



# **UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA**

La Universidad Católica de Loja

## **ÁREA SOCIOHUMANÍSTICA**

TÍTULO DE MAGISTER EN PEDAGOGÍA

**Percepciones de los estudiantes de Décimos Años de Educación Básica Superior y Primeros Años de Bachillerato de la Unidad Educativa “Manuel Agustín Cabrera Lozano” de la ciudad de Loja, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo.**

**TRABAJO DE TITULACIÓN**

AUTORA: Carrión Fernández, Andrea Sthefania

DIRECTORA: Sánchez Castillo, Mónica Beatriz, Mgs.

CENTRO UNIVERSITARIO LOJA

2017



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

2017

## **APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN**

Magister

Mónica Beatriz Sánchez Castillo

### **DOCENTE DE LA TITULACIÓN**

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación, denominado: “Percepciones de los estudiantes de Décimos Años de Básica Superior y Primeros Años de Bachillerato de la Unidad Educativa “Manuel Agustín Cabrera Lozano” de la ciudad de Loja, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo”, realizado por Carrión Fernández Andrea Sthefania, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, agosto de 2017

---

Sánchez Castillo, Mónica Beatriz, Mgs

## DECLARATORIA DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

Yo Carrión Fernández Andrea Sthefania, declaro ser autora del presente trabajo de titulación: "Percepciones de los estudiantes de Décimos Años de Básica Superior y Primeros Años de Bachillerato de la Unidad Educativa "Manuel Agustín Cabrera Lozano" de la ciudad de Loja, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo", de la Titulación Magister en Pedagogía, siendo la Mgs. Sánchez Castillo Mónica Beatriz, directora del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además, certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

Adicionalmente declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 88 del Estatuto orgánico de la Universidad Técnica Particular de Loja, que en su parte pertinente textualmente 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. \_\_\_\_\_

Carrión Fernández, Andrea Sthefanía

C.I. 1104700248

## **DEDICATORIA**

Dedico este trabajo a Dios por haberme dado la vida y permitirme llegar hasta este momento tan importante de mi formación profesional.

A mi familia por ser un pilar fundamental en mi vida.

A mi hija Amelia Gabriela porque la amo infinitamente.

Carrión Fernández, Andrea Sthefanía

## **AGRADECIMIENTO**

Me gustaría agradecerte a ti Dios por bendecirme para llegar hasta este momento anhelado de mi vida.

A la Universidad Técnica Particular de Loja, por darme la oportunidad de estudiar y adquirir más conocimiento día a día.

A mi Coordinador Dr. Vicente Jacinto Riofrío Leiva, por su esfuerzo y dedicación, quien con sus conocimientos, experiencia, paciencia y motivación logró que pueda terminar mis estudios con éxito.

También agradezco a todos mis profesores porque han aportado con un granito de arena a mi formación.

Finalmente, a mi madre por darme impulso y ánimo para seguir adelante y alcanzar lo propuesto.

Para ellos: mil gracias y bendiciones.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARÁTULA	i
APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
MARCO TEÓRICO	5
1.1. La evaluación educativa	6
1.1.1. Enfoque conductista	7
1.1.2. Enfoque cognitivo	9
1.1.3. Enfoque constructivista	11
1.2. Tipos de evaluación y sus funciones en el proceso formativo	12
1.3. Evaluación diagnóstica	13
1.4. Evaluación formativa	15
1.5. Evaluación sumativa	16
1.6. Función formativa	18
1.7. Función orientadora	19
1.8. Retroalimentación, refuerzo y mejora	19

1.3.	Los métodos, técnicas, instrumentos e informes de evaluación	19
1.3.1.	Métodos utilizados desde el enfoque conductista del aprendizaje	20
1.3.2.	Métodos utilizados desde el enfoque cognitivista del aprendizaje	20
1.3.3.	Métodos utilizados desde el enfoque constructivista del aprendizaje	21
1.4.	Técnicas	22
1.5.	Instrumentos	24
CAPÍTULO II		
Diseño Metodológico		27
2.1.	Diseño y tipo de la investigación	28
2.2.	Métodos	28
2.3.	Población	29
2.4.	Técnicas e instrumentos	29
2.5.	Procedimiento	30
CAPÍTULO III		
Análisis y discusión de resultados		32
PLAN DE INTERVENCIÓN		62
CONCLUSIONES		67
RECOMENDACIONES		68
BIBLIOGRAFÍA		69
ANEXOS		72

## RESUMEN

La evaluación estudiantil es un proceso continuo de observación, valoración y registro de información que evidencia el logro de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes y que incluye sistemas de retroalimentación dirigidos a mejorar la metodología de enseñanza y los resultados de aprendizaje.

La evaluación estudiantil no siempre debe incluir la emisión de notas, sino además debe constituirse en un indicador que posibilite determinar la efectividad y el grado de avance de los procesos de enseñanza-aprendizaje y formación de los estudiantes; a la vez que permite al docente valorar su propia labor y reflexionar en torno a ella para reorientarla y corregirla, de manera que contribuya a mejorar los procesos de enseñanza en el aula.

La presente investigación contribuye con datos sobre las percepciones que tienen los estudiantes respecto de la evaluación que aplican sus docentes durante el proceso enseñanza-aprendizaje, permitiendo por una parte fortalecer la participación equitativa de los actores de la comunidad educativa en la gestión institucional, y por otra parte diseñar acciones de mejora a partir de las exigencias reales del sector estudiantil, liberando espacios educativos y garantizar el goce de derechos establecidos en la Constitución.

**PALABRAS CLAVES:** Evaluación, Percepciones, Docente, Proceso.

## **ABSTRACT**

Student assessment is a continuous process of observation, assessment and recording of information that demonstrates the achievement of students' learning objectives and includes feedback systems aimed at improving teaching methodology and learning outcomes.

The student evaluation should not always include the issuance of notes, but should also be an indicator that makes it possible to determine the effectiveness and progress of the processes of teaching learning and training of students; While allowing the teacher to value their own work and reflect around it to reorient and correct it, in a way that contributes to improve the teaching processes in the classroom.

The present research contributes with data about students' perceptions regarding the evaluation applied by their teachers during the teaching-learning process, allowing, on the one hand, to strengthen the equitable participation of the actors of the educational community in institutional management, and on the other Part to design improvement actions based on the real demands of the student sector, freeing educational spaces and guaranteeing the enjoyment of rights established in the Constitution.

**KEY WORDS:** Evaluation, Perceptions, Teacher, Process.

## INTRODUCCIÓN

Estudiar la práctica pedagógica curricular que se desarrolla en las aulas de las instituciones educativas nos lleva a reflexionar sobre como en muchos casos, mantienen vigentes prácticas pedagógicas tradicionales, a pesar de la globalización, digitalización de la educación y los cambios vertiginosos del mundo de la información, las competencias que ésta exige y que cada una de ellas causó una revolución en la pedagogía del siglo pasado y este siglo.

El docente no está obligado a aprobar a todo el mundo, pero sí a mirar a toda la clase. Un panorama muy diverso de rostros y actitudes se sienta en los pupitres. Sin embargo, en la actualidad la educación posee un serio problema relacionado directamente con la evaluación educativa. Gran cantidad de alumnos promedio tienen cierto temor a la evaluación, y aun sabiendo los temas, en el momento preciso de la evaluación caen en sus notas.

Esta penosa realidad no es ajena a los estudiantes de la Unidad Educativa “Manuel Agustín Cabrera Lozano”, y concretamente a los educandos de décimo año de educación básica superior y primer año de bachillerato.

Lamentablemente, gran cantidad de docentes no saben verdaderamente cómo aplicar una evaluación educativa de una manera que permita hacer crecer en el alumno (a) sus aptitudes y cualidades, sino que se basan exclusivamente a la asignación de una nota, amparados en un examen (por lo general escrito) y en el número que arroja esa hoja.

A través de las páginas de este trabajo, daremos a conocer cuál es la percepción que tienen tanto docentes como alumnos (as) del grupo investigado sobre la evaluación educativa. Es así que la gran mayoría cree que la evaluación es solo para asignar una nota o calificación y cumplir con los parámetros legales, ratificando de esta manera lo aseverado en el párrafo anterior.

Con el ánimo de analizar las circunstancias actuales y verificar si aún continuamos con modelos obsoletos o tendemos a mejorar cada día para la construcción de un nuevo modelo acorde a las necesidades educativas actuales, es el motivo principal que generó la presente investigación y específicamente en la Unidad Educativa “Manuel Agustín Cabrera Lozano”, en los décimos años de educación básica superior y primer año de bachillerato.

El objetivo principal que motivó esta investigación fue analizar los rasgos constitutivos del perfil del docente en evaluación de la Unidad Educativa “Manuel Agustín Cabrera Lozano”, a partir de las percepciones de los estudiantes del Décimo Año de Educación General Básica Superior y Primer Año de Bachillerato, que permita la comprensión de sus significados e implicaciones en el proceso instructivo-formativo y el diseño de instrumento metodológico para asegurar efectivamente su participación en la gestión institucional. Esta investigación es de tipo descriptiva, dado que se basa en los datos y características de la población en estudio, en este caso, de los docentes y alumnos (as) del décimo año de educación básica superior y primer año de bachillerato de la Unidad Educativa “Manuel Agustín Cabrera Lozano”, respondiendo a las preguntas: ¿Quién? ¿Qué? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿Cuándo? ¿Cómo?

Se utilizó el procedimiento cualitativo-cuantitativo, por consiguiente, la primera etapa comprendió la revisión de información teórica respecto a la evaluación educativa, se analizó y se establecieron categorías que constituyeron los indicadores y variables en la construcción del instrumento para recuperar información de los estudiantes.

La humanidad ha ido cambiando y en las últimas décadas, éste cambio ha sido de manera acelerada, es por ello que la educación siendo una de las actividades del quehacer humano también ha evolucionado a través de los tiempos, de acuerdo a las condiciones de la humanidad y a aquellos pensadores y los luchadores incansables que no conformes, buscan el renovar el hacer educativo que permita una mejor forma de aprender y de enseñar.

La evaluación estudiantil es un proceso continuo de observación, valoración y registro de información, que evidencia el logro de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes y que incluye sistemas de retroalimentación, dirigidos a mejorar la metodología de enseñanza y los resultados de aprendizaje. Lo esencial de la evaluación es proveer retroalimentación al estudiante. En este sentido la evaluación estudiantil no siempre debe incluir la emisión de notas, sino además debe constituirse en un indicador que posibilita determinar la efectividad y el grado de avance de los procesos de enseñanza-aprendizaje y formación de los estudiantes, a la vez que le permite al docente valorar su propia labor y reflexionar en torno a ella para reorientarla y corregirla, de manera que contribuya, significativamente, a mejorar los procesos de enseñanza en el aula para promover un mejor aprendizaje.

Con el presente trabajo queremos conocer sobre cuál es la percepción que tienen alumnos (as) y docentes sobre lo que es y significa la evaluación dentro del proceso

enseñanza-aprendizaje. Para lo cual lo abordaremos en tres enfoques: conductista, cognitivista y constructista.

En el Capítulo Primero denominado Marco Teórico, abordaremos tres temas: La evaluación educativa; Tipos de evaluación y sus funciones en el proceso formativo; y Los métodos, técnicas, instrumentos de informes de evaluación.

Para cada uno de estos temas, hemos investigado bibliografía específica que junto a la información obtenida *in situ* gracias a las encuestas, nos da como resultado la comprobación de la problemática existente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Seguidamente analizamos “La evaluación educativa”, a través de una investigación bibliográfica sobre lo que es la evaluación y los enfoques: conductista; cognitivista y constructista. También abordaremos a la evaluación educativa en su importancia en el aprendizaje. A las evaluaciones: diagnóstica; formativa; y sumativa las describimos en los “Tipos de evaluación y sus funciones en el proceso formativo”. Finalizamos este primer capítulo con “Los métodos, técnicas, instrumentos de informes de evaluación”, donde es fundamental la descripción y análisis de los métodos cualitativo y cuantitativo, así como las técnicas: interrogatoria; de resolución de problemas; de solicitud de observación; instrumentos; cuestionario; y entrevista.

El segundo capítulo contiene la metodología utilizada, para lo cual se empleó el procedimiento cualitativo-cuantitativo, por consiguiente, la primera etapa comprendió la revisión de información teórica respecto a la evaluación educativa, en la segunda etapa se recopiló información y se la analizó, mientras que en la tercera etapa se interrelacionó la información teórica de la primera etapa y los datos de la segunda etapa, lo que permitió configurar el perfil del docente en evaluación, se identificó desde las percepciones de los estudiantes, como base para redefinición de enfoques, métodos y técnicas aplicables en la evaluación con sentido de integridad.

El tercer capítulo contiene el análisis y discusión de resultados, aquí, a través de catorce cuadros con sus gráficos correspondientes, damos a conocer los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas, donde por intermedio de un análisis corto y barras didácticas, denotamos la problemática existente realizándose el motivo que generó este trabajo; tanto en las respuestas obtenidas en los alumnos (as) y docentes, produciéndose una discusión didáctica sobre la realidad educativa y la percepción que se tiene sobre la evaluación, que es considerada como algo que no da lugar al diálogo y a la libertad de expresión.

En la descripción del problema encontramos que en la Unidad Educativa “Manuel Agustín Cabrera Lozano”, de la ciudad de Loja, según los datos obtenidos de la

investigación realizada, la evaluación educativa va dirigida hacia una toma de conocimientos basados en un cuestionario, pese a que tanto docentes como alumnos, consideran que la evaluación forma parte del proceso, esta no es cualitativa, sino basada en una supuesta aptitud estudiantil reflejada en una calificación que muchas veces es mentirosa, puesto que se estudia para el momento.

Se describe la realidad del problema investigado, es decir, la percepción que tienen tanto alumnos (as) como docentes sobre la evaluación educativa, su uso, utilidad y frecuencia.

La Universidad Técnica Particular de Loja, en su programa de Maestría en Pedagogía, comprometida con la formación de docentes con calidad académica y formación humanista, y preocupada por la realidad de la práctica pedagógica y curricular en los centros de educación básica y bachillerato, realiza esta investigación cuya finalidad es elaborar un diagnóstico sobre la problemática para aportar con mejoras a la educación ecuatoriana y lojana en especial.

Sobre el Plan de Intervención propuesto pretendemos lograr que los instrumentos de evaluación educativa que utilizan los docentes partan desde el enfoque constructivista del aprendizaje, para que, alejándose de una calificación cualitativa, se mejore el sistema y procedimiento de evaluación, dado que, según los resultados obtenidos, en la actualidad ésta va dirigida hacia una toma de conocimientos basados en un cuestionario.

Con esta investigación llegamos a conclusiones tales como que los profesores consideran que la evaluación se basa únicamente en examinar a los estudiantes con respecto a los aprendizajes obtenidos. Así mismo tenemos que los estudiantes asumen que los profesores consideran necesario evaluar la solución de los ejercicios o reproducción de información. De tal manera que los maestros aplican la evaluación por necesidad de saber la calidad de los procesos de razonamiento de los estudiantes. Mientras que en las recomendaciones planteamos capacitar al personal docente sobre el método constructivista de aprendizaje, para que sea aplicada por todos, otorgando mayor libertad de pensamiento al estudiante a través de trabajos grupales, vinculación con la comunidad, debates y conversatorios; debiendo lógicamente la forma de evaluar ser conciliada entre estudiantes y docentes.

Espero que los resultados obtenidos sean de aporte para mejorar la educación, en miras a un desarrollo pleno del ser humano, potenciando así sus capacidades educativas y guiando a su desenvolvimiento personal.

**CAPÍTULO I**  
**MARCO TEÓRICO**

## 1. La evaluación educativa

La evaluación, se debe dirigir a juzgar el valor tanto de los aprendizajes alcanzados, como a los procesos que los han desarrollado. Referida al alumno la evaluación debía servir como instrumento para indicar en qué dimensiones se debe incidir más prioritariamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, orientar acerca del modo más adecuado para reforzar los aspectos a tener en cuenta, y detectar los progresos alcanzados. (Moreno, 2010).

De su parte Cruz & Quiñones (2012) sostienen:

En esta dinámica la evaluación se reconcilia en actividad de aprendizaje estrechamente ligada a la práctica reflexiva y crítica, actividad de la que todos salen beneficiados precisamente porque la evaluación es y debe ser, fuente de crecimiento e impulso para conocer, puesto que beneficia a todos los que se encuentran implicados en el proceso enseñanza – aprendizaje, debido a que a través de los resultados de la evaluación se puede deducir en qué medida se están cumpliendo los objetivos institucionales. (p. 99)

En este sentido es innegable su importancia ya que la información que arroja la evaluación permite medir en qué grado se está alcanzando los resultados esperados, si éste no es el deseado inmediatamente se tomará decisiones para identificar en qué fase del proceso se está fallando, frente a los cuales se plantearán reajustes que fortalecerán el proceso de enseñanza-aprendizaje, es así como la evaluación desempeña su función retro alimentadora.

Una de las funciones pedagógicas más importantes de la evaluación es la motivación que puede producir en los alumnos (as). Las formas en las cuales la evaluación puede afectar la motivación y autoestima de los alumnos (as), así como los beneficios que implica comprometerlos en la autoevaluación, sugieren que ambos merecen una cuidadosa atención.

Mientras que Álvarez (2001) manifiesta:

La evaluación constituye una oportunidad excelente para que quienes aprenden pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes. Debe ser el momento también en el que, además de las adquisiciones, también afloran las dudas, las

inseguridades, las ignorancias, si realmente hay intención de superarlas. Ocultarlas es una artimaña por la que se paga un precio muy alto en grados posteriores, o en el futuro. Expresarlas, con sus imprecisiones, errores, confusiones, aciertos, seguridades, sin el temor a subir o bajar puntos en escalas tan borrosas como son las de la calificación, abrirá el camino para avanzar conjuntamente en el descubrimiento, en la apropiación, en la formación del propio pensamiento, que se está formando. (p. 3).

La mayoría de nosotros hemos crecido en las aulas en las cuales nuestros profesores creían que la forma de potenciar el aprendizaje era maximizar la ansiedad, y la evaluación siempre tenía que ser el intimidador más grande.

La evaluación de aprendizajes no es una actividad estática que se realiza al final de un determinado periodo, ésta debe ser aplicada de manera permanente a fin de valorar el aprendizaje en su proceso y resultados, ya que debe influir no solo en aquello que es enseñado sino, también, en cómo es enseñado de aquí que se enfatice su utilidad en el monitoreo de la práctica educativa.

Siempre es pertinente tener en cuenta la comprobación de logros alcanzados por cada estudiante, los mismos que deben estar direccionados hacia las competencias y objetivos establecidos en cada materia que se imparte en las diferentes entidades de educación.

El efecto de la evaluación para el aprendizaje consiste en que los alumnos se mantengan aprendiendo y permanezcan confiados en que ellos pueden continuar aprendiendo productivamente. En otras palabras, que no caigan en la frustración ni en la desesperanza. (Moreno, 2010).

### **1.1. Enfoque Conductista**

La forma como definimos el aprendizaje y la forma como creemos que éste ocurre tiene importantes implicaciones para las situaciones en las cuales deseamos facilitar cambios en lo que la gente conoce o hace.

Cuando se evalúa en el marco del enfoque conductista, el tratadista Blanco (2004), asegura que “se parte del supuesto de que todos los alumnos (as) son iguales, por lo tanto, reciben la misma información y se evalúa de la misma manera; con los mismos instrumentos y pautas establecidas para calificarlos” (p. 114).

El conductismo iguala al aprendizaje con los cambios en la conducta observable, bien sea respecto a la forma o a la frecuencia de esas conductas. El aprendizaje se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada a continuación de la presentación de un estímulo ambiental específico. (Ertmer & Newby, 1993, p.6)

La memoria es tomada en cuenta por los conductistas y el olvido se atribuye a la “*falta de uso*” de una respuesta al pasar el tiempo. Puesto que, el uso de la práctica periódica o la revisión sirve para mantener al estudiante listo para responder.

La evaluación se centra 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; el criterio de comparación a utilizar para su valoración son los objetivos establecidos.

Se realiza a través de pruebas objetivas, como test y exámenes basados en los objetivos propuestos. Tiene como propósito recoger los resultados finales del proceso y valorar la eficacia del mismo en función de los porcentajes de obtención de los objetivos prefijados.

Shunk (2012) señala: “Expresado en teorías de condicionamiento del aprendizaje. El sello distintivo de las teorías del condicionamiento no es que se ocupen de la conducta (todas las teorías lo hacen) sino que explican el aprendizaje en términos de eventos ambientales”.

Como lo indica el autor en el párrafo anterior, el enfoque conductista no solamente se refiere a la conducta sino también a un estímulo condicionado que involucra la presentación de un estímulo condicionado, que provoca una respuesta incondicionada.

Citamos nuevamente a Ertmer & Newby (1993):

El conductismo focaliza en la importancia de las consecuencias de estas conductas y mantiene que las respuestas a las que se les sigue con un esfuerzo tienen mayor probabilidad de volver a sucederse en el futuro. No se hace ningún intento de determinar la estructura del conocimiento de un estudiante, ni tampoco de determinar cuáles son los procesos mentales que ese estudiante necesita usar. (p. 6).

Ante todo, estímulo existe una reacción y siempre estamos actuando de manera incondicionada ante cualquier situación de estudio o trabajo en la cual nos estamos desenvolviendo.

Es decir, se caracteriza al estudiante como reactivo a las condiciones del ambiente y no como sucede en otras teorías, donde se considera que asume una posición activa en el descubrimiento del mismo, sino basado en el estímulo, respuesta y asociación entre ambos.

La meta de la instrucción para los conductistas es lograr del estudiante la respuesta deseada cuando se le presenta un estímulo. Para obtener esto el estudiante debe saber cómo ejecutar la respuesta apropiada, así como también las condiciones bajo las cuales tal respuesta debe hacerse. (...) Para facilitar la conexión de los pares estímulo-respuestas, la instrucción frecuentemente emplea “pistas” o “indicios” para provocar inicialmente la “extracción” de la respuesta. (Ertmen & Newby, 1993, p.8).

## **1.2. Enfoque cognitivo**

Snelbecker (citado en Ertmen & Newby, 1993) manifiesta que a finales de los años 50, la teoría del aprendizaje comenzó a apartarse del uso de los modelos conductistas hacia un enfoque que descansaba en las teorías y modelos de aprendizaje provenientes de las ciencias cognitivas. (p.9).

De esta manera se acentuaron procesos cognitivos más complejos como el del pensamiento, la solución de problemas, el lenguaje, la formación de conceptos y el procesamiento de la información.

El aprendiz no es nunca un receptor que se llena de conocimiento pasivamente, sino un actor que opera sobre el conocimiento.

Serrano (2012) afirma:

Los enfoques cognitivos del aprendizaje destacan la importancia de los ámbitos de conocimiento concretos del aprendizaje así como su dependencia de contextos específicos, lo que hace que la evaluación se vea abocada a usar procedimientos que permitan evaluar la generalización de los aprendizajes, entendiendo ésta no como una descontextualización sino como una transcontextualización, es decir, no efectuando la evaluación mediante tareas descontextualizadas sino a través de la comprobación del uso de las capacidades en muchos contextos y áreas de contenido. (p. 15)

Por su parte Ertmer & Newby (1993), manifiestan:

Las teorías cognitivas se dedican a la conceptualización de los procesos del aprendizaje del estudiante y se ocupan de cómo la información es recibida, organizada, almacenada y localizada. El aprendizaje se vincula, no tanto con lo que los estudiantes hacen, sino con lo que hacen y cómo lo adquieren. La adquisición del conocimiento se describe como una actividad mental que implica una codificación interna y una estructuración por parte del estudiante. (p. 9)

Por consiguiente, las explicaciones instruccionales, demostraciones, ejemplos prácticos y la selección de contraejemplos, se consideran instrumentos para guiar el aprendizaje de los alumnos (as).

El verdadero centro del enfoque cognitivo se localiza en cambiar al estudiante animándolo para que utilice las estrategias instruccionales apropiadas.

Para quienes practican este enfoque, el olvido es la falta de habilidad para recuperar la información de la memoria debido a interferencias, pérdida de memoria, o por ausencia de las denominadas "pistas".

Schunk (citado en Ertmer & Newby, 1993) dice que debido al énfasis en las estructuras mentales, se considera a las teorías cognitivas más apropiadas para explicar las formas complejas de aprendizaje (razonamiento, solución de problemas, procesamiento de información) que las teorías conductistas. (p.10)

A través de este enfoque se examina a los alumnos (as) para determinar su predisposición para el aprendizaje, por ejemplo, cómo hace el alumno (a) para activar, mantener y dirigir su aprendizaje. Otras estrategias pueden incluir el uso del subrayado, esquematización, mapas conceptuales y organizadores.

El enfoque cognitivo se basa en el pensamiento, explorando la capacidad de las mentes humanas para modificar y controlar la forma en que los estímulos afectan nuestra conducta.

A diferencia del conductismo, en el cognoscitismo, los estímulos no son determinantes directos de la conducta (aprendizaje), sino, los procesos internos por los cuales el sujeto procesa esos estímulos. En el proceso de aprendizaje, el alumno establece relaciones entre la información nueva y los conocimientos previos. (Roo, 2013).

El aprendizaje se realiza mediante la relación de diversos aspectos registrados en la memoria, sin importar que hayan ocurrido en tiempos y espacios distintos para producir conocimientos.

Bajo este modelo, aprender es desarrollar capacidades para comprender con mayor profundidad la realidad y generar respuestas adecuadas ante diversas situaciones. Entonces, el aprendizaje es un proceso dinámico en el que el alumno realiza una serie de operaciones mentales que le permiten procesar la información que recibe. (Roo, 2013).

### **1.3. Enfoque constructivista**

Jonassen (citado en Ertmen & Newby, 1993) cree que los supuestos filosóficos subyacentes tanto en la teoría conductista como en la cognitivista son primordialmente objetivistas, esto es, que el mundo es real y externo al estudiante. La meta de la instrucción consiste en representar la estructura del mundo entero dentro del estudiante. (p.13)

El constructivismo, es un enfoque psicopedagógico que explica la forma en que los seres humanos nos apropiamos del conocimiento. En ese sentido, otorga gran importancia al tipo de interacciones favorables para el logro del proceso de aprendizaje.

Tanto los cognitivistas como los constructivistas perciben al estudiante como un ser activamente comprometido en el proceso de aprendizaje.

El autor Blázquez (s/f) sostiene:

La aplicación del modelo constructivista al aprendizaje también implica el reconocimiento de que cada persona aprende de diversas maneras, requiriendo estrategias metodológicas pertinentes que estimulen potencialidades y recursos, y que propician un alumno que valora y tiene confianza en sus propias habilidades para resolver problemas, comunicarse y aprender a aprender. (p. 8)

El constructivismo no es un enfoque totalmente nuevo del aprendizaje, posee múltiples raíces en la óptica tanto filosófica como psicológica, especialmente en los trabajos de Piaget.

Es una teoría que equipara al aprendizaje con la creación de significados a partir de experiencias, asumiendo que la transferencia puede facilitarse envolviendo a la persona en tareas auténticas ancladas en contextos significativos, ya que la comprensión está ligada por la experiencia.

En este enfoque se evalúa constantemente el aprendizaje alcanzado por los estudiantes, que consiste en la comprensión de los contenidos desarrollados. La evaluación de esta teoría es formativa. Las herramientas de evaluación que se aplican o se utilizan son: resúmenes, síntesis, mapas conceptuales, debates, entre otros. La evaluación está orientada hacia los procesos personales de construcción.

El diseñador constructivista especifica los métodos y estrategias instruccionales que ayudarán al estudiante a explorar activamente tópicos/ambientes complejos y/o temas y lo conducirá a pensar en un área determinada como pensaría un experto de este campo. (Ertmen & Newby, 1993, p.16)

Los constructivistas creen que la mente filtra lo que nos llega del mundo para producir su propia y única realidad. No niegan la existencia del mundo real, pero sostienen que lo que conocemos de él nace de la propia interpretación de nuestras experiencias.

La meta de la instrucción no es asegurar que el individuo conozca hechos particulares sino más bien que pueda elaborar e interpretar la información. (Ertmen & Newby, 1993, p.14)

Además, se considera imposible aislar unidades de información o dividir los dominios de conocimiento de acuerdo a un análisis jerárquico de relaciones, dado que el conocimiento no es abstracto y está ligado al contexto en estudio.

Por ejemplo, una meta típica del constructivismo no sería enseñar hechos concretos sobre diseño a estudiantes, sino prepararlos para utilizar los hechos tal y como los utilizaría un diseñador experimentado.

## **2. Tipo de Evaluación y sus funciones en el Proceso Formativo**

Para la gran mayoría de los docentes, evaluar es hacer pruebas, aplicar exámenes, revisar resultados y adjudicar calificaciones, cuando en todo caso, lo que hacen con ello es medir el aprovechamiento escolar.

Dada la necesidad de mantener información actualizada respecto a los avances del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación se clasifica en función al momento en que se aplica, existiendo los siguientes tipos: Diagnóstica, en proceso y sumativa.

## **2.1. Evaluación diagnóstica**

Se habla de evaluación diagnóstica cuando se tiene que ilustrar acerca de condiciones y posibilidades de iniciales aprendizajes o de ejecución de una o varias tareas.

Es importante mencionar que al inicio de cada año escolar el docente debe aplicar este tipo de evaluación ya que la misma permitirá al docente conocer que aprendió en el curso en el que estuvo anteriormente y así poder planificar estrategias y técnicas y adecuar su metodología a cada uno de los estudiantes ya sea para reafirmar o iniciar con los contenidos establecidos.

La finalidad de la evaluación diagnóstica de acuerdo a los autores Castillo & Cabrerizo (2010), es:

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

Mientras que para el Gobierno de Navarra – España (s/f), la evaluación diagnóstica es:

Una evaluación que pretende conocer para intervenir, para ayudar. (...) La evaluación como ayuda, la evaluación como herramienta de mejor conocimiento del alumno o de la alumna, marca una diferencia con respecto a la evaluación entendida como mera constatación, sin consecuencias para la mejora de lo evaluado. (p.7)

Tiene un carácter preventivo, ya que permite conocer las posibles dificultades que presentan los alumnos (as) cuando todavía queda un ciclo completo hasta finalizar la etapa, permitiendo identificar el nivel de adquisición de las competencias o aspectos de las mismas y establecer medidas y programas específicos para reforzar y hacer el seguimiento durante el ciclo siguiente.

Las principales características de evaluación diagnóstica según Coello José (s/f), son:

- a) **Propósito:** Tomar decisiones pertinentes para hacer el hecho educativo más eficaz, evitando procedimientos inadecuados;
- b) **Función:** Identificar la realidad de los alumnos (as) que participarán en el hecho educativo, comparándola con la realidad pretendida en los objetivos y los requisitos o condiciones que su logro demanda;
- c) **Momento:** al inicio del hecho educativo, sea éste todo un Plan de Estudio, un curso o una parte del mismo;
- d) **Instrumentos preferibles:** básicamente pruebas objetivas estructuradas, explorando o reconociendo la situación real de los estudiantes en relación con el hecho educativo; y,
- e) **Manejo de resultados:** Adecuar los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje tomándose las providencias pertinentes para hacer factible, o más eficaz el hecho educativo, teniendo en cuenta las condiciones iniciales del alumnado. La información derivada es valiosa para quien administra y planea el curso, por lo que no es indispensable hacerla llegar al estudiante. (p.2).

Dentro de la evaluación diagnóstica deben distinguirse dos modalidades. Una de ellas tiene como objetivo fundamental evaluar el sistema educativo y su realización es periódica. La otra es una evaluación diagnóstica de todo el alumnado. Se trata de una evaluación de alumnos, más que del sistema educativo. (Gobierno de Navarra, s/f: p. 11)

Por consiguiente, podremos decir que la evaluación diagnóstica es un procedimiento para recoger y tratar información sobre el grado de desarrollo de las competencias básicas del alumnado con el fin de conocer, pronosticar y tomar decisiones que favorezcan el pleno desarrollo educativo de los alumnos (as).

La evaluación diagnóstica no es un control sobre las programaciones y el currículo de los centros educativos, así como tampoco es una prueba que evalúa todo lo que ha aprendido el alumno (a). Lo que sí es, es una oportunidad para la mejora.

## 2.2. Evaluación formativa.

Utilizar un sistema de evaluación formativa y compartida, en lugar de un modelo más tradicional, tiene una serie de repercusiones para el alumnado.

Respecto al proceso de evaluación Castillo & Cabrerizo (2010), señalan que:

La evaluación procesual en su función formativa consiste en la valoración, a través de la recogida continua y sistemática de datos, del funcionamiento de un centro, de un programa educativo, del proceso educativo de un alumno, etc., a lo largo de un periodo de tiempo prefijado para la consecución de las metas u objetivos propuestos. La evaluación procesual sirve como estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos (de ahí su nombre). (p. 35).

Este tipo de evaluación nos permite conocer el rendimiento académico del alumno (a) a un largo plazo, y a través del mismo podemos ajustar o diseñar lo que mejor se adapta al proceso de aprendizaje del estudiante.

Según el portal web de educarchile, la evaluación formativa es:

Aquella que centra su intervención en los procesos de mejora, de manera que trata desde su inicio de incidir en ellos. Entendiendo que el concepto *formativo* se asocia a sumativa y diagnóstica, en tanto implican una función de la evaluación, es importante destacar que la evaluación diagnóstica puede considerarse una parte de la evaluación formativa. (p.1).

Las principales características de evaluación formativa son a decir de Coello José (s/f):

- a) **Propósito:** Tomar decisiones respecto a las alternativas de acción y dirección que se van presentando conforme se avanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- b) **Función:** Dosificar y regular adecuadamente el ritmo del aprendizaje. Retroalimentar el aprendizaje con información desprendida de los exámenes. Enfatizar la importancia de los contenidos más valiosos. Dirigir el aprendizaje

sobre las vías de procedimientos que demuestran mayor eficacia. Informar a cada estudiante acerca de su particular nivel de logro. Determinar la naturaleza y modalidades de los subsiguientes pasos;

- c) **Momentos:** Durante el hecho educativo, en cualquiera de los puntos críticos del proceso, al terminar una unidad didáctica, al emplear distintos procedimientos de enseñanza, al concluir el tratamiento de un contenido, etc.
- d) **Instrumentos preferibles:** pruebas informales, exámenes prácticos, observaciones y registros del desempeño, interrogatorio, etc.
- e) **Manejo de resultados:** de acuerdo a las características del rendimiento constatado, a fin de seleccionar alternativas de acción inmediata. Esta información es valiosa tanto para el profesor como para el alumno, quien debe conocer no sólo la calificación de sus resultados, sino también el porqué de ésta, sus aciertos (motivación y afirmación) y sus errores (corrección y repaso). (p. 2, 3).

El mismo portal web educachile.cl claramente expone: “Se utiliza preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar la marcha, los procesos educativos en miras de conseguir las metas u objetivos previstos. Es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos, siempre que sus resultados se empleen para la mejora de los mismos”. (p.1).

La evaluación formativa debe proporcionar al docente elementos de juicio suficientes para que pueda adoptar decisiones con garantía y rigor. Para ello, debe conocer las posibilidades de aprendizaje de cada uno de sus alumnos (as), cómo están aprendiendo, su ritmo, sus dificultades y por tanto, debe acceder a reportes que puedan ser interpretados y retroalimentados y de ese modo, motivar, reforzar o proporcionar ayuda.

### **2.3. Evaluación sumativa**

La evaluación sumativa de acuerdo a Rosales (2014): “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” (p.4).

La presente evaluación nos permite conocer resultados cuando concluye el proceso enseñanza-aprendizaje. Este proceso nos muestra las debilidades de los estudiantes en su aprendizaje.

En la evaluación sumativa cobra presencia y significado la intencionalidad de las evaluaciones anteriores: inicial-diagnóstica y procesual-formativa, y está muy influenciada por ellas. Por otra parte, los resultados de la evaluación sumativa pueden y deben ser el punto de arranque de la evaluación diagnóstica del siguiente periodo escolar. (Castillo & Cabrerizo, 2010, p. 38-39).

Se habla de evaluación formativa, cuando se desea averiguar si los objetivos de la enseñanza están siendo alcanzados o no, y lo que es preciso hacer para mejorar el desempeño de los educandos.

Las principales características de la evaluación sumativa son a decir de Coello (s/f):

- a) Propósito: tomar las decisiones pertinentes para asignar una calificación totalizadora a cada alumno que refleje la proporción de objetivos logrados en el curso, semestre o unidad didáctica correspondiente;
- b) Función: explorar en forma equivalente el aprendizaje de los contenidos incluidos, logrando en los resultados en forma individual el logro alcanzado;
- c) Momento: al finalizar el hecho educativo (curso completo o partes o bloques de conocimientos previamente determinados);
- d) Instrumentos preferibles: pruebas objetivas que incluyan muestras proporcionales de todos los objetivos incorporados a la situación educativa que va a calificarse; y,
- e) Manejo de resultados: conversión de puntuaciones en calificaciones que describen el nivel de logro, en relación con el total de objetivos pretendido con el hecho educativo. El conocimiento de esta información es importante para las actividades administrativas y los alumnos, pero no se requiere una descripción detallada del porqué de tales calificaciones, ya que sus consecuencias prácticas están bien definidas y no hay corrección inmediata dependiendo de la comprensión que se tenga sobre una determinada circunstancia. (p. 2, 3).

La evaluación tiene una serie de funciones dependiendo del objetivo que ésta persigue.

Casanova (citado en Castillo & Cabrerizo, 2010) asegura que en concordancia con las funciones que en cada caso asignemos a la evaluación, con las necesidades que sea preciso cubrir en los diferentes momentos de la vida de un centro o con los componentes que se hayan seleccionado, procede utilizar las modalidades o tipos de evaluación que resulten más apropiados para el objeto del estudio, de la investigación o del trabajo que se emprende. (p. 31)

De su parte Ballester, (2008) afirma que la evaluación de los aprendizajes presenta básicamente dos funciones:

- Carácter social de selección y de clasificación, pero también de orientación del alumnado; y,
- Carácter pedagógico, de regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, de reconocimiento de los cambios que se han de introducir progresivamente en este proceso para que todos los alumnos (as) aprendan de forma significativa. (p. 124).

La primera de estas funciones pretende, esencialmente, informar de la progresión de sus aprendizajes al alumno y a sus padres, y determinar qué alumnos (as) han adquirido los conocimientos necesarios para poder acreditarles la certificación correspondiente que la sociedad requiere del sistema escolar. Por lo tanto, esta función es de carácter social, pues constata y/o certifica la adquisición de unos conocimientos al terminar una unidad de trabajo, se inserta necesariamente al final de un período de formación del que se quiere hacer un balance o al final de un curso o ciclo. (Ballester, 2008, p. 124).

La segunda de dichas funciones es de carácter pedagógico o formativo, pues aporta información útil para la adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del alumnado y de este modo mejorar la calidad de la enseñanza en general. Se inserta en el proceso de formación, ya sea en su inicio, durante él o al final, pero siempre con la finalidad de mejorar el aprendizaje cuando aún se está a tiempo. (Ballester, 2008, p. 124)

#### **2.4. Función Formativa**

La evaluación formativa es el proceso de obtener, sintetizar e interpretar información para facilitar la toma de decisiones orientadas a ofrecer retroalimentación al alumno, es decir, para modificar y mejorar el aprendizaje durante el período de enseñanza.

Según Rosales (2014), “su objetivo consiste en perfeccionar y enriquecer los resultados de la acción educativa” (p. 4).

Esta formación es la que nos facilita o nos enseña en que parte tiene falencias el alumno y nosotros como docentes debemos retroalimentar para poder alcanzar un aprendizaje de calidad, pues si logramos diagnosticar las falencias que posee el alumno y retroalimentarlas positivamente se podrá pulir y lograr resultados eficaces en el estudiando a la hora de aprender.

## **2.5. Función orientadora**

Permite al alumno tomar conciencia de su aprendizaje y, a partir de ahí, implicarse más en el mismo, al respecto, Samboy (2009) considera que el rol de la función orientadora “es evaluar los aprendizajes del alumno y lo hace utilizando los resultados de la información recogida para guiar al estudiante al logro de sus metas de aprendizaje” (p.7); a la vez que ayuda al profesor a introducir los cambios necesarios en la enseñanza, actividades de apoyo y refuerzo. Dentro de esta función orientadora se tiene en cuenta el diagnóstico por su doble papel orientador.

Estableciendo una opinión se puede mencionar que la presente función es relevante porque trabaja con el profesor como emisor del conocimiento y el alumno es el receptor, el mismo que alcanzará sus ideales realizando cambios en sus hábitos de aprendizaje y porque no decirlo hasta en sus valores personales para lograr formar un ser humano productivo para la sociedad.

## **2.6. Retroalimentación, refuerzo y mejora**

Esta función que según el autor “es ejercida desde la evaluación formativa y que va reconduciendo los distintos elementos que conforman el modelo didáctico. Considera que desde la evaluación formativa puede ejercerse una función orientadora del proceso educativo” (Castillo y Cabrerizo, 2010, pág. 32).

La función antes mencionada nos dirige hacia las falencias o vacíos que tiene el educando en su proceso enseñanza-aprendizaje. En muchas ocasiones los docentes debemos realizar planes de mejora o de refuerzo con la finalidad de regresar hacia los vacíos que posee el alumno a la hora de aprender o muchas de las veces debemos hacer hincapié en algún detalle que pasó desapercibido por el profesor o por el alumno y no se logró que el aprendizaje sea de calidad.

## **3. Los métodos, técnicas, instrumentos e informes de evaluación**

En lo que se refiere a métodos es importante hacer relevancia a los mismos, porque estos se adaptan al proceso de investigación en el que se está trabajando. Es pertinente mencionar que cada método de investigación tiene diferentes procedimientos los mismo que siempre son de gran ayuda para llegar a la verdad.

Doron y Parot (2008) sostiene que “desde el punto de vista metodológico, la evaluación puede ser cualitativa o cuantitativa” (p. 236).

Sin embargo, por motivos propios de esta investigación, analizaremos desde los enfoques: conductista, cognitivista y constructista.

### **3.1. Métodos utilizados desde el enfoque conductista del aprendizaje**

Para Quizhpe (2014), este método “consiste en usar procedimientos experimentales para analizar la conducta, concretamente los comportamientos observables, y niega toda posibilidad de utilizar los métodos subjetivos como la introspección” (p.21).

Considera como medio de estudio la observación externa, depositando información en el alumno (a) para que la adquiera y concibiendo al aprendizaje como un cambio estable en la conducta.

Uno de los problemas de este método es que se centra en que el producto (aprendizaje) debe ser medible y cuantificable, convirtiendo al docente en una especie de ingeniero educacional.

Mientras que se puede rescatar como aspecto positivo es que este método es individualista, y mide el avance de cada alumno (a) a su propio ritmo.

Requiere una buena planificación del docente, por cuanto debe diseñar programas de acción, emplear herramientas de comunicación e impartir el programa formativo.

Es uno de los más empleados en nuestro sistema educativo, por cuanto para realizar la fijación y refuerzo de los aprendizajes se emplean: lecciones orales y escritas y/o prueba flash.

### **3.2. Métodos utilizados desde el enfoque cognitivista del aprendizaje**

Este método está conformado por aquellas tendencias orientadas a la medición y observación de conductas inteligentes. para Sandoval (2009) “Están orientadas al análisis de las tareas, de los errores y al desarrollo de las competencias intelectuales de los sujetos” (p. 5).

La responsabilidad que tiene el maestro en cualquier situación de educación, es proporcionar las herramientas que apoyen al estudiante en la autorregulación de sus aprendizajes. Es decir, la evaluación contribuye al aprendizaje ya que es una manera de control del propio aprendizaje.

Dentro del grupo investigado, se observa también que algunos docentes creen en el método cognitivista, puesto que durante las clases realizan trabajos grupales, e inclusive algunas de sus tareas extraclase son en grupo, produciendo que entre los alumnos refuercen lo aprendido y corrijan sus errores.

A los alumnos (as) les agrada mucho el trabajo grupal, por cuanto pueden actuar con plena libertad y a su ritmo, además que fortalece sus lazos de amistad y compañerismo al ayudarse mutuamente.

Citamos nuevamente a Sandoval (2009), cuando dice: “Un verdadero proceso de evaluación independiente de su enfoque es aquel que se preocupa por comprender la naturaleza del aprendizaje y concebir al individuo con un ser integral” (p. 9).

### **3.3. Métodos utilizados desde el enfoque constructista de aprendizaje**

En el método constructivista se mide los conocimientos y su aplicación, la motivación, conocimientos previos, destrezas y habilidades. La funcionalidad de los aprendizajes es un indicador para evaluar.

El maestro que se comporta de forma constructiva en el aula cuenta con tres características muy importantes:

- Se centra en el aprendizaje porque es un creador de condiciones propicias para que el alumno aprenda.
- Vincula los temas o contenidos del programa a las necesidades, intereses o experiencias cercanas al alumno.
- Logra que el alumno disfrute el aprendizaje y se vuelva autodidacta. (Quizhpe, 2014, p. 22).

Los docentes dentro del grupo humano analizado, que utilizan este método poseen como instrumentos de evaluación: lista de cotejos, portafolio de evidencias, rúbrica y un diario o bitácora.

Una gran ventaja que posee este método es que el docente como herramientas a la mano: la entrevista, debate anecdótico y la resolución de problemas.

Estas últimas son las de más agrado en la población estudiantil puesto que poseen la libertad de hablar y exponer sus ideas. Es de mucha utilidad sobre todo para aquellas jóvenes que desean estudiar en la universidad una carrera que tenga relación directa con grupos humanos grandes.

#### **4. Técnicas**

Para poder evaluar el aprendizaje se requiere hacer uso de diferentes técnicas que permitan obtener información, así como los instrumentos más representativos de ellas.

Para evaluar el aprendizaje adquirido existen cuatro tipos de técnicas:

**Técnica de interrogatorio:** Delgado (2010), sostiene que:

En términos generales, esta técnica agrupa a todos aquellos procedimientos mediante los cuales se solicita información al alumno, de manera escrita u oral para evaluar básicamente el área cognoscitiva. Estas preguntas requerirán su opinión, valoración personal o interpretación de la realidad, basándose en los contenidos del programa de estudio. (p. 25).

Algunos de los instrumentos utilizados para llevar a cabo esta técnica son: El cuestionario; la entrevista; y, la autoevaluación.

Durante la presente investigación realizada se utilizará como instrumento la entrevista, así no sea en una manera profunda, pero si en una manera superficial ya que para poder ingresar a desarrollar este trabajo investigativo se requiere datos de la institución y esto se preguntará al personal administrativo y docente.

**Técnica de resolución de problemas:** Hablar de problemas implica considerar aquellas situaciones que demanden reflexión, búsqueda, investigación y donde para responder hay que pensar en las soluciones y definir una estrategia de solución, este proceso implica el hacer que los estudiantes se apropien del conocimiento, motivo por el cual esta técnica cobra singular importancia, desde el punto de vista metodológico, por cuanto contribuye significativa al logro de los objetivos de aprendizaje.

Al respecto Delgado (2010) afirma que:

Esta técnica consiste en solicitar al alumno la resolución de problemas, mediante ello se podrán evaluar los conocimientos y habilidades que éste tiene. Los problemas que se presenten al alumno pueden ser de orden conceptual,

para valorar el dominio del estudiante a nivel declarativo o bien pueden implicar el reconocimiento de la secuencia de un procedimiento. (p. 87).

La resolución de problemas permite a los alumnos (as) la interacción con el conocimiento y el mundo que lo rodea, ya que facilita el abordaje de problemas de la vida cotidiana, impulsando su construcción personal y profesional.

**Técnica de solicitud de productos:** Esta técnica busca que el alumno ponga en práctica el conocimiento abordado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo resultado final será un documento que aborde las destrezas analizadas en el aula.

Delgado (2010), afirma lo siguiente:

Esta técnica se refiere a la solicitud de productos resultantes de un proceso de aprendizaje, los cuales deben reflejar los cambios producidos en el campo cognoscitivo y demuestren las habilidades que el alumno ha desarrollado o adquirido, así como la información que ha integrado. (p. 38).

Los instrumentos que pueden utilizarse en esta técnica son diversos y variados dependiendo del área de conocimiento, los objetivos, el propósito y el tiempo que se determine para su elaboración, éstos son: Proyectos, monografías, ensayos y reportes.

**Técnica de observación:** Es uno de los recursos más ricos con que cuenta el docente para evaluar y recoger información relevante sobre las capacidades y actitudes de los estudiantes, ya sea de manera grupal o personal, dentro o fuera del aula.

Delgado (2010), afirma que:

Esta técnica permite evaluar aspectos como el afectivo y el psicomotor, los cuales difícilmente se evaluarían con otro tipo de técnica, ya que de manera inmediata se identifican los recursos con que cuenta el alumno y la forma en que los utiliza, tales como: la identificación, selección, ejecución y/o integración, en función del producto que genere en una situación real o simulada. Así mismo esta técnica resulta importante, ya que con ella se puede conocer, en algunos casos, el origen de sus aciertos y errores. (39).

Entre los instrumentos que se pueden utilizar en la observación se encuentran: lista de cotejo, registro anecdótico, escala de apreciación, entre otras.

La presente técnica es netamente eficaz porque puede emitarnos de una manera rápida resultados a simple vista y así poder identificar las situaciones reales que se viven a la hora de enseñar y aprender en los centros de educación.

## 5. Instrumentos

Los instrumentos de evaluación constituyen un medio para obtener evidencias de los desempeños de los alumnos (as) en un proceso de enseñanza-aprendizaje

Al respecto Urrea y Gómez (2010) indican que: “Los instrumentos utilizados, son los siguientes: Participación, Exposición oral, Demostraciones, Listas de verificación (de cotejo), Registros anecdóticos, Escalas de evaluación” (p. 8).

Los instrumentos son piezas fundamentales para el proceso de evaluación, ya que permiten recoger información que propugne una valoración crítica de los resultados, influyendo en la toma de decisiones con la única finalidad de mejorar la calidad docente.

**Cuestionario:** Como herramienta de evaluación, permite el planteamiento de determinadas preguntas orientada a medir el alcance de las destrezas abordadas durante un determinado periodo de estudio.

Al respecto Delgado (2010), define al cuestionario como un “instrumento que se integra con preguntas previamente estructuradas sobre una temática específica que desee explorarse, las cuales pueden presentarse al interrogado de manera oral o escrita” (p. 45).

Este instrumento brinda ciertas ventajas, tales como rapidez, facilidad de aplicación y la posibilidad de ser contestado por muchos sujetos.

Respecto de su elaboración, García, (2003) sostiene:

La construcción de un cuestionario es una tarea cuidadosa y compleja. Cuidadosa porque de la perfección con que se haga dependerá, en buena parte, el éxito de la evaluación o de la investigación. Su complejidad radica en la dificultad que supone expresar en indicadores concretos los aspectos de la realidad (variables), que sean significativos en relación con el objeto de esa evaluación o investigación. A esta dificultad se le suman otros problemas, entre los que destacan los lingüísticos y psicológicos.

Un cuestionario supone un intento de recoger toda la información necesaria y relevante acerca del Programa de formación que pretendemos evaluar; pero sólo la necesaria. “Si se comienza la evaluación por la construcción del cuestionario, sin haber precisado claramente los objetivos de la evaluación, podemos incluir muchos elementos que supongan un esfuerzo baldío e incluso perjudiciales, porque pueden restar claridad a las variables investigadas. (p. 3).

**Entrevista:** Es una técnica que permite mantener una conversación con el alumno, en el que se abordan temas relacionados a las destrezas que se están abordando en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto Delgado (2010), sostiene:

Este instrumento permite obtener información por interrogatorio directo (cara a cara), mediante la relación que se establece entre dos individuos; en donde uno de ellos (el entrevistado) se asume que posee información, de la cual el entrevistador solamente le solicitará la que sea útil para los fines que se persigan al aplicar el instrumento, orientándose por lo general con un guion o una serie de preguntas. (48).

La entrevista no se considera una conversación normal, sino una conversación formal, con una intencionalidad, que lleva implícitos unos objetivos englobados en una Investigación. Aplicados a la evaluación educativa es un medio que ayuda a evidenciar el dominio que el alumno tiene respecto a los contenidos revisados.

De su parte (Scott, s/f) sostiene:

Una entrevista puede ser la base de una historia, o acabar con ella. Cómo sacar el máximo provecho de las entrevistas es una cuestión particularmente difícil para los reporteros de ciencia, quienes deben enfrentar a investigadores altamente especializados, más acostumbrados a dictar conferencias a sus estudiantes y a escribir para otros académicos, que a comunicarse con el público general.

La preparación es importante pero no siempre es posible. ¿Cómo formular preguntas cuando no sabe nada sobre la materia? ¿Cómo persuade a un científico ocupado y estresado de darse el tiempo para hablar? ¿Cómo puede hacer que un total extraño converse como si fuera un viejo amigo? ¿Qué pasa

si sus notas no reflejan con precisión la entrevista? Todas estas son cuestiones que será útil considerar. (p. 3).

**CAPÍTULO II**  
**DISEÑO METODOLÓGICO**

## 1. Diseño y tipo de la investigación

Nos planteamos como objetivo general el analizar los rasgos constitutivos del perfil del docente en evaluación de la Unidad Educativa “Manuel Agustín Cabrera Lozano”, a partir de las percepciones de los estudiantes del Primer Año de Bachillerato que permita la comprensión de sus significados e implicaciones en el proceso instructivo-formativo y el diseño de instrumento metodológico para asegurar efectivamente su participación en la gestión institucional.

Mientras que dentro de los objetivos específicos nos propusimos fundamentar teóricamente la evaluación educativa como proceso orientado al aseguramiento de la formación de la personalidad de los estudiantes con sentido de integridad y diseñar un instrumento metodológico que permita la recuperación de las percepciones de los estudiantes respecto a la evaluación docente como insumo para el fortalecimiento de la gestión y mejora institucional.

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

Para esto, el diseño de un instrumento metodológico para asegurar efectivamente su participación en la gestión institucional, permitió la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, los mismos que se procesaron e interpretaron, en base a la realidad encontrada y se elaboró una propuesta viable en su aplicación y se redactó el presente informe de la investigación.

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

Esta investigación fue de tipo descriptiva, dado que se basó en los datos y características de la población en estudio, en este caso, de los docentes y alumnos

(as) del décimo año de educación básica superior y primer año de bachillerato de la Unidad Educativa “Manuel Agustín Cabrera Lozano”, quienes respondieron a las preguntas: ¿Quién? ¿Qué? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿Cuándo? ¿Cómo?

Se utilizó el procedimiento cualitativo-cuantitativo, por consiguiente, la primera etapa comprendió la revisión de información teórica respecto a la evaluación educativa, se analizó y se establecieron categorías que constituyeron los indicadores y variables en la construcción del instrumento para recuperar información de los estudiantes. En la segunda etapa se recopiló información y se la analizó, utilizando el programa de Excel, 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 permitió configurar el perfil del docente en evaluación, se identificó desde las percepciones de los estudiantes, como base para redefinición de enfoques, métodos y técnicas aplicables en la evaluación con sentido de integridad.

No se dejó de lado el diseño bibliográfico ya que sirvió de apoyo en la recolección y selección del material para fundamentar teóricamente el tema en estudio. También es factible ubicarla dentro de los diseños mixtos, ya que se utilizó enfoques cuantitativos y cualitativos con sus respectivos procedimientos. Además, los cuestionarios se analizaron con ambos enfoques, realizando el análisis respectivo.

## **2. Métodos**

Utilizamos el método analítico-sintético, que se basó en la descomposición del todo en partes y relaciones, complementado a nivel mental las partes del objeto, en la presente investigación, se abordó a la evaluación como sistema, proceso, producto, mejora e innovación, como categorías interrelacionadas en el proceso enseñanza-aprendizaje, dentro del proceso de formación integral de los estudiantes. Este método logró 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 abordó aspectos generales derivados desde construcciones teóricas sobre la evaluación educativa, se recopilaron y analizaron datos sobre percepciones de los estudiantes, insumos con los cuales se aproximan generalizaciones sobre el perfil del docente en evaluación desde las percepciones de los estudiantes.

## **3. Población:**

El lugar en dónde se desarrolló la investigación fue la Unidad Educativa “Manuel Agustín Cabrera Lozano”, específicamente a los estudiantes de los décimos años de educación básica superior y primer de bachillerato.

Participaron de este proyecto un total de 175 estudiantes, que corresponden a la totalidad del alumnado de dichos cursos, divididos en 81 jóvenes del Décimo Año de Educación Básica Superior, y 94 jóvenes del Primer Año de Bachillerato. Esto dado que por su edad que oscila entre los 14 y 16 años poseen criterio adecuado para responder sobre el proceso de evaluación que aplican sus docentes.

La población estudiantil se mostró activa y participativa, denotándose al momento de llenar las encuestas, tal seriedad y honestidad, lo cual valida plenamente la investigación, que siendo sencilla es de gran aporte, para su posterior análisis con el personal docente para lograr una mejoría en la relación de la enseñanza-aprendizaje.

#### **4. Técnica e instrumentos:**

Para recoger datos se utilizó la técnica de la encuesta, se viabilizó a través de un cuestionario y se utilizaron preguntas cerradas que contienen categorías u opciones de respuesta que fueron previamente delimitadas.

Este cuestionario se aplicó directamente a cada estudiante, en tres momentos: Primero, se trabajó con los ítems del 1 al 40. Segundo momento, se trabajó con los ítems del 41 al 71. En el tercer momento se trabajó los ítems del 72 al 105. Antes de cada instancia se realizó una charla inductiva, para que tanto docentes como alumnos (as) sepan de qué se trata cada pregunta, la valoren y sobre todo respondan con absoluta veracidad.

Aunque al principio fue un poco duro, dado que la población estudiantil oscila entre los 14 y 16 años, se habló con ellos de forma clara, recalando que la encuesta no es calificada y que no será puesta en conocimiento de sus docentes, sino que será utilizada con fines académicos, lográndose así la confianza de los encuestados y la veracidad en sus respuestas.

Se realizaron instrumentos investigativos como cuestionarios de encuesta y ficha de observación fueron los instrumentos de recopilación de datos utilizados.

Los instrumentos de investigación fueron diseñados por la universidad, así mismo la ficha de observación. Éstos permitieron obtener información objetiva, concreta y argumentativa.

#### **5. Procedimiento:**

La investigación se realizó con la finalidad de la obtención del título de Magister en Pedagogía. Se desarrolló en la Unidad Educativa “Manuel Agustín Cabrera Lozano” de la ciudad de Loja, cuyo propósito fue conocer y analizar los rasgos constitutivos del perfil del docente en evaluación de la Unidad Educativa “Manuel Agustín Cabrera Lozano” a partir de las percepciones de los estudiantes del Décimo Año de Educación Básica Superior y Primer Año de Bachillerato, y de los docentes, las cuales permitan la comprensión de sus significados e implicaciones en el proceso instructivo-formativo y el diseño de instrumento metodológico para asegurar efectivamente su participación en la gestión institucional.

Se aplicaron los instrumentos de recolección de datos, los mismos que se procesaron e interpretaron, en base a la realidad encontrada se elaboró una propuesta viable en su aplicación y se redactó el presente informe de la investigación.

**CAPÍTULO III**  
**ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

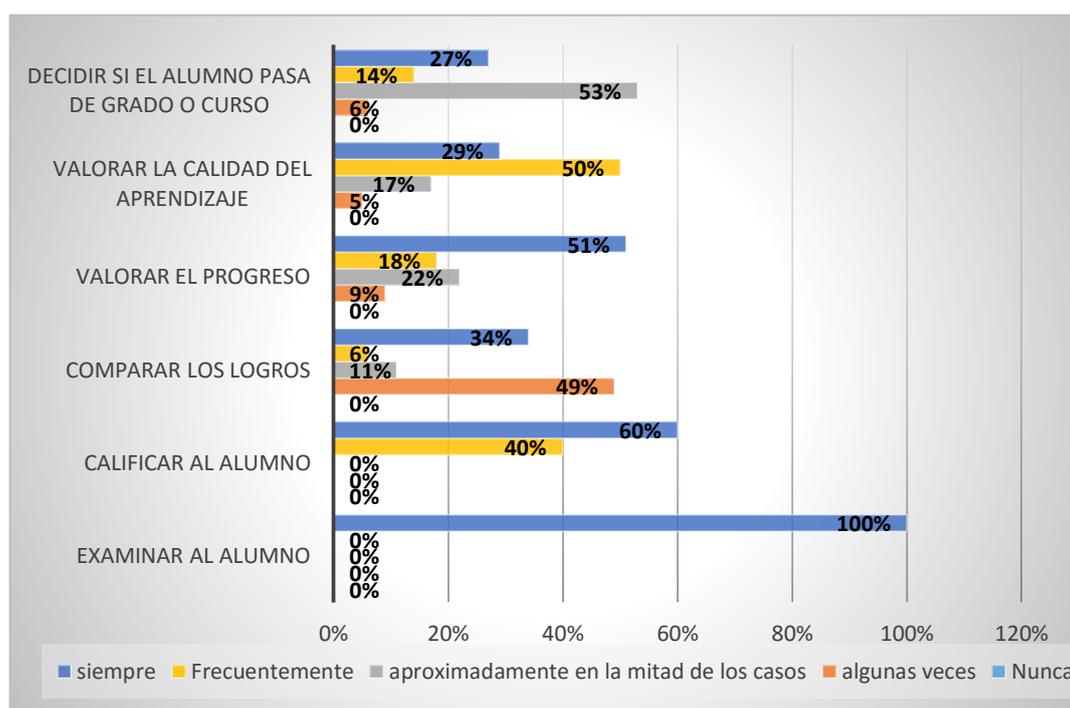
## Definición de la evaluación

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

Variable	Nunca	Algunas veces	Aproximadamente en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre	TOTAL
Examinar al alumno	0%	0%	0%	0%	100%	100%
Calificar al alumno	0%	0%	0%	40%	60%	100%
Comparar los logros	0%	49%	11%	6%	34%	100%
Valorar el progreso	0%	9%	22%	18%	51%	100%
Valorar la calidad del aprendizaje	0%	5%	17%	50%	29%	100%
Decidir si el alumno pasa de grado o curso	0%	6%	53%	14%	27%	100%

**Fuente:** Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

**Elaboración:** Andrea Sthefania Carrión Fernández



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

**Fuente:** Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

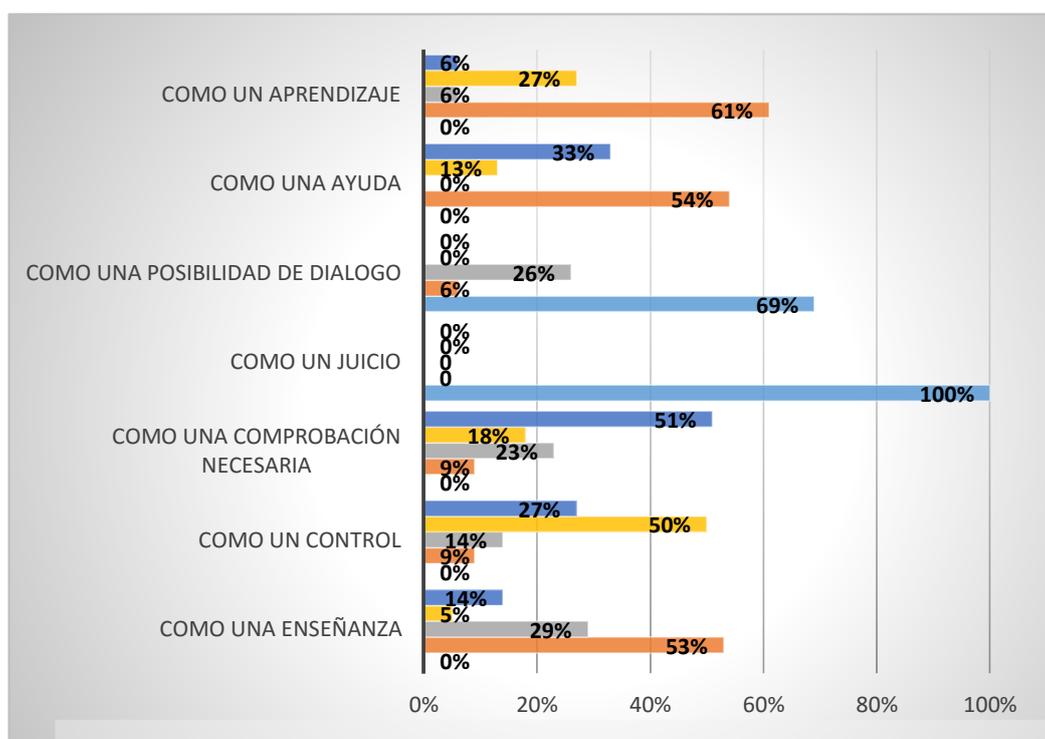
**Elaboración:** Andrea Sthefania Carrión Fernández

**Cuadro 2:** Percepción de los alumnos (as) sobre evaluación.

Variable	Nunca	Algunas veces	Aproximadamente en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre	TOTAL
Como una enseñanza	0%	53%	29%	5%	14%	100%
Como un control	0%	9%	14%	50%	27%	100%
Como una comprobación necesaria	0%	9%	23%	18%	51%	100%
Como un juicio	100%	0	0	0%	0%	100%
Como una posibilidad de dialogo	69%	6%	26%	0%	0%	100%
Como una ayuda	0%	54%	0%	13%	33%	100%
Como un aprendizaje	0%	61%	6%	27%	6%	100%

**Fuente:** Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

**Elaboración:** Andrea Sthefania Carrión Fernández



**Gráfico 2:** Percepción de los alumnos (as) sobre evaluación.

**Fuente:** Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

**Elaboración:** Andrea Sthefania Carrión Fernández

### Análisis y discusión de resultados

En el Cuadro No.1 se puede observar que el 100% de los estudiantes coinciden que los profesores consideran que la evaluación se basa en examinar a los estudiantes con respecto a los aprendizajes obtenidos; por otra parte el 60% consideran que la finalidad es Calificar al Alumno; los resultados demuestran que la evaluación se expresa en los estudiantes mediante un “Enfoque Conductista”, mismo que sostiene

procedimientos estrictamente experimentales para la observación de conductas, es decir, que mediante un estímulo de un evento de aprendizaje, surge un efecto o respuesta del estudiante de los aprendizajes adquiridos que se reflejan en su respuesta a la evaluación.

En una investigación realizada por Barraza y Villareal (2013), en México, se evidencia que los profesores utilizan el cuestionario como herramienta para desarrollar habilidades cognitivas y hacen explícitos los criterios de evaluación, así como propician el intercambio de ideas y utilizan la co-evaluación para detectar debilidades y fortalezas (p.9).

Los resultados obtenidos y cotejados advierten una tensión entre la percepción y la ausencia de espacios colectivos para la reflexión. Así como en ambos casos, el cuestionario o prueba escrita, es la que más se utiliza, por cuanto existe un soporte físico de la calificación.

En lo referente al Cuadro 2, podemos encontrar que los alumnos entrevistados no ven a la evaluación como juicio ni como posibilidad de diálogo, en un 100% y 69% respectivamente, ocasionando que sea vista como una medida coercitiva. El 53% cree que la evaluación, algunas veces es parte de la enseñanza y el 50% que es tomada frecuentemente como control.

Para Trillo y Porto (1999), en una investigación realizada a alumnos de la Universidad Santiago de Compostela en 1998,

Se sigue confundiendo evaluar con calificar, y como esta calificación se otorga en función de un examen, confundiendo así evaluar con administrar una prueba o utilizar un instrumento. Esto lleva a que la labor del curso tenga un solo objetivo: aprobar el examen, aunque éste se preocupe únicamente de controlar la parte instructiva. (p. 5).

De estas evidencias, se puede concertar que la evaluación como tal concebida, se aplica en los estudiantes con el fin de examinar los aprendizajes obtenidos, lo que se relaciona directamente con el Enfoque Conductista.

En este punto encontramos varias coincidencias, por cuanto pese a ser grupos distintos, la realidad estudiantil es la misma, la evaluación para ellos, es a manera de juicio.

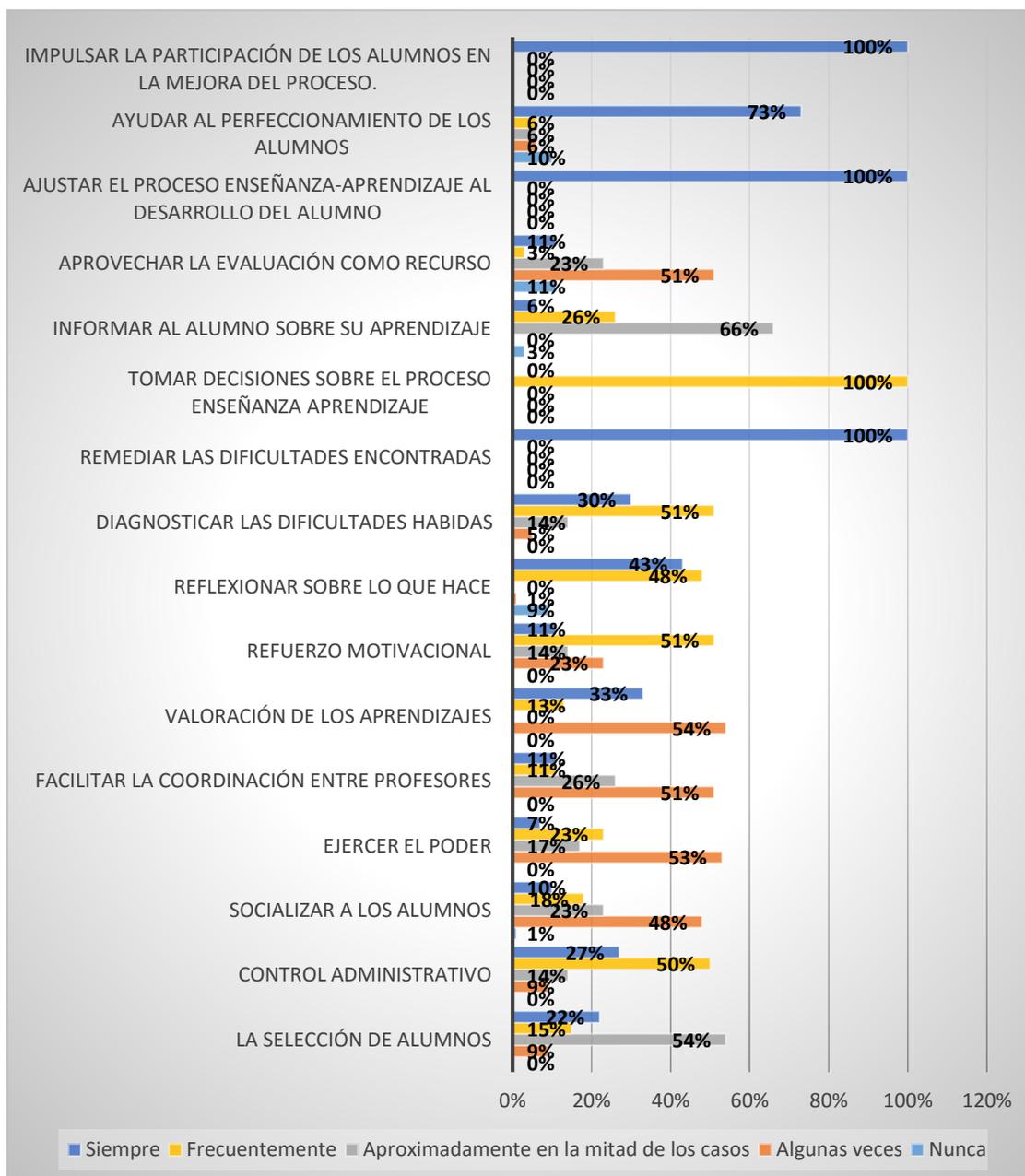
## Funciones de la evaluación

**Cuadro 3:** Funciones de la evaluación.

Variable	Nunca	Algunas veces	Aproximadamente en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre
La selección de alumnos (as)	0%	9%	54%	15%	22%
Control administrativo	0%	9%	14%	50%	27%
Socializar a los alumnos (as)	1%	48%	23%	18%	10%
Ejercer el poder	0%	53%	17%	23%	7%
Facilitar la coordinación entre profesores	0%	51%	26%	11%	11%
Valoración de los aprendizajes	0%	54%	0%	13%	33%
Refuerzo motivacional	0%	23%	14%	51%	11%
Reflexionar sobre lo que hace	9%	1%	0%	48%	43%
Diagnosticar las dificultades habidas	0%	5%	14%	51%	30%
Remediar las dificultades encontradas	0%	0%	0%	0%	100%
Tomar decisiones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje	0%	0%	0%	100%	0%
Informar al alumno sobre su aprendizaje	3%	0%	66%	26%	6%
Aprovechar la evaluación como recurso	11%	51%	23%	3%	11%
Ajustar el proceso enseñanza-aprendizaje al desarrollo del alumno	0%	0%	0%	0%	100%
Ayudar al perfeccionamiento de los alumnos (as)	10%	6%	6%	6%	73%
Impulsar la participación de los alumnos (as) en la mejora del proceso.	0%	0%	0%	0%	100%

**Fuente:** Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

**Elaboración:** Andrea Sthefania Carrión Fernández



**Gráfico 3:** Funciones de la evaluación.

**Fuente:** Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

**Elaboración:** Andrea Sthefania Carrión Fernández

### Análisis y discusión de resultados

En el Cuadro No.3 se observa que el 100% de los estudiantes consideran que las funciones de la evaluación son: tomar frecuentemente decisiones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, impulsan la participación de los alumnos en la mejora del proceso educativo, se ajustan al proceso enseñanza-aprendizaje y remediar las dificultades encontradas. El 73% conciben que la función de la evaluación es ayudar al perfeccionamiento de los alumnos; mientras que un 54% piensan que el objetivo final de una evaluación es la valoración de los aprendizajes la finalidad de la evaluación.

Llama mucho la atención el hecho de que el 54% de la población estudiantil consultada cree que la evaluación busca la selección de alumnos (as).

Consecuentemente, se puede mencionar que la evaluación aplicada por los maestros, se aplica con el objetivo de impulsar la participación de los estudiantes en la mejora constante del proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Hardy y Jackson (1998), refiriéndose a los conductistas anotan que: Por qué discutir sobre algo que nadie puede ver. Podemos ver el comportamiento y podemos ver el ambiente, y podemos ver que el comportamiento se adapta al ambiente. El estudio del aprendizaje podría por tanto ser el estudio de cómo el comportamiento se adapta al ambiente. (p.23).

Se la utiliza como estrategia para la mejora y para ajustar detalles de la enseñanza sobre la marcha del proceso, en esto coinciden tanto docentes como alumnos (as), puesto que, durante el ciclo académico, se está a tiempo de corregir errores, siendo una fotografía del momento la evaluación.

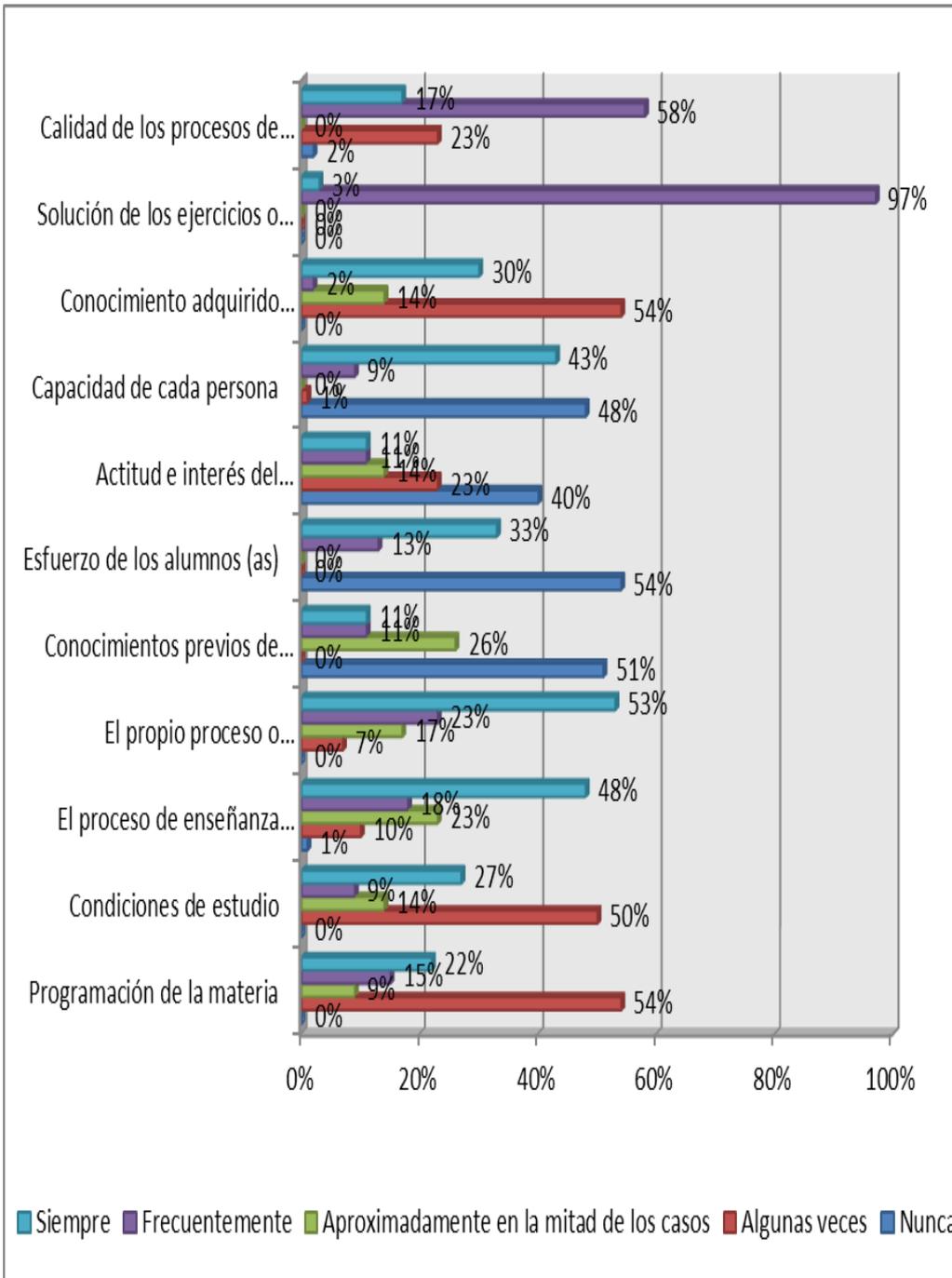
### Objetos de evaluación

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

Variable	Nunca	Algunas veces	Aproximadamente en la mitad de los casos	Frecuente	Siempre	Total
Programación de la materia	0%	54%	9%	15%	22%	100%
Condiciones de estudio	0%	50%	14%	9%	27%	100%
El proceso de enseñanza seguido por el mismo	1%	10%	23%	18%	48%	100%
El propio proceso o estrategia de evaluación	0%	7%	17%	23%	53%	100%
Conocimientos previos de los alumnos (as)	51%	0%	26%	11%	11%	100%
Esfuerzo de los alumnos (as)	54%	0%	0%	13%	33%	100%
Actitud e interés del alumnado	40%	23%	14%	11%	11%	100%
Capacidad de cada persona	48%	1%	0%	9%	43%	100%
Conocimiento adquirido por los estudiantes	0%	54%	14%	2%	30%	100%
Solución de los ejercicios o reproducción de información	0%	0%	0%	97%	3%	100%
Calidad de los procesos de razonamiento	2%	23%	0%	58%	17%	100%

**Fuente:** Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

**Elaboración:** Andrea Sthefania Carrión Fernández



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

**Fuente:** Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

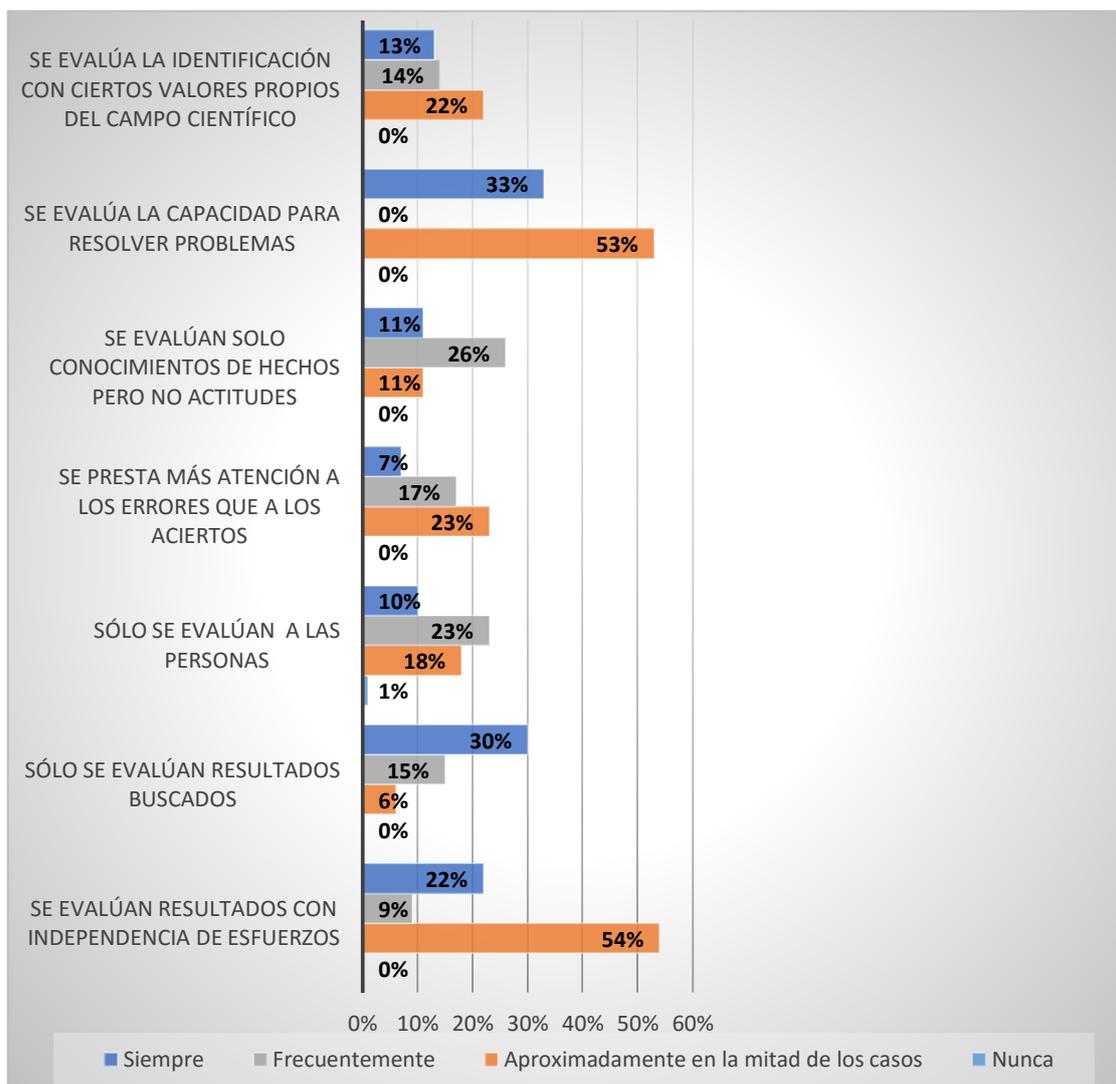
**Elaboración:** Andrea Sthefania Carrión Fernández

**Cuadro 5:** Percepción de posibles reduccionismos en evaluación.

<b>Variable</b>	<b>Nunca</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Aproximadamente en la mitad de los casos</b>	<b>Frecuente</b>	<b>Siempre</b>
Se evalúan resultados con independencia de esfuerzos	0%	54%	9%	15%	22%
Sólo se evalúan resultados buscados	0%	6%	15%	49%	30%
Sólo se evalúan a las personas	1%	18%	23%	48%	10%
Se presta más atención a los errores que a los aciertos	0%	23%	17%	53%	7%
Se evalúan solo conocimientos de hechos pero no actitudes	0%	11%	26%	51%	11%
Se evalúa la capacidad para resolver problemas	0%	53%	0%	14%	33%
Se evalúa la identificación con ciertos valores propios del campo científico	0%	22%	14%	51%	13%

**Fuente:** Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

**Elaboración:** Andrea Sthefania Carrión Fernández



**Gráfico 5:** Percepción de posibles reduccionismos en evaluación.

**Fuente:** Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

**Elaboración:** Andrea Sthefania Carrión Fernández

### Análisis y discusión de resultados

En el cuadro No. 4 de acuerdo a los resultados obtenidos denotamos que el 100% de los encuestados perciben como profesores que es necesario evaluar para impulsar la participación de los alumnos en la mejora, así como ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras que un 97% de los encuestados cree que la evaluación es la solución de los ejercicios o reproducción de la información; el 54% consideran que la percepción de lo que consideran necesario evaluar los profesores algunas veces es la programación de la materia; un 53% que siempre es el propio proceso o estrategia de evaluación; mientras que un 26% considera que aproximadamente en la mitad de los casos son los conocimientos previos de los alumnos (as).

En consecuencia, de acuerdo a lo citado anteriormente los maestros consideran necesario evaluar la calidad de los procesos aplicados para llegar a un adecuado

razonamiento y el desarrollo de los aprendizajes obtenidos; es decir tiene apego al “Enfoque Cognitivista”; cuando se evalúa en el marco del enfoque conductista Blanco (2004) asegura que “se parte del supuesto de que todos los alumnos (as) son iguales, por lo tanto, reciben la misma información y se evalúa de la misma manera; con los mismos instrumentos y pautas establecidas para calificarlos” (p. 114).

En el Cuadro No. 5, se puede observar que el 54% considera que se evalúan resultados con independencia de esfuerzos; un 53% de los encuestados manifiestan que los maestros prestan más atención a los errores que a los aciertos al momento de evaluar; mientras que el 51% de los estudiantes mencionan que se evalúan solo conocimientos de hechos pero no actitudes. Por último, un 50% de la población encuestada sostienen que se evalúa la identificación con ciertos y valores propios del campo científico.

De acuerdo a los porcentajes anteriormente señalados, se puede mencionar que esta forma de evaluar se relaciona directamente con el “Enfoque de la Neurociencia del Aprendizaje”. Shunk (2012) manifiesta que: El sistema de procesamiento de la información incluye los registros sensoriales, la memoria a corto plazo (MCP) o de trabajo (MT) y la memoria a largo plazo (MLP). Los registros sensoriales reciben información y la mantienen durante una fracción de segundo, después de lo cual la información se descarta o se envía a la memoria de trabajo.

Es decir, la falta de claridad en el concepto de evaluación tiene implicaciones en la práctica, puesto que la evaluación es parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje. No es el final de proceso, como mal se piensa al considerarlo “examen final”, por el contrario, la evaluación es el medio para mejorar el proceso.

Tanto alumnos como docentes concluyen y concuerdan que es de suma importancia realizar evaluaciones a lo largo del proceso educativo y no únicamente al final, ya que hacer esto es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno.

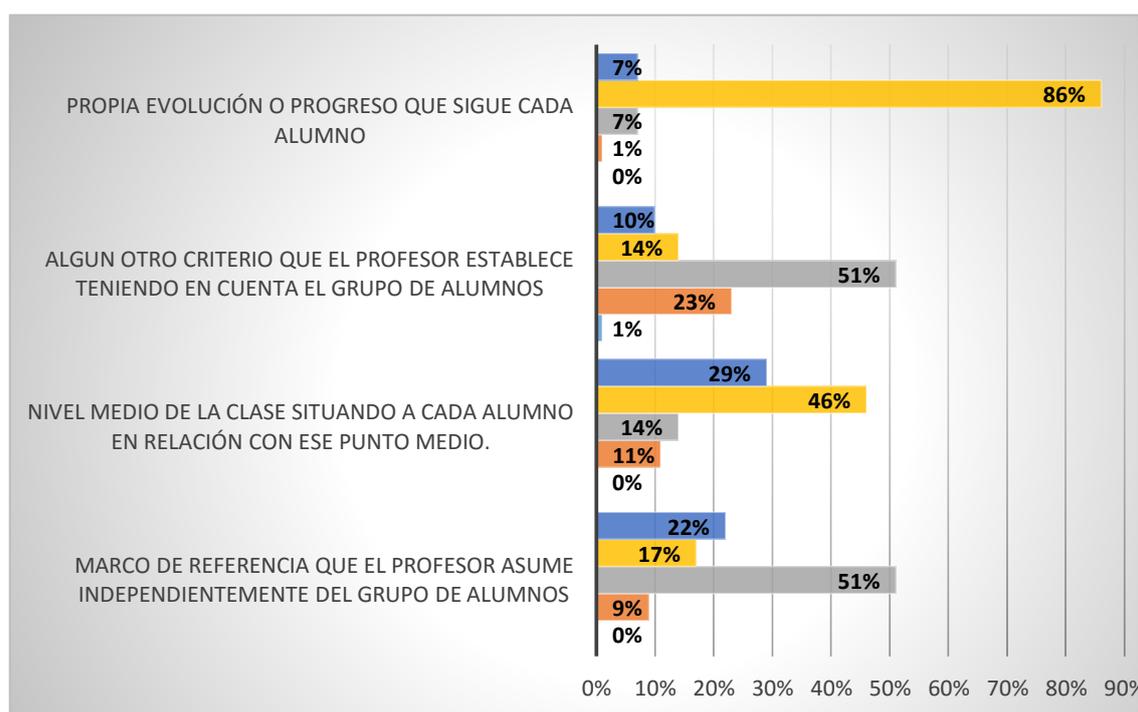
## Criterios seguidos para evaluar

**Cuadro 6:** Criterios seguidos para evaluar.

Variable	Nunca	Algunas veces	Aproximadamente en la mitad de los casos	Frecuente	Siempre	TOTAL
Marco de referencia que el profesor asume independientemente del grupo de alumnos (as)	0%	9%	51%	17%	22%	100%
Nivel medio de la clase situando a cada alumno en relación con ese punto medio.	0%	11%	14%	46%	29%	100%
Algún otro criterio que el profesor establece teniendo en cuenta el grupo de alumnos (as)	1%	23%	51%	14%	10%	100%
Propia evolución o progreso que sigue cada alumno	0%	1%	7%	86%	7%	100%

**Fuente:** Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

**Elaboración:** Andrea Sthefania Carrión Fernández



**Gráfico 6:** Criterios seguidos para evaluar.

**Fuente:** Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

**Elaboración:** Andrea Sthefania Carrión Fernández

## Análisis y discusión de resultados

Con respecto al Cuadro No.6, de acuerdo a los resultados obtenidos respecto a los criterios que los docentes, el 86% de los alumnos (as) señalan que se considera la propia evolución o progreso que sigue cada estudiante, en segunda instancia el 51%

de los encuestados señalan que el maestro establece algún otro criterio adicional, teniendo en cuenta el número del grupo de estudiantes. También el 51% de los encuestados considera que el profesor asume independientemente del grupo de alumnos; mientras que el 46% de los estudiantes consideran que el maestro concibe el criterio seguido para evaluar considerando el nivel medio de la clase situando a cada estudiante en relación con ese punto medio.

Considerando los resultados anteriores, se relacionan con el Enfoque Constructivista, puesto que Blázquez (s/f) sostiene que: La aplicación del modelo constructivista al aprendizaje también implica el reconocimiento de que cada persona aprende de diversas maneras, requiriendo estrategias metodológicas pertinentes que estimulen potencialidades y recursos, y que propician un alumno que valora y tiene confianza en sus propias habilidades para resolver problemas, comunicarse y aprender a aprender. (p. 8)

El aprendizaje y la evaluación necesitan ser coherentes. Según Fernández (s/f), en un estudio realizado en la Universidad de Valencia, “lo primero que hemos de hacer para evaluar los aprendizajes es especificar y concretar el objeto de valoración, es decir, concretar el tipo de aprendizajes que se quieren promover en cada una de las asignaturas” (p.9).

Continúa Fernández (s/f), manifestando que los sujetos aprenden o debería aprender más cosas: procedimientos, y destrezas intelectuales, a utilizar y aplicar estos conocimientos, a resolver problemas, analizar, valorar y tomar decisiones en situaciones prácticas. (p. 9).

Por consiguiente, encontramos similitudes, dado que para evaluar los aprendizajes se especifica y concreta la valoración, además del lapso de tiempo estudiado, para que el alumnado sepa cuáles son los temas a ser evaluados, con qué frecuencia y ponderación.

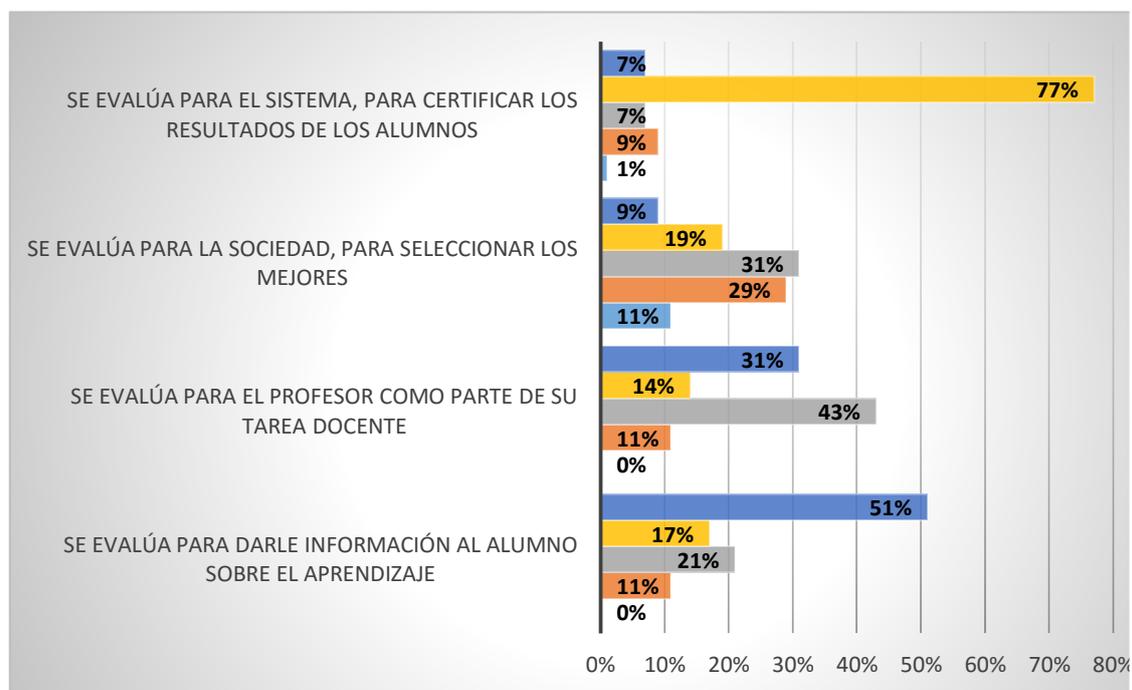
## Para quién se evalúa

**Cuadro 7:** Para quién se evalúa

Variable	Nunca	Algunas veces	Aproximadamente en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre	TOTAL
Se evalúa para darle información al alumno sobre el aprendizaje	0%	11%	21%	17%	51%	100%
Se evalúa para el profesor como parte de su tarea docente	0%	11%	43%	14%	31%	100%
Se evalúa para la sociedad, para seleccionar los mejores	11%	29%	31%	19%	9%	100%
Se evalúa para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos (as)	1%	9%	7%	77%	7%	100%

**Fuente:** Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

**Elaboración:** Andrea Sthefania Carrión Fernández



**Gráfico 7:** Para quién se evalúa

**Fuente:** Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

**Elaboración:** Andrea Sthefania Carrión Fernández

## **Análisis y discusión de resultados**

En el Cuadro No. 7, se demuestra que el 77% de los estudiantes opinan que se evalúa con el fin de sistematizar y certificar los resultados de los alumnos (as); así mismo el 51% de los estudiantes manifiestan que se evalúa para darle información al alumno sobre el aprendizaje. Y el 43% de los estudiantes mencionan que se evalúa como parte de la obligación o tarea del maestro.

Hecha la observación anterior y tomando en cuenta la mayor tendencia es necesario contrastar los resultados, con el “Enfoque Cognitivista”, el mismo que Serrano (2012) afirma que: Los enfoques cognitivos del aprendizaje destacan la importancia de los ámbitos de conocimiento concretos del aprendizaje así como su dependencia de contextos específicos, lo que hace que la evaluación se vea abocada a usar procedimientos que permitan evaluar la generalización de los aprendizajes, entendiendo ésta no como una descontextualización sino como una transcontextualización, es decir, no efectuando la evaluación mediante tareas descontextualizadas sino a través de la comprobación del uso de las capacidades en muchos contextos y áreas de contenido. (p. 15)

Fernández (s/f), nos dice que “En la fase de integración la evaluación debe ayudar a los estudiantes a identificar sus fortalezas y debilidades en relación a las estrategias cognitivas” (p. 13).

Es decir, se evalúa para que el alumno (a) identifique sus fortalezas y debilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera los estudiantes podrán identificar en que ellos quieren poner más empeño para aprender más y que ellos identifican como debilidad en el momento de aprender.

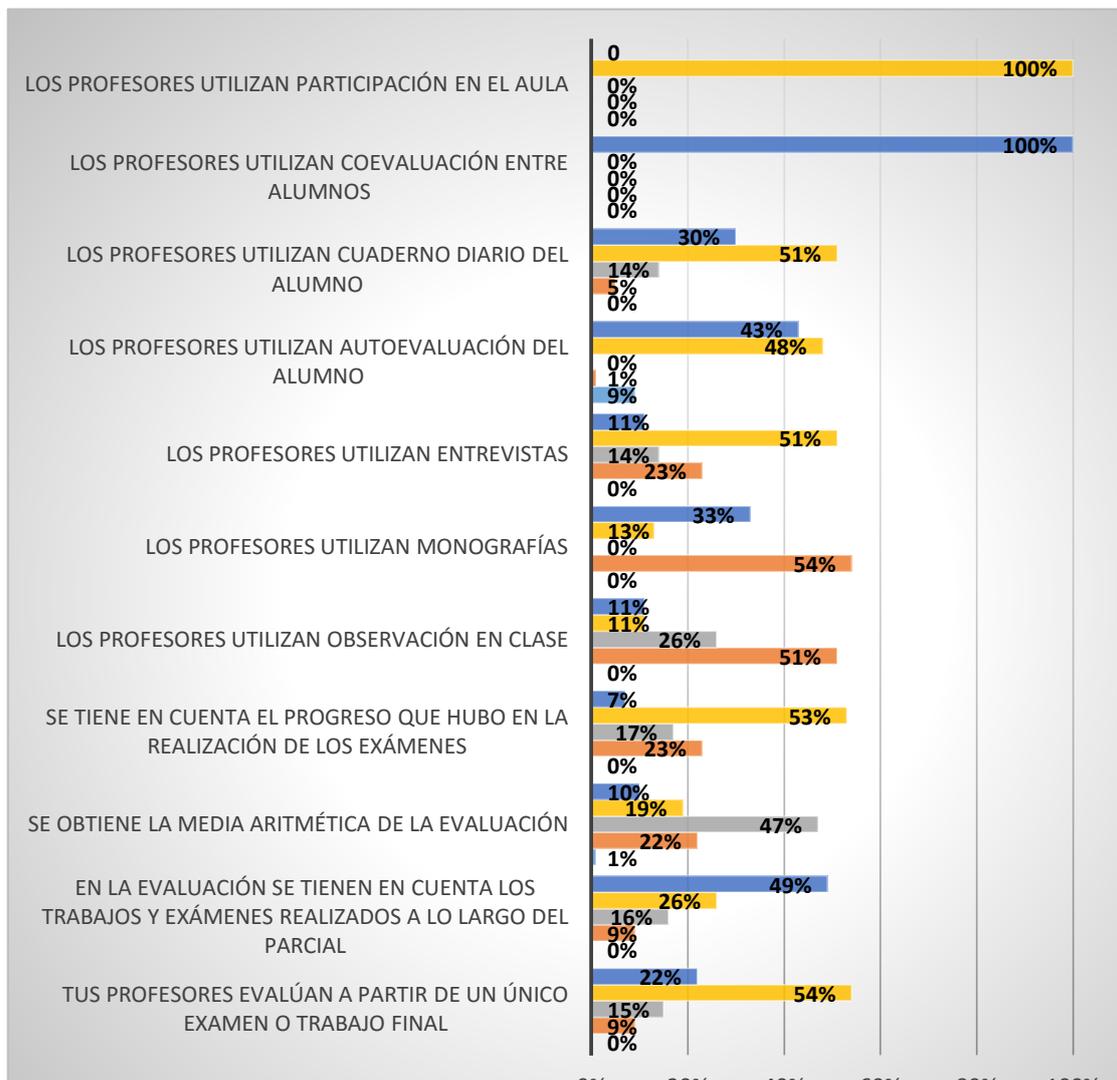
## Cómo se evalúa

**Cuadro 8:** Instrumentos de evaluación que se emplean.

Variable	Nunca	Algunas veces	Aproximadamente en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre	TOTAL
Tus profesores evalúan a partir de un único examen o trabajo final	0%	9%	15%	54%	22%	100%
En la evaluación se tienen en cuenta los trabajos y exámenes realizados a lo largo del parcial	0%	9%	16%	26%	49%	100%
Se obtiene la media aritmética de la evaluación	1%	22%	47%	19%	10%	100%
Se tiene en cuenta el progreso que hubo en la realización de los exámenes	0%	23%	17%	53%	7%	100%
Los profesores utilizan observación en clase	0%	51%	26%	11%	11%	100%
Los profesores utilizan monografías	0%	54%	0%	13%	33%	100%
Los profesores utilizan entrevistas	0%	23%	14%	51%	11%	100%
Los profesores utilizan autoevaluación del alumno	9%	1%	0%	48%	43%	100%
Los profesores utilizan cuaderno diario del alumno	0%	5%	14%	51%	30%	100%
Los profesores utilizan coevaluación entre alumnos (as)	0%	0%	0%	0%	100%	100%
Los profesores utilizan participación en el aula	0%	0%	0%	100%	0	100%

**Fuente:** Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

**Elaboración:** Andrea Sthefania Carrión Fernández



**Gráfico 8:** Instrumentos de evaluación que se emplean.

**Fuente:** Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

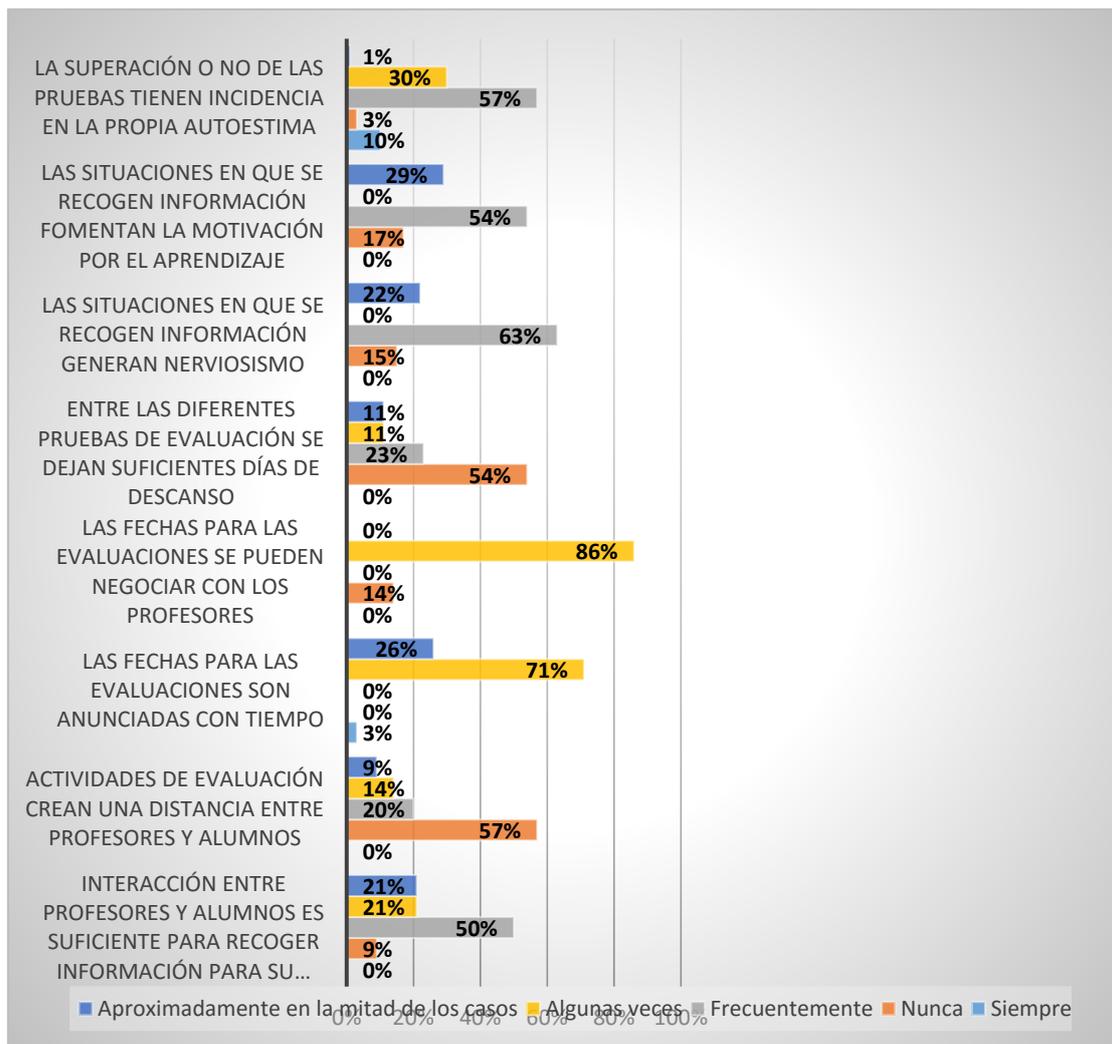
**Elaboración:** Andrea Sthefania Carrión Fernández

**Cuadro 9:** Percepción de las condiciones de evaluación.

Variable	Nunca	Algunas veces	Aproximadamente en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre	TOTAL
Interacción entre profesores y alumnos (as) es suficiente para recoger información para su evaluación	0%	9%	50%	21%	21%	100%
Actividades de evaluación crean una distancia entre profesores y alumnos (as)	0%	57%	20%	14%	9%	100%
Las fechas para las evaluaciones son anunciadas con tiempo	3%	0%	0%	71%	26%	100%
Las fechas para las evaluaciones se pueden negociar con los profesores	0%	14%	0%	86%	0%	100%
Entre las diferentes pruebas de evaluación se dejan suficientes días de descanso	0%	54%	23%	11%	11%	100%
Las situaciones en que se recogen información generan nerviosismo	0%	15%	63%	0%	22%	100%
Las situaciones en que se recogen información fomentan la motivación por el aprendizaje	0%	17%	54%	0%	29%	100%
La superación o no de las pruebas tienen incidencia en la propia autoestima	10%	3%	57%	30%	1%	100%

**Fuente:** Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

**Elaboración:** Andrea Sthefania Carrión Fernández.



**Gráfico 9:** Percepción de las condiciones de evaluación.

**Fuente:** Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

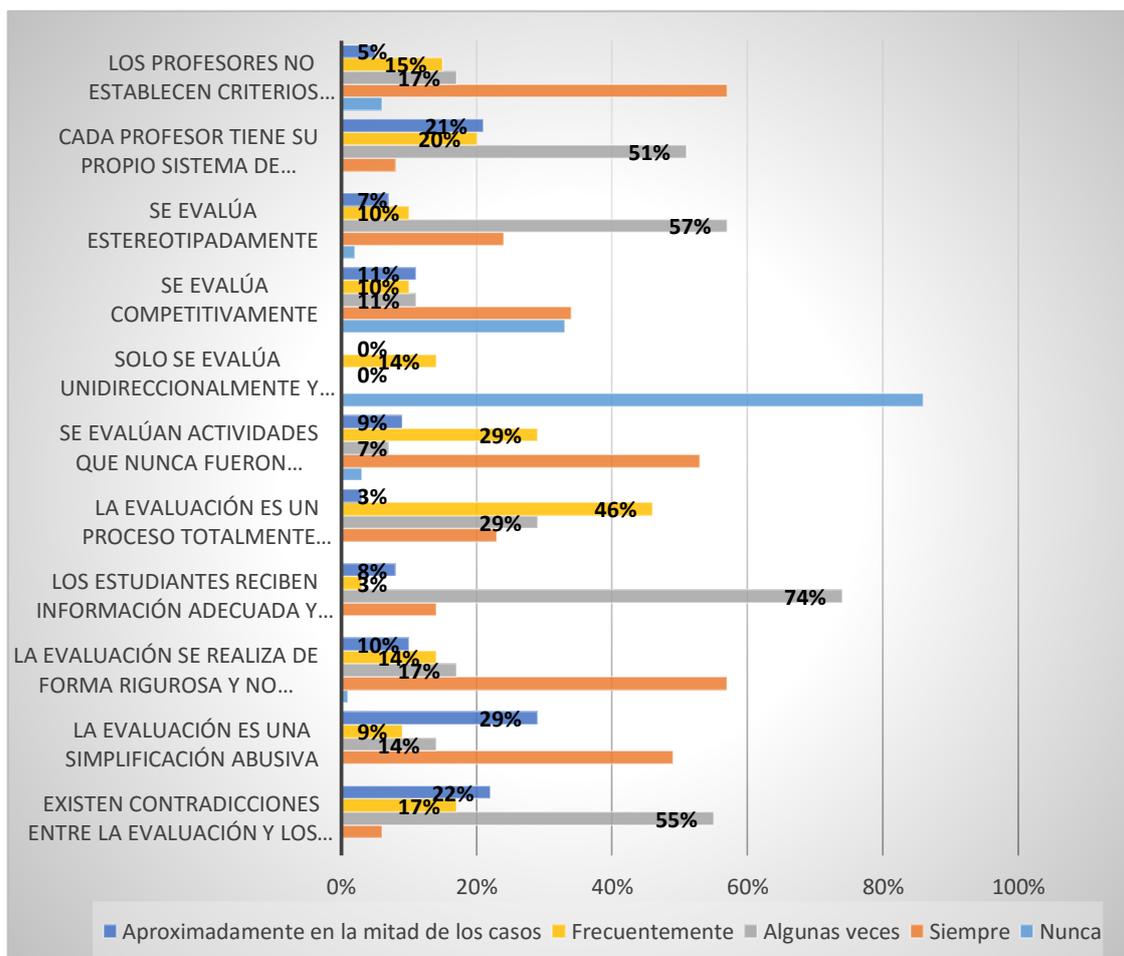
**Elaboración:** Andrea Sthefania Carrión Fernández

**Cuadro 10:** Percepciones de la forma de evaluar.

Percepciones de la forma de evaluar.	Nunca	Algunas veces	Aproximad. en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre	TOTAL
Existen contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza-aprendizaje	0%	6%	55%	17%	22%	100%
La evaluación es una simplificación abusiva	0%	49%	14%	9%	29%	100%
La evaluación se realiza de forma rigurosa y no arbitraria	1%	57%	17%	14%	10%	100%
Los estudiantes reciben información adecuada y resultados conseguidos de la evaluación	0%	14%	74%	3%	8%	100%
La evaluación es un proceso totalmente claro y transparente	0%	23%	29%	46%	3%	100%
Se evalúan actividades que nunca fueron trabajadas en clase	3%	53%	7%	29%	9%	100%
Solo se evalúa unidireccionalmente y no a la inversa	86%	0%	0%	14%	0%	100%
Se evalúa competitivamente	33%	34%	11%	10%	11%	100%
Se evalúa estereotipadamente	2%	24%	57%	10%	7%	100%
Cada profesor tiene su propio sistema de evaluación	0%	8%	51%	20%	21%	100%
Los profesores no establecen criterios determinados para evaluar	6%	57%	17%	15%	5%	100%

**Fuente:** Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

**Elaboración:** Andrea Sthefania Carrión Fernández



**Gráfico 10:** Percepciones de la forma de evaluar.  
**Fuente:** Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.  
**Elaboración:** Andrea Sthefania Carrión Fernández

### Análisis y discusión de resultados

Con respecto al Cuadro No. 8, se puede observar que un 100% de los estudiantes consideran que los profesores utilizan siempre la coevaluación entre alumnos (as); así mismo un 100% opinan que los profesores utilizan participación en el aula; un 54% manifiesta que son las monografías el método más utilizado; el mismo 54% cree que los profesores evalúan a partir de un único examen o trabajo final; mientras que un 53% comparten el hecho que los profesores utilizan la observación en clase y el progreso que se tuvo en el examen.

De lo antes mencionado, se relacionan estas respuestas con el Enfoque Constructivista; según Blázquez (s/f) sostiene que: “la aplicación del modelo constructivista al aprendizaje también implica el reconocimiento de que cada persona aprende de diversas maneras, requiriendo estrategias metodológicas pertinentes que estimulen potencialidades y recursos, y que propician un alumno que valora y tiene

confianza en sus propias habilidades para resolver problemas, comunicarse y aprender a aprender. (p. 8)

El Cuadro No. 9, sintetiza los resultados en cuanto a la percepción de las condiciones de evaluación, siendo un 86% los que consideran que frecuentemente las fechas para las evaluaciones se pueden negociar con los profesores; de igual forma un 63% cree que aproximadamente en la mitad de los casos as situaciones en que se recogen información generan nerviosismo; y un 57% mencionan que algunas veces las actividades de evaluación crean una distancia entre profesores y alumnos (as).

Siendo estos criterios los que se relacionan de forma directa con el Enfoque Cognoscitivo social, en donde Shunk (2012) indica que: “La teoría cognoscitiva social plantea que las personas aprenden de sus entornos sociales. El aprendizaje es una actividad de procesamiento de información en la que el conocimiento se organiza a nivel cognoscitivo como representaciones simbólicas que sirven como guías para la acción”.

Como se puede observar en el Cuadro Nro. 10, en referencia a las percepciones de la forma de evaluar, el 85% menciona que nunca se evalúa unidireccionalmente y no a la inversa; el 74% de los encuestados menciona que aproximadamente en la mitad de los casos los estudiantes reciben información adecuada y resultados conseguidos de la evaluación; así también un 57% cree que algunas veces la evaluación se realiza de forma rigurosa y no arbitraria.

Siendo que estas respuestas tienen estricta relación con el “Enfoque Constructivista”, ya que se sostiene Rodríguez y Peralta (1997) presentaron en sus conclusiones la no aplicación del constructivismo, por causas de resistencia en el profesorado, planificación inadecuada al grado, poco seguimiento por parte de técnicos distritales, nivel socioeconómico de los padres, falta de recursos didácticos y escasa relación alumnos-maestros. En esta se presenta un elemento novedoso el nivel socioeconómico que otros autores no habían señalado, así como la relación alumno-maestro.

Estos datos obtenidos nos demuestran que para los alumnos (as), la evaluación es considerada tediosa y poco práctica si sólo se la realiza al final del año lectivo, es decir de una manera didáctica y según el grupo humano de alumnos y de forma rigurosa.

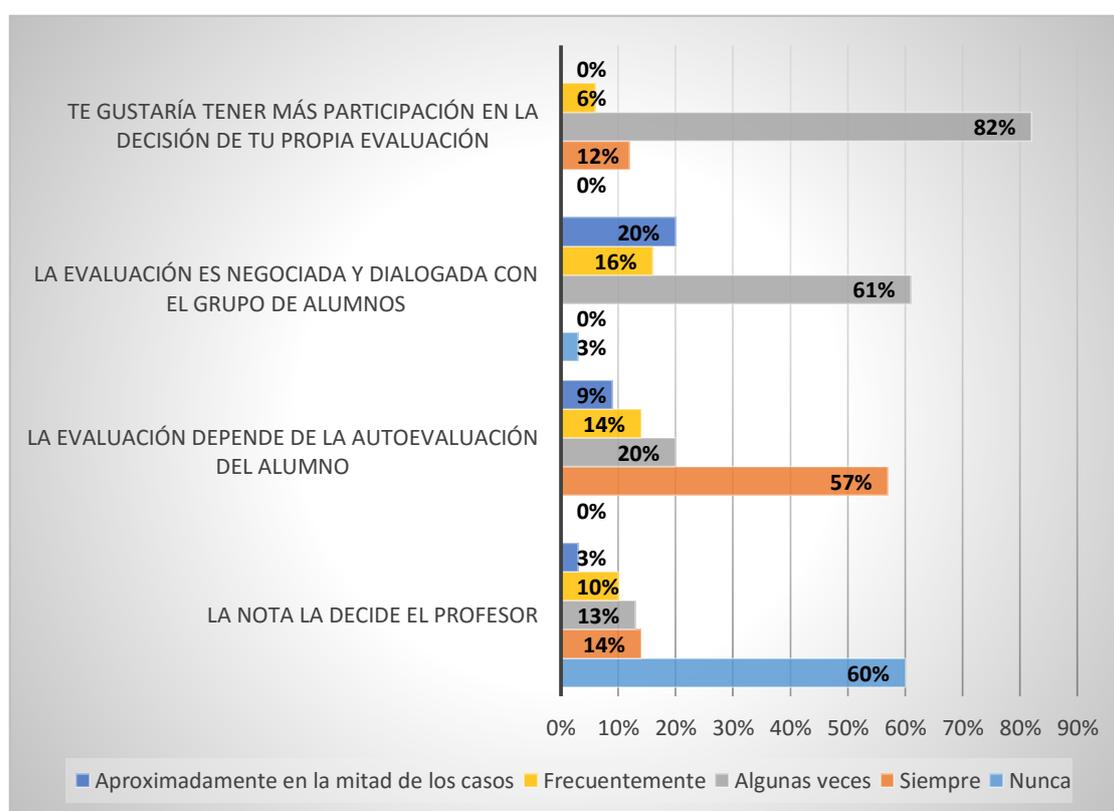
## Quién evalúa

**Cuadro 11:** Percepción de quién decide en la evaluación.

Percepción de quién decide en la evaluación.	Nunca	Algunas veces	Aproximad. en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre	TOTAL
La nota la decide el profesor	60%	14%	13%	10%	3%	100%
La evaluación depende de la autoevaluación del alumno	0%	57%	20%	14%	9%	100%
La evaluación es negociada y dialogada con el grupo de alumnos (as)	3%	0%	61%	16%	20%	100%
Te gustaría tener más participación en la decisión de tu propia evaluación	0%	12%	82%	6%	0%	100%

**Fuente:** Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

**Elaboración:** Andrea Sthefania Carrión Fernández



**Gráfico 11:** Percepción de quien decide en la evaluación.

**Fuente:** Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

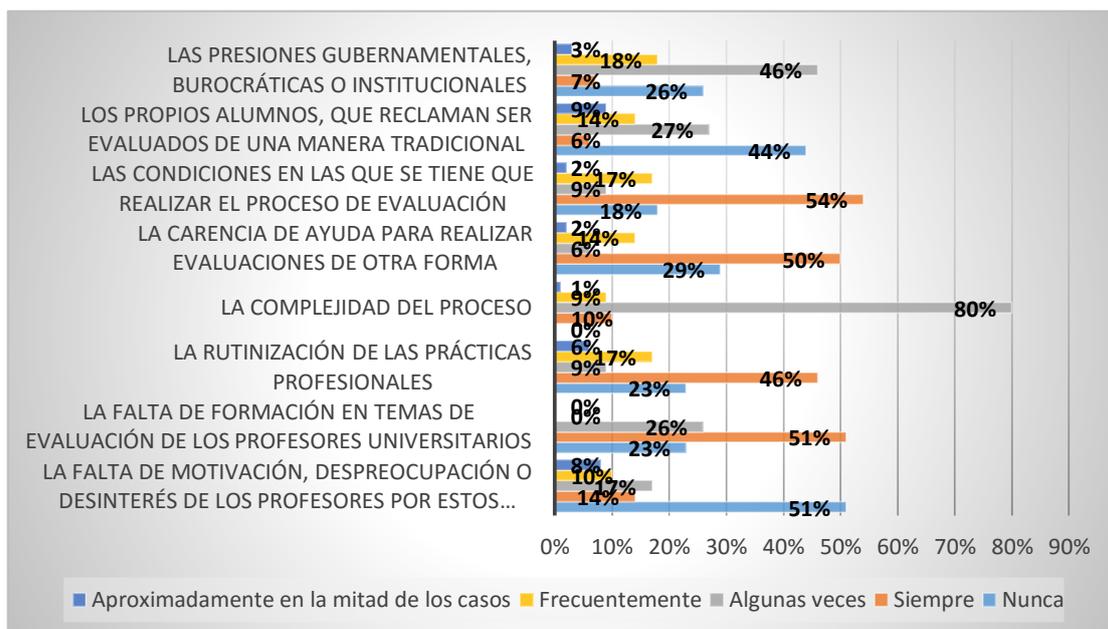
**Elaboración:** Andrea Sthefania Carrión Fernández

**Cuadro 12:** Responsables de la forma de evaluar.

Responsables de la forma de evaluar.	Nunca	Algunas veces	Aproximadamente en la mitad de los casos	Frecuentemente	Siempre	TOTAL
La falta de motivación, despreocupación o desinterés de los profesores por estos temas	51%	14%	17%	10%	8%	100%
La falta de formación en temas de evaluación de los profesores universitarios	23%	51%	26%	0%	0%	100%
La rutinización de las prácticas profesionales	23%	46%	9%	17%	6%	100%
La complejidad del proceso	0%	10%	80%	9%	1%	100%
La carencia de ayuda para realizar evaluaciones de otra forma	29%	50%	6%	14%	2%	100%
Las condiciones en las que se tiene que realizar el proceso de evaluación	18%	54%	9%	17%	2%	100%
Los propios alumnos (as), que reclaman ser evaluados de una manera tradicional	44%	6%	27%	14%	9%	100%
Las presiones gubernamentales, burocráticas o institucionales	26%	7%	46%	18%	3%	100%

**Fuente:** Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

**Elaboración:** Andrea Sthefania Carrión Fernández



**Gráfico 12:** Responsables de la forma de evaluar.  
**Fuente:** Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.  
**Elaboración:** Andrea Sthefania Carrión Fernández

### Análisis y discusión de resultados

Para efectos de la forma de evaluar se realiza un solo análisis de los cuadros 11 y 12, arrojándonos los siguientes datos:

En el Cuadro No. 11, se puede identificar que el 82% de los encuestados en cuanto a la percepción de quién decide en la evaluación manifiestan que les gustaría tener más participación en la decisión de su propia evaluación. El 60% de los alumnos (as) dicen que la evaluación es negociada y dialogada con el grupo de alumnos (as). Y el 57% de los estudiantes manifiestan que la evaluación depende de la autoevaluación del alumno.

Considerando que una de las tendencias con mayor porcentaje se puede relacionar los resultados con el “Enfoque Conductista”, ya que “el conductismo, o ciencia del comportamiento, intenta explicar el aprendizaje a partir de leyes y mecanismos comunes para todos los individuos. Su fundamento consiste en el establecimiento de condiciones situacionales definidas, y el registro de la respuesta correspondiente (St. Yves, 1988).

En el Cuadro No. 12, se puede identificar que el 80% de los estudiantes consideran que la evaluación algunas veces genera complejidad del proceso. El 53% de los encuestados manifiestan que los responsables de las condiciones en las que se tiene

que los responsables de la forma de evaluar son las condiciones en las que se tiene que realizar el proceso de evaluación. Mientras que el 49% indican el responsable es la carencia de ayuda para realizar evaluaciones de otra forma.

A la tendencia con mayor porcentaje que escogieron los alumnos (as) como lo es que consideran que la evaluación algunas veces genera complejidad del proceso lo expreso con el “Enfoque Cognitivista” ya que afirma Díaz (2001) que: Este modelo enfatiza en el desarrollo, afianzamiento y optimización de las habilidades cognitivas de los estudiantes y su ascenso de niveles básicos a niveles superiores. Desde la línea del desarrollo cognitivo piagetiano, no importa mucho el desarrollo de estas habilidades desde los contenidos específicos de una ciencia en particular, pues de lo que se trata es de generar procesos de pensamiento y habilidades cognitivas de carácter general aplicable a una variedad de situaciones y saberes.

### Cuándo se evalúa

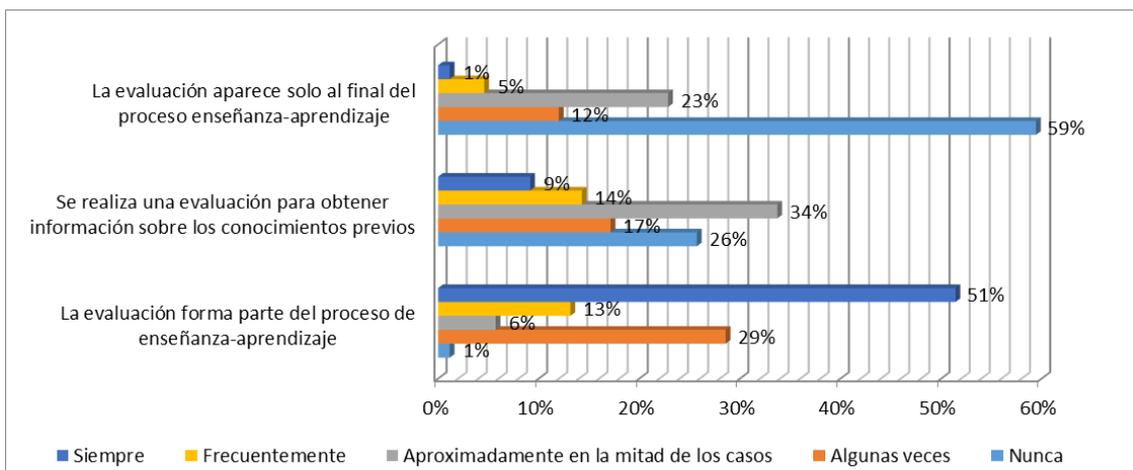
**Cuadro 13:** Responsables de la forma de evaluar.

Cuadro 13

Responsables de la forma de evaluar	Nunca	Algunas veces	Aproximadamente en la mitad de los casos	Frecuente mente	Siempre	TOTAL
La evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje	1%	29%	6%	13%	51%	100%
Se realiza una evaluación para obtener información sobre los conocimientos previos	26%	17%	34%	14%	9%	100%
La evaluación aparece solo al final del proceso enseñanza-aprendizaje	59%	12%	23%	5%	1%	100%

**Fuente:** Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

**Elaboración:** Andrea Sthefania Carrión Fernández



**Gráfico 13:** Responsables de la forma de evaluar.

**Fuente:** Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

**Elaboración:** Andrea Sthefania Carrión Fernández

### Análisis y discusión de resultados

Con respecto al Cuadro Nro. 13, se observa que 59% manifiesta que nunca la evaluación aparece solo al final del proceso enseñanza-aprendizaje, mientras que 51% menciona que la evaluación siempre forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje; y 34% cree que en aproximadamente en la mitad de los casos se realiza una evaluación para obtener información sobre los conocimientos previos.

Al respecto estas respuestas se relacionan directamente con el Enfoque Constructivista, es decir que, la postura de Piaget se aleja tanto a posiciones aprioristas como de posiciones empiristas. Para Piaget el niño está implicado en una tarea de dar significado al mundo que le rodea: el niño intenta construir conocimientos acerca de él mismo, de los demás, del mundo de los objetos. A través de un proceso de intercambio entre el organismo y el entorno, o el sujeto y los objetos que le rodean, el niño construye poco a poco una comprensión tanto de sus propias acciones como del mundo externo. En este conocimiento, juega un papel fundamental la acción del sujeto. (Ferrari, Pinard & Runions, 2001, p. 198).

Sobre los resultados obtenidos, tenemos la premisa que valida lo anteriormente manifestado y que se demostraba en las respuestas obtenidas, la evaluación educativa debe formar parte del proceso, y no dejarla para el final, donde el peso de ese examen es demasiado.

Debemos también ponernos a pensar sobre la mentalidad del joven, lamentablemente muchos docentes piensan que son los únicos y que su tarea o examen es más importante que el resto. Como resultado de esta penosa situación, tenemos a jóvenes

que no pueden concentrarse al estar con demasiado trabajo intelectual, puesto que la realidad de muchos jóvenes del total encuestado, también realizan trabajos de otra índole para ayudar en sus hogares.

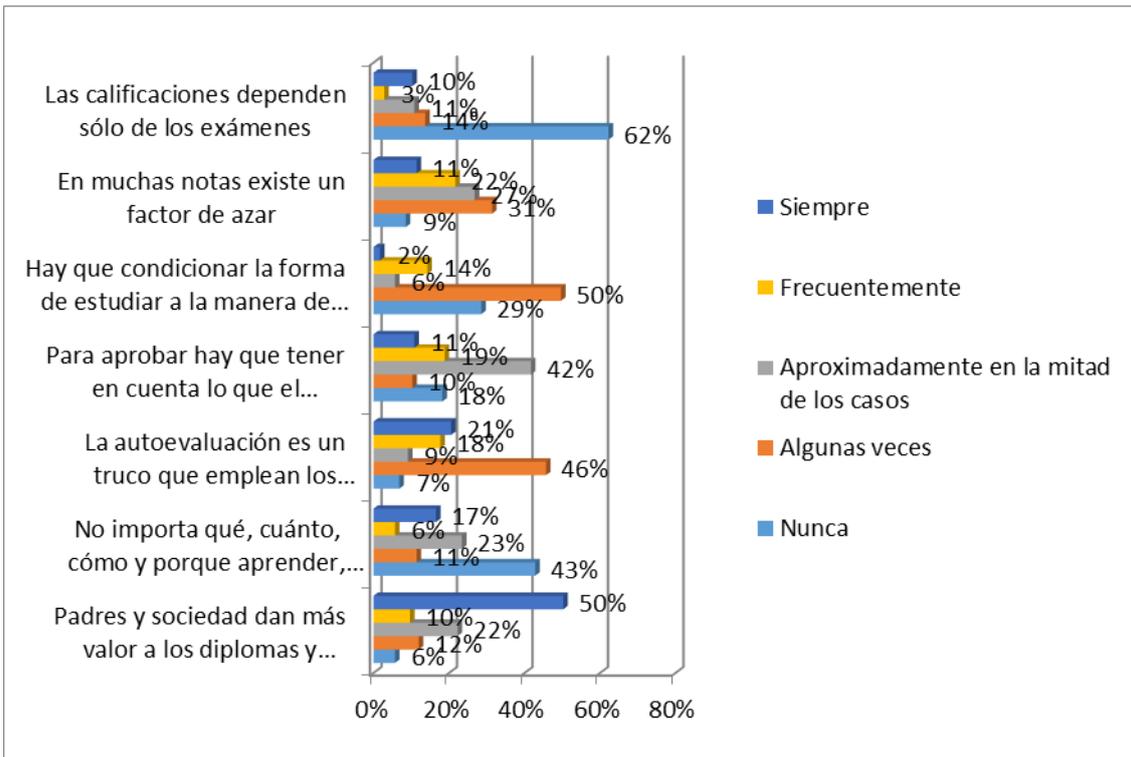
### Evaluación versus calificación

**Cuadro 14:** Evaluación versus calificación.

Variable	Nunca	Algunas veces	Aproximadamente en la mitad de los casos	Frecuente	Siempre	TOTAL
Padres y sociedad dan más valor a los diplomas y calificaciones que al aprendizaje y al esfuerzo	6%	12%	22%	10%	50%	100%
No importa qué, cuánto, cómo y porque aprender, sino por qué caminos es más fácil y seguro	43%	11%	23%	6%	17%	100%
La autoevaluación es un truco que emplean los alumnos para facilitar las buenas calificaciones	7%	46%	9%	18%	21%	100%
Para aprobar hay que tener en cuenta lo que el profesor va a considerar correcto en la respuesta	18%	10%	42%	19%	11%	100%
Hay que condicionar la forma de estudiar a la manera de evaluar de cada profesor	29%	50%	6%	14%	2%	100%
En muchas notas existe un factor de azar	9%	31%	27%	22%	11%	100%
Las calificaciones dependen sólo de los exámenes	62%	14%	11%	3%	10%	100%

**Fuente:** Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

**Elaboración:** Andrea Sthefania Carrión Fernández



**Gráfico 14:** Evaluación versus calificación.

**Fuente:** Encuesta aplicada a estudiantes, 2016.

**Elaboración:** Andrea Sthefania Carrión Fernández

### Análisis y discusión de resultados

Evaluar y calificar no es lo mismo, por cuanto evaluar es cualitativa, mientras que la calificación es la asignación simbólica de la medida, expresada a través de una nota o calificación.

Con respecto al Cuadro Nro.14, en relación a la evaluación versus la calificación, se manifiesta que en un 62% de los encuestados dicen que las calificaciones obtenidas nunca dependen solo de la evaluación que aplican los docentes. Mientras que un 50% algunas veces dicen que hay que condicionar la forma de estudiar a la manera de evaluar de cada profesor; y un 46% que la autoevaluación es un truco que emplean los alumnos (as) para facilitar las buenas calificaciones.

Con los resultados que anteceden, se puede denotar que los encuestados afirman que siempre los padres y sociedad dan más valor a los diplomas y calificaciones que al aprendizaje y al esfuerzo; así como que en algunas veces hay que condicionar la forma de estudiar a la manera de evaluar de cada profesor; lo que se relaciona con el Enfoque Constructivista.

En el sitio web [www.educarchile.cl](http://www.educarchile.cl) podemos encontrar que: “Evaluar, al contrario de lo que muchos creen, no siempre equivale a poner una nota. Calificar es una posibilidad de la evaluación, pero no la única”.

Este mismo sitio web más adelante manifiesta que se trata de dos espacios metodológicos firmemente interconectados: la calificación depende del marco de evaluación en el que esté inserta. Como el marco de evaluación es, por su parte, una interpretación de la realidad, la calificación es, por consiguiente, la traducción de esa interpretación a un código de comunicación estandarizado, presuntamente objetivo y convencionalizado institucionalmente.

Es decir, encontramos fuertes coincidencias, dado que evaluar ha sido visto tanto por profesores como por estudiantes, como sinónimo de calificar y enjuiciamiento de la capacidad y aprovechamiento de los estudiantes, sobre todo en asignaturas científicas, donde aparentemente resulta fácil la objetividad y precisión.

La evaluación se debe convertir en un instrumento de aprendizaje, es decir, en una formativa, substituyendo a los juicios terminales sobre los logros y capacidades de los estudiantes.

#### **4. PLAN DE INTERVENCIÓN**

##### **Título:**

Lograr que los instrumentos de evaluación educativa utilizados por los docentes del décimo año de educación básica superior y primer año de bachillerato de la Unidad Educativa “Manuel Agustín Cabrera Lozano”, partan del enfoque constructivista y se alejen de una calificación cuantitativa, con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se logrará a través de una acreditación o certificación emitida por personal técnico y especializado de la Dirección Distrital de Educación, quienes analizarán los modelos de evaluación ya corregidos, debidamente orientados y analizados.

##### **Descripción del problema:**

En la Unidad Educativa “Manuel Agustín Cabrera Lozano”, de la ciudad de Loja, según los datos obtenidos de la investigación realizada, la evaluación educativa va dirigida hacia una toma de conocimientos basados en un cuestionario, pese a que tanto docentes como alumnos, consideran que la evaluación forma parte del proceso, esta no es cualitativa, sino basada en una supuesta aptitud estudiantil reflejada en una calificación que muchas veces es mentirosa, puesto que se estudia para el momento. Lamentablemente una realidad expresada es que un 50% de los estudiantes manifiestan que siempre los padres y sociedad dan más valor a los diplomas y calificaciones, que al aprendizaje y al esfuerzo; mientras que un 50% algunas veces hay que condicionar la forma de estudiar a la manera de evaluar de cada profesor; y un 46% que la autoevaluación es un truco que emplean los alumnos (as) para facilitar las buenas calificaciones. Agrava la situación el hecho que la evaluación es tomada como algo que no da lugar al diálogo y a la libertad de expresión. Es así que no existen instrumentos para recuperar la información de los estudiantes respecto de sus percepciones sobre la evaluación que aplican sus docentes dentro del proceso instructivo-formativo.

##### **Antecedentes sobre el problema:**

En la Unidad Educativa “Manuel Agustín Cabrera Lozano”, no se han realizado acciones pertinentes para mejorar la situación de la problemática, es decir, no se ha dado la atención necesaria para capacitar a los docentes sobre la manera correcta de evaluar a sus estudiantes, o simplemente no tienen clara la idea central de orientación de la institución. Además, lamentablemente muchos estudiantes no toman interés en agruparse con sus docentes para lograr un buen rendimiento académico. Por tanto, no

existen instrumentos para recuperar la información de los estudiantes respecto de sus percepciones sobre la evaluación que aplican sus docentes dentro del proceso instructivo-formativo, por consiguiente, no se incorporan resultados desde las vivencias de los estudiantes en los procesos de gestión académica.

### **Fundamentación teórica:**

#### **La evaluación educativa**

La evaluación presente en todo proceso educativo de enseñanza-aprendizaje, es una herramienta utilizada constantemente, en algunos casos hasta de manera diaria. Está presente en todos los años de educación, desde los primeros hasta el último, puesto que es el método de medición más ajustado a los parámetros de nuestro sistema, marcado por una calificación numérica.

La evaluación tiene como finalidad cualificar el aprendizaje y los conocimientos adquiridos por los estudiantes, para que éstos puedan utilizarlos en su vida diaria.

Lamentablemente la gran cantidad de maestros piensan que la evaluación educativa es para calificar a los alumnos (as) y no para examinarlos, es decir, se limitan únicamente a poner un número, con el cual, aquellos alumnos que poseen baja nota en una asignatura, serán marcados por eso; mientras que quizá en la mayoría de los casos, serán aptos para otro tipo de arte; por ejemplo cómo puede separarse del grupo a un alumno que posee baja calificación en biología o química y no se indaga si él, tiene una fobia con respecto a lo que se estudia y que le dificulta de sobremanera el estudio, dado que sus condiciones psicológicas no lo permiten.

#### **Enfoques sobre la evaluación educativa; Enfoque Constructivista**

El constructivismo, es un enfoque psicopedagógico que explica la forma en que los seres humanos nos apropiamos del conocimiento. En ese sentido, otorga gran importancia al tipo de interacciones favorables para el logro del proceso de aprendizaje.

En este método se evalúa constantemente el aprendizaje alcanzado por los estudiantes y que consiste en la comprensión de los contenidos desarrollados.

Las herramientas de evaluación que se aplican o se utilizan son: resúmenes, síntesis, mapas conceptuales, debates, entre otros. La evaluación está orientada hacia los procesos personales de construcción

## Instrumentos de evaluación en el constructivismo

Señalaremos principalmente dos instrumentos, que son los más utilizados por los docentes de la población investigada, siendo éstos: el cuestionario y la entrevista.

- **Cuestionario:** El cuestionario permite el planteamiento de determinadas preguntas orientadas a medir el alcance de las destrezas abordadas durante un determinado periodo de estudio, tiene más importancias las preguntas cerradas y de opción múltiple antes que las abiertas, dado que si se pregunta "*el criterio persona*", siempre deberá tener buena calificación por cuanto es el pensamiento del evaluado sobre eso no puede el docente calificar; mientras que si la pregunta es cerrada o de opción múltiple, la evaluación será medible.
- **Entrevista:** La entrevista es una técnica que permite mantener una conversación con el alumno (a), es más flexible y aunque no hay respaldo de la conversación (excepto que se la grabe) y es susceptible de apelación, permite al docente tener una visión clara y completa del conocimiento adquirido por el alumno

La entrevista no se considera una conversación normal, sino una conversación formal, con una intencionalidad, que lleva implícitos unos objetivos englobados en una Investigación. Aplicados a la evaluación educativa es un medio que ayuda a evidenciar el dominio que el alumno tiene respecto a los contenidos revisados.

## 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. Falta de instrumentos de evaluación basados en el enfoque constructivista que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje	1. El 60% de los docentes se capacitan una vez al año sobre técnicas y estrategias de evaluación educativa cualitativa y constructivista.	1. Taller de capacitación docente sobre la evaluación educativa, guiada hacia las aptitudes de los estudiantes en el aula y no en calificaciones.	- Postulante - Docentes - Directivos de la institución	Jueves 15 y Viernes 16 de Junio del 2017	- Revisar planificaciones del evento - Encuestas realizadas a docentes participantes - Registros de asistencia	- Asistencia de más del 50% de los maestros de la institución.
		2. Vigilar de forma constante la aplicación de la capacitación obtenida	- Directivos de la institución - Estudiantes - Padres de Familia - Postulante	Miércoles 21 de junio del 2017	- Revisar el informe de vigilancia de aplicación de la capacitación.	- Informe de vigilancia de aplicación de evaluación
		3. Mantener un diálogo con los estudiantes, que permita tener un conocimiento pleno sobre la evolución del docente en cuanto a las evaluaciones y su incidencia en el promedio final, separándose del aspecto cuantitativo, sino guiado al	- Estudiantes - Docentes - Directivos de la institución	Jueves 22 de junio del 2017	- Evaluar los reportes de diálogo con los estudiantes.	- Cumplimiento del 50% de los reportes de diálogo de los maestros con los estudiantes

		actitudinal				
2. El 70% de los estudiantes dialogarán con los docentes a fin de convenir la forma de evaluación, dentro y fuera de clase.	1. Conversar sobre la forma y constancia del diálogo entre los estudiantes y los maestros.	- Estudiantes - Docentes - Directivos de la institución	Lunes 26 de junio del 2017	- Examinar los reportes de diálogo entre los estudiantes y maestros.	- Dialogar con el 100% de los estudiantes y convenir la forma de evaluación	
	2. Proponer medios y formas de evaluación alternativas como: conversatorios, mesas redondas, debates guiados, entre otros.	- Estudiantes - Docentes	Lunes 26 de junio del 2017	- Inspeccionar de forma permanente las propuestas de evaluación de los estudiantes.	- Cumplimiento de más del 50% de las propuestas de evaluación	
	3. Generar un libro de reportes y sugerencias para los alumnos (as) en cuanto a la evaluación, cuya finalidad será evaluar regularmente la actuación del docente vista desde el punto de vista de alumnos.	- Estudiantes - Docentes	Martes 27 de junio del 2017	- Revisar de forma constante el libro de reportes y sugerencias, con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	- Creación de un libro de reportes y sugerencias por cada paralelo de la institución, para que éste no sea solo llenado por los jóvenes, sino también por los padres de familia, clientes internos y externos.	

## CONCLUSIONES

1. Los profesores consideran que la evaluación se basa únicamente en examinar a los estudiantes con respecto a los aprendizajes obtenidos; por otra parte, consideran que la evaluación se expresa en los estudiantes mediante un enfoque conductista, que sostiene procedimientos estrictamente experimentales para la observación de conductas, es decir que mediante un estímulo de un evento de aprendizaje.
2. Los estudiantes asumen que los profesores consideran necesario evaluar la solución de los ejercicios o reproducción de información. De tal manera que los maestros aplican la evaluación por necesidad de saber la calidad de los procesos de razonamiento de los estudiantes.
3. Los profesores utilizan siempre la coevaluación entre alumnos (as), además de la participación en el aula; y, un único examen o trabajo final, por lo que los estudiantes son evaluados en su aprendizaje y comprensión.
4. Sobre la percepción de los alumnos sobre quién decide en la evaluación manifiestan que les gustaría tener más participación en la decisión de su propia evaluación; mencionan que la evaluación es negociada y dialogada con el grupo de alumnos (a). La evaluación depende de la autoevaluación del alumno, por lo cual asumen mayor responsabilidad, la cual debe guardar las normas elementales de transporte.
5. La evaluación aparece solo al final del proceso enseñanza-aprendizaje, la cual evaluación siempre es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje; y cree que en aproximadamente en la mitad de los casos se realiza una evaluación para obtener información sobre los conocimientos previos.
6. Desde la concepción del aprendizaje como una investigación dirigida carece de sentido una evaluación consistente en el enjuiciamiento objetivo y terminal de la labor realizada por cada alumno (a).

## RECOMENDACIONES

- Capacitar al personal docente sobre el método constructivista, para que puedan emplearlo en su diario trabajar con los estudiantes, mejorando por consiguiente el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Se debe implementar un sistema de evaluación que sea aplicado en su totalidad por los profesores, basados en un mismo esquema y debidamente planificado y coordinado, acorde a las necesidades educativas y actitudinales de los alumnos (as).
- La evaluación debe estar basada en un conocimiento realista de los objetivos de enseñanza, para lo cual los docentes deberán conocer las aptitudes de sus alumnos (as), y no basarse únicamente en una calificación, puesto que siempre habrá personas que son hábiles para una tarea y otras para otro tipo de labor.
- La evaluación debe estar presente a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y no solo al final mediante un trabajo o lección, sino que debe ser permanente y continua.
- Se debe dar mayor libertad de pensamiento al estudiante, a través de trabajos grupales, vinculación con la comunidad, debates y conversatorios; de esta manera tendrá una visión más crítica y objetiva de la realidad, asimilando de mejor manera los conocimientos impartidos.
- La forma de evaluar debe ser conciliada entre estudiantes y maestros para un mayor entendimiento y mejores resultados; de igual manera que tanto los maestros como los padres deben dar en realidad un valor excepcional al esfuerzo y dedicación de los estudiantes en cumplimiento de las obligaciones como hijos y estudiantes, más no a las calificaciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Obtenido de file:///C:/Users/usuario/Downloads/1509288548.%C3%81LVAREZ%20M%C3%89NDEZ%20Juan%20Manuel%20%E2%80%9CEvaluar%20para%20conocer,%20examinar%20para%20excluir%E2%80%9D.%20(1).pdf
- Ballester, M., Batalloso, J., Calatayud, A., Córdova, I., Giner, T., Pigrau, T., & Quinder, D. (2008). *Evaluación como ayuda del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo.
- Barraza L. (2013). *Percepciones de los profesores sobre la práctica docente en las IFAD'S de Durango*. Artículo científico. Revista Ra Ximhai. Universidad Autónoma Indígena de México. Visualizado a través de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46129004018.pdf>
- Blanco, O. (2004). *Tendencias en la Evaluación de los Aprendizajes*. Mérida -Venezuela: Revista de Teoría didáctica de las Ciencias Sociales.
- Blázquez, D. (sf). *Concepciones actuales del proceso de enseñanza- aprendizaje*. Obtenido de [http://www.inde.com/files/productos\\_documentos/4\\_a-concepciones.pdf](http://www.inde.com/files/productos_documentos/4_a-concepciones.pdf)
- Carbajosa, D. (2011). Paradigma de la Evaluación Educativa. En D. Carbajosa, *Paradigmas de la Evaluación Educativa* (pág. 192). Mexico.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson educación.
- Coello, J. (s/f). *La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa*. Artículo científico escrito para la Escuela Militar "Capitán Gral. Gerardo Barrios.
- Cruz, F., & Quiñones, A. (16 de enero de 2012). *Importancia de la evaluación en el rendimiento académico*. Obtenido de Redalcy : <http://www.redalyc.org/html/853/85323935009/>
- Delgado, X. (12 de 06 de 2010). *Manual Técnicas e instrumentos para facilitar la evaluación del aprendizaje*. Obtenido de Centro de Enseñanza técnica y Superior: [http://www.academia.edu/1818424/Manual\\_con\\_herramientas\\_para\\_la\\_evaluaci%C3%B3n\\_del\\_aprendizaje\\_](http://www.academia.edu/1818424/Manual_con_herramientas_para_la_evaluaci%C3%B3n_del_aprendizaje_)
- Educarchile.cl (s/f). *Recursos para autoinstrucción, tipos de evaluación/evaluación formativa*. Visualizado a través de [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Documentos\\_Evaluacion2012/SEPA\\_AUTOINSTR\\_TIPOSEVAL\\_FORMATIVA.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Documentos_Evaluacion2012/SEPA_AUTOINSTR_TIPOSEVAL_FORMATIVA.pdf)
- Ertmen, P. & Newby T. (1993). *Conductivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción*. Visualizado a través de <http://www.galileo.edu/php/wp-conten>.
- Fernández A. (s/f). *La evaluación de los aprendizajes en la Universidad: Nuevos enfoques*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia. 111 p. Visualizado a través de <https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>
- Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill Education.

- García, T. (marzo de 2003). *El cuestionario como instrumento de investigación y evaluación*. Recuperado el 11 de 11 de 2016, de [http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario\\_de\\_tesis/Unidad\\_4\\_anterior/Lect\\_El\\_Cuestionario.pdf](http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario_de_tesis/Unidad_4_anterior/Lect_El_Cuestionario.pdf)
- Gobierno de Navarra-España (s/f). *Marco teórico de la evaluación diagnóstica*. Visualizado a través de <https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57716/Marcoteorico.pdf/a642ae7d-2be5-4398-9265-da9cc4832f49>
- Gonzalez, M. (2000). *La evaluación del aprendizaje - tendencias y reflexión crítica*. Obtenido de Revista Cubana de Educación Superior: [http://www.uvsfajardo.sld.cu/sites/uvsfajardo.sld.cu/files/2000\\_evaluac\\_tendencias\\_y\\_reflexion\\_res.pdf](http://www.uvsfajardo.sld.cu/sites/uvsfajardo.sld.cu/files/2000_evaluac_tendencias_y_reflexion_res.pdf)
- Ibarra M. & Rodríguez G. (2007). *El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación*. Artículo Científico. Revista de Educación Nro. 344. Universidad de Cádiz – España. Visualizado a través de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re344/re344\\_15.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re344/re344_15.pdf)
- Lipini S. & Sigman M. (2011). *La pizarra de Babel: Puentes entre neurociencia, psicología y educación*. Libros del Zorzal. Buenos Aires – Argentina. 352 pp.
- Margarita, P. (2008). EVALUACIÓN EDIUCATIVA SOBRE SENTIDOS Y PRÁCTICAS. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 38.
- Morán, P. (2014). *Hacia una evaluación cualitativa en el aula*. Obtenido de [http://148.206.107.15/biblioteca\\_digital/articulos/3-67-898uof.pdf](http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/3-67-898uof.pdf)
- Moreno, T. (sf). *Evaluación Cualitativa del aprendizaje: Enfoques y tendencias*. Obtenido de [http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista131\\_S2A2ES.pdf](http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista131_S2A2ES.pdf)
- Moreno, T. (2010). *Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación*. Artículo científico. Revista Iberoamericana de Educación Superior. México. Mayo Vol. 1 No. 2. Visualizado a través de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722010000200006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000200006)
- Ortiz, A. Tomás. (2010). *Neurociencia y educación: aportaciones de la neurociencia a la mejora de la educación*. Ponencia presentada en el XIV Congreso de Cooperativas de Enseñanza. Murcia – España. Visualizado a través de [http://www.colegioverdemar.com/files/TomasOrtiz\\_Ponencia.pdf](http://www.colegioverdemar.com/files/TomasOrtiz_Ponencia.pdf).
- Pardo, R., Salazar, M., Díaz, R., & Bosco, M. (2013). *La Evaluación en la escuela*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Quizhpe L. (2014). *Taller de formación docente*. Sindicato Provincial Choferes de Loja. Editorial Obra Viva. 85 p.
- Roo. S. (2013). *El enfoque cognitivo en la educación*. Visualizado a través de <https://prezi.com/6lnjizufvtvh/el-enfoque-cognitivo-en-la-educacion/>

- Sandoval N. (2009). *La evaluación de los aprendizajes desde un enfoque cognitivo*. Artículo científico. Revista Itinerario Educativo. Universidad de Buenaventura. Bogotá-Colombia. 107 pp.
- Saavedra, M. (2004). *Evaluación de aprendizaje. Conceptos y Técnicas*. México: Editorial Pax México.
- Scott, C. (sf). *La entrevista*. Recuperado el 11 de 11 de 2016, de <http://csl.wfsj.org/course/sp/pdf/OnlineCourse-L3-sp.pdf>
- Serrano, P. (2012). Hacia una evaluación constructivista de los aprendizajes escolares. . *Revista de evaluación educativa*, 29.
- Tejedor, F., & Rodríguez, J. (1996). *Evaluación Educativa*. España: Universidad de Salamanca.
- Tillo A y Porto M. (1999). *La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad: Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación*. Artículo científico. Revista Innovación Educativa. Universidad de Santiago. Visualizado a través de [https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5189/pg\\_057-078\\_inneduc9.pdf;jsessionid=31EDDB08E1FE3992B539294AF9B28A](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5189/pg_057-078_inneduc9.pdf;jsessionid=31EDDB08E1FE3992B539294AF9B28A)
- Urrea , O., & Gomez , M. (2010). *Estrategias e Instrumentos de Evaluacion para mejorar el Aprendizaje de las Matematicas*. Obtenido de <http://estrategiasdeevaluacionmatematica.blogspot.com/>
- Vargas, L. (sf). *El valor de la evaluación del aprendizaje*. Obtenido de Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo: <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/evaluacion.htm>
- Vázquez, N., & Pérez, R. (19 de 02 de 2014). *Evaluación del aprendizaje basado en competencia*. Obtenido de <http://es.slideshare.net/angyespejel/diferencias-de-evaluacion-cualitativa-y-cuantitativa>
- Villalobos, L. (marzo de 2015). *Principios teóricos de la Evaluación Educativa*. Obtenido de <http://es.slideshare.net/Lizjaiver/principio-tericos-de-la-evaluacion-educativa>  
<http://ww2.educarchile.cl/portal.herramientas/planificacion/1610/article-92129.html>

## **ANEXOS**



## UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

Apreciados estudiantes: Reciban un afectuoso saludo. Mi nombre es Andrea Carrión Fernández estudiante de la Universidad Técnica Particular de Loja. La presente encuesta tiene como finalidad recolectar información respecto de las percepciones que tienen los estudiantes sobre la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo, como parte del trabajo de Investigación de Postgrado. Las respuestas que usted escoja serán de gran importancia para mejorar el proceso evaluativo que día a día aplicamos con el fin de mejorar el proceso enseñanza- aprendizaje en nuestras instituciones educativas.

Para el desarrollo de la presente encuesta pedimos por favor utilizar esfero de color azul. Marque con una X la opción que usted elija. Recuerde que no debe marcar más de una categoría por cada pregunta que leerá a continuación. En caso de tener alguna interrogante al realizar la encuesta por favor solicite ayuda a mi persona.

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

### DATOS INFORMATIVOS:

Género: Masculino (\_\_\_\_) Femenino (\_\_\_\_)

Edad: \_\_\_\_\_años

### CATEGORIAS DE RESPUESTA:

Nunca.

Algunas veces.

Aproximadamente en la mitad de los casos.

Frecuentemente.

Siempre

### DESARROLLO:

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

1. Examinar al alumno/a.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

2. Calificar al alumno/a.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

7. Como una amenaza.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

8. Como un control.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

9. Como una comprobación necesaria.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

10. Como un juicio.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

12. Como una ayuda.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

13. Como un aprendizaje.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

14. La selección de alumnos (as)/as.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

17. Ejercer el poder.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

18. Facilitar la coordinación entre profesores/as.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

21. Reflexionar sobre lo que se hace.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

25. Informar al alumno/a sobre su aprendizaje.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

28. Ayudar al perfeccionamiento de los alumnos (as)/as.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

33. El propio proceso o estrategia de evaluación.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

34. Los conocimientos previos de los alumnos (as)/as.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

35. El esfuerzo de los alumnos (as)/as.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

36. La actitud y el interés del alumnado.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

38. El conocimiento adquirido por los estudiantes.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

### ***5. Y por tus experiencias de evaluación dirías que:***

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

46. Se evalúa la capacidad para resolver problemas.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

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

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

58. Para ello se obtiene la media aritmética de la puntuación en esos trabajos o exámenes.  
Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

59. Para ello se tiene en cuenta el progreso que hubo en la realización de esos trabajos o exámenes.  
Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

60. Para la evaluación, tus profesores/as utilizan como pruebas de evaluación:  
Observación en clase.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

61. Monografías (trabajos bibliográficos)  
Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

62. Entrevista.  
Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

63. Autoevaluación del alumno/a.  
Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

**Frecuentemente** \_\_\_\_ **Siempre** \_\_\_\_

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)

**Nunca** \_\_\_\_ **Algunas veces** \_\_\_\_ **Aproximadamente en la mitad de los casos** \_\_\_\_

**Frecuentemente** \_\_\_\_ **Siempre** \_\_\_\_

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

**Nunca** \_\_\_\_ **Algunas veces** \_\_\_\_ **Aproximadamente en la mitad de los casos** \_\_\_\_

**Frecuentemente** \_\_\_\_ **Siempre** \_\_\_\_

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

**Nunca** \_\_\_\_ **Algunas veces** \_\_\_\_ **Aproximadamente en la mitad de los casos** \_\_\_\_

**Frecuentemente** \_\_\_\_ **Siempre** \_\_\_\_

67. Casos prácticos

**Nunca** \_\_\_\_ **Algunas veces** \_\_\_\_ **Aproximadamente en la mitad de los casos** \_\_\_\_

**Frecuentemente** \_\_\_\_ **Siempre** \_\_\_\_

68. Examen tipo test.

**Nunca** \_\_\_\_ **Algunas veces** \_\_\_\_ **Aproximadamente en la mitad de los casos** \_\_\_\_

**Frecuentemente** \_\_\_\_ **Siempre** \_\_\_\_

69. Examen de preguntas abiertas (tipo ensayo)

**Nunca** \_\_\_\_ **Algunas veces** \_\_\_\_ **Aproximadamente en la mitad de los casos** \_\_\_\_

**Frecuentemente** \_\_\_\_ **Siempre** \_\_\_\_

70. Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)

**Nunca** \_\_\_\_ **Algunas veces** \_\_\_\_ **Aproximadamente en la mitad de los casos** \_\_\_\_

**Frecuentemente** \_\_\_\_ **Siempre** \_\_\_\_

71. Examen de preguntas de base estructurada.

**Nunca** \_\_\_\_ **Algunas veces** \_\_\_\_ **Aproximadamente en la mitad de los casos** \_\_\_\_

**Frecuentemente** \_\_\_\_ **Siempre** \_\_\_\_

72. Exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa.

**Nunca** \_\_\_\_ **Algunas veces** \_\_\_\_ **Aproximadamente en la mitad de los casos** \_\_\_\_

**Frecuentemente** \_\_\_\_ **Siempre** \_\_\_\_

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

**Nunca** \_\_\_\_ **Algunas veces** \_\_\_\_ **Aproximadamente en la mitad de los casos** \_\_\_\_

**Frecuentemente** \_\_\_\_ **Siempre** \_\_\_\_

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

**Nunca** \_\_\_\_ **Algunas veces** \_\_\_\_ **Aproximadamente en la mitad de los casos** \_\_\_\_

**Frecuentemente** \_\_\_\_ **Siempre** \_\_\_\_

75. Otros (por favor, especifica cuál/es y señala con qué frecuencia)  
Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_  
Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

---

76. En tu opinión, tus profesores/as usan suficientes instrumentos de recogida de información.  
Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_  
Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

77. En tu opinión, las pruebas de evaluación realizadas proporcionan la información adecuada y precisa sobre lo que se pretende evaluar.  
Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_  
Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

78. Te gustaría que se utilizaran otros instrumentos de recogida de información. (Por favor, en caso afirmativo especifica cuál/es).  
Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_  
Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

79. La interacción que existe entre profesores/as y alumnos (as)/as es suficiente para recoger información valiosa para la evaluación.  
Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_  
Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

80. Las actividades de evaluación crean una distancia entre profesor/a y alumnos (as)/as.  
Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_  
Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

81. Las fechas en las que se realizan pruebas de evaluación se anuncian con suficiente tiempo de antelación.  
Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_  
Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

82. Estas fechas se pueden negociar con los profesores/as.  
Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_  
Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

83. Entre las diferentes pruebas de evaluación se dejan días de “descanso” suficientes.  
Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_  
Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

84. Las situaciones en que se recoge información para la evaluación generan excesiva tensión y nerviosismo.  
Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

89. La evaluación se realiza de forma rigurosa y no arbitraria.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

93. Sólo se evalúa unidireccionalmente, los profesores/as evalúan a los alumnos (as)/as, pero no a la inversa.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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).

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

98. La nota la decide el profesor/a solo/a.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

101. La evaluación es negociada y dialogada con el grupo de alumnos (as)/as de clase en su conjunto.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

104. La falta de formación en temas de evaluación de los profesores/as universitarios/as.  
Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

106. La complejidad del proceso.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

107. La carencia de ayuda para realizar evaluaciones de otra forma.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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)/as matriculados/as en cada curso, etc.)

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

110. Las presiones gubernamentales, burocráticas o/e institucionales.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

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.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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)/as.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

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.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

116. La autoevaluación es un truco que emplean los alumnos (as)/as para facilitar la consecución de buenas calificaciones.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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).

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

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

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

120. Las calificaciones dependen sólo de los exámenes.

Nunca \_\_\_\_\_ Algunas veces \_\_\_\_\_ Aproximadamente en la mitad de los casos \_\_\_\_\_

Frecuentemente \_\_\_\_\_ Siempre \_\_\_\_\_

**GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**