
	Algunas veces	33	33
	En la mitad de los casos	22	22
	Frecuentemente	23	23
	Siempre	3	3
	TOTAL	100	100
El esfuerzo de los alumnos/as.	Nunca	15	15
	Algunas veces	30	30
	En la mitad de los casos	20	20
	Frecuentemente	20	20
	Siempre	15	15
	TOTAL	100	100
La actitud y el interés del alumnado.	Nunca	15	15
	Algunas veces	32	32
	En la mitad de los casos	22	22
	Frecuentemente	20	20
	Siempre	11	11
	TOTAL	100	100
Las capacidades de cada persona.	Nunca	46	46
	Algunas veces	15	15
	En la mitad de los casos	18	18
	Frecuentemente	14	14
	Siempre	7	7
	TOTAL	100	100
El conocimiento adquirido por los estudiantes.	Nunca	5	5
	Algunas veces	10	10
	En la mitad de los casos	8	8
	Frecuentemente	42	42
	Siempre	35	35
	TOTAL	100	100

De ese conocimiento: memorísticamente.	Nunca	4	4
	Algunas veces	18	18
	En la mitad de los casos	33	33
	Frecuentemente	34	34
	Siempre	11	11
	TOTAL	100	100
De ese conocimiento: razonamiento.	Nunca	3	3
	Algunas veces	18	18
	En la mitad de los casos	24	24
	Frecuentemente	40	40
	Siempre	15	15
	TOTAL	100	100

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Tercer año de bachillerato del Colegio Particular Antonio Peña Celi, 2017.

Elaboración: Luzuriaga (2017)

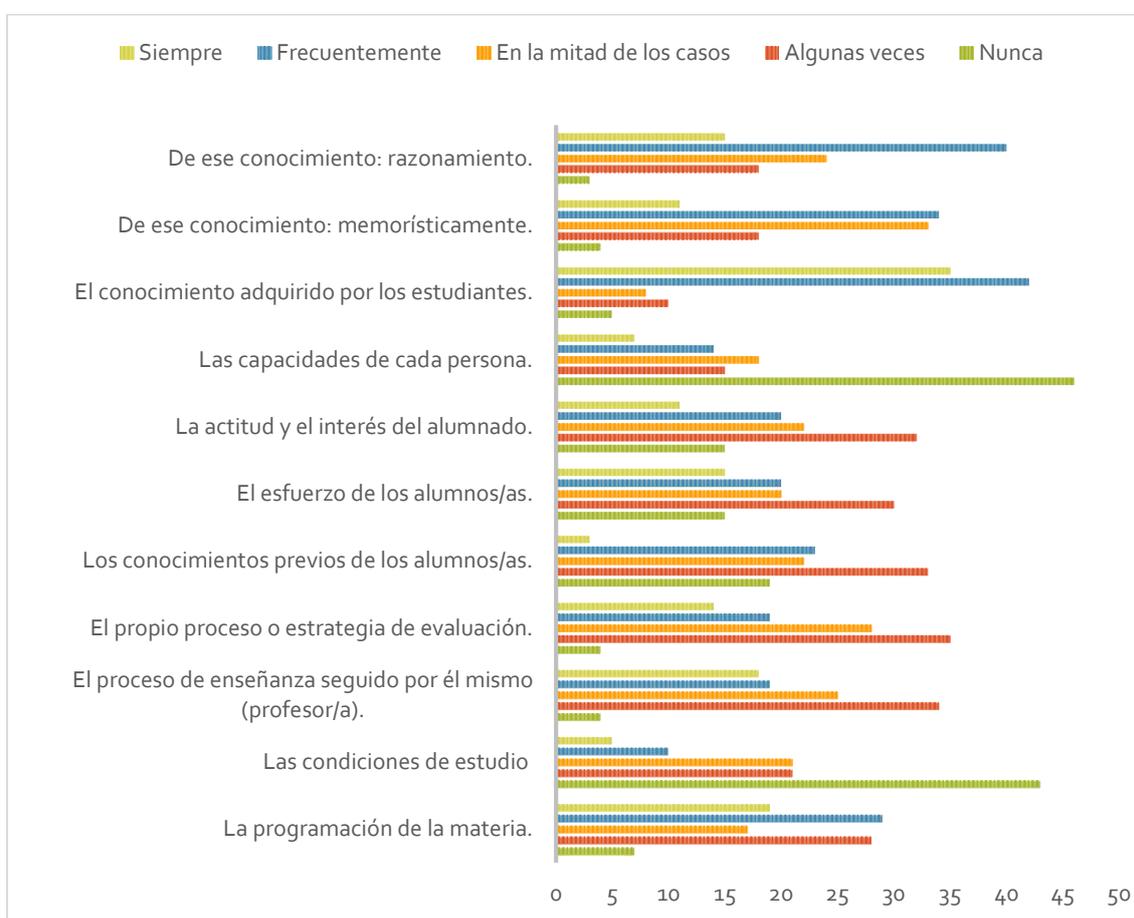


Figura 4: Percepción de lo que consideran necesario evaluar los profesores

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Tercer año de bachillerato del Colegio Particular Antonio Peña Celi, 2017.

Elaboración: Luzuriaga (2017)

Tabla 5: Percepción de posibles reduccionismos en evaluación.

INDICADORES	Recuento	Porcentaje	
Se evalúan solamente los resultados.	Nunca	2	2
	Algunas veces	5	5
	En la mitad de los casos	19	19
	Frecuentemente	22	22
	Siempre	52	52
TOTAL	100	100	
Sólo se evalúan los resultados buscados.	Nunca	1	1
	Algunas veces	11	11
	En la mitad de los casos	12	12
	Frecuentemente	28	28
	Siempre	48	48
TOTAL	100	100	
Sólo se evalúan a las personas.	Nunca	7	7
	Algunas veces	9	9
	En la mitad de los casos	12	12
	Frecuentemente	36	36
	Siempre	36	36
TOTAL	100	100	
Se presta más atención a los errores.	Nunca	1	1
	Algunas veces	16	16
	En la mitad de los casos	11	11
	Frecuentemente	33	33
	Siempre	39	39
TOTAL	100	100	
Se evalúan sólo los conocimientos.	Nunca	5	5
	Algunas veces	18	18
	En la mitad de los casos	26	26
	Frecuentemente	20	20
	Siempre	31	31
TOTAL	100	100	
Se evalúa la capacidad para resolver problemas.	Nunca	6	6
	Algunas veces	10	10
	En la mitad de los casos	23	23
	Frecuentemente	36	36
	Siempre	25	25
TOTAL	100	100	
Se evalúa la identificación.	Nunca	4	4
	Algunas veces	11	11
	En la mitad de los casos	44	44
	Frecuentemente	31	31
	Siempre	10	10
TOTAL	100	100	

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Tercer año de bachillerato del Colegio Particular Antonio Peña Celi, 2017.

Elaboración: Luzuriaga (2017)

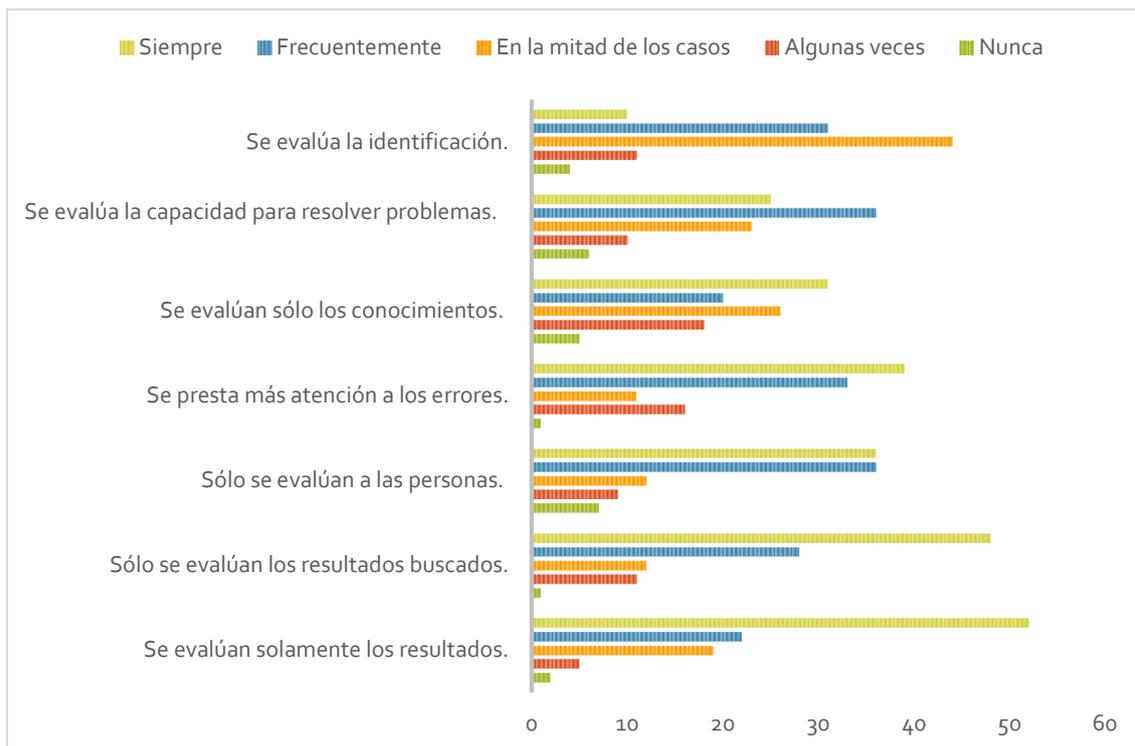


Figura 5: Percepción de posibles reduccionismos en evaluación

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Tercer año de bachillerato del Colegio Particular Antonio Peña Celi, 2017.

Elaboración: Luzuriaga (2017)

Análisis y discusión de resultados

En relación sobre lo que los profesores consideran necesario evaluar (tabla 4 y figura 4) obtuvimos los siguientes resultados: Los estudiantes manifiestan que nunca se considera necesario evaluar las capacidades de cada estudiante (46%) al igual que las condiciones de estudio (43%), solo algunas veces se evalúan el propio proceso (35%), el proceso de enseñanza seguido por el mismo (34%), los conocimientos previos (33%), **frecuentemente** se considera necesario evaluar el conocimiento adquirido por los estudiantes (42%). El estudiante tiene el rol de evaluando. Es el sujeto de la evaluación, no sólo en términos de que él es quien se somete a las evaluaciones, sino también en el sentido que está sujeto a las disposiciones del evaluador y de la institución. El estudiante se asume como estudiante y como evaluando, con todas las restricciones y desventajas que eso conlleva. La evaluación como instrumento de poder es nula o muy restringida. Ha hecho su propia construcción de la evaluación, su práctica, propósito y significado, la cual está a veces en contraposición a la del evaluador, pero igualmente se somete al sistema de evaluación (Martínez, 2010).

Con respecto a los reduccionismo en evaluación (tabla 5 y figura 5) se destaca que: Los estudiantes afirman que la evaluación se basa solamente en los resultados (52%), solo se evalúan los resultados buscados (48%), se presta mayor atención a los errores (39%). **Frecuentemente** se evalúa la capacidad para resolver problemas (36%). De acuerdo con Trillo (1996), que establece la necesidad de establecer diferencias entre aprendizaje, rendimiento y conocimiento a la hora de concretar cuál es el objeto de la evaluación educativa, y Santos (1993) sobre las “patologías de la evaluación” expresiones reduccionistas de lo que en realidad se debe evaluar y la forma en que se debe desarrollar la evaluación, se puede concluir que el objeto fundamental de la evaluación es el aprendizaje en donde intervienen medios, condiciones, instrumentos entre otros elementos fundamentales durante el proceso educativo.

3.4 Criterios seguidos para evaluar

Tabla 6: Criterios seguidos para evaluar.

INDICADORES		Recuento	Porcentaje
Un marco de referencia o unos criterios prefijados.	Nunca	5	5
	Algunas veces	8	8
	En la mitad de los casos	10	10
	Frecuentemente	68	68
	Siempre	9	9
	TOTAL	100	100
El nivel medio de la clase.	Nunca	4	4
	Algunas veces	8	8
	En la mitad de los casos	13	13
	Frecuentemente	21	21
	Siempre	54	54
	TOTAL	100	100
Algún otro criterio contextualizado.	Nunca	18	18
	Algunas veces	27	27
	En la mitad de los casos	28	28
	Frecuentemente	23	23
	Siempre	4	4
	TOTAL	100	100
La propia evolución o progreso.	Nunca	65	65
	Algunas veces	15	15
	En la mitad de los casos	9	9
	Frecuentemente	7	7
	Siempre	4	4
	TOTAL	100	100

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Tercer año de bachillerato del Colegio Particular Antonio Peña Celi, 2017.

Elaboración: Luzuriaga (2017)

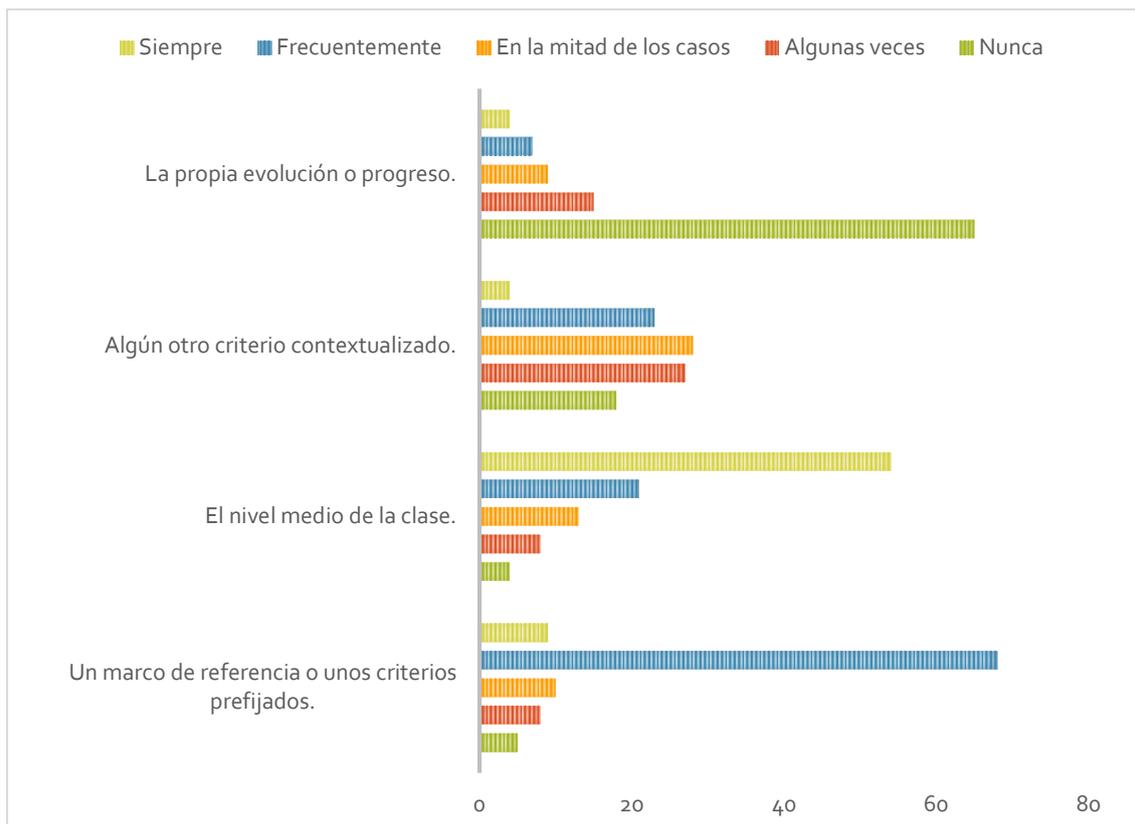


Figura 6: Criterios seguidos para evaluar.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Tercer año de bachillerato del Colegio Particular Antonio Peña Celi, 2017.

Elaboración: Luzuriaga (2017)

Análisis y discusión de resultados

Los resultados obtenidos con respecto a los criterios que se toman en cuenta al momento de evaluar nos indican que: **Frecuentemente** los profesores toman en cuenta un marco de referencia o criterios prefijados (68%) dependiendo del grupo de estudiante. Más de la mitad de los estudiantes expresan que **nunca** se consideran la propia evolución o progreso (65%) como un criterio de evaluación. Los estudiantes manifiestan que se considera el nivel medio de la clase (54%) como criterio absoluto de evaluación, siempre enfocado al promedio.

De esta forma la evaluación queda reducida a receptor pruebas, lecciones, exámenes o trabajos para acreditar una calificación. Coll y Martín (1994) sugieren para garantizar la coherencia del proceso educativo; realizar actividades y tareas susceptibles de ser abordadas o resueltas a partir de diferentes grados de significatividad de los contenidos implicados; utilizar una gama lo más amplia posible de actividades de evaluación que pongan en juego un contenido determinado en contextos particulares diversos; tener en

cuenta la funcionalidad o el valor instrumental de los aprendizajes; plantear dilemas y sugerir vías de solución; tolerancia ante el error, etc.

3.5 Para quién se evalúa

Tabla 7: Para quién se evalúa.

INDICADORES		Recuento	Porcentaje
Se evalúa para el alumno/a, para darle información sobre su aprendizaje.	Nunca	68	68
	Algunas veces	9	9
	En la mitad de los casos	13	13
	Frecuentemente	7	7
	Siempre	3	3
	TOTAL	100	100
Se evalúa para el profesor/a, ya que la evaluación forma parte de su tarea docente.	Nunca	17	17
	Algunas veces	17	17
	En la mitad de los casos	26	26
	Frecuentemente	20	20
	Siempre	20	20
	TOTAL	100	100
Se evalúa para la sociedad (el mercado), para seleccionar a los mejores.	Nunca	7	7
	Algunas veces	10	10
	En la mitad de los casos	12	12
	Frecuentemente	13	13
	Siempre	58	58
	TOTAL	100	100
Se evalúa para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos/as.	Nunca	6	6
	Algunas veces	8	8
	En la mitad de los casos	11	11
	Frecuentemente	22	22
	Siempre	53	53
	TOTAL	100	100

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Tercer año de bachillerato del Colegio Particular Antonio Peña Celi, 2017.

Elaboración: Luzuriaga (2017)

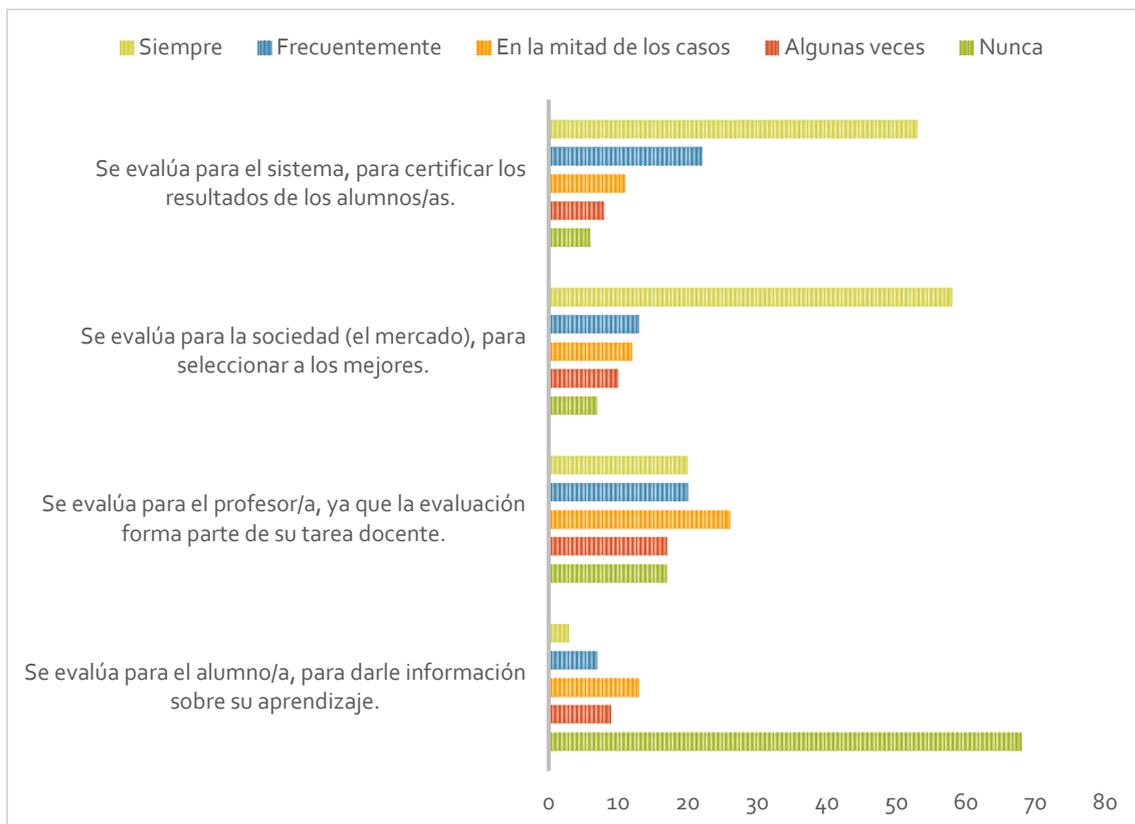


Figura 7: Para quién se evalúa.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Tercer año de bachillerato del Colegio Particular Antonio Peña Celi, 2017.

Elaboración: Luzuriaga (2017)

Análisis y discusión de resultados

Mediante los resultados los estudiantes manifiestan lo siguiente: Se evalúa de acuerdo a un sistema educativo impuesto que muchas veces se aleja de la realidad, para la sociedad seleccionando a los mejores (58%), como también certificar los resultados de los estudiantes (53%), no se evalúa para el estudiante (68%) sin darle información sobre su aprendizaje.

Según Pérez (1997), todos los implicados en el proceso de evaluación tienen derecho a participar durante todo su desarrollo. De ahí la necesidad de vincular a cada uno de estos factores y sobre todo al estudiante ya que incide directamente en el proceso.

3.6 Cómo se evalúa

Tabla 8: Instrumentos de evaluación que se emplean.

	Nunca	Algunas veces	Aprox. en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre	TOTAL	PORCENTAJE
Un único examen o trabajo final.	5	10	11	13	61	100	100
Los trabajos y exámenes.	5	18	22	26	29	100	100
La media aritmética	11	15	24	34	16	100	100
Se tiene en cuenta el progreso	10	21	28	28	13	100	100
Observación en clase.	10	20	27	23	20	100	100
Monografías (trabajos bibliográficos)	20	31	21	15	13	100	100
Entrevista.	83	9	5	2	1	100	100
Autoevaluación del alumno/a.	26	28	19	17	10	100	100
Cuaderno-diario del alumno/a	9	13	25	30	23	100	100
Coevaluación entre alumnos/as	27	27	24	18	4	100	100
Participación en el aula	12	14	22	33	19	100	100
Casos prácticos	11	20	31	30	8	100	100
Examen tipo test.	20	17	16	28	19	100	100
Examen de preguntas abiertas	3	37	25	24	11	100	100
Examen de preguntas cortas	7	26	22	29	16	100	100
Examen de base estructurada.	2	26	16	38	18	100	100
Exámenes escritos sin material.	0	2	3	11	84	100	100
Exámenes escritos con sólo un material.	14	26	29	16	15	100	100
Exámenes escritos con todo el material	63	13	13	7	4	100	100
Otros	41	19	28	7	5	100	100
Usan suficientes instrumentos	71	10	9	7	3	100	100
Las pruebas son adecuadas y precisas	11	20	38	23	8	100	100

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Tercer año de bachillerato del Colegio Particular Antonio Peña Celi, 2017.

Elaboración: Luzuriaga (2017)

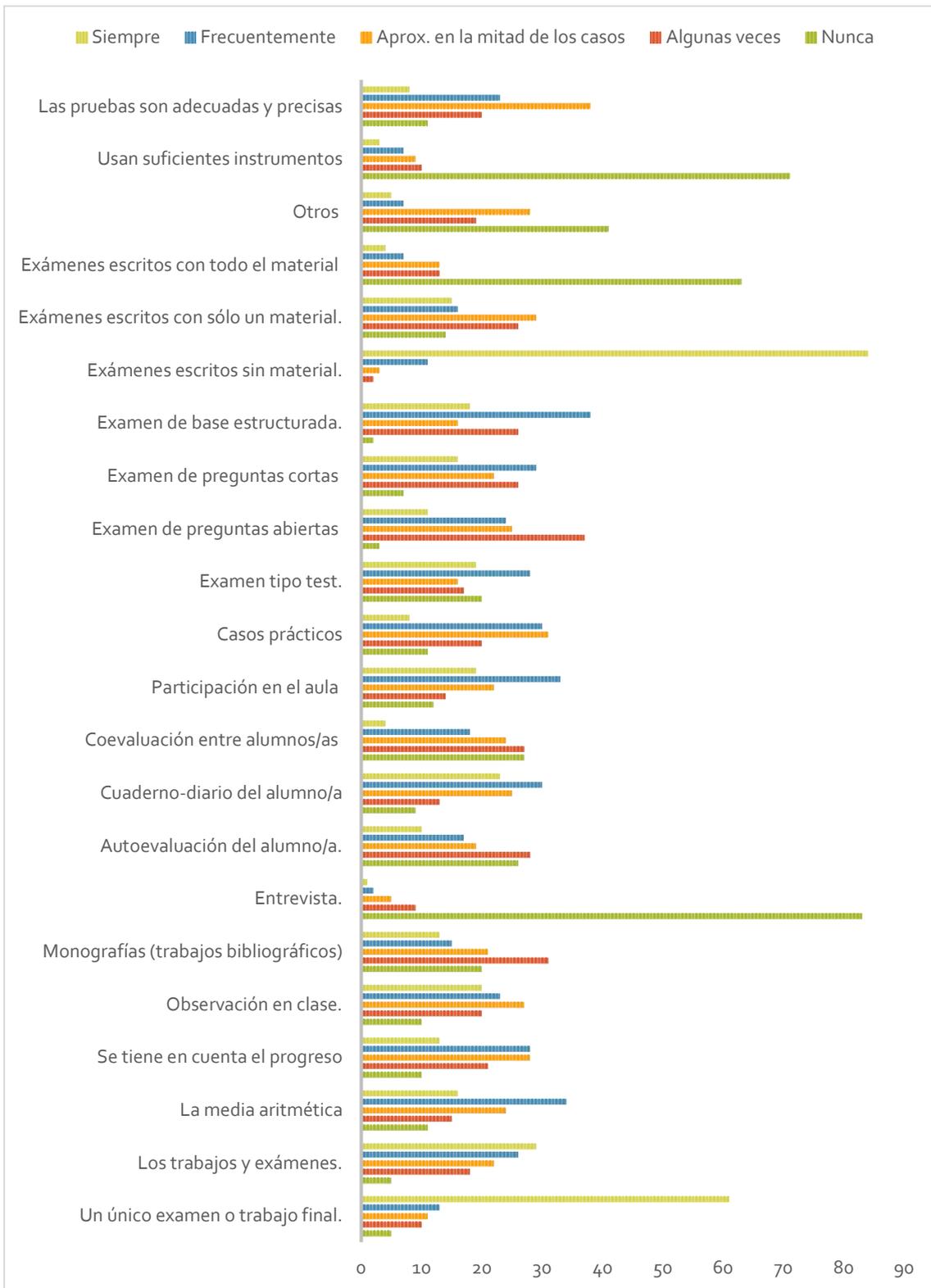


Figura 8: Instrumentos de evaluación que se emplean.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Tercer año de bachillerato del Colegio Particular Antonio Peña Celi, 2017.

Elaboración: Luzuriaga (2017)

Tabla 9: Percepción de las condiciones de evaluación.

INDICADORES	Recuento	Porcentaje	
La interacción.	Nunca	10	10
	Algunas veces	30	30
	En la mitad de los casos	26	26
	Frecuentemente	30	30
	Siempre	4	4
TOTAL	100	100	
Distancia entre profesor/a y alumnos/as.	Nunca	2	2
	Algunas veces	6	6
	En la mitad de los casos	21	21
	Frecuentemente	58	58
	Siempre	13	13
TOTAL	100	100	
Tiempo de antelación para pruebas.	Nunca	6	6
	Algunas veces	19	19
	En la mitad de los casos	23	23
	Frecuentemente	30	30
	Siempre	22	22
TOTAL	100	100	
Las fechas de pruebas se pueden negociar	Nunca	63	63
	Algunas veces	11	11
	En la mitad de los casos	18	18
	Frecuentemente	5	5
	Siempre	3	3
TOTAL	100	100	
Días de descanso suficientes.	Nunca	71	71
	Algunas veces	15	15
	En la mitad de los casos	7	7
	Frecuentemente	5	5
	Siempre	2	2
TOTAL	100	100	
La evaluación genera excesiva tensión y nerviosismo.	Nunca	3	3
	Algunas veces	4	4
	En la mitad de los casos	6	6
	Frecuentemente	16	16
	Siempre	71	71
TOTAL	100	100	
La evaluación fomenta la motivación por el aprendizaje.	Nunca	54	54
	Algunas veces	25	25
	En la mitad de los casos	13	13
	Frecuentemente	5	5
	Siempre	3	3
TOTAL	100	100	
La evaluación incide en la propia autoestima.	Nunca	12	12
	Algunas veces	21	21
	En la mitad de los casos	28	28
	Frecuentemente	22	22
	Siempre	17	17
TOTAL	100	100	

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Tercer año de bachillerato del Colegio Particular Antonio Peña Celi, 2017.

Elaboración: Luzuriaga (2017)

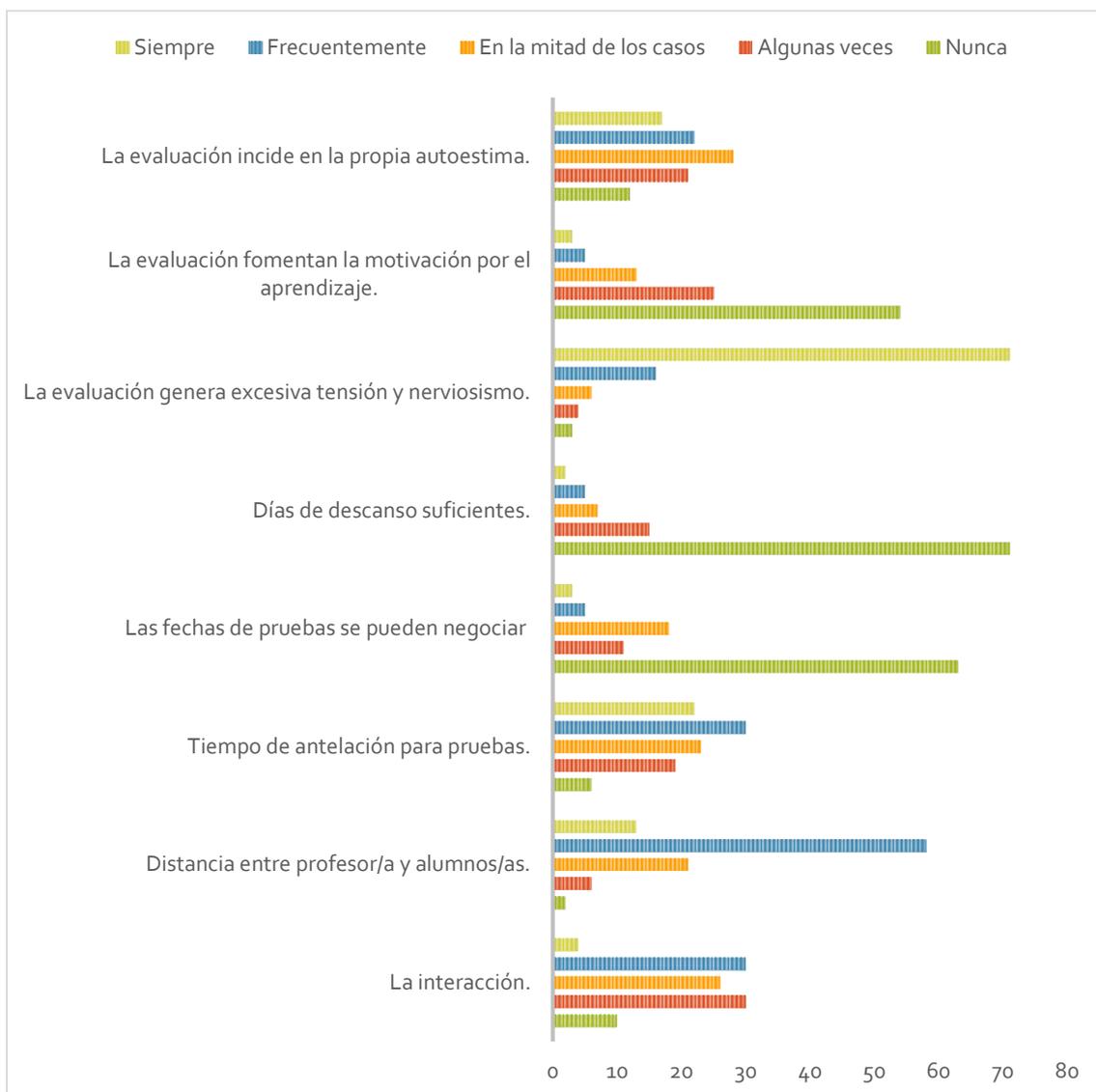


Figura 9: Percepción de las condiciones de evaluación.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Tercer año de bachillerato del Colegio Particular Antonio Peña Celi, 2017.

Elaboración: Luzuriaga (2017)

Tabla 10: Percepciones de la forma de evaluar.

INDICADORES	Recuento	Porcentaje	
Existen fuertes contradicciones.	Nunca	20	20
	Algunas veces	38	38
	En la mitad de los casos	16	16
	Frecuentemente	14	14
	Siempre	12	12
TOTAL	100	100	
La evaluación es una simplificación.	Nunca	7	7
	Algunas veces	25	25
	En la mitad de los casos	27	27
	Frecuentemente	25	25
	Siempre	16	16
TOTAL	100	100	
La evaluación es rigurosa y no arbitraria.	Nunca	3	3
	Algunas veces	11	11
	En la mitad de los casos	3	3
	Frecuentemente	63	63
	Siempre	10	10
TOTAL	100	100	
Los estudiantes son informados de la evaluación.	Nunca	6	6
	Algunas veces	17	17
	En la mitad de los casos	38	38
	Frecuentemente	28	28
	Siempre	11	11
TOTAL	100	100	
La evaluación es un proceso claro y transparente.	Nunca	9	9
	Algunas veces	20	20
	En la mitad de los casos	25	25
	Frecuentemente	30	30
	Siempre	16	16
TOTAL	100	100	
Se evalúan actividades que nunca fueron trabajadas.	Nunca	51	51
	Algunas veces	24	24
	En la mitad de los casos	18	18
	Frecuentemente	3	3
	Siempre	4	4
TOTAL	100	100	
Sólo se evalúa unidireccionalmente.	Nunca	3	3
	Algunas veces	5	5
	En la mitad de los casos	10	10
	Frecuentemente	4	4
	Siempre	78	78
TOTAL	100	100	

Se evalúa competitivamente.	Nunca	18	18
	Algunas veces	19	19
	En la mitad de los casos	18	18
	Frecuentemente	24	24
	Siempre	21	21
	TOTAL	100	100
Se evalúa estereotipadamente.	Nunca	42	42
	Algunas veces	20	20
	En la mitad de los casos	18	18
	Frecuentemente	17	17
	Siempre	3	3
	TOTAL	100	100
Cada profesor/a tiene su propio sistema de evaluación.	Nunca	3	3
	Algunas veces	5	5
	En la mitad de los casos	4	4
	Frecuentemente	7	7
	Siempre	81	81
	TOTAL	100	100
No se establecen criterios determinados para evaluar.	Nunca	51	51
	Algunas veces	27	27
	En la mitad de los casos	13	13
	Frecuentemente	8	8
	Siempre	1	1
	TOTAL	100	100

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Tercer año de bachillerato del Colegio Particular Antonio Peña Celi, 2017.

Elaboración: Luzuriaga (2017)

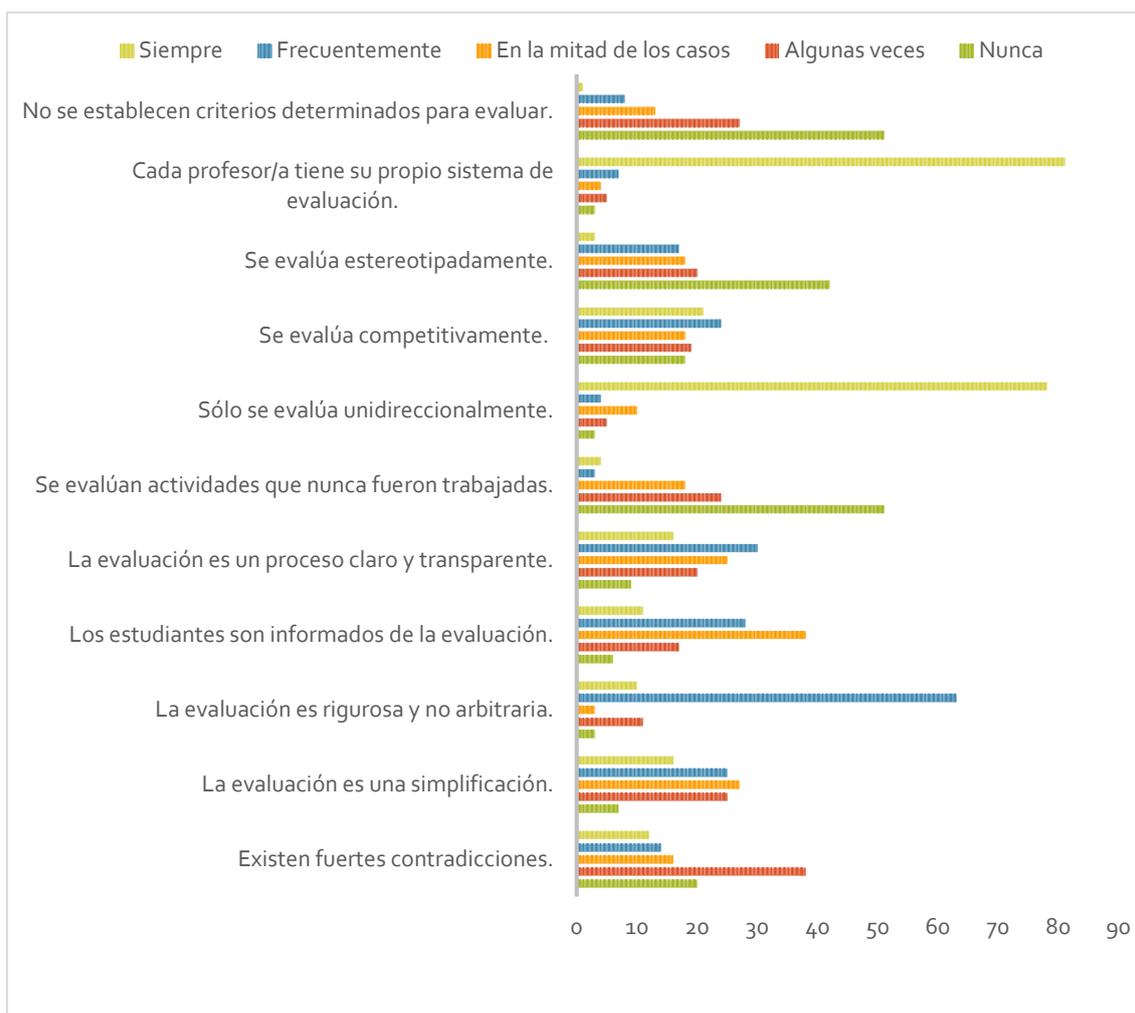


Figura 10: Percepciones de la forma de evaluar.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Tercer año de bachillerato del Colegio Particular Antonio Peña Celi, 2017.

Elaboración: Luzuriaga (2017)

Análisis y discusión de resultados

En esta dimensión se abordan tres aspectos fundamentales de la evaluación:

Con respecto a los instrumentos de recogida de información (tabla 8 y figura 8) para la evaluación se puede destacar que: La forma de recolección de información más utilizada por los docentes es el examen escrito sin material autorizado (84%). No se utiliza a la entrevista (83%), exámenes escritos con todo el material (63%) como un instrumento de recolección de datos, **nunca** se permite rendir un examen con todo el material de apoyo posible (63%). Generalmente se evalúa mediante un único examen o trabajo final (61%). En ese mismo sentido se dice del examen que anula las subjetividades del evaluando, desacredita las opiniones distintas o divergentes (a las del profesor), desconocen la diversidad cultural, debilita la posibilidad de la expresión del pensamiento propio (Vázquez, 2007).

De esta forma se observa cuanta relevancia se le entrega a los exámenes o pruebas como mecanismo de medida de los estudiantes, en donde generalmente se requiere una reproducción de la información que en muchas ocasiones es memorista debilitando la calidad del proceso de aprendizaje.

Con respecto a las condiciones de la evaluación los estudiantes (tabla 9 y figura 9) manifiestan que: Las actividades dedicadas a la evaluación genera excesiva tensión y nerviosismo (71%), en donde **frecuentemente** existe una distancia marcada entre el docente y el estudiante (58%) y en la mitad de los casos (54%) los estudiantes expresan que la evaluación no genera motivación por el aprendizaje. La mayoría de estudiantes (71%) manifiesta que no existen suficientes días de descanso entre los exámenes y que las fechas de las pruebas casi nunca se pueden negociar (63%). Pese a tener una semana de exámenes los estudiantes manifiestan cierta inconformidad con los horarios ya que en ocasiones han tenido exámenes de asignaturas consideradas pesadas en el mismo día sin poder llegar a un acuerdo con los profesores.

En relación a las formas de evaluar (tabla 10 y figura 10) la información más relevante es: La Mayoría de los estudiantes (81%) expresan que cada profesor establece sus reglas al momento de evaluar instaurando su propio sistema, además los estudiantes (78%) señalan que la evaluación es unidireccional, es solo el profesor quien evalúa. **Frecuentemente** la evaluación es rigurosa y no arbitraria (63%), además **nunca** evalúan actividades que no fueron trabajadas en aula (51%), pero para la mitad de los estudiantes (51%) no se establecen criterios para evaluar. Si bien existe un sistema de evaluación estandarizado no es extraño que algunos docentes establezcan sus propios mecanismos dentro de un marco netamente conductual para evaluar a los estudiantes dependiendo de la naturaleza de la asignatura que imparten.

“Los procedimientos o recursos que el docente o diseñador de materiales educativos (textos instruccionales, software educativo) se pueden utilizar para el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Díaz, 2010, p.118), en el marco cognitivo.

3.7 Quién evalúa

Tabla 11: Percepción de quién decide en la evaluación.

INDICADORES		Recuento	Porcentaje
La nota la decide el profesor/a.	Nunca	1	1
	Algunas veces	2	2
	En la mitad de los casos	4	4
	Frecuentemente	23	23
	Siempre	70	70
	TOTAL	100	100
Existe la autoevaluación del alumno/a.	Nunca	65	65
	Algunas veces	19	19
	En la mitad de los casos	11	11
	Frecuentemente	4	4
	Siempre	1	1
	TOTAL	100	100
La evaluación es negociada individualmente.	Nunca	89	89
	Algunas veces	6	6
	En la mitad de los casos	4	4
	Frecuentemente	1	1
	Siempre	0	0
	TOTAL	100	100
La evaluación es negociada en grupos.	Nunca	77	77
	Algunas veces	12	12
	En la mitad de los casos	5	5
	Frecuentemente	3	3
	Siempre	3	3
	TOTAL	100	100
Participación en la decisión de tu evaluación.	Nunca	0	0
	Algunas veces	1	1
	En la mitad de los casos	2	2
	Frecuentemente	4	4
	Siempre	93	93
	TOTAL	100	100

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Tercer año de bachillerato del Colegio Particular Antonio Peña Celi, 2017.

Elaboración: Luzuriaga (2017)

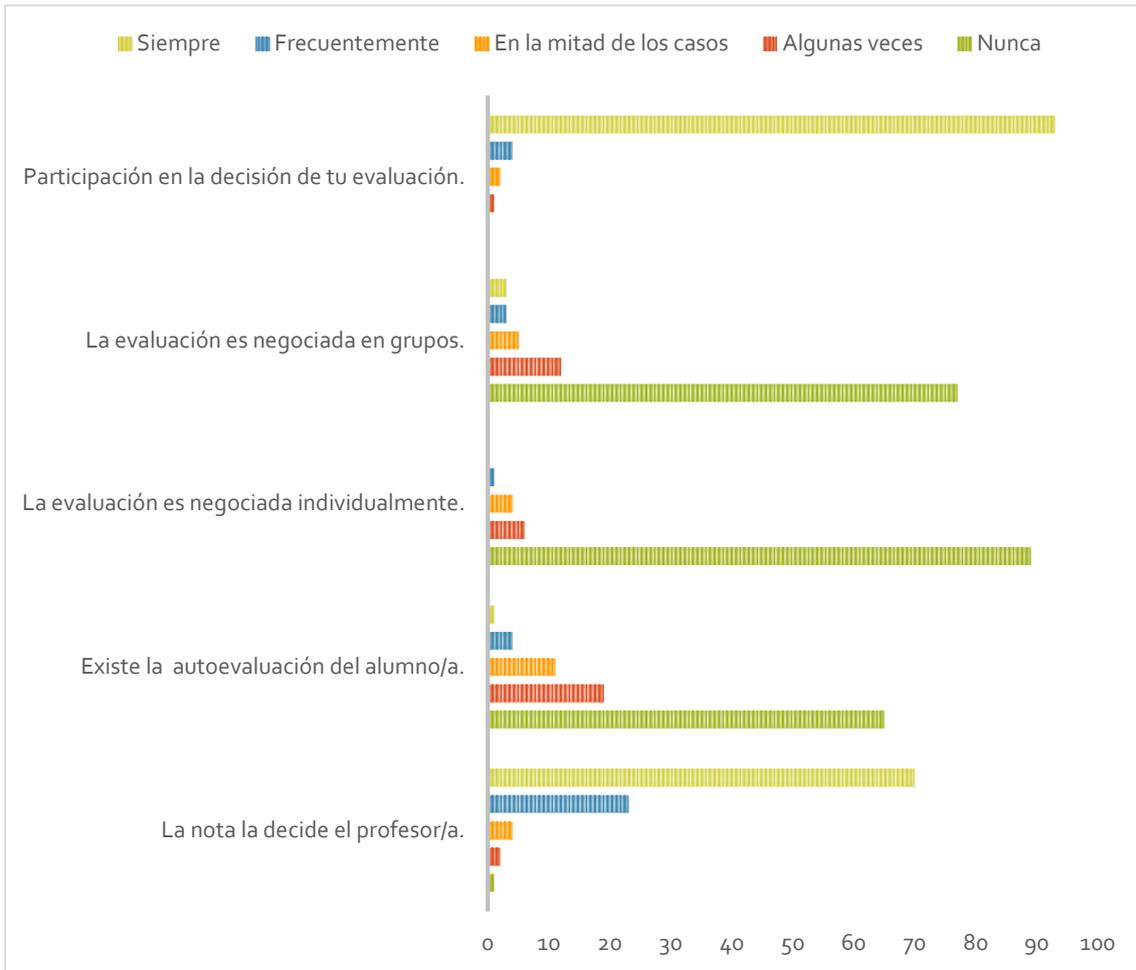


Figura 11: Percepción de quien decide en la evaluación.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Tercer año de bachillerato del Colegio Particular Antonio Peña Celi, 2017.

Elaboración: Luzuriaga (2017)

Tabla 12: Responsables de la forma de evaluar

INDICADORES		Recuento	Porcentaje
La falta de motivación,	Nunca	4	4
	Algunas veces	8	8
	En la mitad de los casos	11	11
	Frecuentemente	15	15
	Siempre	62	62
	TOTAL	100	100
La falta de formación.	Nunca	8	8
	Algunas veces	13	13
	En la mitad de los casos	17	17
	Frecuentemente	54	54
	Siempre	8	8
	TOTAL	100	100
La rutinización.	Nunca	8	8
	Algunas veces	10	10
	En la mitad de los casos	15	15
	Frecuentemente	46	46
	Siempre	21	21
	TOTAL	100	100
La complejidad del proceso.	Nunca	8	8
	Algunas veces	17	17
	En la mitad de los casos	21	21
	Frecuentemente	37	37
	Siempre	17	17
	TOTAL	100	100
La carencia de ayuda.	Nunca	10	10
	Algunas veces	28	28
	En la mitad de los casos	17	17
	Frecuentemente	27	27
	Siempre	18	18
	TOTAL	100	100
Las condiciones.	Nunca	12	12
	Algunas veces	23	23
	En la mitad de los casos	25	25
	Frecuentemente	26	26
	Siempre	14	14
	TOTAL	100	100
Exámenes de “memoria”.	Nunca	13	13
	Algunas veces	15	15
	En la mitad de los casos	42	42
	Frecuentemente	16	16
	Siempre	14	14
	TOTAL	100	100
Las presiones gubernamentales.	Nunca	8	8
	Algunas veces	15	15
	En la mitad de los casos	51	51
	Frecuentemente	14	14
	Siempre	12	12
	TOTAL	100	100

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Tercer año de bachillerato del Colegio Particular Antonio Peña Celi, 2017.

Elaboración: Luzuriaga (2017)

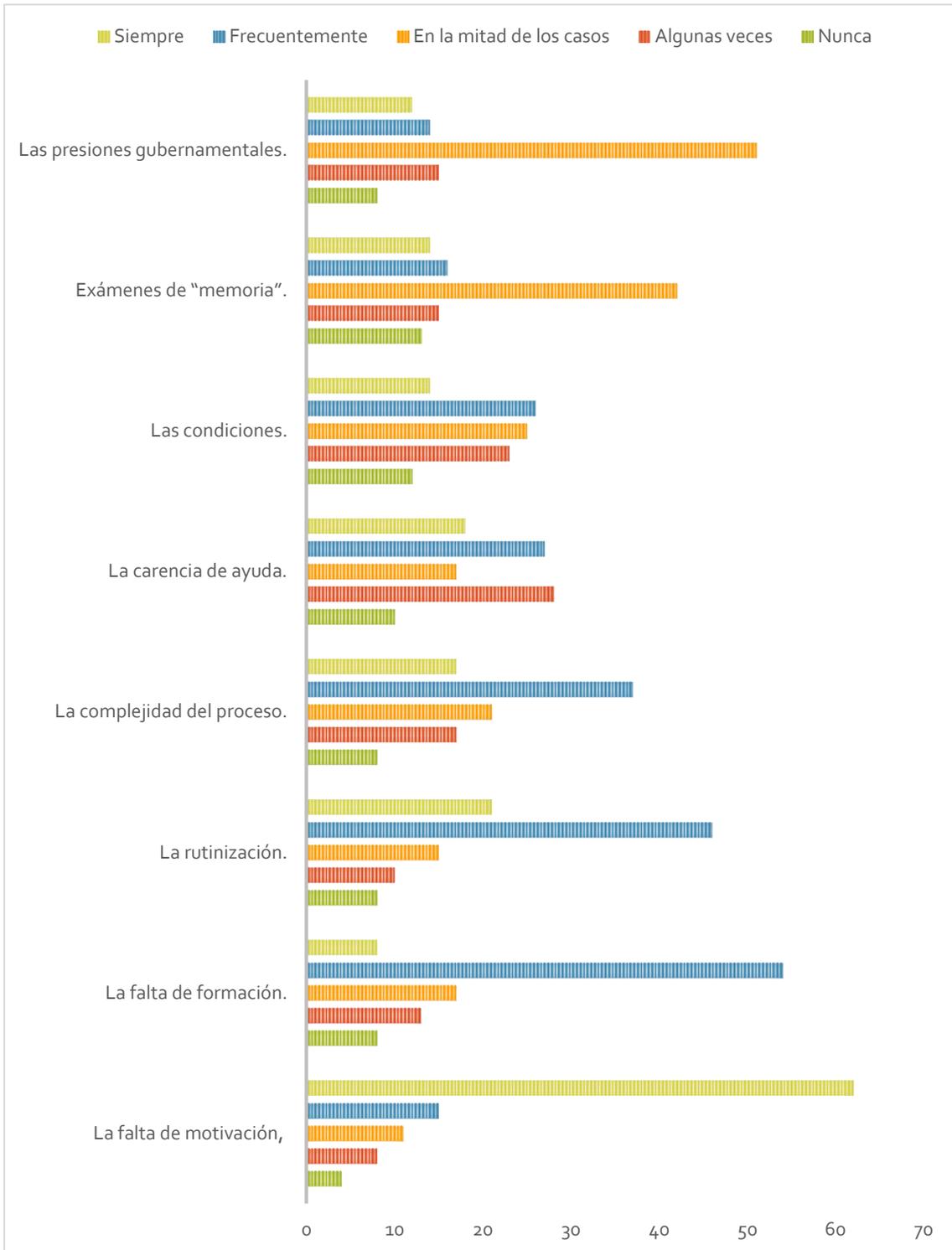


Figura 12: Responsables de la forma de evaluar.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Tercer año de bachillerato del Colegio Particular Antonio Peña Celi, 2017.

Elaboración: Luzuriaga (2017)

Análisis y discusión de resultados

Con respecto a quien o quienes deciden en la decisión final de la evaluación (tabla 11 y figura 11) se destaca lo siguiente: Los estudiantes (70%) manifiestan que el docente es quien tiene la decisión final de la evaluación, pues se considera el dueño absoluto de su asignatura, a esto la gran mayoría de estudiantes (93%) les gustaría formar parte de esta decisión, en donde nunca se negocia la evaluación de forma individual (89%) o grupal (77%). Pero la evaluación también se expresa como dominio, imposición y autoridad. Como lo expresan Gimeno y Pérez (2000), la evaluación asumida como un medio de control se refleja en la actitud de algunos profesores de imponerla, por la forma de realizarla, por la potestad de corregir respuestas interpretables, por el hecho que sus resultados pueden discutirse o no, se convierten con demasiada facilidad en instrumentos para potenciar el dominio sobre las personas.

En lo que respecta a los aspectos responsables de la evaluación (tabla 12 y figura 12) se destaca lo siguiente: Los estudiantes (62%) señalan que la responsabilidad de la forma como se lleva a cabo la evaluación es la falta de motivación, despreocupación o desinterés de los profesores/as por temas relacionados con la evaluación, y **frecuentemente** la falta de formación (54%), la rutinización (46%) en donde se conservan esquemas ya caducos que año a año se repiten. **En la mitad de los casos** la evaluación se ve en una camisa de fuerza por las presiones gubernamentales burocráticas e institucionales (51%), además de paradigmas que no se rompen como la memorización (42%).

A pesar del proceso de mejoramiento que vive nuestra educación aún existen medidas totalmente contraproducentes como mecanismos de evaluación que con el pasar de los años no se han podido erradicar.

3.8 Cuándo se evalúa

Tabla 13: Responsables de la forma de evaluar.

INDICADORES		Recuento	Porcentaje
La evaluación forma parte del proceso.	Nunca	13	13
	Algunas veces	56	56
	En la mitad de los casos	18	18
	Frecuentemente	9	9
	Siempre	4	4
	TOTAL	100	100
Se realiza una evaluación inicial.	Nunca	3	3
	Algunas veces	23	23
	En la mitad de los casos	22	22
	Frecuentemente	16	16
	Siempre	36	36
	TOTAL	100	100
La evaluación aparece sólo al final.	Nunca	5	5
	Algunas veces	6	6
	En la mitad de los casos	9	9
	Frecuentemente	13	13
	Siempre	67	67
	TOTAL	100	100

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes del Colegio Particular Antonio Peña Celi, 2017.

Elaboración: José Luis Luzuriaga Carpio

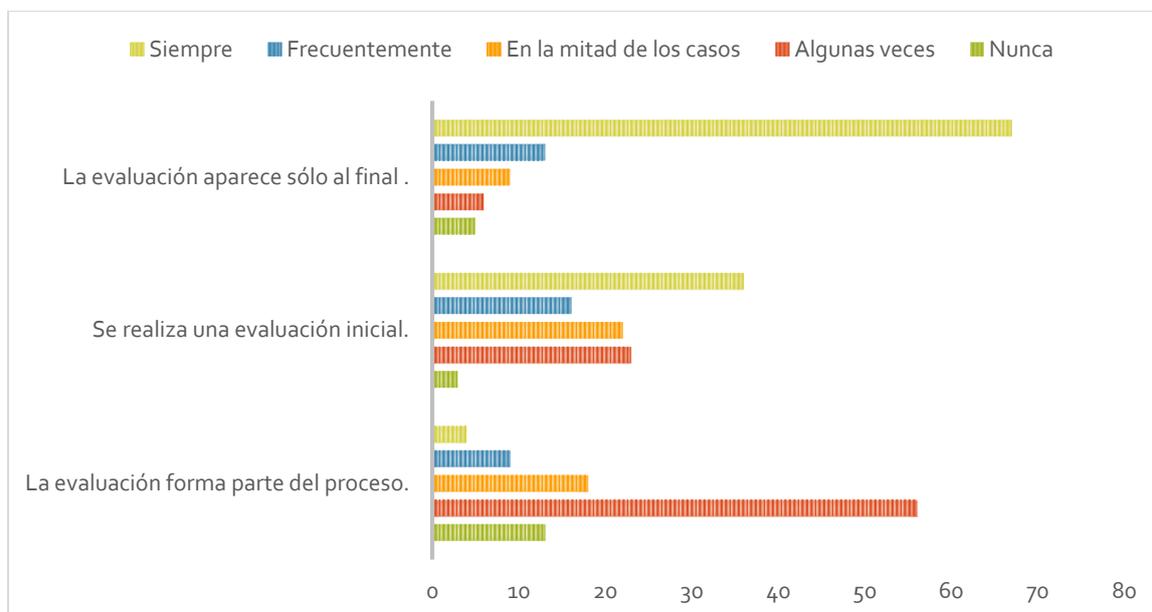


Figura 13: Responsables de la forma de evaluar.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Tercer año de bachillerato del Colegio Particular Antonio Peña Celi, 2017.

Elaboración: Luzuriaga (2017)

Análisis y discusión de resultados

Con respecto a en que momentos fue evaluado el estudiante se puede destacar que: La mayoría de los estudiantes (67%) sostienen que la evaluación aparece al final del proceso de enseñanza relacionando a la evaluación con la presentación a exámenes parciales o finales. **Algunas veces** (56%) la evaluación se encuentra durante el proceso de enseñanza. El (36%) exponen que si existe una evaluación al inicio del proceso de enseñanza con el fin de obtener información sobre los conocimientos previos, los errores, los conocimientos incompletos, las estrategias de aprendizaje de los alumnos, mediante un examen diagnóstico solamente al inicio del año, mientras que **algunas veces** (56%) la evaluación se encuentra durante el proceso de enseñanza.

La evaluación deberá ser formativa en donde los alumnos puedan responder a las distintas necesidades que aparezcan durante el proceso educativo. “En este tipo de evaluación, los conocimientos, las habilidades y las actitudes deben ser concebidos como procesos integrados y complejos de construcción y comunicación de significado, dentro de contextos significativos” (Ramírez, 2011)

3.9 Evaluación versus calificación

Tabla 14: Evaluación versus calificación.

INDICADORES		Recuento	Porcentaje
Más valor a los diplomas y calificaciones	Nunca	4	4
	Algunas veces	12	12
	En la mitad de los casos	13	13
	Frecuentemente	28	28
	Siempre	43	43
	TOTAL	100	100
No importa qué, cuánto, cómo y por qué aprender.	Nunca	3	3
	Algunas veces	13	13
	En la mitad de los casos	14	14
	Frecuentemente	22	22
	Siempre	48	48
	TOTAL	100	100
La autoevaluación es un truco.	Nunca	16	16
	Algunas veces	26	26
	En la mitad de los casos	27	27
	Frecuentemente	20	20
	Siempre	11	11
	TOTAL	100	100
Cerciorarse de lo que el profesor cosiderará.	Nunca	9	9
	Algunas veces	12	12
	En la mitad de los casos	15	15
	Frecuentemente	45	45
	Siempre	19	19
	TOTAL	100	100
Condicionar la forma de estudiar con la de evaluar.	Nunca	7	7
	Algunas veces	18	18
	En la mitad de los casos	24	24
	Frecuentemente	38	38
	Siempre	13	13
	TOTAL	100	100
En muchas notas existe un factor de azar.	Nunca	9	9
	Algunas veces	17	17
	En la mitad de los casos	18	18
	Frecuentemente	47	47
	Siempre	9	9
	TOTAL	100	100
Las calificaciones dependen sólo de los exámenes.	Nunca	6	6
	Algunas veces	9	9
	En la mitad de los casos	10	10
	Frecuentemente	16	16
	Siempre	59	59
	TOTAL	100	100

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Tercer año de bachillerato del Colegio Particular Antonio Peña Celi, 2017.

Elaboración: Luzuriaga (2017)

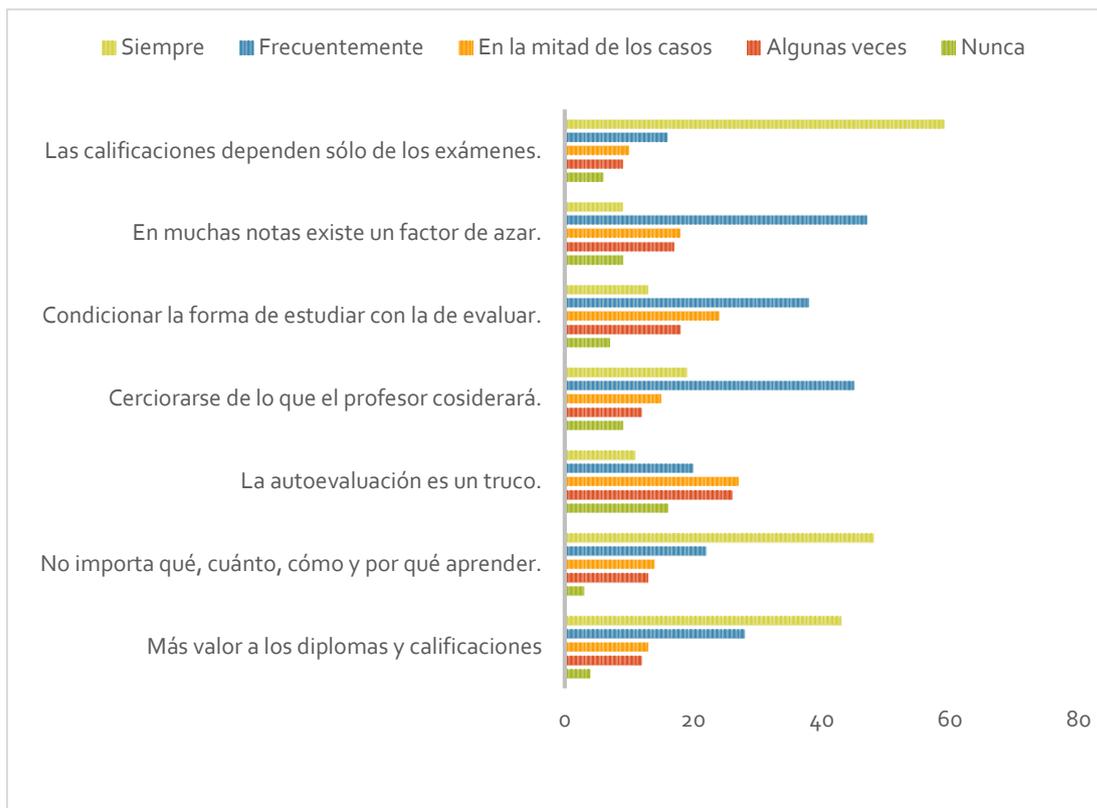


Figura 14: Evaluación versus calificación.

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes de Tercer año de bachillerato del Colegio Particular Antonio Peña Celi, 2017.

Elaboración: Luzuriaga (2017)

Análisis y discusión de resultados

Con respecto a la última dimensión en donde se diferencia la evaluación de la calificación se obtuvo los siguientes resultados: Los estudiantes (59%) manifiestan que la mayor parte de las calificaciones depende solamente de los exámenes, el (43%) indican que más valor tienen los diplomas y calificaciones que son los medidores de los padres de familia y la sociedad restándole importancia al aprendizaje, incluso sin importar cuánto, cómo y por qué aprender, sino por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar (48%). **Frecuentemente** los estudiantes (47%) creen que existe un factor de azar o suerte debido a los resultados obtenidos, además los estudiantes (45%) deberán cerciorarse de lo que el profesor considerará correcto en las respuestas a pesar de no estar convencido de que sea lo indicado. Mediante los resultados obtenidos es evidente que existen factores altamente importantes que se dejan de lado al momento de la evaluación reduciéndose particularmente a la aplicación de pruebas o exámenes que son solamente un instrumento de muchos que podrían ser utilizados para este proceso estancándose en resultados numéricos que apuntan a la obtención del

reconocimiento de una sociedad enmarcada a una estructura de calificaciones tradicionalista impuesta de todos los tiempos. Los profesores son aprendices en su forma de ayudar a los estudiantes a aprender. Necesitan de la evaluación para conocer sus fortalezas y procurar reforzarlas, pero también, para conocer sus obstáculos y evitar errores, es decir, les permite conocer mejor la tarea y les proporciona los indicadores de actuación que necesitan (Brown, 2003). El estudiante aprende porque le ayuda a situarse frente a las metas de aprendizaje, a conocer sus lagunas de conocimiento y a apoyarse en sus conocimientos previos para poder avanzar gracias a su esfuerzo personal y a la ayuda de otros. Nunca en este proceso se recurre a descalificaciones, penalizaciones. Las correcciones y las explicaciones se convierten en un medio que orienta el camino de mejora en el proceso de aprendizaje (Álvarez, 2001).

4. CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1 Título: Aplicación de las diferentes técnicas e instrumentos de evaluación desde las experiencias de los docentes y estudiantes.

4.2 Descripción del problema

En el Colegio de Bachillerato Particular Antonio Peña Celi 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 de evaluación basadas en el enfoque tradicional, generando problemas de aprendizaje en sus estudiantes según los datos obtenidos mediante la investigación realizada los cuales reflejan que el 58% de estudiantes consideran que sus docentes realizan la valoración de los aprendizajes no por sus logros obtenidos, sus destrezas desarrolladas o valores adquiridos sino por la mejor calificación o puntuación adquirida.

4.3 Antecedentes sobre el problema:

Dentro de la Institución Educativa se ha planteado diferentes alternativas para solucionar este tipo de problema, como dotar de 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, perjudicados y afectados por el proceso de evaluación que se lleva a cabo dentro del Plantel, ellos consideran que esto se debería mejorar.

4.4 Fundamentación teórica:

Los nuevos escenarios educativos han generado, entre otros muchos aspectos, la necesidad de incorporar nuevos sistemas de evaluación configurados por diferentes estrategias y recursos, tendientes a valorar el logro de las competencias por parte del alumnado. La evaluación es el análisis e interpretación de información que se realiza de manera formativa, integral y participativa para la retroinformación del proceso enseñanza-aprendizaje. También determina la calidad académica del profesor participante y la adquisición de diferentes tipos de habilidades. En el concepto evaluación del aprendizaje se relacionan dos términos: evaluación y aprendizaje, siendo este último el principal objeto de estudio. Según Ayala (2002), la evaluación es “un

proceso a través del cual se observa, recoge y analiza información relevante del proceso de aprendizaje de los alumnos con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizarlo” En el marco constructivista, la evaluación de los conocimientos declarativos (semánticos), procedimientos y actitudes debe ser diferente, dado que los mecanismos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza son distintos.

De esta forma se recomienda a la máxima autoridad de la institución que encargue a la comisión pedagógica para que ellos realicen una revisión institucional sobre la política de evaluación, mediante las diversas situaciones que se presentan a diario, contemplando la posibilidad de que se realicen capacitaciones tanto para los docentes como para los estudiantes sobre el proceso de evaluación que se lleva a cabo dentro de la Institución Educativa.

4.5 Matriz para la intervención:

Problema priorizado	Meta/s	Acciones y recursos para cada meta	Responsables para cada acción	Fecha de inicio y final de la acción	Actividades de seguimiento permanente y sus evidencias	Indicadores de Resultados
1. Técnicas e instrumentos de evaluación tradicionales que conducen al memorismo	1. Que la planta docente establezca técnicas e instrumentos de evaluación basadas en el enfoque constructivista.	1. Capacitaciones permanentes a la planta docente en técnicas e instrumentos de evaluación desde el enfoque constructivista	Responsable del proyecto en la institución: José Luzuriaga	19 de octubre de 2017	El vicerrectorado conjuntamente con los directores de área deberán hacer un seguimiento sistemático de la ejecución de la planificación	Escala de verificación: Nivel de satisfacción de los docentes capacitados.
		2. La biblioteca debe actualizarse con textos y contenido virtual que persigan una línea constructivista.	Gerente de la Institución	Septiembre 2017	Los directores de área deben solicitar y verificar que se cumplan estas necesidades.	Listado de la nueva adquisición de textos ajustados a la línea del constructivismo
		3. La estructura de las planificaciones anuales, parciales y de clases deben	Directores de Área y Vicerrector	Septiembre 2017	Los directores de área serán el primer filtro, y luego el Vicerrector,	Las técnicas e instrumentos deben constar en las

		apuntar a una ejecución de carácter constructivista.			quienes además harán observaciones permanentes de clases.	planificaciones a ejecutarse.
2. Que los padres de familias y estudiantes conozcan el proceso de evaluación que lleva a cabo la Institución Educativa.	1. Los tutores deberán socializar los mecanismos de evaluación que se llevaran durante el año lectivo, en el encuadre general el primer día de clases.	Vicerrector y Tutores de Curso	Septiembre 2017	Registro de asistencia de los estudiantes a la socialización	Escala de verificación: Nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto a la socialización.	
	2. Los tutores deberán socializar los mecanismos de evaluación que se llevaran durante el año lectivo en la primera reunión de padres de familia y representantes.	Vicerrector y Tutores de Curso	Septiembre 2017	Registro de asistencia de los padres de familia y representantes a la socialización.	Escala de verificación: Nivel de satisfacción de los padres de familia con respecto a la socialización.	
	3. Entregar informes académicos y anecdóticos de forma permanente.	Vicerrector y Tutores de Curso	Septiembre 2017	Registro de entrega de informes a los padres de familia y representantes.	Acta de la primera reunión de padres de familia.	

CONCLUSIONES

- La evaluación es percibida como una forma de control apuntando a la asignación de un valor numérico que promueva o repruebe a los estudiantes en función de los resultados.
- El proceso de evaluación es de carácter estandarizado, todos los estudiantes dan el mismo tipo de pruebas, las mismas que en muchas ocasiones persiguen únicamente el memorismo, apoyadas en un enfoque tradicionalista basado en objetivos predeterminados sobre los que se los se conduce a los estudiantes.
- Los instrumentos de recolección de información frente a la evaluación son totalmente irrisorios, haciendo de los exámenes el mejor y único recurso frente a las distintas situaciones que puedan presentarse en el contexto evaluativo.

RECOMENDACIONES.

- Socializar los principios que persigue la evaluación como mecanismo de mejoramiento continuo durante del proceso educativo en su estructura diagnóstica, procesual y final.
- Establecer mecanismos que permitan evaluar a las estudiantes desde una perspectiva constructivista mediante métodos, técnicas e instrumentos que persigan una evaluación participativa y formativa dentro del proceso educativo.
- Constituir un modelo dinámico de evaluación en donde los docentes cuenten con una gama diferenciada de instrumentos de recolección de información que vinculen activamente a los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez ; Bisquerra. (1998). Manual de orientación y tutoría. Barcelona, España: CISSPRAXIS, S. A.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001) La evaluación al servicio del que aprende: el compromiso necesario con la acción crítica.
- Andrade, L. (2016). Universidad Santiago de Compostela: Minerva repositorio institucional DA USC. Obtenido de Minerva repositorio institucional DA USC:
<http://hdl.handle.net/10347/13958>
- Arancibia, Schmidt, & Sancho. (1998). Proyecto Efectividad Escolar. Santiago, Chile.
- Blanco, L.A. (1996). La evaluación educativa, más proceso que producto, Lleida, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Lleida.
- 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.
- Brown , S. (2003) Estrategias institucionales en Evaluación. En Brown,S. y Glasner (Edit). Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea
- Casassus. (2005). Interacciones al interior del aula o condiciones estructurales de la escuela: su impacto en la desigualdad educativa. Santiago, Chile.
- Castro, M. (2006). Actitudes y motivación en educación física escolar. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación.
- Coll y Martín (1994), La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar una perspectiva constructivista
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los estudiantes de enseñanza media. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/195/19501501.pdf>
- Díaz Barriga, Ángel, "Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos", en: Teresa Pacheco y Ángel Díaz Barriga (coords.), Evaluación académica, Centro de Estudios sobre la Universidad y Fondo de Cultura Económica, México, 2000, pp. 11-31.
- Duque, R. (1993). La evaluación en la E. Venezolana. Planiuc. Números 17-18, Aniversario X.
- Ertmer, P. y Newby, T. (1993). Conductismo, Cognitivismo y Constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del Diseño de Instrucción.
- 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

- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata: Madrid.
- González, O. (1996). *El enfoque histórico cultural como fundamento de una concepción pedagógica*. Colombia: Ed. El Poirá.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México: Mac-Graw Hill.
- Intercultural, L. O. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: R.O. 2SP 417.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- 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.
- Martínez, N. (2010a). Aproximación a la cultura de evaluación. *Diálogos* 6, 7-19.
- Martínez, N. (2010b). Evaluación de los aprendizajes en la educación virtual: más allá de la certeza objetiva. *Diálogos* 5, 23-32.
- Milicic, & Aron. (1999). Climas sociales tóxicos y climas nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. Obtenido de http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_aron2.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito.
- Moos, R., Moos, B., & Trickett, E. (1984). *Manual de Escalas de Clima Social (FES, WEA, CIES, CES)*. Madrid: TEA Ediciones, S.A. Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Moreno, Cristian; Díaz, Alejandro; Cuevas, Carol . (2011). *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 11,12.
- Muñoz. (2011). *Clima del aula para favorecer aprendizajes*. Perú.
- Murillo, F. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(1).
- Musitu, G., Moreno, D., Martínez, M. (s.f.). *La escuela como contexto socializador*. Obtenido de Universidad de Valencia: <http://www.uv.es/lisis/maria/climasocial.pdf>
- Ojalvo, V., & otros. (1999). *Comunicación educativa*. Universidad Autónoma J.M Saracho. Tarija.
- Orozco, M., «La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción», en: Varela, M^a J. (ed.). *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. Sevilla: Bienza 2006, 47-67
- Pérez, Ramón. y García, José. (1997). **Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones**. España: Editorial Rialp, S.A
- 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, L. (2007). El aprendizaje cooperativo. Madrid: PPC.
- Quiroga. (2008). lima de aula y prácticas docente en ajedrez escolar Inicial. Obtenido de www.ajedrezenlasescuelas.com/2008/octubre
- Ramírez, J. (2011). Proyecto de Investigación Pedagógica. Clima y comunicación en el aula para el aprendizaje. Chile.
- Ramos, P., Bruno, J., & Abanacin, A. (18 de Junio de 2005). UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA. Obtenido de TEORIA DEL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL: <http://constructivismos.blogspot.com/>
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J., & Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portuga, 105-126.
- Rodríguez. (2001). Clima de aula. México: Astra Ediciones S.A.
- Rodríguez. (2004). El clima escolar. Revista Digital Innovación e Investigación. Obtenido de https://www.csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima.PDF
- Román, M. y Diez, E (1989). *Currículum y Aprendizaje. Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma*. Madrid. Itaka.
- Rosales, F. (2010). LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA DE AULA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL CALLAO. Lima, Perú.
- Sánchez, J. (2009). Tesis doctoral. Análisis del clima de aula en educación física.Un estudio de casos. Málaga.
- Tyler, R. (1950). Basic principle of curriculum and instruction. Chicago: Chicago University.
- Trillo, (1996), La evaluación mediante heurísticos de un aprendizaje de los alumnos como reto de innovación.
- Vázquez, M. B. (2007). Reflexiones sobre la práctica de la evaluación en la escuela ¿Resultados para quién? *Novedades Educativas* 195, 11-15.
- 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.
- West, C. K., Farmer, J. A., & Wolff, P. M. (1991). Instructional design: Implications from cognitive science (p. 219). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Zabalza, M. A. (2002).Diseño curricular en la Universidad. Competencias del docente universitario. Madrid: Narcea.

ANEXOS

Anexo 1.



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
ENCUESTA

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

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

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

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

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

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

Ítem	Nunca	Algunas veces	Aprox. en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre
7. Como una amenaza.					
8. Como un control.					
9. Como una comprobación necesaria.					

10. Como un juicio.					
11. Como una posibilidad de diálogo con el profesor/a.					
12. Como una ayuda.					
13. Como un aprendizaje.					

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

Ítem	Nunca	Algunas veces	Aprox. en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre
14. La selección de alumnos/as.					
15. El control administrativo (poder conocer el porcentaje de aprobados/suspensos por materias, especialidades, carreras, etc.)					
16. Socializar a los alumnos/as, es decir, que estos asuman, sin cuestionarse, los conocimientos de una determinada materia (conceptos, valores, actitudes, hábitos, costumbres, etc.).					
17. Ejercer el poder.					
18. Facilitar la coordinación entre profesores/as.					
19. La valoración de los aprendizajes (potenciación de ciertos aprendizajes y contenidos)					

concretos en razón de lo que midan las pruebas de evaluación)					
20. El refuerzo motivacional (para el aprendizaje y el logro)					
21. Reflexionar sobre lo que se hace.					
22. Diagnosticar las dificultades habidas en el proceso de enseñanza/aprendizaje.					
23. Remediar las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
24. Tomar decisiones racionales, justificadas y bien fundamentadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
25. Informar al alumno/a sobre su aprendizaje.					
26. Aprovechar la evaluación como recurso para promover el diálogo con los alumnos/as.					
27. Ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y social del alumno/a. 28. Ayudar al perfeccionamiento de los alumnos/as.					
29. Impulsar la participación de los alumnos/as en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.					

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

Ítem	Nunca	Algunas veces	Aprox. en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre
30. La programación de la materia (objetivos, contenidos, metodología, evaluación).					
31. Las condiciones de estudio de los alumnos/as (espacio, tiempo, recursos).					
32. El proceso de enseñanza seguido por él mismo (profesor/a).					
33. El propio proceso o estrategia de evaluación.					
34. Los conocimientos previos de los alumnos/as.					
35. El esfuerzo de los alumnos/as.					
36. La actitud y el interés del alumnado.					
37. Las capacidades de cada persona (madurez, formación, etc.)					
38. El conocimiento adquirido por los estudiantes.					
39. De ese conocimiento: la solución de los ejercicios o la reproducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente.					

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

Por sus experiencias de evaluación diría que:

Ítem	Nunca	Algunas veces	Aprox. en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre
41. Se evalúan solamente los resultados, con independencia del cómo se han conseguido, con qué medios, con cuántos esfuerzos.					
42. Sólo se evalúan los resultados buscados, pretendidos y observables (no se tienen en cuenta efectos imprevistos y colaterales).					
43. Sólo se evalúan a las personas, no a los medios con los que cuentan, las condiciones en las que trabajan, sus márgenes de autonomía, etc.					
44. Se presta más atención a los errores que a los aciertos.					
45. Se evalúan sólo los conocimientos de hechos (referidos a datos) y conceptos, pero no actitudes, valores, hábitos, destrezas.					
46. Se evalúa la capacidad para resolver problemas.					

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

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

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

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

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

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

Ítem	Nunca	Algunas veces	Aprox. en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre
56. En general, tus profesores/as evalúan a partir de un único examen o trabajo final.					
57. En general, en la evaluación se tienen en cuenta los trabajos y					

exámenes realizados a lo largo del parcial o quimestre.					
58. Para ello se obtiene la media aritmética de la puntuación en esos trabajos o exámenes.					
59. Para ello se tiene en cuenta el progreso que hubo en la realización de esos trabajos o exámenes.					
-Para la evaluación, tus profesores/as utilizan como pruebas de evaluación:					
60. Observación en clase.					
61. Monografías (trabajos bibliográficos)					
62. Entrevista.					
63. Autoevaluación del alumno/a.					
64. Cuaderno-diario del alumno/a (cuaderno en el que el propio alumno/a recoge la tarea diaria que realiza en relación con esa materia)					
65. Coevaluación entre alumnos/as (de forma que parte de la evaluación de cada alumno/a es decidida por el resto de sus compañeros/as)					
66. Participación en el aula (debates, diálogos, puestas en común, asambleas)					
67. Casos prácticos					
68. Examen tipo test.					
69. Examen de preguntas abiertas (tipo ensayo)					

70. Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)					
71. Examen de preguntas de base estructurada.					
72. Exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa.					
73. Exámenes escritos con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa (tablas, formularios)					
74. Exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que queramos.					
75. Otros (por favor, especifica cuál/es y señala con qué frecuencia)					
76. En tu opinión, tus profesores/as usan suficientes instrumentos de recogida de información.					
77. En tu opinión, las pruebas de evaluación realizadas proporcionan la información adecuada y precisa sobre lo que se pretende evaluar.					
78. Te gustaría que se utilizaran otros instrumentos de recogida de información. (Por favor, en caso afirmativo especifica cuál/es).					

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

Ítem	Nunca	Algunas veces	Aprox. en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre
79. La interacción que existe entre profesores/as y alumnos/as es suficiente para recoger información valiosa para la evaluación.					
80. Las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumnos/as.					
81. Las fechas en las que se realizan pruebas de evaluación se anuncian con suficiente tiempo de antelación.					
82. Estas fechas se pueden negociar con los profesores/as.					
83. Entre las diferentes pruebas de evaluación se dejan días de “descanso” suficientes.					
84. Las situaciones en que se recoge información para la evaluación generan excesiva tensión y nerviosismo.					
85. Las situaciones en que se recoge información para la evaluación fomentan la motivación por el aprendizaje.					

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

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

Ítem	Nunca	Algunas veces	Aprox. en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre
87. Existen fuertes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza aprendizaje.					
88. La evaluación es una simplificación abusiva, pues se basa en la atribución de puntuaciones numéricas a realidades muy complejas.					
89. La evaluación se realiza de forma rigurosa y no arbitraria.					
90. Los estudiantes reciben información adecuada sobre las tareas y los resultados conseguidos en la evaluación.					
91. La evaluación es un proceso totalmente claro y transparente, en el que nadie se siente amenazado o manipulado.					

92. Se dejan para la evaluación actividades o tareas que nunca fueron trabajadas en clase.					
93. Sólo se evalúa unidireccionalmente, los profesores/as evalúan a los alumnos/as, pero no a la inversa.					
94. Se evalúa competitivamente, lo único importante es haber rendido “más” que el resto de tus compañeros/as.					
95. Se evalúa estereotipadamente, cada profesor/a repite una y otra vez sus esquemas de evaluación.					
96. 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).					
97. Realmente los profesores/as no establecen ni siguen unos criterios determinados para evaluar.					

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

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

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

Ítem	Nunca	Algunas veces	Aprox. en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre
103. La falta de motivación, despreocupación o desinterés de los profesores/as por estos temas.					
104. La falta de formación en temas de evaluación de los profesores/as universitarios/as.					
105. La rutinización de las prácticas profesionales, de modo que cada profesor/a repite año tras año los mismos esquemas de evaluación.					
106. La complejidad del proceso.					
107. La carencia de ayuda para realizar evaluaciones de otra forma.					
108. 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.)					
109. Los propios alumnos/as, que reclaman ser evaluados de una					

manera tradicional: mediante exámenes de “memoria”.					
110. Las presiones gubernamentales, burocráticas o/e institucionales.					

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

Ítem	Nunca	Algunas veces	Aproximadamente en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre
111. La evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra integrada en él, en vez de ser un momento netamente distinto y diferenciado.					
112. 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.					
113. La evaluación aparece sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.					

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

Ítem	Nunca	Algunas veces	Aprox. en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre
114. 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.					
115. No importa qué, cuánto, cómo y por qué aprender, sino por qué caminos es más fácil y más seguro aprobar.					
116. La autoevaluación es un truco que emplean los alumnos/as para facilitar la consecución de buenas calificaciones.					
117. 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).					
118. Hay que condicionar la forma de estudiar a la manera de evaluar de cada profesor/a.					

119. En muchas notas existe un factor de azar (lotería o suerte).					
120. Las calificaciones dependen sólo de los exámenes.					

¡Muchas gracias por su colaboración!