



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

ÁREA SOCIO HUMANÍSTICA

TÍTULO DE MAGISTER EN PEDAGOGÍA

Percepciones que tienen los estudiantes del Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa del Milenio” Manuel J. Calle” respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo.

TRABAJO DE TITULACIÓN.

AUTOR: Córdova Fajardo, Wilber Jehovanny, Lic.

DIRECTORA: Palacios Vélez, Carmen Eloíza, Mgtr.

CENTRO UNIVERSITARIO CUENCA

2018



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

Septiembre, 2018

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Magíster.

Carmen Eloíza Palacios Vélez

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

El presente trabajo titulación denominado: Percepciones que tienen los estudiantes del Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa del Milenio” Manuel J. Calle” respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo, realizado por Córdova Fajardo, Wilber Jehovanny ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, febrero de 2018

f).

Mgtr. Carmen Eloíza Palacio Vélez

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo Córdova Fajardo, Wilber Jehovanny declaro ser autor del presente trabajo de titulación: Percepciones que tienen los estudiantes del Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa del “Milenio Manuel J. Calle” respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo, de la Titulación de Magíster en Pedagogía, siendo Carmen Eloísa Palacio Vélez 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.....

Autor: Córdova Fajardo, Wilber Jehovanny

Cédula: 0302064829

DEDICATORIA

Cumplir con otra meta profesional; es el ímpetu, el sacrificio, la dedicación que han guiado mi camino. Este trabajo lo dedico a seres especiales que me apoyaron y que siempre han estado a mi lado brindándome con su apoyo incondicional, a un ser muy especial, a mi madre Laura Fajardo, a mi hermana Lourdes Córdova, a mi abuelito Luis Fajardo; donde quiera que esté su alma guiará mis pasos y sabrá dar claridad a cada pensamiento y decisiones que tome. A mis abuelitas, Rosa y Carmen que con sus sabios consejos supieron darme día a día el aliento a seguir y fueron mi inspiración para llegar a concluir esta etapa de mi vida profesional. Confirmando que el éxito viene acompañado del sacrificio y la constante lucha por llegar a cumplir la meta propuesta.

Jhovanny

AGRADECIMIENTO

Al culminar el trabajo de investigación, expreso mis más sinceros agradecimientos a la Universidad Técnica Particular de Loja, por permitirme culminar mis estudios, en la persona de la Mgtr. Margot Iriarte, coordinadora de la Maestría en Pedagogía, al Dr. Vicente Friofrío, coordinador del campo de investigación, a todo el personal docente; también mi agradecimiento a los directivos, personal docente y estudiantes de la Unidad Educativa del Milenio” Manuel J Calle” y de manera especial a la Mgtr. Livia Tapia por brindarme toda la facilidad para realizar mi trabajo de titulación.

También agradezco a mis seres queridos y amigos por brindarme el apoyo incondicional en todo el proceso académico y poder alcanzar una meta más en mi vida como un profesional.

Jhovanny Córdova

ÍNDICE DE CONTENIDOS

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE TITULACIÓN.....	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
RESUMEN.....	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	6
1.1. La evaluación educativa	7
1.1.1. La evaluación en el enfoque conductista de aprendizaje.	8
1.1.2. La evaluación en el enfoque cognitivista de aprendizaje.	10
1.1.3. La evaluación en el enfoque constructivista de aprendizaje.....	12
1.1.4. La evaluación orientada al desarrollo integral del estudiante.	14
1.2. Tipos de evaluación y sus funciones en el proceso formativo	17
1.2.1. Evaluación diagnóstica.	17
1.2.2. Evaluación formativa.	18
1.2.3. Evaluación sumativa.....	20
1.3. Métodos, técnicas e instrumentos en el proceso de evaluación.....	22
1.3.1. Desde el enfoque conductista de aprendizaje.....	22
1.3.2. Desde el enfoque cognitivista de aprendizaje.	25
1.3.3. Desde el enfoque constructivista de aprendizaje.	27
CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO	31
2.1. Tipo de investigación.....	32
2.2. Diseño de la investigación	32
2.3. Contexto de la investigación.....	33
2.4. Población y muestra	33
2.5. Métodos	33
2.6. Técnicas.....	34
2.7. Instrumento	34
2.8. Procedimiento	35
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	37
CAPÍTULO IV: PROPUESTA.....	53
4.1. Título de la propuesta.....	54
4.2. Descripción del problema	54

4.3. Antecedentes sobre el problema	54
4.4. Fundamento teórico	55
4.5. Matriz de intervención	57
CONCLUSIONES	62
RECOMENDACIONES	63
BIBLIOGRAFÍA.....	64

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo general, analizar las percepciones de los estudiantes del Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa del Milenio “Manuel J. Calle”, ubicada en la ciudad de Cuenca, provincia del Azuay, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo; de manera, que los resultados permitan la comprensión de sus significados e implicaciones, mediante el diseño de un instrumento metodológico para asegurar efectivamente su participación en la gestión institucional. La investigación es de tipo exploratoria, aplicada a una muestra de 207 estudiantes de Bachillerato General Unificado, a través del método de investigación cuantitativa, utilizando la técnica de la encuesta y la observación, y como el instrumento se consideró, el cuestionario, que fue diseñado en la Escala de Likert (Porto, 2009) con 5 categorías de respuestas. Al concluir la investigación se ha evidenciado que en la Institución Educativa los docentes aún practican evaluaciones basadas en el enfoque conductista, mientras que los estudiantes perciben la evaluación como un juicio o control para medir los conocimientos y ser promovidos o no al año inmediato superior.

Palabras claves: evaluación, enfoques pedagógicos, estudiantes, docente.

ABSTRACT

The present study has as its main objective to analyze the students' perceptions of General Unified Baccalaureate regarding the assessment that teachers apply in the educational-training process at Unidad Educativa del Milenio "Manuel J. Calle" High school of the city of Cuenca, province of Azuay. Thus, its results allow us to understand its meanings and implications through the design of a methodological instrument that assures effectively the students' participation at the institutional management. This study is based on an exploratory research. A sample of 207 students of General Unified Baccalaureate was used in this investigation. In addition, it was used the quantitative research method. In order to obtain data, it was necessary to use the survey and observation techniques. Therefore, a questionnaire was taken into account in this research. This research instrument was designed according to the Likert Scale (Porto, 2009) with five categories of answers. At the end of this study, it has been demonstrated that teachers from the high school still use assessments focused on a conductivist approach while the students perceive the assessment as a judgement or control to measure their knowledge in order to be approved or reprovved to the following school year.

Keywords: evaluation, pedagogical approaches, students, teacher

INTRODUCCIÓN

Según lo estipula la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su Reglamento General para su aplicación en las instituciones educativas públicas (fiscales y municipales), fiscofiscomisionales y particulares del Sistema Nacional de Educación en su artículo 187:

Art. 187.- La evaluación tiene un valor intrínseco y, por lo tanto, no está conectada necesariamente a la emisión y registro de una nota; valora el desarrollo integral del estudiante, y no solamente su desempeño; (...) valora el proceso, el progreso y el resultado final del aprendizaje; incluye diferentes formatos (...) para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes, y no únicamente pruebas escritas... (LOEI, 2011)

Es así que, la evaluación no solo debe estar centrada en formación cuantitativa, o en lo que arroje dicha evaluación para determinar el nivel de aprendizaje; se debe centrar también en el proceso continuo que se viene dando día a día con el estudiante, puesto que el propósito de la evaluación es que el docente oriente al estudiante de manera oportuna, pertinente, precisa y detallada, para ayudarlo a lograr los objetivos de aprendizaje. La evaluación debe incluir al docente un proceso de análisis y reflexión, valorativo como facilitador de los procesos de aprendizaje, con el objeto de mejorar la de su gestión.

En este sentido, el presente tema de estudio referido a las percepciones que tienen los estudiantes respecto de la evaluación que aplica sus docentes en el proceso instructivo-formativo, relacionado a la aplicación de la evaluación, determinada desde la percepción de los principales protagonistas del proceso educativo, los estudiantes.

De esta manera, el objetivo general de esta investigación es: analizar los rasgos constitutivos del perfil del docente en evaluación en la Unidad Educativa del Milenio "Manuel J. Calle" a partir de las percepciones de los estudiantes del Bachillerato General Unificado que permita la comprensión de sus significados e implicaciones en el proceso instructivo-formativo y el diseño de un instrumento metodológico para asegurar efectivamente su participación en la gestión institucional.

Mientras que sus objetivos específicos son: a) Fundamentar teóricamente la evaluación educativa como proceso orientado al aseguramiento de la formación de la personalidad de los estudiantes con sentido de integridad; b) Diagnosticar las percepciones de los estudiantes respecto de la evaluación que desarrollan sus docentes en relación a las concepciones, métodos, técnicas, instrumentos y valoraciones; y, c) 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 muestra de estudio está compuesta por 207 estudiantes de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa del Milenio “Manuel J. Calle”, ubicada en el sector urbano de la ciudad de Cuenca, provincia del Azuay.

Este análisis es de tipo mixto que combina aspectos cualitativos y datos cuantitativos puesto que utiliza datos estadísticos cuantitativos expresados en tablas y gráficos para exponer los resultados encontrados, los mismos que son analizados desde un punto de vista cualitativo a la luz del fundamento teórico-conceptual. Así, la investigación es de tipo exploratoria secuencial porque estudia la realidad de una población y cómo se desarrolla el fenómeno investigado, en este caso el proceso de evaluación.

Como técnicas se ha utilizado la lectura y la revisión bibliográfica para la elaboración del sustento teórico; la encuesta percepciones para aplicar a los participantes y extraer los resultados que guiarán la investigación, y la observación que va de la mano con la aplicación de encuestas y que sirve para que el investigador pueda conocer de cerca la situación de estudio y establecer análisis al respecto.

Como instrumento se ha aplicado el cuestionario propuesto por Porto (2009) en el estudio “Evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela: percepciones de los propios alumnos” diseñado utilizando la Escala de Likert con 5 categorías de frecuencia (nunca, algunas veces, aproximadamente en la mitad de los casos, frecuentemente, siempre).

El desarrollo de la investigación se presenta en cuatro capítulos; el capítulo uno expone el fundamento teórico-conceptual que destaca la importancia de la evaluación educativa, la evaluación desde las diferentes teorías del aprendizaje, tipos de evaluación, funciones en el proceso formativo, métodos, técnicas e instrumentos de evaluación desde los distintos enfoques y modelos pedagógicos.

El capítulo dos, presenta la metodología que se ha seguido a lo largo del trabajo investigativo tanto para el fundamento teórico, como para la investigación de campo y el análisis.

El capítulo tres, se refiere a los resultados obtenidos mediante tablas y gráficos estadísticos, así como el respectivo análisis y discusión de resultados: definición de la evaluación; funciones, objetos y criterios para evaluar; para quién, cómo, cuándo y a quién se evalúa y en los cuales se comparó, se contrastó y se discutió los resultados obtenidos en la investigación con otras investigaciones similares y el criterio de autores expertos en esta temática.

El capítulo cuarto, está relacionado a la propuesta de intervención de acuerdo a las necesidades encontradas en la investigación, que se enfoca en la planificación de reuniones de trabajo colaborativo y participativo entre docentes y estudiantes al preparar el plan de estudio y las rúbricas de evaluación.

Finalmente, entre las conclusiones más sobresalientes se ha evidenciado que en la institución educativa los docentes continúan utilizando prácticas evaluativas de enfoque conductista, mientras los estudiantes perciben la evaluación como un juicio o control donde se toman más en cuenta sus errores que sus aciertos, ante lo cual se recomienda reforzar el trabajo colaborativo para planificar una evaluación más participativa que considere las necesidades de los estudiantes.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. La evaluación educativa

Los inicios de la evaluación que se la denomina la época de los Precedentes o Antecedentes, en donde encontramos la denominada época antigua cuya característica es: el uso de procedimientos instructivos basados en referentes implícitos sin teoría alguna para valorar, vivencias y seleccionar estudiantes, para lo que se cuenta con los aportes de: Dubois (1970) – Coffman (1971) que citan los procedimientos que fueron usados en la China Imperial para seleccionar funcionarios, Sundbery (1977) ubica pasajes evaluadores en la Biblia, Mc Renolds (1975) destaca los tratados más importantes entre los que tenemos el Tetralibros que es atribuido a Ptolomeo, Blanco (1994) se refiere a los exámenes de los profesores griegos y romanos, Ciceron y San Agustín son los que introducen conceptos y planteamientos evaluadores a sus escritos. Este grupo conforma la época de inicio (Maestras sin fronteras, 2010)

En la edad Media (siglo XV) se introducen los exámenes en los medios universitarios con carácter más formal, tenemos los exámenes orales públicos que se hacían con el visto bueno del maestro y en presencia de tribunales. En el renacimiento (siglo XVI) se empiezan a utilizar procedimientos selectivos y aparece el procedimiento de la observación en el examen de Ingenieros para la ciencia. En el siglo XVIII tenemos un aumento de la demanda y un mayor acceso a la educación, entonces surge la necesidad de comprobar los méritos individuales y se van elaborando normas sobre la utilización de exámenes escritos. El siglo XIX la evaluación responde a prácticas rutinarias basadas en instrumentos poco fiables, aparecen acá los diplomas de graduación, surge un sistema de exámenes de comprobación de una preparación específica para la sociedad y sus necesidades (Maestras sin fronteras, 2010)

Para concluir en el siglo XX se formuló un plan global de evaluación requiriendo de un organigrama coherente, Scriven analizó 6 visiones de la evaluación, esto permitió generar diseños de evaluación educativa llegando así a tres modelos principales: conductista, humanístico y holístico (Maestras sin fronteras, 2010)

El proceso educativo es el resultado de un conjunto de elementos variados: los estudiantes, los docentes, la institución educativa, los padres de familia, se podría decir, son la parte externa o visible; pero, también está aquello que muchas veces no se observa, pero que tiene un papel importante en la enseñanza y sus resultados: los planes y programas de estudio, textos, materiales didácticos, currículo, métodos, técnicas e instrumentos de evaluación.

Así, la evaluación educativa, en primera instancia, se puede decir que es una herramienta de control, valoración o de medición de lo que se ha logrado a lo largo del proceso educativo.

Dicho de manera más detallada, la evaluación educativa, según Duque (1993) citado por Mora (2004), es: “una fase de control cuyo fin es revisar lo realizado en clase, analizar las causas que han llevado a esos resultados y encaminarlos a la elaboración de un nuevo plan basado en los antecedentes proporcionados por esta evaluación” (pág. 2)

Por su parte, señala que la evaluación “cumple funciones de diagnóstico e información en relación con los logros de aprendizaje a nivel de dominios de conocimiento y contribuye al aprendizaje ya que es una manera de control del propio aprendizaje” (Sandoval, 2009, pág. 97). De ahí que, la evaluación es una fuerza positiva cuando “sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes, y para tender hacia una mejora” (Stufflebeam & Shinkfield, 1995, pág. 22)

Esto significa que la evaluación no solo rinde cuentas de los aciertos y desaciertos del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que, “su finalidad también es la retroalimentación enfocada hacia el mejoramiento académico, tanto para el estudiante como para el docente, y, en consecuencia, de la institución educativa, encaminándola a la innovación” (González & Ayarza, 1997, pág. 8)

Teniendo en cuenta, todo lo anterior, es importante el conocimiento de las diferentes posiciones teóricas sobre la evaluación educativa, sus modelos y funciones que se ponen al servicio del docente para su quehacer educativo, pues, aunque puede resultar un proceso complejo, no deja de ser necesario para conocer el avance de nuestros estudiantes, y, redireccionar el programa de estudio que hemos preparado, buscando siempre su desempeño óptimo.

1.1.1. La evaluación en el enfoque conductista de aprendizaje.

El enfoque conductista, en el marco de la educación, tuvo su origen a principios del siglo XX, siendo su mayor representante Skinner (1970). Según Keller (1978) citado por Hernández (2010), el paradigma conductista se fundamenta en procedimientos experimentales de comportamiento observable (conducta), donde el docente es quien diseña el plan de estudio, es “un ingeniero educacional y un administrador de contingencias” (pág. 95). El Conductismo es una “corriente de la psicología que se basa en el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable, considerando al entorno como un conjunto de estímulos-respuestas” (Watson, 1976, sp)

El docente es considerado como un modelo para los estudiantes y la enseñanza está basada en reforzar positivamente el aprendizaje cuando no hay una buena respuesta en la evaluación,

desechando mayormente métodos que estén basados en el castigo. Por su parte, el estudiante es concebido como: “un sujeto cuyo aprendizaje puede ser arreglado con métodos y contenidos basados en el desarrollo de conductas académicas deseadas” (Hernández, 2010, pág. 94). En términos generales, en el conductismo, el aprendizaje es el resultado de frecuentes estímulos que se dan en el ambiente adecuado para lograr resultados esperados conforme a un programa definido previamente por el docente.

En tal sentido, la evaluación desde el enfoque conductista “parte de la precisión de objetivos que contienen la conducta observable que se espera que los estudiantes presenten como muestra del aprendizaje logrado; es decir que, la evaluación consiste en medir las conductas de los estudiantes que están expresadas en comportamientos observables” (Pérez, 2008, pág. 125)

De acuerdo con Hernández (2010) en la evaluación conductista, “el docente lleva un control periódico de los cambios conductuales que el estudiante reporta conforme a los objetivos establecidos en el plan, esto a través de aplicación de pruebas objetivas, que dan muestra del desarrollo del aprendizaje, el cual es entendido como la acumulación de saberes” (pág. 120) El objetivo de llevar un control periódico de los resultados de la evaluación es aprobar o reprobar estas conductas observables, concentrándose así, más en el producto que en el proceso de aprendizaje, destacándose su carácter controlador que busca la objetividad en la evaluación, de modo que no haya necesidad de recurrir a juicios subjetivos del examinador, ya que los dominios que se esperan que los estudiantes demuestren, están bien detallados en los objetivos planteados por el docente.

En esta evaluación por objetivos, las características más relevantes, de acuerdo con Hernández (2010) son:

- Se definen objetivos basados en conductas observables que pueden ser medidas cuantitativamente, siendo el instrumento adecuado, el examen.
- Los objetivos son planteados al inicio del proceso educativo con miras a lograr su consecución al finalizar dicho proceso, dejando de lado, o prestando poca atención, al proceso que el estudiante ha de seguir para lograrlo. Es decir, lo importante es más el fin que los medios, por lo que precisa de indicadores.
- Evaluación del producto no del proceso de aprendizaje.
- Se valoran los cambios en el estudiante como resultado del aprendizaje.

- La finalidad de la evaluación es comprobar cuan eficaz ha resultado lo que se enseña, en un sentido cuantitativo (Hernández G. , 2010, pág. 121)

El tan conocido, y aplicado, “examen”, corresponde a la evaluación conductista, el cual, se ha caracterizado por ser “un evento estresante y objeto de temor para los estudiantes” (Pérez, 2008, pág. 125), porque corresponde a la práctica tradicional, es decir, considerando a la evaluación aplicada continuamente; a la toma de exámenes memoristas o de preguntas solamente abiertas, erróneas. El docente pensaba en medir cuantitativamente los conocimientos, para que los estudiantes alcancen un puntaje establecido para determinar de esa forma si ha logrado o no adquirir los aprendizajes. El estudiante deberá repetir el proceso hasta obtener un puntaje requerido y ser promovido al próximo año lectivo.

Es común observar que este tipo de evaluación aún sigue siendo practicada por muchos docentes, incluso manejada por sistemas educativos en varios países; pero, se debe tener presente, como docentes, que se muestran serias limitaciones:

- “No se pueden mejorar los procesos sobre la marcha, sino únicamente repetirlos.
- No se puede observar la evolución del proceso, sino los resultados finales que se desprenden de él.
- El alumno no conoce sus logros hasta al final del proceso, así que trabaja sólo para obtener resultados (la nota) y sólo estudia cuando ese final está próximo (el día anterior al examen, a la entrega del trabajo, etc.)” (Pérez, 2008, pág. 126)

En este mismo sentido, Casanova (1998) agrega que en el enfoque conductista: “cuando se evalúa se suele hacer para detectar lo negativo: errores de aprendizaje, fallos de funcionamiento, etc. y, por lo general, no se destaca lo positivo” (pág. 72)

1.1.2. La evaluación en el enfoque cognitivista de aprendizaje.

Los representantes del aprendizaje con enfoque cognitivista son Dewey y Piaget, bajo la premisa de que el objetivo de la educación es que los estudiantes alcancen su mayor nivel de desarrollo intelectual, para ellos la evaluación es:

...donde el estudiante recupera su espacio, o mejor, empieza a ganar un lugar central y protagónico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje porque pasa a ser el constructor de su propio conocimiento con capacidad para pensar, para reflexionar y para investigar; dejando al docente un papel de facilitador, sin que esto signifique que su trabajo es menos importante (Pérez, 2008, pág. 126)

De esta manera, el aprendizaje, según los cognitivistas, “se produce de forma activa, no almacenando contenidos en la memoria, sino sustentado en la motivación, las expectativas, las metas” (Riofrío, 2016, pág. 41); esto es, a diferencia del enfoque conductista, que el aprendizaje encuentra motivación en la conducta, “sin pretender que el estudiante realice la conducta al momento de aprender, pues su meta es lograr un aprendizaje productivo antes que reproductivo” (Pérez, 2008, pág. 126). Así, el estudiante va desarrollando estructura y esquemas mentales que le permiten pensar, criticar, resolver y decidir con mayor éxito las más diversas situaciones académicas y personales que se presentan cotidianamente.

Con respecto a la evaluación, el enfoque cognitivista, según Pérez (2008) señala que “el docente tiene prioridad, pero no exclusividad en su selección y aplicación, el docente realiza una evaluación periódica, y su sentido de logro apunta a que los estudiantes comprendan los contenidos desarrollados” (pág. 125), para lo cual, se resalta la importancia de los conocimientos previos del estudiantes, es decir, aquello que el estudiante conoce anticipadamente sobre el tema de estudio, ya sea que lo haya adquirido en años escolares anteriores o que lo haya aprendido de manera inconsciente o espontánea con base a su experiencia y relación con el entorno; estos conocimiento previos importan porque le permiten al estudiante interpretar y transformar el nuevo contenido.

De acuerdo con Sandoval (2009), “las tendencias evaluativas de la cognición están orientadas a la observación y medición de las conductas inteligentes, al desempeño intelectual, para lo cual se aplican métodos como: el análisis de las tareas, el análisis de los errores y el desarrollo de competencias” (pág. 98). En este sentido, la evaluación se enfoca en analizar los procesos intelectuales que realizan los estudiantes para dar con la solución de una tarea y para tomar sus decisiones. Para ello, “se toma en cuenta el nivel de desarrollo actual del estudiante, al inicio del proceso, y el nivel desarrollo potencial, el cual se convierte en el grado de funcionamiento mental que el estudiante puede alcanzar con ayuda del docente” (Sandoval, 2009, pág. 98)

Algunas de las características más relevantes de la evaluación con enfoque cognitivo del aprendizaje, son:

- Se evalúa lo aprendido por los estudiantes sobre contenidos declarativos (saber qué), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser).
- Evalúa los procesos que han llevado al aprendizaje.

- La evaluación basada en debe estar orientada a la valoración, al análisis cualitativo de los procesos, sus estadios intermedios y los productos, con una inspiración crítica y una finalidad formativa, educativa.
- Aplica cuestionarios de autorreporte y tareas que promueven el uso de estrategias (Fundación de Altos Estudios en Ciencias Comerciales, 2011, pág. 6)

La evaluación cognitiva, de acuerdo con lo establecido por el Departamento Pedagógico de la Fundación de Altos Estudios en Ciencias Comerciales (2011) “apela al criterio individual del estudiante para verificar los conocimientos adquiridos con respecto a la asignatura, permitiendo que el estudiante desarrolle un criterio personal sobre la comprensión o el nivel de apropiación que ha alcanzado de los conocimientos impartidos” (pág. 6)

Así también, el docente puede verificar si los conocimientos centrales han sido o no comprendidos por sus estudiantes, determinar si el proceso de enseñanza-aprendizaje ha cumplido con los objetivos, así como, realizar una autoevaluación para determinar si la selección de contenidos, actividades y estrategias que ha aplicado han sido los correctos, todo ello con el fin de rectificar aquellos errores que pudieran resultar de la evaluación.

1.1.3. La evaluación en el enfoque constructivista de aprendizaje.

El enfoque constructivista, con sus representantes Vygotsky, Piaget y Ausubel, propone que el aprendizaje es un proceso organizado que se da en el marco de un trabajo cooperativo con el docentes y entre compañeros, en que “los estudiantes elaboran sus propios conocimientos a partir de revisiones, selecciones, transformaciones y reestructuraciones de los conocimientos antiguos (previos) que posee respecto de la asignatura” (González R. , 2007, sp). Así, coincide Pérez (2008) al señalar que en el constructivismo “son de gran importancia las ideas previas sobre aquello que se ha de aprender, la representación sobre el sentido de la tarea encomendada y las estrategias que se desarrollan para resolverla” (pág. 54)

De igual manera, se diferencia del enfoque conductivo, puesto que reduce sustancialmente el rol autoritario del docente, logrando que el estudiante ya no se vea como un sujeto supeditado a lo que dice su maestro:

El docente actúa como mediador, facilitando los instrumentos necesarios para que sea el estudiante quien construya su propio aprendizaje. Cobra, por tanto, especial importancia la capacidad del propio docente para diagnosticar los conocimientos

previos del alumno y garantizar un clima de confianza y comunicación en el proceso educativo (Montes de Oca, 2007, pág. 17)

Dada su característica que otorga independencia en el aprendizaje del estudiante, puesto que es protagonista en la construcción del mismo dándole un mayor significado a lo que aprende, de acuerdo con Riofrío (2016), esta es “una de las corrientes pedagógicas de mayor influencia en la etapa actual dado que el conocimiento lo construye el propio estudiante a través de la influencia e interacción con su contexto, con las demás personas” (pág. 41)

En este contexto constructivista, “el docente proporciona el apoyo que facilite las aproximaciones sucesivas y la elaboración cognitiva que es considerada como un criterio de logro, por lo que, en cuanto a la evaluación, no hay modelos sistematizados como sucede en el conductismo, por ejemplo” (González & Ayarza, 1997, pág. 7). Desde este enfoque, la tendencia de evaluación apunta a métodos más abiertos y profundos, en los que el estudiante tiene mayor participación, como lo es la evaluación de proyectos sociales.

Por ello, dice Mora (2004), “no es fácil señalar un método o técnica evaluativa en concreto, pues la evaluación constructivista tiene una perspectiva sistémica porque contextualiza a la institución educativa entera como un sistema, dentro del cual interactúan otros subsistemas” (pág. 2), de tal manera que cualquier cambio que ocurra en uno de sus elementos “incide y exige cambios en todo su conjunto, donde los resultados se determinan por las actividades de un trabajo en equipo” (Mora, 2004, pág. 2)

Frente a ello, de acuerdo con Román (1999), se propone la evaluación como un análisis sistemático que sea lo más objetivo posible acerca de cada paso del proceso y de los resultados que se han alcanzado con los proyectos, para lo cual se consideran aspectos como: “la pertinencia y logro de objetivos, la eficiencia, el impacto y sustentabilidad de las acciones” (pág. 15)

Es así que, la evaluación constructivista presenta las siguientes características:

- No es ajena al proceso educativo, es decir que, está estrechamente relacionada con el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que no siguen caminos paralelos, sino que se complementan entre sí.
- Está directamente vincula a los contenidos del programa de estudio y a sus objetivos.
- No se produce solo al final del proceso de enseñanza, sino que va regulando su camino según las capacidades y ritmos de los estudiantes.

- Procura la significatividad del aprendizaje, para lo cual toma muy en cuenta el nivel con que inician los estudiantes, con lo que se llama *estructuras de acogida*, permitiendo que el avance logrado por el estudiante sea evaluado en esa línea.
- No es sancionadora, no atemoriza o estresa al estudiante, el estudiante no es sometido a un efecto sancionador por un deficiente o lento proceso de aprendizaje, al contrario, los resultados de la evaluación sirven para ayudarlo a progresar, de ahí que, surge la *evaluación formativa*.
- Informa previamente al estudiante qué es lo que se espera de él a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, se le comunican con precisión los objetivos de la asignatura y los objetivos de cada instrumento de evaluación que se va a utilizar durante el proceso, los estudiantes conocen, además, qué, cómo y cuándo serán evaluados.
- Verifica desde el inicio hasta el final del proceso el progreso del aprendizaje, evidenciando tres momentos claves de evaluación: al inicio, durante y al final del proceso. (Díaz, 2009, pág. 120)

Es así que, la evaluación constructivista parte de un programa de estudios complejo basado en procesos, por lo que resulta necesario apuntar que representa un arduo trabajo y exigencias para el evaluador quien debe mantenerse constantemente atento a los avances de cada integrante en su grupo de clase.

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

Tal como se ha podido revisar en acápites anteriores, los diferentes enfoques de la evaluación han ido evolucionado conforme se transforma la manera de enseñar; así, la educación que antes era tradicionalista, autoritaria, vertical y enfocada en la memorización de contenidos; hoy es abordada desde un enfoque más bien cooperativo, horizontal, significativo y de autoconstrucción para los estudiantes. En este mismo sentido, la evaluación a paso de ser una herramienta de calificación cuantitativa, a convertirse en un “procedimiento de asesoramiento, regulación, reorientación y ordenación de los aprendizajes, para mejorar los procesos de enseñar y de aprender” (Aredondo, 2010, pág. 3)

Es así que, indiscutiblemente la evaluación está ligada al proceso de enseñanza e influye en el aprendizaje:

El alumno estudia para aprobar y de lo primero que procura enterarse es sobre cómo va a ser evaluado, cómo pregunta o examina el profesor. No son precisamente las orientaciones del profesor, sino su modo de evaluar lo que va a condicionar cómo estudia. Y del cómo estudia el alumno va a depender cómo aprende. (Pérez, 2008, pág. 57)

En consecuencia, la evaluación tiene un carácter formador del aprendizaje, el cual, de acuerdo con Pérez (2008), se fundamenta en dos funciones básicas: una de carácter formador social, y una segunda de carácter formador pedagógico:

En la primera función, social, la evaluación permite informar a los estudiantes sobre la progresión de su aprendizaje y orientarlo en caso de que se hayan encontrado deficiencias, todo ello con el propósito de ir conduciendo a los estudiantes hacia la culminación de su etapa educativa y otorgarle la certificación de que esos aprendizajes se han alcanzado; lo que, socialmente, implica que, a través de la evaluación, se aprueba a un estudiante como “listo” o preparado para enfrentar independientemente los retos que la sociedad le presenta, pero no solo en lo cognitivo, sino también en lo emocional porque parte del trabajo educativo es preparar a los sujetos para desarrollar una personalidad con que puedan integrarse a la sociedad e interrelacionarse con sus iguales. La segunda función, pedagógica, indica que la evaluación regula el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir que, en la medida que se va aplicando la evaluación, se van reconociendo los cambios que se necesitan incluir en el proceso de formación (sea al inicio, durante o al final), pero siempre con el fin de mejorar el aprendizaje. (Pérez, 2008, pág. 58)

Sobre esto, Flores y Trejo (2003) señalan que al evaluar, “también se da un proceso de autoevaluación y regulación con que se logra una coherencia entre los hechos y la propia expresión de las ideas de los alumnos” (pág. 37), así, van reconociendo los cambios que necesitan realizar para lograr aprender de forma significativa, lo que conlleva a un desarrollo integral de su personalidad. De la misma manera, Aredondo (2010) apunta que la evaluación “ayuda al estudiante a reorientar y personalizar su proceso de aprendizaje conforme a las acciones que deba seguir para alcanzar sus metas educativas” (pág. 3). De ahí que, a la evaluación se le atribuye un carácter formativo y formador del estudiante, porque busca enriquecer y mejorar, en el mediano y largo plazo, sus actuaciones, dirigiéndolo hacia la autonomía y madurez personal.

Además, la evaluación constituye un indicador de la calidad de la educación, calidad en términos de logro del desarrollo integral del estudiante, esto es, desarrollo en el aspecto

intelectual, cognitivo, crítico, emocional, entre otros que conforman en conjunto la personalidad del estudiante como sujeto individual y social. Al respecto, Saucedo (2008) indica que las actitudes que busca la evaluación desarrollar en los estudiantes, conforme a sus objetivos, son:



Figura 1. Objetivos y capacidades que busca la evaluación
Fuente: Saucedo (2008)

Considerando la figura anterior y el aporte de su autor, se puede precisar que la evaluación no es solo un instrumento regulador del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que, constituye todo un proceso que considera al estudiante como un miembro de la educación que está inmerso en todo un sistema que requiere de interacciones e interrelaciones personales con los otros individuos que lo rodean y con su entorno, lo que contribuye al desarrollo de su propia personalidad, una personalidad caracterizada por su capacidad de razonar los contenidos y a partir de ellos construir nuevos conocimientos, desarrollar nuevas habilidades y competencias, de criticar y formular reflexiones independientes que dan cuenta de su libre pensamiento, pero que no se dirige solo al bienestar individual, sino que lo pone a disposición de los demás miembros de su grupo, puesto que es consciente que es un ser social que requiere trabajar en equipo.

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

La evaluación, como se ha venido diciendo, sirve, entre otros, para identificar las fortalezas y debilidades puesto que provee información que sirve para orientar al docente hacia la toma de decisiones que le ayuden a mantener lo que está bien, y a mejorar lo que está mal en el proceso formativo; de ahí que la evaluación tiene se presenta en diferentes tipos y funciones, de modo que se pueda ajustar para orientar el proceso de aprendizaje según los objetivos que se han planteado o según el enfoque que le esté dando. De esta manera, se describen a continuación los tres tipos de evaluación que surgen en el proceso formativo y sus respectivas funciones.

2.1.1. Evaluación diagnóstica.

La evaluación diagnóstica o inicial, de acuerdo con Pérez (2008) tiene “una función de diagnóstico cuando es aplicada de modo diferenciado, y una función pronóstico cuando se aplica de manera colectiva” (pág. 149); sin embargo, nos enfocaremos en un carácter general, como su nombre lo indica, a su función diagnóstica, lo que indica que este tipo de evaluación está destinada a un proceso inicial en el cual se “indaga acerca del punto de partida del estudiante centrándose en los conocimientos ya adquiridos, experiencias personales, representaciones de la tarea, razonamientos, estrategias, actitudes y hábitos de aprendizaje” (Castillo, 2016, pág. 7)

De esta manera, se puede señalar que la función de la evaluación diagnóstica, es servir como punto de partida del proceso educativo y su aplicabilidad en la planificación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, puesto que los hallazgos de esta fase de diagnóstico permiten al docente conocer el estado real inicial de su grupo de estudiantes, identificando sus necesidades de aprendizaje y marcando parámetros para estructurar el programa de estudio con base en la identificación de las estructuras de conocimiento que se ha encontrado que poseen los estudiantes, de modo que, “el diagnóstico ocupa un lugar preponderante en la conducción de un proceso de enseñanza-aprendizaje consciente y orientado hacia objetivos específicos” (Castillo, 2016, pág. 9)

En el diagnóstico se deben considerar una serie de aspectos para que este cumpla su verdadera función. Entre ellos:

- Su carácter descriptivo, orientado y transformador. El diagnóstico describe el estado de un problema en un momento dado, se orienta hacia objetivos específicos y busca alcanzar un mayor nivel de logro de los mismos.

- Su carácter integral. Existe un estrecho vínculo entre los factores cognitivos, efectivos, motivacionales y volitivos de la personalidad. No debe reducirse el diagnóstico al conocimiento, incluye también la indagación de cómo piensan y actúan los estudiantes, de cuáles son sus aspiraciones, motivos e intereses.
- El diagnóstico debe contribuir a resolver los problemas del aprendizaje de los estudiantes. No debe limitarse a clasificar a los estudiantes del grupo en los que saben o no saben; es imprescindible que identifiquen en qué y cuándo comienzan los errores cognitivos.
- El diagnóstico juega un papel esencial en la entrega pedagógica. Es conocimiento indispensable para no partir de cero en el grado o nivel subsiguiente.
- El diagnóstico no debe revelar solo la preparación de los estudiantes para el aprendizaje sino además su nivel de desarrollo cognitivo.
- No se debe explorar solo el nivel de exigencia adquirido, se debe indagar también hasta donde logra ejecutar acciones que demandan de él mayores niveles de exigencia, es decir trabajar en la exploración de la zona de desarrollo actual y potencial del alumno, para lo que se requerirá otros tipos de ejercicios y tareas docentes que no sean únicamente reproductivos de los conocimientos adquiridos. (Pérez, 2008, pág. 150)

De esta manera, la evaluación en su etapa diagnóstica constituye un preámbulo para identificar los conocimientos previos, las expectativas y el interés con que el estudiante va a abordar el proceso de aprendizaje, para que el docente pueda decidir si el programa de estudio preparado es o no adecuado para lograr un aprendizaje significativo.

Finalmente, es importante señalar que la evaluación diagnóstica constituye el primer eslabón que conduce hacia la evaluación formativa, por lo tanto, su aplicación es crucial para lograr un proceso de evaluación adecuado.

2.1.2. Evaluación formativa.

La evaluación formativa, o también llamada *de proceso*, tiene lugar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, con objetivos específicos de regulación pedagógica, en que su tarea es detectar cuáles son los puntos débiles del aprendizaje más que los resultados obtenidos en el aprendizaje, gestión de errores y consolidación de éxitos. Así, se evalúa la manera en que progresa el aprendizaje y los conocimientos que el estudiante va adquiriendo, todo ello en forma frecuente e interactiva, dado que esta evaluación responde a procesos de

enseñanza constructiva donde predomina el aprendizaje a través de la práctica, la investigación y el descubrimiento

En tal sentido, la evaluación formativa surge para ajustar y regular la enseñanza, por lo que tiene carácter formativo y formador porque recolecta los indicios del progreso constructivo del aprendizaje de los estudiantes, “sobre la calidad del proceso de enseñanza-calidad, sobre las necesidades de ajuste, sobre la de los elementos (métodos, técnicas e instrumentos) aplicados, para que el docente pueda tomar decisiones al respecto realice los ajustes necesarios en el proceso” (Pérez, 2008, pág. 151)

Por otra parte, entre las principales características de la evaluación formativa se señalan las siguientes:

Cuadro 1. *Características de la evaluación formativa*

<ul style="list-style-type: none"> - Propósito educativo de la evaluación (¿Para qué se evalúa?) -Objeto de la evaluación (¿Qué se evalúa?) 	<ul style="list-style-type: none"> -Optimizar la instrucción -Análisis y valoración de los procesos de enseñanza -Comprensión del contenido de la materia. -Resolución de tareas complejas, funcionales y contextuales. -Estrategias de aprendizaje (toma de decisiones ante tareas complejas, argumentadas. -Planificación, regulación y evaluación del propio aprendizaje y de los recursos para optimizarlos)
<p>Procedimientos de evaluación (¿Cómo se evalúa?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Situaciones interactivas de análisis del proceso de enseñanza- aprendizaje. -Tareas variables vinculadas al desarrollo de las actividades de enseñanza. -Intervenciones individualizadas del profesor, comentarios y feedback continuados, de carácter cualitativo y optimizador. -Autoevaluación y coevaluación.

Fuente: Castello y Monereo (como se cita en Pérez, 2008)

Complementando lo indicado en el cuadro anterior, Busca, Pintor, Martínez, & Peire (2010), señalan que la evaluación formativa:

...va más allá de la calificación o medición del rendimiento, no está designada para controlar la actividad de los estudiantes o del docente, sino que se convierte en una actividad sistemática de obtención de información orientada a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Busca, Pintor, Martínez, & Peire, 2010, pág. 257)

En este sentido, la evaluación formativa hace un seguimiento continuo de lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que en esta etapa de la evaluación el docente debe preguntarse: ¿funciona lo que había previsto?, ¿este estudiante ha perdido el interés o no está entendiendo?, ¿esto no acaba de quedar claro?, ¿es demasiado sencillo?, ¿estamos avanzando a paso lento o estamos conforme a lo previsto?, ¿continúo interviniendo de este modo?, entre otras preguntas que lo ayudarán a evaluar el progreso de los estudiantes y tomar decisiones, o hacer cambios, a tiempo.

2.1.3. Evaluación sumativa.

La evaluación sumativa o evaluación final, de acuerdo con Pérez (2008) está enfocada en “proveer un balance de los resultados alcanzados al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para dar cuenta de cómo ha culminado dicho proceso, lo que sirve para mejorar, de ser el caso” (pág. 153). En este sentido, la evaluación sumativa, tiene la función de rendir cuentas y sirve como instrumento de control desde una perspectiva social, puesto que asegura si el estudiante, cuantitativamente, tiene las características adecuadas según las exigencias del sistema educativo; además, su función de control sirve para tomar decisiones sobre la práctica educativa.

De acuerdo con Rosales (2014) la evaluación sumativa “tiene por objetivo establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje” (pág. 4), por lo que su atención está puesta en la recolección de información y la elaboración de instrumentos de evaluación que permitan obtener medidas fiables de los conocimientos que se van a evaluar.

Algunas funciones de la evaluación sumativa, son:

- La evaluación sumativa es la que se realiza al término de una etapa del proceso enseñanza-aprendizaje para verificar sus resultados.

- Determina si se lograron los objetivos educacionales estipulados, y en qué medida fueron obtenidos para cada uno de los alumnos.
- Tiene como finalidad la calificación del alumno y la valoración del proyecto educativo, del programa desarrollado, de cara a su mejora para el período académico siguiente; considerando el fin del curso como un momento más en el proceso formativo de los alumnos, participando en cierta medida de la misma finalidad de la Evaluación Continua. (Rosales, 2014, pág. 7)

Si bien la evaluación sumativa, a diferencia de la evaluación formativa, se basa en resultados numéricos, no deja de tener una función diagnóstica, puesto que la información que provee sirve para mejorar el proceso y adaptarlos a las necesidades de los estudiantes. Tal vez es por ello, que las evaluaciones más recurrentes son sumativas, y su instrumento principal es el examen, con el cual se va midiendo y controlando que han aprendido los estudiantes, lo que se dice el “rendimiento” de los estudiantes para otorgar puntuaciones que dan cuenta de su aprobación o reprobación de su proceso educativo.

Para finalizar este acápite sobre los tipos de evaluación, se presenta a continuación un resumen que explica, y compara, los tres tipos de evaluación revisados anteriormente:

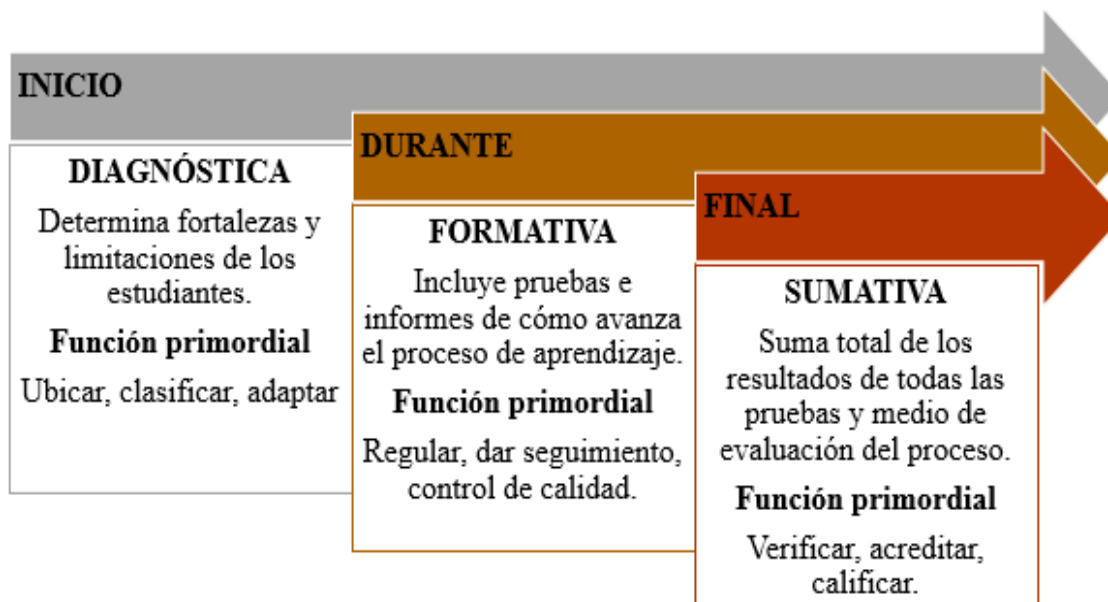


Figura 2. Tipos de evaluación y sus funciones
Elaborado por: Córdova (2018)

3. Métodos, técnicas e instrumentos en el proceso de evaluación.

Antes de entrar en detalle del tema que atañe en este punto, resulta necesario empezar por definir qué son los métodos, las técnicas y los instrumentos, puesto que, erróneamente se tiende a confundirlos entre sí, ocasionando consecuentes problemas a la hora de aplicarlos. En este sentido, se resume en la siguiente figura:

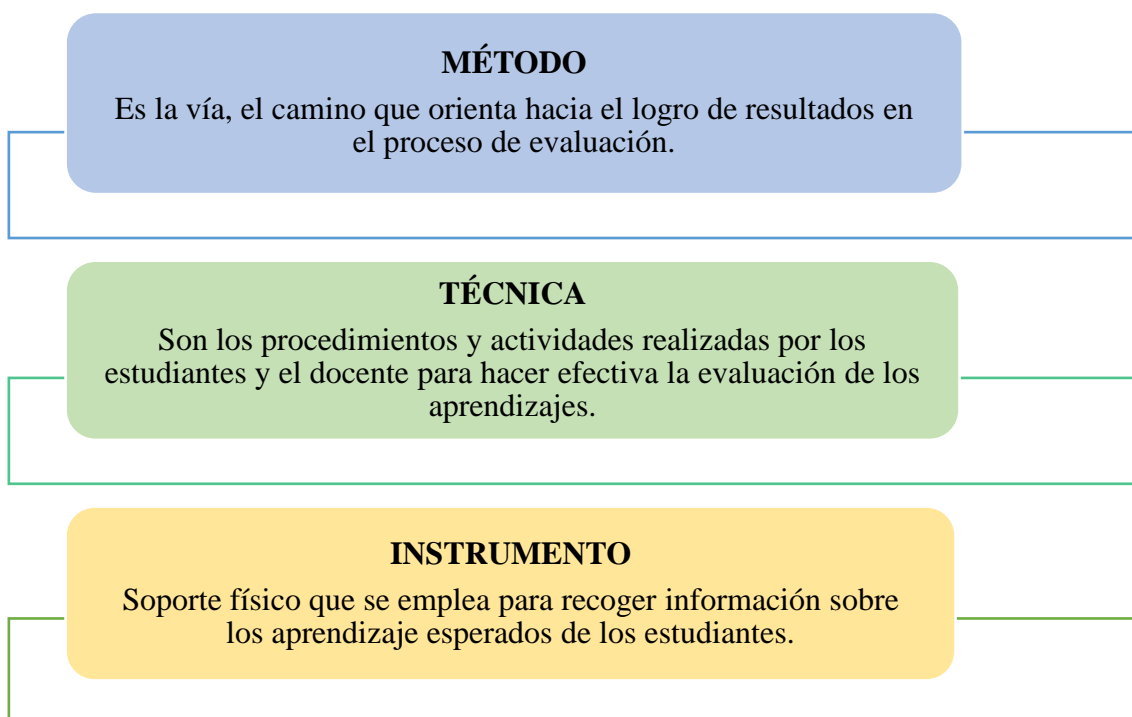


Figura 3. *Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación*

Fuente: Quesquén, Hoyos, & tinea (2013)

Elaborado por: Córdoba (2018)

3.1.1. Desde el enfoque conductista de aprendizaje.

Métodos

Teniendo en cuenta lo anterior, los métodos de enfoque conductista de la evaluación del aprendizaje, de acuerdo con García, Aguilera, Pérez y Muñoz (2011), pueden ser:

Selección de respuesta o escritura de respuesta corta: consiste en la utilización de reactivos donde el alumno selecciona la respuesta correcta de una lista, o en su caso, el alumno escribe una respuesta corta que puede ser considerada correcta o incorrecta.

Respuesta escrita extendida: a partir de una pregunta o una tarea, el alumno debe construir una respuesta escrita extensa, en lugar de sólo seleccionarla. Bajo este método se juzga la respuesta aplicando alguno de los dos criterios establecidos a priori: a. Otorga puntos si cierta información, considerada indispensable para explicar el proceso o dar solución al problema,

está presente. b. Utiliza una rúbrica que defina, a priori, aquellos elementos que debería contener la respuesta y valora aquélla de cada alumno con respecto a esa rúbrica.

Evaluación del desempeño: Radica en la observación del desempeño o un producto complejo y se hace un juicio sobre su calidad. Para llevar a cabo una evaluación del desempeño se requieren dos etapas: en la primera, se asigna una tarea o serie de ejercicios complejos que midan el desempeño a evaluar y, la segunda, consiste en la utilización de un instrumento para registrar los juicios (García, Aguilera, Pérez, & Muñoz, 2011, pág. 68)

Técnicas

De acuerdo con las técnicas de evaluación pueden ser de tres tipos: no formales, semiformales y formales.

Técnicas no formales: Son de práctica común en el aula, suelen confundirse con acciones didácticas, y son llamadas no formales porque no requieren de mayor preparación.

Entre las técnicas no formales de evaluación con enfoque conductista, encontramos:

- Observaciones espontáneas
- Conversaciones o presentaciones orales
- Preguntas de exploración

Técnicas semiformales: Son los ejercicios y prácticas que realizan los estudiantes como parte de las tareas de aprendizaje. Son semiformales porque su preparación requiere un poco más de cuidado y mayor tiempo.

Entre las técnicas semiformales de evaluación con enfoque conductista, encontramos:

- Ejercicios y prácticas realizadas dentro de la clase.
- Tareas y deberes a realizarse fuera de la clase.

Técnicas formales: Son las que se aplican al finalizar el proceso, o un período de él (trimestre, quimestre, semestre) o al terminar una unidad de estudio. Son formales porque requieren planificación previa y su elaboración es más sofisticada y toma más tiempo debido a que la información que se va a recolectar derivará en valoraciones más profundas y globales sobre el aprendizaje.

Entre las técnicas formales de evaluación con enfoque conductista, encontramos:

- Pruebas o exámenes tipo test.

- Pruebas de ejecución.

Instrumentos

Los instrumentos constituyen las herramientas que hacen posible la aplicación de una técnica, por lo cual, se describen a continuación algunos instrumentos de evaluación de acuerdo a la técnica de evaluación a aplicar:

- **Aplicación de cuestionarios de forma oral o escrita:** los instrumentos pueden ser cuestionarios, listas de respuesta correctas o criterios de calificación, instrumentos de codificación y calificación.
- **Resumen, discusión y exposición por equipos:** los instrumentos a utilizar son guías de discusión, guías de observación (escalas estimativas), instrumentos de codificación y calificación.
- **Entrevista en equipo:** los instrumentos pertinentes serán las guías de entrevista, guías de observación e instrumentos de codificación y calificación.
- **Razonamiento de problemas:** Estudio de problemas para su análisis, instrumentos para sistematizar respuestas (Pineda, 2000, pág. 31)

Los exámenes o pruebas: son, sin duda, los instrumentos que mejor representan a la evaluación en enfoque conductista. De acuerdo con Pérez (2008) “los exámenes o pruebas pueden ser orales o de forma escrita, se utilizan al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, y su aplicabilidad continuamente es discutida debido a que los caracteriza su excesiva parcialidad, el tiempo muy limitado, etc.” (pág. 160) Dentro de este grupo de instrumentos, de acuerdo con Quesquén, Hoyos & Tineo (2013), también están:

Las pruebas de respuestas abiertas o de desarrollo:

- De composición, ensayo de ejercitamiento.
- De solución de problemas
- De respuesta corta

Las pruebas de respuestas cerradas, objetivas o de selección:

- Verdadero o falso, selección múltiple, completamiento, correlación o pareamiento.
- Identificación
- Con base en el texto
- Con base gráfica

3.1.2. Desde el enfoque cognitivista de aprendizaje.

Métodos

Los métodos de enfoque cognitivista de la evaluación del aprendizaje, de acuerdo con García, Aguilera, Pérez & Muñoz (2011), pueden ser:

“Selección de respuesta o escritura de respuesta corta: enfocadas en la evaluación del conocimiento y entendimiento a través de patrones de razonamiento.

Respuesta escrita extendida: busca la relación de elementos del conocimiento, que el estudiante pueda plantear razonamientos mediante la descripción escrita de la solución de un problema complejo, para lo cual hará uso de los conocimientos adquiridos en las clases.

Evaluación del desempeño: se evalúa la capacidad de razonamiento de los estudiantes mediante la observación de estos al momento de resolver problemas, haciendo inferencias de lo que han razonado para resolver dicho problema. Evalúa las habilidades que ha desarrollado el estudiante, a través de la observación al momento de realizar tareas.

Oral: evalúa la capacidad de razonamiento mediante el cuestionamiento a los alumnos sobre “la lógica” que utilizaron para resolver un problema, de manera que puedan brindar explicaciones lógicas que fundamenten su criterio (García, Aguilera, Pérez, & Muñoz, 2011, pág. 69)

Técnicas

Observación sistemática: 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. Para esta técnica se pueden utilizar instrumentos como: la lista de cotejo, el registro anecdótico, la escala de diferencial semántico, entre otros (Quesquén, Hoyos, & Tineo, 2013, pág. 18)

Análisis de las producciones de los estudiantes: se constituyen en todos aquellos instrumentos que conforman el resultado de un producto llevado a cabo por los estudiantes después de un período de tiempo determinado, que va en función al aprendizaje de los estudiantes. Los instrumentos que responden a esta técnica, pueden ser: la monografía, el resumen, el informe, los mapas conceptuales (Quesquén, Hoyos, & Tineo, 2013, pág. 18)

Intercambios orales con los estudiantes: compone un conjunto de instrumentos que facilitan un ambiente de confianza para la conversación entre el docente y el estudiante, o

entre los estudiantes, a través de los cuales puede el docente evaluar el uso de los conocimientos para plantear opiniones, para discutir o fundamentar; además, permite evaluar las conductas de los estudiantes mientras se da la conversación. Algunos instrumentos pueden ser: la exposición, la entrevista, el diálogo, el debate, los exámenes orales (Quesquén, Hoyos, & Tineo, 2013, pág. 18)

Por otra parte, Samboy (2005) indica que, en el enfoque conductista, “hay técnicas que pueden servir para valorar las conductas de los estudiantes a través de prácticas de laboratorio, deportes, habilidades; así como valorar los comportamientos a través de técnicas de observación, guías de observación, listas de control, escalas de valoración” (sp)

Instrumentos

Los instrumentos de evaluación son distintos según la información que se espera recolectar, el tiempo, el contenido y el tipo de evaluación que se va a aplicar, en este caso, los instrumentos para una evaluación cognitiva apuntan a evaluar aprendizajes declarativos, procedimentales y actitudinales.

Lista de cotejo: permite estimar la presencia o ausencia de características o atributos presenten en las actividades o los productos que realizan los estudiantes, por lo que puede ser utilizada para evaluar capacidades y actitudes. Su estructura consta de dos partes: las primeras específicas conductas que se evaluarán mediante la observación; y la otra parte, son las categorías que se tomarán como referentes para evaluar cada una de las conductas anteriores (Quesquén, Hoyos, & Tineo, 2013, pág. 23)

Escala de diferencial semántico: es un instrumento bastante útil para evaluar actitudes frente a un enunciado, un hecho o una situación. Se aplica mediante el uso de dimensiones adjetivas cuyos extremos son opuestos, por ejemplo, sincero-hipócrita, pacífico-agresivo. Su finalidad es registrar la actitud o conducta del estudiante frente a un enunciado, el cual puede ser sobre temas abiertos, como racismo, agresión, etc., o sobre temas de la asignatura (Quesquén, Hoyos, & Tineo, 2013, pág. 23)

Evaluación escrita libre: consiste en un conjunto de consignas abiertas apelando al criterio individual, que intenta verificar los conocimientos adquiridos vinculados a la materia. Con este instrumento se busca que el estudiante demuestre de su criterio personal y su capacidad para relaciona, analizar, sintetizar, redactar y fundamentar. Con la evaluación escrita libre se verifica la comprensión y el grado o nivel de apropiación que el estudiante tiene de los conocimientos (Fundación de Altos Estudios en Ciencias Comerciales, 2011)

Evaluación escrita objetiva: es un instrumento compuesto por ítems claros, concretos y concisos que esperan respuestas breves, analizan la capacidad de los estudiantes para evaluar varios temas, sintetizar y conceptualizar (Fundación de Altos Estudios en Ciencias Comerciales, 2011)

Exposición oral: esta puede ser individual o grupal, requiere la tutoría del docente, se basa en un problema de la realidad o un tema del programa de estudio. Con este instrumento de evaluación los estudiantes demuestran su capacidad para exponer lo investigado, asociar el tema con conocimientos anteriormente adquiridos, su capacidad de debatir y defender ideas; además, permite evaluar actitudes mediante su interacción con el grupo (Fundación de Altos Estudios en Ciencias Comerciales, 2011)

Análisis de casos: se realiza mediante el método de simulación verosímil y contextualizada, en el cual se plantea un problema a analizar y resolver. Con ello, se puede corroborar la aprehensión conceptual para la aplicación, capacidad para abordar o aplicar gran cantidad de contenidos en un mismo tema, y fomenta la investigación (Fundación de Altos Estudios en Ciencias Comerciales, 2011)

Portafolio: es un instrumento no tradicional para presentar trabajos, se trata de la recolección de todos los trabajos que ha presentado el estudiante, así como reunir materiales y producciones que se van realizando a lo largo del año, con lo cual se puede evaluar la evolución del estudiante desde el análisis y la práctica (Fundación de Altos Estudios en Ciencias Comerciales, 2011)

3.1.3. Desde el enfoque constructivista de aprendizaje.

Métodos

Los métodos didácticos deben ser coherentes con el paradigma constructivista, es decir, debe estar enfocados en potencia el aprendizaje de estrategias, delegando responsabilidades, mediante estrategias de descubrimiento; mediante la resolución de problemas y superación de retos; utilizando la enseñanza recíproca; potenciando la práctica reflexiva y la metacognición; proponiendo actividades de conocimiento compartido y trabajo cooperativo (Baroja & Sebastiani, 1999, pág. 15)

Uso del método crítico-clínico. Diagnosticar los conocimientos previos, conocer la etapa de desarrollo del pensamiento, empezar de lo concreto a lo abstracto, jerarquizar el aprendizaje, favorecer la contradicción o tematización consciente, promover desequilibrios o conflictos cognoscitivos. De ahí que, las estrategias mayormente utilizadas son: situación de las tareas

en contextos del "mundo real", uso de pasantías cognitivas, presentación de perspectivas múltiples (aprendizaje cooperativo para desarrollar y compartir puntos de vista alternativos), negociación social (debate, discusión, presentación de evidencias), uso de ejemplos como partes de la vida real, uso de la conciencia reflexiva (Martínez, 2007, pág. 21)

Así, los métodos de evaluación en el enfoque constructivista, según Olvera (2012), "casi siempre son considerados innovadores, y están orientados a evaluar las diferentes formas en que el aprendiz piensa, esto incluye: proyectos, portafolios" (sp). Los métodos de tipo constructivista consideran las habilidades que los estudiantes tienen para usar la información en forma flexible y apropiada en situaciones de la vida real.

Técnicas

Observación sistemática del comportamiento: Son instrumentos en que se evalúa mediante la observación, la conducta o comportamiento del evaluado. Esta observación puede ser informal o estructurada, se recomienda seguir la segunda alternativa por tener ventajas comparativas de ser más objetiva, consistente y auditable en el tiempo (Rangel & Romero, 2010, pág. 8)

Por otra parte, la evaluación con enfoque constructivista apunta al análisis de los procesos, nociones y competencias cognitivas de los estudiantes, por lo cual, es importante aplicar técnicas basadas en la autoevaluación y la coevaluación. Al respecto, Pérez (2008), define estas evaluaciones, como:

Autoevaluación: es la valoración propia que hace el alumno de su desempeño y aprendizaje. Se busca que el alumno, dentro de su proceso de aprender a aprender, asuma su responsabilidad mediante la autorregulación de su aprendizaje. Las autoevaluaciones deberán ser aplicadas no sólo por los estudiantes, pero por el maestro sobre su práctica educativa. Se podrán tomar en cuenta aspectos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales. "Los resultados de la autoevaluación son muy formativos y aportarán a la toma de decisiones en el aula, por tanto, contribuye al desarrollo de las capacidades de aprender a aprender, aprender a ser persona y aprender a convivir cuestiones claves para llegar a ser competentes" (Pérez, 2008, pág. 149)

Coevaluación: es la evaluación mutua de una actividad entre "pares", a través de ésta, normalmente se incrementa la participación, reflexión y crítica constructiva. Es aplicada sobre un trabajo, proceso o actividad específicos en los cuales todas las personas implicadas

participan en la valoración de los mismos, por lo que fomenta el liderazgo y desarrolla la integración del grupo (Pérez, 2008, pág. 149)

Instrumentos

El portafolio, según Pulgar (2005), es uno de los instrumentos de evaluación constructivista más recurrente, el cual “se basa en el análisis de las producciones elaboradas en clase desde una perspectiva de coevaluación docente-estudiante, para ayudar a éste a tomar conciencia de sus metas, progresos, dificultades, etc., en el aprendizaje” (pág. 141). Para Rangel & Romero (2010) la carpeta o portafolio de evidencias:

Es un instrumento que permite la compilación de todos los trabajos realizados por los estudiantes durante un curso o disciplina. En él pueden ser agrupados datos de vistas técnicas, resúmenes de textos, proyectos, informes, anotaciones diversas. El portafolio incluye, también, las pruebas y las autoevaluaciones de los alumnos. (pág. 9)

Otros instrumentos de evaluación constructivista son:

Lista de cotejo: Este instrumento se refiere a la presencia o ausencia de una determinada característica o conducta en el evaluado. Los ítems deben estar relacionados con las partes importantes (pasos críticos) de la destreza y no sobre los puntos obvios que generalmente son conocidos por los involucrados (Rangel & Romero, 2010, pág. 9)

Escala de calificación: Este instrumento es una lista de cotejo enriquecida, pues no se limita a señalar la presencia o ausencia de una característica observada, sino que indica gradualidad de esa característica en el evaluado (Rangel & Romero, 2010, pág. 9)

Bitácora o registro anecdótico: Consiste en la descripción de comportamientos que se consideran importantes (Rangel & Romero, 2010, pág. 9)

Debate o exposiciones disertantes: Permite una evaluación cualitativa, es posible observar las capacidades del alumno para argumentar, así como la conducta individual y colectiva del estudiante, sus actitudes y comportamientos (Aguirre, 2015, pág. 34)

El autoinforme: elaborar un registro narrativo, escrito u oral para valorar preferentemente el proceso de toma de decisiones en la solución de una determinada tarea comunicativa. Aquí se evaluaría fundamentalmente el contenido estratégico (Pérez, 2008, pág. 141)

Mapas conceptuales: Permiten sintetizar y al mismo tiempo relacionar de manera significativa los conceptos contenidos en un tema. Es el procedimiento indicado para contenidos altamente estructurados que sean susceptibles a conceptualizarse (Pérez, 2008, pág. 141)

Proyectos: Actividad extensa sobre un tema que puede tener un carácter interdisciplinario que se vertebra alrededor de una planificación y unas orientaciones iniciales. Muy provechoso para estudiantes con un nivel avanzado los cuales deben desarrollar procesos cognitivos que implican la reflexión, la interpretación la inferencia, la síntesis, entre otros (Pérez, 2008, pág. 141)

Existen también otros instrumentos facilitados por el profesor (cuestionarios de autoevaluación, formas de coevaluación) y en muchos casos elaborados por los mismos estudiantes, “para que vayan percatándose a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de las dificultades que tienen y encuentren las estrategias para superarlas (Pérez, 2008, pág. 142)

**CAPÍTULO II:
DISEÑO METODOLÓGICO**

2.1. Objetivos de la Investigación

2.1.1 Objetivo General

Analizar los rasgos constitutivos del perfil del docente en evaluación de la Unidad Educativa “del Milenio Manuel J. Calle a partir de las percepciones de los estudiantes de primeros, segundos y terceros de BGU que permita la comprensión de sus significados e implicaciones en el proceso instructivo-formativo y el diseño de un instrumento metodológico para asegurar efectivamente su participación en la gestión institucional.

2.1.2 Objetivo Específico

Fundamentar teóricamente la evaluación educativa como proceso orientado al aseguramiento de la formación de la personalidad de los estudiantes con sentido de integridad.

Diagnosticar las percepciones de los estudiantes respecto de la evaluación que desarrollan sus docentes en relación a las concepciones, métodos, técnicas, instrumentos y valoraciones.

Diseñar un instrumento metodológico que permita la recuperación de las percepciones de los estudiantes respecto a la evaluación docente como insumo para el fortalecimiento de la gestión y mejora institucional.

2.1.3. Tipo de investigación

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

2.2. Diseño de la investigación

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

mezcla mixta ocurre cuando se conecta el análisis cualitativo de los datos y la recolección de datos cuantitativos” (p.551)

2.3. Contexto de la investigación

La investigación se desarrolló en la Unidad Educativa del Milenio "Manuel J. Calle", se encuentra ubicada en las calles Francisco Calderón y Mariano Cueva de la ciudad de Cuenca, cantón Cuenca, provincia del Azuay, la cual funciona en horario matutino, de acuerdo al régimen de sostenimiento es fiscal, la ubicación geográfica se encuentra en el sector urbano, y en cuanto a su categorización institucional es unidad educativa.

2.4. Población y muestra

La población específica está conformada por un total de 562 estudiantes de la sección de Bachillerato General Unificado, de los cuales se tomó de 207 estudiantes distribuidos de la siguiente manera:

- Primeros BGU: 76
- Segundos BGU: 78
- Terceros BGU 53

2.5. Métodos

Método Analítico – Sintético: consiste en la descomposición del todo en partes y la relación entre estas, de esta manera se estudió la evaluación como un sistema compuesto por su definición, sus procesos, sus objetivos, sus funciones, sus instrumentos, y la relación de todos estos con el proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación de los estudiantes, todo ello se ha utilizado para elaborar el fundamento teórico a la luz del cual se ha desarrollado la investigación.

Método Inductivo – Deductivo: permite llevar la investigación de lo general a lo específico, así, se ha comenzado con la definición teórica de la evaluación hasta dar paso a la recolección de datos y su respectivo análisis para llegar a una deducción o conclusión lógica basada en resultados sobre el perfil del docente en evaluación desde las percepciones de los estudiantes.

Método Estadístico: se ha utilizado al momento de tabular los datos recolectados mediante las encuestas aplicadas a los estudiantes de bachillerato, posteriormente se han realizado las

tablas y gráficos estadísticos a través del programa Office Excel, donde se muestran las frecuencias y porcentajes obtenidos en cada pregunta.

2.6. Técnicas

Lectura y revisión bibliográfica: es la técnica utilizada para recolectar, revisar, seleccionar y resumir la información teórica-conceptual contenida en libros, revistas y fuentes electrónicas que sirven para construir el fundamento teórico más relevante sobre los temas investigados.

Encuesta: desarrollada mediante un cuestionario, el mismo que está diseñado utilizando la Escala de Likert, con 5 categorías de respuestas (nunca, algunas veces, aproximadamente en la mitad de los casos, frecuentemente, siempre) y que ha sido aplicado a los 207 estudiantes de bachillerato que participan en esta investigación.

Observación: la observación directa es una técnica que va de la mano con la aplicación de las encuestas y que forma parte del trabajo de campo, es el momento en que el investigador tiene contacto con la población de estudio y puede observar detalles durante el trabajo de campo y durante la aplicación de la encuesta, que le permiten respaldar la información recolectada y dar soporte a su análisis.

2.7. Instrumento

Cuestionario: según Hernández (2014) “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p. 217). Se utilizaron preguntas cerradas, que “contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas” (Hernández, 2014, p. 217). El cuestionario es adaptado tomando como base el elaborado por Porto (2009), en el estudio sobre “Evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela: percepciones de los propios alumnos”. Está estructurado en 9 dimensiones, contiene 105 ítems. Está diseñado utilizando la Escala de Likert, con 5 categorías de respuestas (nunca, algunas veces, aproximadamente en la mitad de los casos, frecuentemente, siempre), al respecto Hernández (2014) sostiene que “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (p.217). El cuestionario se aplicó directamente a cada estudiante, en tres momentos: momento uno se trabajó con los ítems del 1 al 40; en el momento dos se trabajó con los ítems del 41 al 71; y, en el momento tres se trabajó los ítems del 72 al 105.

2.8. Procedimiento

El desarrollo de la investigación inició con la selección de una institución educativa en la cual se pueda llevar a cabo la investigación, que en este caso fue la Unidad Educativa del Milenio “Manuel J. Calle”, para lo cual, se procedió a emitir un oficio al rector de la institución solicitando el permiso respectivo para realizar el estudio, ante lo cual se obtuvo una respuesta positiva.

Por otra parte, la primera etapa comprendió la recolección, lectura, selección y construcción de la información teórica respecto a la evaluación educativa, para lo cual se establecieron categorías que constituyeron los indicadores y variables en la construcción del instrumento para recolectar información de los estudiantes basado en el objetivo principal de analizar los rasgos constitutivos del perfil del docente en evaluación a partir de las percepciones de los estudiantes de los estudiantes de Bachillerato General Unificado que permita la comprensión del proceso instructivo-formativo.

Posteriormente, con base en el proyecto de investigación, se delineó el diseño metodológico a seguir, determinando principalmente la muestra de investigación, que en este caso fueron 207 estudiantes de los tres cursos de la sección de Bachillerato General Unificado; además, como instrumento se seleccionó un cuestionario elaborado y validado por Porto (2009), en el estudio sobre “Evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela: percepciones de los propios alumnos”.

Para la fase de aplicación, en primer lugar, se informó al rector sobre la necesidad de visitar a los estudiantes de los tres años de bachillerato para que respondieran a la encuesta, programando un cronograma de visitas para que los docentes y tutores tuvieran conocimiento y le permitieran al investigador el acceso a las aulas.

Llegado el día de la aplicación, se inició explicando a los estudiantes sobre los objetivos de la investigación, la composición de la encuesta y explicando detalles breves sobre cómo se debía responder a la encuesta. Posteriormente, se enumeraron las encuestas para luego tabular los datos en el programa Excel, realizar las tablas y gráficos y proceder al análisis y discusión de resultados.

Luego del análisis se realizaron las conclusiones y recomendaciones más relevantes con base a los resultados más sobresalientes, y con ello se pudo determinar una necesidad y plantear una propuesta que pueda dar solución a una problemática encontrada, procediendo así, a elaborar un diseño breve de dicha propuesta para el fortalecimiento de la gestión y mejora institucional respecto al manejo de la evaluación.

Finalmente, se presentó el primer borrador del trabajo de investigación al tutor asignado, quien a lo largo de su desarrollo supo hacer las observaciones pertinentes y sugerir los cambios necesarios, hasta obtener un informe final que responda a los objetivos de la investigación.

CAPÍTULO III:
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

1. Definición de evaluación

La evaluación educativa, según Duque (1993) citado por Mora (2004), es: “una fase de control cuyo fin es revisar lo realizado en clase, analizar las causas que han llevado a esos resultados y encaminarlos a la elaboración de un nuevo plan basado en los antecedentes proporcionados por esta evaluación” (pág. 2)

Tabla 1.1. Percepción de la concepción de los profesores sobre evaluación

Aspectos	Examinar	Calificar	Comparar logros	Valorar progreso	Calidad aprendizaje	Decidir pasa de curso
Nunca	13	22	16	21	14	25
Algunas veces	69	36	39	64	41	75
Aproximadamente en la mitad de los casos	10	13	11	8	20	25
Frecuentemente	32	47	49	36	49	15
Siempre	83	89	92	78	83	67
Total	207	207	207	207	207	207

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Unidad Educativa del Milenio "Manuel J Calle"(2017)

Elaboración: Córdova, F. (2017)

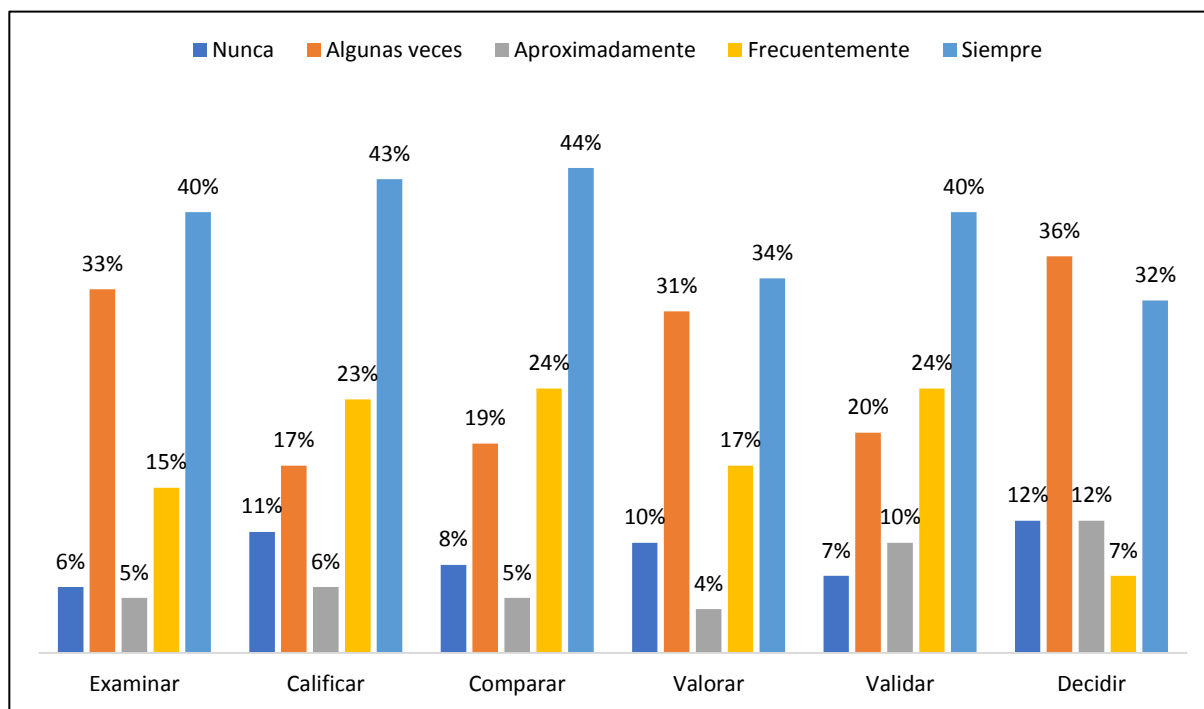


Figura 1.1. Percepción de la concepción de los profesores sobre evaluación

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Unidad Educativa del Milenio "Manuel J Calle", (2017)

Elaboración: Córdova, F. (2017)

Tabla 1.2. Percepción de los alumnos sobre la evaluación

Aspectos	Amenaza	Control	Comprobación	Juicio	Diálogo	Ayuda	Aprendizaje
Nunca	22	23	18	94	36	17	28
Algunas veces	84	60	87	12	83	53	58
Aproximadamente en la mitad de los casos	21	42	17	6	15	19	12
Frecuentemente	17	9	16	18	11	30	13
Siempre	63	73	69	77	62	88	96
Total	207	207	207	207	207	207	207

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Unidad Educativa del Milenio "Manuel J Calle", (2017)
 Elaboración: Córdova, F. (2017)

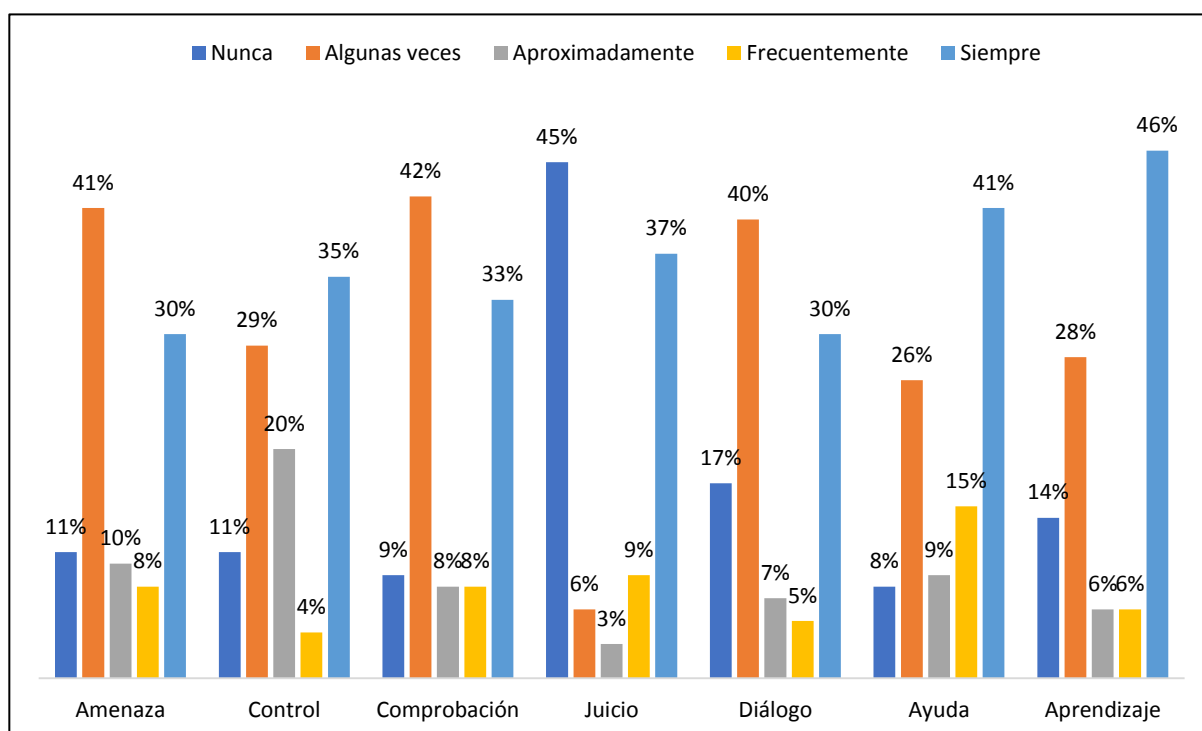


Figura 1.2. Percepción de los alumnos sobre la evaluación
 La Unidad Educativa del Milenio "Manuel J Calle", (2017)
 Elaboración: Córdova, F. (2017)

Análisis y discusión de resultados.

Tomando como base los resultados de la figura 1.1 y 1.2, se puede observar que la tendencia más significativa de los dos ítems desde el punto de vista de los docentes encuestados, el 44% manifiestan que siempre se aplica la evaluación para comparar los logros, el 43% para calificar, examinar y decidir la promoción del estudiante. Desde la percepción de los

estudiantes sobre la evaluación el 46% de los encuestados manifiesta que la evaluación siempre se vive como un aprendizaje, ayuda y nunca como un juicio.

Los primeros resultados se relacionan con el enfoque Conductista, debido a que se aplican procesos evaluativos de estímulo-respuesta y es usada para comparar y calificar el contenido captado por los estudiantes durante el proceso y decidir la promoción al grado inmediato superior; en cuanto a la percepción de los estudiantes manifiestan que la evaluación también se usa como herramienta de aprendizaje y no para crear un juicio sobre los estudiantes, esta tendencia se relaciona con el enfoque constructivista.

El Conductismo “parte de la precisión de objetivos que contienen la conducta observable que se espera que los estudiantes presenten como muestra del aprendizaje logrado” (Pérez, 2008, pág. 125), “considera al entorno como un conjunto de estímulos-respuestas” (Watson, 1976). Esto debido a que en el Conductismo se relaciona la conducta de los estudiantes con su aprendizaje donde los estímulos se utilizan como motivación para que los estudiantes alcancen sus objetivos educativos.

Ante ello, los docentes en esta institución educativa todavía utilizan la evaluación como un medio de calificación de la cantidad de contenidos que han receptado los estudiantes y de comparación de unos con otros, lo que podría estar causando inseguridad en los estudiantes que perciben la evaluación con temor y les enseña a enfocarse en acumular más contenidos y en ser mejores que otros, que en aprender mejor.

En un estudio realizado por Trillo y Porto (1999) sobre la percepción y vivencia de los alumnos respecto de la evaluación, demostró, entre otros resultados, que: “solo el 10% consideró que sus profesores entienden que la evaluación consiste en valorar el progreso del alumno o la calidad de su proceso de aprendizaje” (pág. 59). Por otra parte, el estudio sobre la percepción de la evaluación en estudiantes realizado por Porto (2009), se ha encontrado que “la evaluación se sigue centrando mayoritariamente en los resultados conseguidos por los estudiantes, independientemente de cómo lleguen a esos resultados” (pág. 4). De acuerdo a los resultados obtenidos en la tabulación de datos y en los hallazgos investigados, se puede verificar que, en este caso, las tendencias concuerdan con los resultados de otras investigaciones en que, desde el punto de vista del estudiante, la evaluación se usa para dar una calificación, dejando ver que existen deficiencias que deben ser atendidas en la institución estudiada.

3. Funciones de la evaluación

Tabla 3. Funciones de la evaluación

Aspectos	Nunca	Algunas veces	Aproximada mente en la mitad de los casos	Frecuente mente	Siempre	Total
Selección	19	84	17	23	64	207
Control	15	91	4	34	63	207
Socializar	22	49	17	38	81	207
Poder	41	76	11	15	64	207
Coordinación	18	98	10	20	61	207
Valoración	11	52	17	74	53	207
Refuerzo	20	70	10	25	82	207
Reflexión	23	41	18	31	94	207
Diagnosticar	13	43	15	35	101	207
Remediar	19	47	16	31	94	207
Tomar decisiones	17	41	19	42	88	207
Informar	14	53	10	31	99	207
Diálogo	13	70	18	22	84	207
Ajustar proceso	13	69	11	19	95	207
Perfeccionamiento	5	80	10	23	89	207
Impulsar mejora	16	51	13	15	112	207

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Unidad Educativa del Milenio "Manuel J Calle", (2017)
 Elaboración: Córdova, F. (2017)

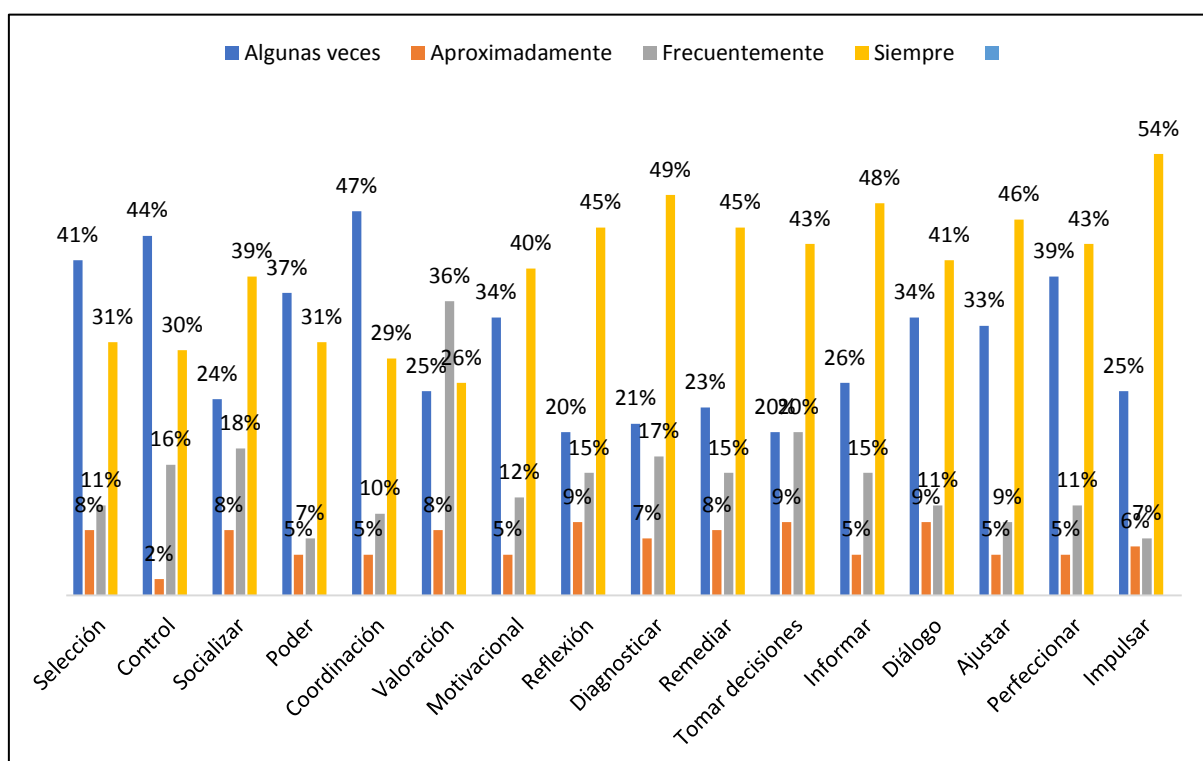


Figura 3. Funciones de la evaluación

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Unidad Educativa del Milenio "Manuel J Calle", (2017)
Elaboración: Córdova, F. (2017)

Análisis y discusión de resultados.

Con respecto a las funciones de la evaluación, presentadas en la figura 3 se observa que para el 54% los docentes usan la evaluación para impulsar la mejora de los alumnos; el 49% la usa para generar una reflexión de lo que se hace; y, para el 48% la evaluación tiene la función de informar al alumno.

En este sentido, se observa que de acuerdo a la función con que se aplica la evaluación, el enfoque es Constructivista, debido a que se toma en cuenta el valor que tiene la evaluación para generar un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que sean los propios estudiantes quienes generen una reflexión sobre sus avances y, con ello, puedan realizar cambios que los ayuden a construir un mejor aprendizaje.

En el Constructivismo la evaluación "sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes, y para tender hacia una mejora" (Stufflebeam & Shinkfield, 1995, pág. 22), "los resultados de la evaluación sirven para ayudar a los estudiantes a progresar" (Díaz, 2009, pág. 120). Esto se debe a que el aprendizaje es considerado como un proceso de construcción de los saberes, donde la evaluación es considerada un medio para conocer el avance que ha alcanzado el estudiante e impulsarlo a mejorar.

Ante lo expuesto, los docentes demuestran a sus estudiantes que están conscientes que la evaluación no solo sirve para calificar su aprendizaje en números, sino que es una muestra de lo que hay que mejorar, utiliza las notas para crear espacios de reflexión en la clase.

En el estudio realizado por Trillo y Porto (1999) sobre la percepción y vivencia de los alumnos respecto de la evaluación, demostró que "el 71% de los alumnos percibe la evaluación como una forma de control por parte de sus profesores" (pág. 60). De acuerdo a los resultados obtenidos en la tabulación de datos y en los hallazgos investigados, se puede ver que, en este punto, las tendencias no concuerdan y que no siempre los docentes hacen uso de la evaluación como un medio para aprender o impulsar a sus estudiantes a mejorar, entonces, la realidad dependerá de cada caso, y en el caso de la institución educativa investigada, resulta positivo observar que la evaluación es considerada para el progreso de los estudiantes.

4. Objetos de evaluación

Tabla 4. Elementos que necesitan evaluar los profesores

Aspectos	Programación	Condiciones	Enseñanza	Estrategia	Conocimientos	Esfuerzo	Actitud	Capacidades	Conocimiento
Nunca	6	21	13	22	11	12	19	32	17
Algunas veces	50	41	61	59	36	42	39	36	40
Aproximadamente en la mitad de los casos	18	10	12	11	6	9	9	11	11
Frecuentemente	36	20	19	17	64	26	30	31	32
Siempre	97	115	102	98	90	118	110	97	107
Total	207	207	207	207	207	207	207	207	207

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Unidad Educativa del Milenio "Manuel J Calle", (2017)
 Elaboración: Córdova, F. (2017)

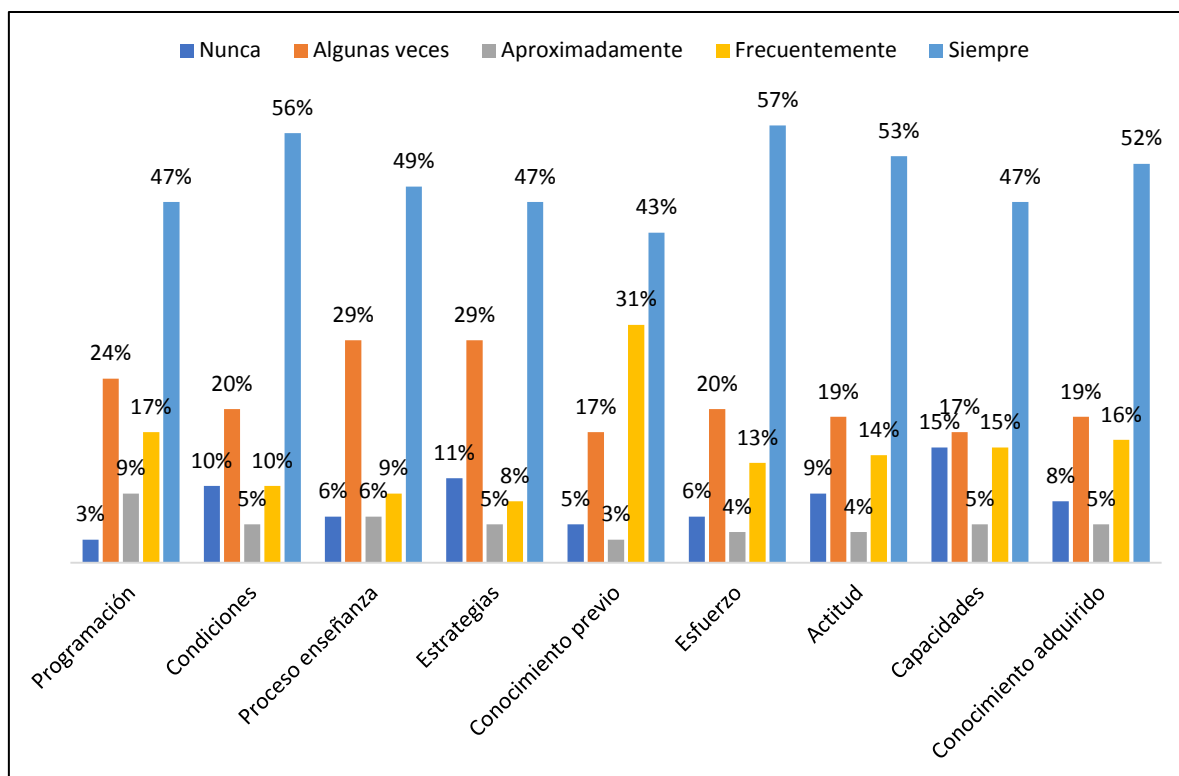


Figura 4. Elementos que necesitan evaluar los profesores

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Unidad Educativa del Milenio "Manuel J Calle", (2017)
 Elaboración: Córdova, F. (2017)

Análisis y discusión de resultados.

Tomando como base los resultados de la figura 4 respecto de los elementos que los profesores consideran necesario evaluar, se ha indicado que el 57% de los docentes evalúa el esfuerzo de los estudiantes; el 56% evalúa las condiciones de estudio; mientras que el 53% evalúa la actitud y el interés que ponen los estudiantes a sus estudios.

Los resultados obtenidos en este sentido, se relacionan con el enfoque Cognitivista debido a que en la evaluación se toman en cuenta elementos que tienen que ver con el entorno de enseñanza que se brinda a los estudiantes, procurando que estos sean adecuados para su aprendizaje. Así, tomar en cuenta las condiciones de estudio refleja que los docentes se preocupan por crear un ambiente que motive al aprendizaje, y, al evaluar el interés y el esfuerzo de los estudiantes, denota que se tienen en cuenta las necesidades, intereses, motivaciones de los estudiantes frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el enfoque Cognitivista el aprendizaje “se produce de forma activa, no almacenando contenidos en la memoria, sino sustentado en la motivación, las expectativas, las metas y los intereses de los estudiantes” (Riofrío, 2016, pág. 41), pues” su meta es lograr un aprendizaje productivo antes que reproductivo” (Pérez, 2008, pág. 126). Así, el estudiante va desarrollando estructura y esquemas mentales que le permiten pensar, criticar, resolver y decidir con mayor éxito las más diversas situaciones académicas y personales que se presentan cotidianamente.

Considerando lo expuesto, los docentes utilizan la evaluación como un medio para identificar los intereses de los estudiantes y replantearse las condiciones de estudio, el estudiante, a diferencia del enfoque conductista, recupera su espacio dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje con capacidad para pensar, para reflexionar y para investigar.

En un estudio realizado por Defaz (2017) a estudiantes de Educación General Básica Superior en la ciudad de Quito, los resultados más sobresalientes indican que “el 60,6% de encuestados menciona que se evalúa el esfuerzo, 57,6% menciona que se evalúa las capacidades del individuo, un 55,6% señala que se evalúa actitudes e intereses del estudiante” (pág. 42). De acuerdo a los resultados obtenidos y los estudios mencionados, se puede verificar que las tendencias de evaluación concuerdan que, desde el punto de vista de los estudiantes, la evaluación es utilizada para conocer los intereses de los estudiantes y valorar su esfuerzo.

5. Percepción de lo consideran necesario evaluar los profesores

Tabla 2 ¿Qué evalúan los profesores?

Aspectos	Solo resultado	Resultado buscado	Autonomía	Errores	Hechos	Resolver problemas	Valores
Nunca	23	18	47	38	37	27	17
Algunas veces	50	89	41	43	39	41	47
Aproximadamente en la mitad de los casos	19	12	10	9	11	15	15
Frecuentemente	25	27	25	21	39	36	37
Siempre	90	61	84	96	81	88	91
Total	207	207	207	207	207	207	207

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Unidad Educativa del Milenio "Manuel J Calle", (2017)
Elaboración: Córdova, F. (2017)

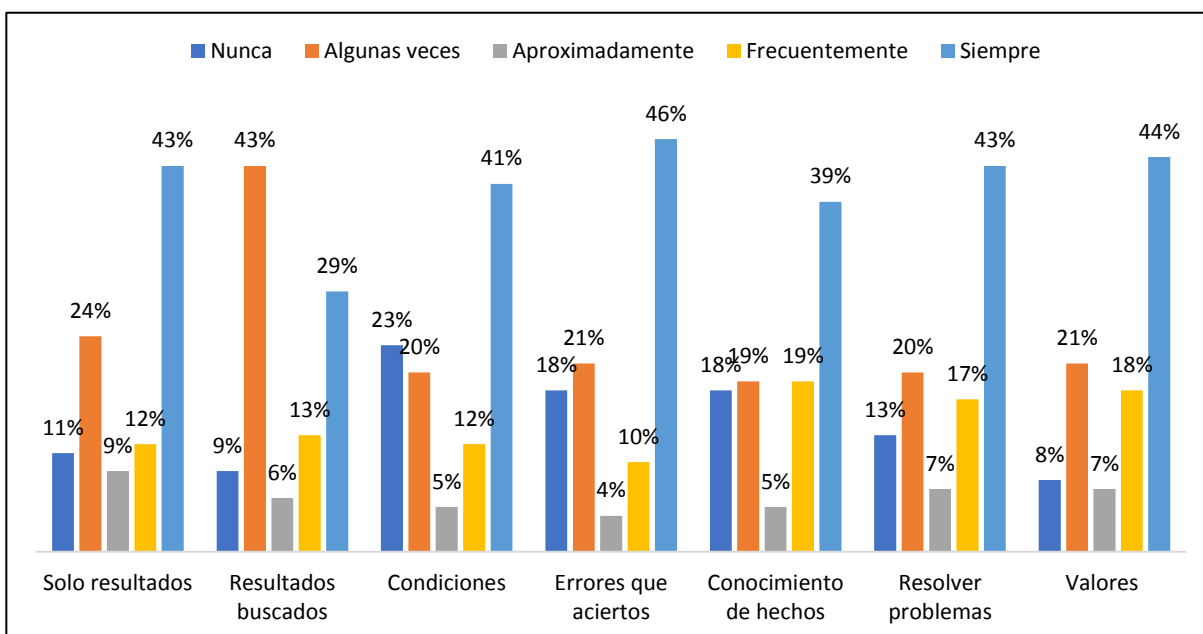


Figura 5. ¿Qué evalúan los profesores?

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Unidad Educativa del Milenio "Manuel J Calle", (2017)
Elaboración: Córdova, F. (2017)

Conforme con los resultados presentados en la figura 5 se observa que el 46% de los encuestados ha indicado que en la evaluación el docente presta más atención a los errores de los estudiantes que a sus aciertos; el 44% ha señalado que en la evaluación el profesor considera su identificación con ciertos valores propios; y, el 43% ha señalado que en la evaluación su profesor evalúa solamente los resultados que se han obtenido.

Los resultados obtenidos en las encuestas, se relacionan con el enfoque Conductista debido a que se emplea la evaluación como mecanismo de calificación de los estudiantes como “buenos” o “malos”, recurriendo a los errores para instruir con base en juicios que descalifican a los estudiantes según sus notas, sin tomar en cuenta las capacidades o habilidades que los estudiantes evidencien a lo largo del proceso escolar, se trata de conducir el aprendizaje con base únicamente en los resultados de pruebas y exámenes.

El Conductismo es una “corriente de la psicología que se basa en el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable, considerando al entorno como un conjunto de estímulos-respuestas” (Watson, 1976). En este enfoque “cuando se evalúa se suele hacer para detectar lo negativo: errores de aprendizaje, fallos de funcionamiento, etc. y, por lo general, no se destaca lo positivo” (Casanova, 1998, pag.72). Así, en esta tendencia el objetivo de llevar un control periódico de los resultados de la evaluación es aprobar o reprobar estas conductas observables, concentrándose así, más en el producto que en el proceso de aprendizaje, destacándose su carácter controlador que busca la objetividad en la evaluación, de modo que no haya necesidad de recurrir a juicios subjetivos del examinador, ya que los dominios que se esperan que los estudiantes demuestren, están bien detallados en los objetivos planteados por el docente.

Frente a ello, los docentes aún utilizan la evaluación como un mecanismo de medición cuantitativa del aprendizaje, se concentran en los errores para generar temor entre los estudiantes, quienes se sienten presionados a sacar la nota más alta en sus exámenes, sin prestar mayor atención a lo que puedan o no aprender de la materia.

En el estudio realizado por Defaz (2017) los resultados más sobresalientes indican que “el 41,4% menciona que en la evaluación se presta más atención a los errores que aciertos y un 38,4% menciona que se evalúa la identificación con ciertos valores propios” (pág. 42). De acuerdo a los resultados obtenidos y los hallazgos de este estudio, se puede verificar que las tendencias concuerdan que desde el punto de vista del estudiante en que la evaluación es utilizada por los docentes para resaltar los errores que han cometido y no se consideran sus aciertos.

6. Instrumentos de evaluación que se emplean

Tabla 6. Instrumentos de evaluación

Aspectos	Nunca	Algunas veces	Aproximadamente en la mitad de los casos	Frecuente mente	Siempre	Total
Observación	27	61	10	21	88	207
Autoevaluación	8	64	12	36	87	207
Cuaderno diario	12	65	10	20	100	207
Lecciones orales	15	49	15	16	112	207
Coevaluación	16	77	15	15	84	207
Participación	8	60	10	19	110	207
Casos prácticos	14	77	11	64	41	207
Examen abiertas	9	71	16	75	36	207
Examen cortas	8	80	6	21	92	207
Examen base	12	34	18	36	107	207
Sin material mesa	7	68	7	10	115	207
Con un material	41	36	18	20	92	207
Material que quieran	122	46	10	17	12	207

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Unidad Educativa del Milenio "Manuel J Calle", 2017
Elaboración: Córdova, F. (2017)

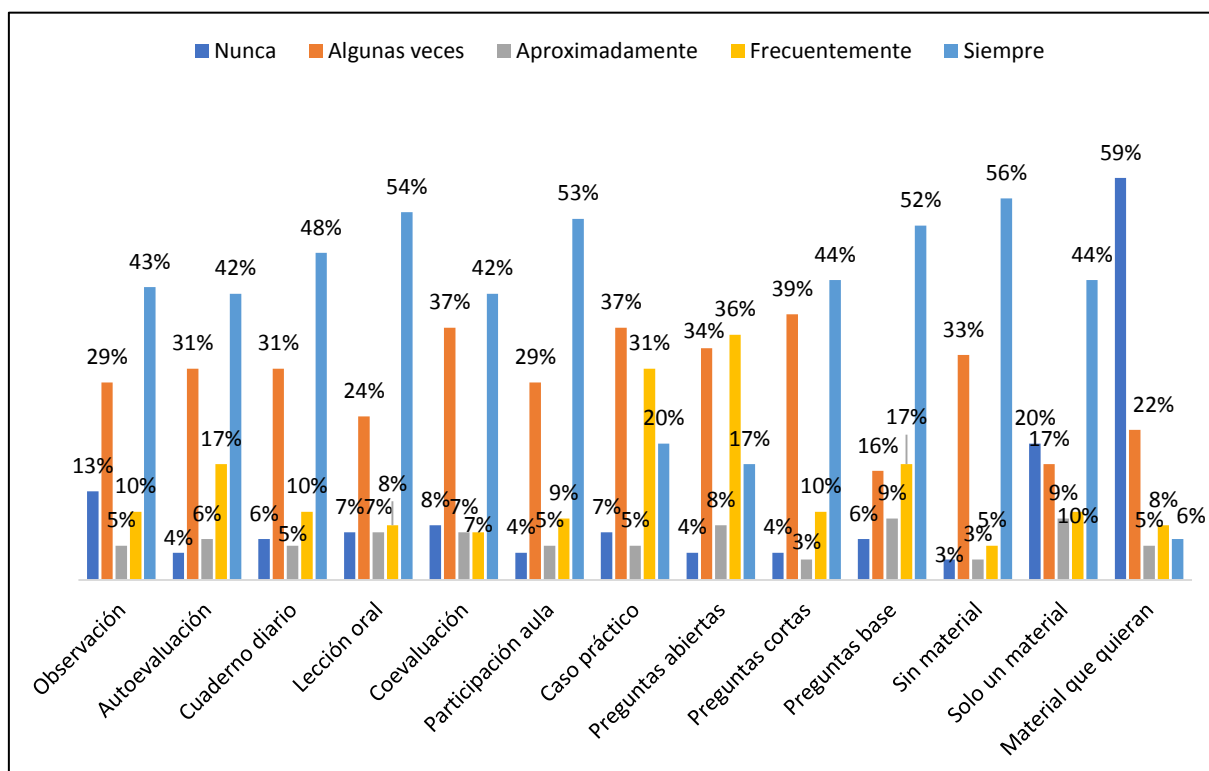


Figura 6. Instrumentos de evaluación

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Unidad Educativa del Milenio "Manuel J Calle", (2017)
Elaboración: Córdova, F. (2017)

Tomando como base los resultados de la figura 6, se puede observar que la tendencia más significativa de los ítems respecto de los instrumentos de evaluación que utilizan los docentes, 59% no incluye exámenes escritos que se puedan realizar con material que quieran los estudiantes; el 56% consiste en exámenes escritos sin ningún otro material sobre la mesa; el 54% de las evaluaciones consisten en lecciones orales.

En este sentido, se aplican elementos propios de la evaluación Conductista, donde los exámenes son de selección de respuesta o escritura de respuesta corta, la cual consiste en la utilización de reactivos donde el alumno selecciona la respuesta correcta de una lista, o en su caso, el alumno escribe una respuesta corta que puede ser considerada correcta o incorrecta. En este punto los exámenes o pruebas: son, sin duda, los instrumentos que mejor representan a la evaluación en enfoque conductista.

En el enfoque Conductista “el docente lleva un control de los cambios conductuales que el estudiante reporta conforme a los objetivos establecidos en el plan, a través de pruebas objetivas, que dan muestra del desarrollo del aprendizaje, entendido como la acumulación de saberes” (Hernández, 2010, pág. 120). La pruebas y exámenes corresponde a la evaluación conductista, el cual se ha caracterizado por ser “un evento estresante y objeto de temor para los estudiantes” (Pérez, 2008, pág. 125), llevando el aprendizaje a la práctica tradicional de evaluación basada en continua aplicación de exámenes con poco significativas mediciones cuantitativas de los conocimientos, en las cuales deben los estudiantes alcanzar un puntaje establecido para determinar si ha logrado o no los aprendizajes, en tanto que, si no ha obtenido los resultados esperados, el estudiantes debe repetir el proceso, la asignatura, hasta que logré demostrar cuantitativamente que ha alcanzado los objetivos de estudio.

Ante ello, los docentes todavía utilizan métodos de evaluación tradicionales, no han expandido sus capacidades para implementar métodos más novedosos que permitan valorar otras habilidades de los estudiantes, como, por ejemplo, poner en práctica los conocimientos o plantear proyectos, algo que dé cuenta más de su capacidad para transformar el conocimiento y no solo para acumular puntos.

En el estudio realizado por Trillo y Porto (1999) sobre la percepción y vivencia de los alumnos respecto de la evaluación “el 79% los profesores evalúan únicamente a través de un examen, siendo el examen escrito el más utilizado sin ningún otro tipo de material autorizado sobre la mesa (96%)”. De acuerdo con lo encontrado en este estudio y los resultados tabulados, se puede evidenciar que en la educación secundaria las tendencias siguen quedando estancadas en lo tradicional, siendo el examen de preguntas cerradas el más utilizado.

7. Quién evalúa

Tabla 3. ¿Quién decide en la evaluación?

Aspectos	Profesor	Autoevaluación	Negociada cada uno	Negociada con todos	Más participación
Nunca	40	11	108	116	19
Algunas veces	47	81	31	15	63
Aproximadamente en la mitad de los casos	17	20	15	14	10
Frecuentemente	36	15	12	11	21
Siempre	67	80	41	51	94
Total	207	207	207	207	207

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Unidad Educativa del Milenio "Manuel J Calle", (2017)
Elaboración: Córdova, F. (2017)

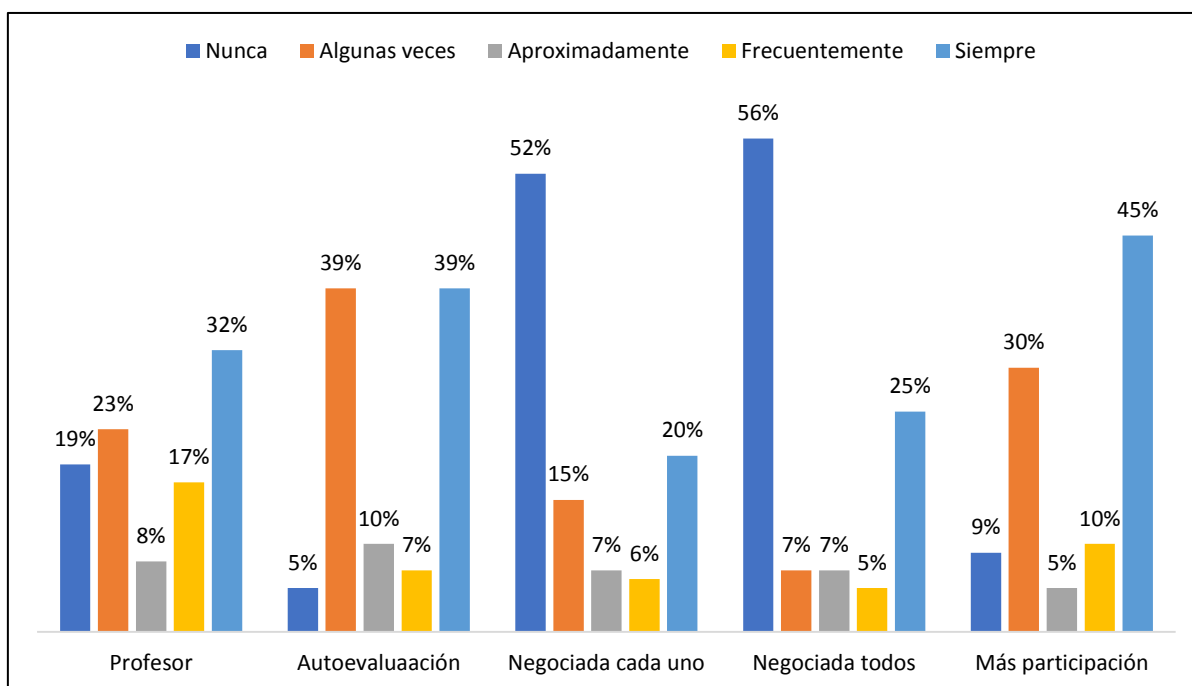


Figura 7. ¿Quién decide la evaluación?

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Unidad Educativa del Milenio "Manuel J Calle", (2017)
Elaboración: Córdova, F. (2017)

De acuerdo con los resultados de la figura 7, según 56% de los estudiantes encuestados la evaluación no es negociada y/o dialogada con todos los alumnos en la clase; para el 52% la evaluación tampoco es negociada y/o dialogada con cada alumno; y, el 45% ha señalado que le gustaría tener más participación en la decisión de su evaluación.

De esta manera, la evaluación se enfoca en el Conductismo donde los objetivos y los métodos de evaluación son planteados por el docente al inicio del proceso educativo con miras a lograr su consecución al finalizar dicho proceso, dejando de lado, o prestando poca atención, al proceso que el estudiante ha de seguir para lograrlo o las necesidades que este pueda expresar sobre su aprendizaje o la evaluación del mismo.

En el enfoque Conductista se fundamenta en procedimientos experimentales de comportamiento observable (conducta), donde el docente es quien diseña el plan de estudio y la evaluación, es autoritario “un ingeniero educacional y un administrador ” (Hernández, 2010, pág. 95), “el aprendizaje puede ser arreglado con métodos y contenidos basados en el desarrollo de conductas académicas deseadas” (Hernández, 2010, pág. 94). Esas conductas deseadas son las que ha decidido previamente el docente para que los estudiantes cumplan en un tiempo determinado, por lo que, se usa para controlar su avance conforme a las expectativas que el docente ha marcado desde antes que inicie el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ante ello, llama mucho la atención con respecto a la práctica docente de este grupo evaluado, y es que se deja ver que los profesores no dejan de lado su papel autoritario y deciden tomar las decisiones por su cuenta, sin considerar lo que es mejor para sus estudiantes, o al menos, recibir sus inquietudes o propuestas que podrían resultar aportes enriquecedores para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el estudio de Porto (2009), se ha encontrado que “el único responsable de la decisión final de la evaluación es el profesor, que no la debate ni discute con los alumnos ni con otros profesores” (pág. 7). De acuerdo con estos hallazgos y los resultados encontrados en la tabulación, se puede observar que los datos concuerdan en que la evaluación continúa siendo de tipo conductista, y el docente mantiene su rol controlador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

8. Momentos en que se evalúa

Tabla 4. Momentos en que se evalúa

Aspectos	Parte del proceso	Conocimientos previos	Solo al final
Nunca	16	12	43
Algunas veces	71	68	49
Aproximadamente en la mitad de los casos	11	10	21
Frecuentemente	15	17	19
Siempre	94	100	75
Total	207	207	207

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Unidad Educativa del Milenio "Manuel J Calle", 2017
Elaboración: Córdova, F. (2017)

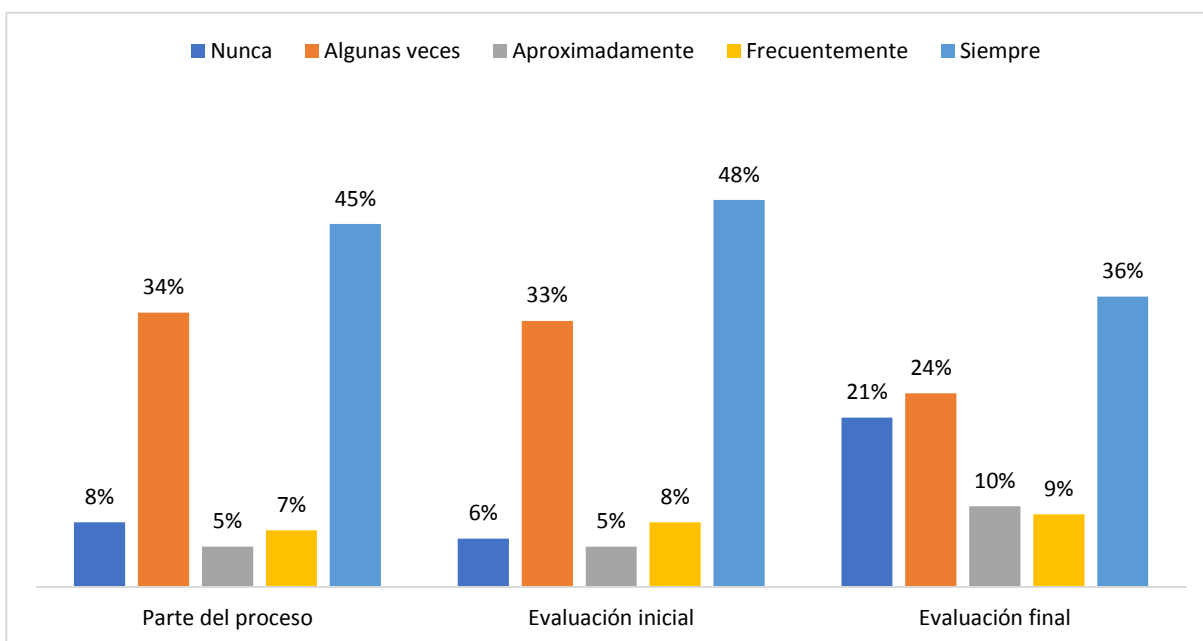


Figura 8. Momentos en que se evalúa
Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de la Unidad Educativa del Milenio "Manuel J Calle", (2017)
Elaboración: Córdova, F. (2017)

Análisis y discusión de resultados.

De acuerdo con los resultados de la figura 8 se observa que de acuerdo al 48% se realiza una evaluación inicial para conocer los conocimientos previos; el 45% señalan que la evaluación se considera parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, y el 36% la evaluación se realiza únicamente al final del proceso.

Los resultados obtenidos se relacionan con el enfoque Constructivista y la evaluación es de tipo Diagnóstica y Formativa, dos momentos de la evaluación que son importantes dentro de

un proceso constructivista, puesto que permiten al docente conocer el estado real inicial de su grupo de estudiantes, identificando sus necesidades de aprendizaje y marcando parámetros para estructurar el programa de estudio con base en la identificación de las estructuras de conocimiento que se ha encontrado que poseen los estudiantes, y se preocupa por evaluar a lo largo del proceso para identificar aquello que necesita ser reestructurado.

En el enfoque Constructivista, la evaluación tanto como el proceso de enseñanza-aprendizaje, “tiene un carácter integral, la evaluación no debe reducirse al diagnóstico del conocimiento, incluye también la indagación de cómo piensan y actúan los estudiantes” (Pérez, 2008, pág. 126). La evaluación diagnóstica “indaga acerca del punto de partida del estudiante centrándose en los conocimientos ya adquiridos, experiencias personales, representaciones de la tarea, razonamientos, estrategias, actitudes y hábitos de aprendizaje” (Castillo, 2016, pág. 7); mientras que, la evaluación formativa, o también llamada *de proceso* tiene lugar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje “sobre la calidad del proceso de enseñanza-calidad, sobre las necesidades de ajuste, sobre la de los elementos (métodos, técnicas e instrumentos) aplicados, para que el docente pueda tomar decisiones al respecto realice los ajustes necesarios en el proceso” (Pérez, 2008, pág. 151), con lo cual, la evaluación es propiamente una parte ligada al proceso de enseñanza y debe estar presente tanto al inicio como en el proceso y al final.

Ante lo expuesto, los docentes aplican métodos de evaluación a lo largo del proceso, esto, para tener un control del avance que los estudiantes van alcanzando durante el período lectivo, la evaluación se da continuamente también para acumular los puntajes durante cada ciclo de estudio; de ahí que, lo importante estaría enfocado en los métodos de evaluación que se aplican.

En el estudio realizado por Defaz (2017), el “40,4% de estudiantes indican que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que se relaciona con el modelo constructivista, un 35,4% manifiesta que se evalúa al inicio sobre los conocimientos previos” (pág. 67). Los resultados de esta investigación y los resultados encontrados por Defaz (2017) indican que la tendencia constructivista en el momento de aplicar la evaluación coincide en ambos casos, y que se la considera tanto al inicio como a lo largo del proceso de enseñanza.

CAPÍTULO IV
PROPUESTA

1. Título de la propuesta

Elaboración del plan de evaluación como herramienta para la gestión y mejora del desempeño docente e institucional.

2. Descripción del problema

De acuerdo a los resultados obtenidos en la investigación se ha logrado determinar que un gran porcentaje de estudiantes manifiestan que la evaluación nunca es negociada o dialogada con los estudiantes y que por lo tanto desearían ser tomados en cuenta por parte de los docentes en cuanto a las evaluaciones. También manifiestan que los docentes continúan utilizando instrumentos de evaluación de tipo conductista, mientras los estudiantes perciben la evaluación como un juicio o control donde se toman más en cuenta sus errores que sus aciertos, dejando ver que los profesores conocen la evaluación en teoría, pero en la práctica no se la aplica como debería.

Por otra parte, en la Unidad Educativa del Milenio “Manuel J. Calle” no existen instrumentos para recuperar 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.

Por todo ello, se ha visto la necesidad de reforzar el conocimiento de los docentes sobre algunos instrumentos que pueden aplicar en clase para evaluar a sus estudiantes, y emprender un trabajo colaborativo para planificar una evaluación más participativa que considere las necesidades de los estudiantes.

3. Antecedentes sobre el problema

La propuesta planteada pretende responder y dar solución a una visión dogmática que se tiene sobre la evaluación, que no se preocupa por lograr un aprendizaje integral de los estudiantes, al menos no en la práctica, con lo cual no se consolida el objetivo educativo de nuestro sistema nacional que es desarrollar habilidades, destrezas, conocimientos prácticos y pensamiento crítico que prepare a futuros profesionales para desenvolverse en las diferentes áreas de su profesión. Al respecto, cabe recordar que la Ley Orgánica de Educación Intercultural establece que la formación de los niños y jóvenes debe ser integral con técnicas de evaluación adecuadas que permitan valorar el desarrollo cognitivo del estudiante y su capacidad de llevar a la práctica los aprendizajes a través del desarrollo de destrezas.

Es por ello que, se recurre a la evaluación constructivista para orientar las estrategias de evaluación en el cuerpo docente de esta institución educativa, privilegiando el papel activo de los estudiantes como creadores de su propio aprendizaje al que dan significado y lo estructuran progresivamente para llegar al conocimiento, es decir, propender a la evaluación formativa.

En tal sentido, la presente propuesta permite, por una parte fortalecer la participación equitativa, igualitaria, y de integración con los actores de la comunidad educativa en la gestión educativa, que permita democratizar los espacios educativos, y por otra, permite facilitar los espacios para que los docentes puedan conocer, compartir y debatir sobre las diversas estrategias, instrumentos y técnicas que ofrece la evaluación constructivista, de modo que puedan llevarla a la práctica diaria y recuperar la percepción de los estudiantes con respecto al proceso de evaluación, y que se convierta en una herramienta para la gestión y mejora del desempeño docente.

4. Fundamento teórico

Una de las características de la evaluación que se persigue hoy en día en nuestro sistema educativo, es la de valorar los conocimientos, sobre todo las destrezas que se persigue en cada uno de los educandos acorde al programa establecido. La evaluación permite al docente tener una visión integral del proceso enseñanza aprendizaje, esto, basado en las actividades abordadas en el aula. Como indica Cabrera (2003): “la evaluación no se puede identificar con un único acto (pasar un cuestionario o pasar una prueba de rendimiento), sino con un proceso, o mejor dicho, con un conjunto de procesos no improvisados ni espontáneos” (pág. 18). Por lo tanto, la evaluación que se realiza ha de ser flexible y abierta, en el sentido de que se tomará en cuenta al estudiante, volviéndose un proceso sistémico y un apoyo para los alumnos.

En el Currículo Nacional 2016, dentro de los principios y orientaciones metodológicas, relacionado con la evaluación se plantea:

... es un proceso continuo de observación, valoración y registro de información que evidencie el logro de objetivos de aprendizaje de los estudiantes, mediante sistemas de retroalimentación que están dirigidos a mejorar la metodología de enseñanza y los resultados de aprendizaje. La evaluación debe incluir al docente una valoración de análisis reflexión de su trabajo como facilitador de los procesos de aprendizajes, con el objeto de mejorar la de su gestión. Reconocer y valorar las potencialidades de los estudiantes, estimular la participación, registrar tanto cuantitativa como

cualitativa el logro de aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes (pág. 5).

Con todo ello, la evaluación educativa permite un aprendizaje significativo y todo aprendizaje permite una autoevaluación, la misma que conlleva aprender de forma significativa. Además, se sostiene que en el proceso de evaluación también se incluye la participación de los estudiantes, lo que implica tomar en cuenta sus valoraciones desde sus propias percepciones

A esto se suma el hecho de que en el proceso de planificación estratégica institucional, cuando se construye el Proyecto Educativo Institucional y el Código de Convivencia, se establece que se incorpore activamente la participación de los estudiantes, tal como lo contempla la LOEI en su artículo 34 literal a) que plantea que el gobierno escolar tiene las siguientes funciones “participar en la elaboración del plan educativo institucional (PEI)” (pág. 128). Es así que la evaluación formativa apunta a un trabajo colaborativo y participativo entre docentes, y entre docentes y sus estudiantes para juntos construir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la integración de los conocimientos, dando la oportunidad a los estudiantes de aprender, pero también a los docentes de seguir incorporando a su haber nuevos conocimientos.

5. Matriz de intervención

Objetivo General: Diseñar una propuesta de capacitación docente sobre instrumentos de evaluación constructiva, y una propuesta de trabajo participativo entre docentes y estudiantes para preparar el plan de evaluación en conjunto.

Problemas Priorizado	Metas	Acciones	Responsable	Fecha	Evidencia	Recursos
Desarrollar talleres de capacitación y actualización docente, técnicas e instrumentos de evaluación constructiva.	Organiza talleres de capacitación de los docentes por áreas, sobre técnicas e instrumentos de evaluación desde el enfoque constructivista.	Socializar los resultados de la investigación con los docentes.	Director de área y docentes.	2 de abril 2018	Informe de resultados	Presentación en power point
		Selecciona temas sobre instrumentos y técnicas evaluación con los docentes y directores de área, para aplicar nuevas formas de evaluar.	Investigador	3 de abril 2018	Lista de firmas de todos los estudiantes.	Informe Presentación en power point

		Implementación de las nuevas técnicas e instrumentos de evaluación para el nuevo año lectivo.	Investigador Director/a de área	5 de abril 2018	Listado de temas a tratar y contenidos	Bibliografía Notas de trabajo Computador
		Designar a un experto en temas de evaluación, para que asesore con técnicas constructivistas.	Investigador Director/a de área Docentes Estudiantes.	10 de abril 2018	Hoja de vida del capacitador	Carpetas de posibles capacitadores, postulantes.
			Investigador Director/a de área	12 de abril 2018	Cronograma	
		Realizar los talleres durante las juntas de área, sobre diversos métodos para evaluar.	Investigador Director/a de área Capacitador	16 de abril 2018: Un mes de capacitación impartida durante una de las horas de junta de área	Hoja con firmas de asistencia y test de evaluación al final de la capacitación.	Computador Presentación en power point Hojas de trabajo Fotocopias Papelografos Cartulinas Marcadores

				que tienen a la semana.		
Proponer un plan de trabajo conjunto entre docentes y representantes estudiantiles para preparar el plan de evaluación en un marco participativo.	Participación activa de los estudiantes en la elaboración del plan de evaluación periodo 2017-2018	Seleccionar a un estudiante de cada curso que representa a sus compañeros en cada área de estudio.	Director/a de área y tutores de curso Estudiantes	21 de mayo 2018	Acta escrita donde conste la decisión de los estudiantes de cada curso y la firma de los estudiantes seleccionados para representar.	
		Organizar un cronograma de reuniones de trabajo.	Director/a de área	21 de mayo 2018	Cronograma	
		Realizar actividades innovadoras en las que incite al estudiante a ser críticos-reflexivos.	Director/a de área y docentes		Registro de asistencia y acta de reunión	

		Generar un cuestionario sobre la percepción de los estudiantes y docentes sobre la evaluación.	Director/a de área y docentes	24 de mayo 2018	Registro de asistencia y acta de reunión	Presentación en power point
		Elaborar y diseñar rúbricas de evaluación para cada unidad	Director/a de área docentes Representantes estudiantiles	28 de mayo 2018	Planificaciones aprobadas por los docentes asistentes y estudiantes mediante firma y acta de reunión.	Hojas de trabajo Computador Currículo Texto
Formular un plan de seguimiento de la aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación constructiva.	Proceso evaluativo del segundo quimestre 100% evaluado bimensualmente.	Socializar técnicas e instrumentos de evaluación, adaptado a la rúbrica para la evaluación.	Director/a de área	30 de mayo de 2018	Cuestionario para docentes Cuestionario para estudiantes	Impresiones Fotocopias Computador Excel para tabulación de datos

		Aplicar el plan de evaluación a través de observaciones de clase.	Director/a de área	Bimensual: Marzo 2018 Mayo 2018 Julio 2018	Ficha de observación Informe	Computador Ficha de observación
		Presentación de resultados y toma de decisiones	Director/a de área	23 de julio de 2018	Informe de resultados Acta de toma de decisiones	Computador Hojas de papel bond Fotocopias Presentación power point

Elaborado por: Córdova (2017)

CONCLUSIONES

Conforme con los objetivos planteados para esta investigación, se extraen las siguientes conclusiones:

- Los docentes continúan empleando para la evaluación exámenes escritos con preguntas estructuradas, lecciones orales, calificación del cuaderno diario y otros instrumentos ambiguos, sin el uso de instrumentos actualizados diseñados de acuerdo a las expectativas del estudiante; todo esto con un claro enfoque conductista.
- El docente aún tiene un papel autoritario propio del conductismo, es él quien decide la nota, no siempre hay autoevaluación de los estudiantes, y nunca es negociada o dialogada con ellos, a pesar que los estudiantes han manifestado que sí les gustaría tener más participación en la decisión de su evaluación.
- En esta institución educativa los docentes conocen en teoría el objetivo y la función de una evaluación constructivista, pero en la práctica, los métodos son conductistas, evidenciando que a los docentes les hace falta capacitación para poner en práctica sus conocimientos.

RECOMENDACIONES

- La propuesta planteada en esta investigación, se basa en la realización de grupos de trabajo con la participación de los docentes, los representantes y los estudiantes para elaborar los planes de estudio y las rúbricas de evaluación, de manera que lo puedan considerar o modificar de acuerdo a sus necesidades e implementar a la práctica modelos constructivistas para fomentar un aprendizaje significativo, recuperando la percepción de los estudiantes con respecto al proceso de la evaluación.
- Tomando en cuenta el principio de la evaluación constructivista, y considerando que en esta institución educativa no se aplican instrumentos evaluativos con este enfoque, se recomienda que los docentes de cada área de estudio, se preocupen por incluir en su plan de estudios un espacio en que todos puedan recibir horas de capacitación sobre estrategias específicas y prácticas que se ajusten a las necesidades de la asignatura que imparten para que todos conozcan sobre el tema y puedan unificar criterios sobre métodos de evaluación.
- Se recomienda a los docentes escuchar las opiniones de sus estudiantes, conocer las perspectivas que tienen con respecto al método de enseñanza y de evaluación y tomarlos en cuenta a la hora de decidir el plan de evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, C. (2015). Evaluación, desde un enfoque constructivista, del desempeño de los docentes del Área de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa "Ciudad de Alausí", durante el primer quimestre del año lectivo 2014 - 2015. *Tesis*. Quito, Pichincha, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar .
- Alarcón, D., Cortés, A., & Rodríguez, V. (2006). *Competencias cognitivas, evaluación constructivista y educación inicial*. Santiago: Universidad de Chile .
- Aredondo, S. C. (2010). *Evaluación Educativa de Aprendizajes y Competencias*. Madrid: Pearson.
- Baroja, V., & Sebastiani, E. (1999). *Unidades didácticas para secundaria IV: jugar, jugar, jugar* . Barcelona: INDE. Obtenido de <https://books.google.com.ec/books?isbn=8487330568>
- Buscá, F., Pintor, P., Martínez, L., & Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de evaluación formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre educación*, 18, 255-276. Obtenido de http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9829/2/ESE_18_11.pdf
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa*. México D.F.: Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Castillo, N. (3 de octubre de 2016). *Evaluación Formativa*. Obtenido de <https://es.slideshare.net/NoeCastillo8/evaluacion-formativa-66690369>
- Convenio Andrés Bello. (2008). *Tesis doctorales para la integración: trabajos ganadores en la convocatoria CAB*. Bogotá D.C.: Convenio Andrés Bello.
- Defaz, R. (2017). *Percepciones que tienen los estudiantes de Educación General Básica Superior de la Escuela Fiscal Nicolás Guillén de la ciudad de Quito sobre la evaluación que aplican sus docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el año 2016-2017*. Quito: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Díaz, J. (2009). *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Flores, S., & Trejo, L. (2003). *¿Cómo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El caso de la termodinámica*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Obtenido de http://www.cneq.unam.mx/servicios_que_se_ofrecen/contenido_servicios/di

Fundación de Altos Estudios en Ciencias Comerciales. (29 de Octubre de 2011). *Pensando la Evaluación. Herramientas y estrategias para el nivel superior*. Obtenido de Fundación de Altos Estudios en Ciencias Comerciales: <http://www.lafundacion.edu.ar/emailing/mail09/images/cuadro-comparativo.pdf>

García, A., Aguilera, M., Pérez, M., & Muñoz, G. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula*. México D.F.: Instituto Nacional para la evaluación de la educación. Obtenido de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/410/P1D410.pdf>

González, L., & Ayarza, H. (1997). Calidad, evaluación institucional y acreditación. *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Documentos de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC-UNESCO.

González, R. (2007). *La evaluación formativa en la clase de lengua extranjera*. Obtenido de Ilustrados: <http://www.revistamad.uchile.cl/index.php/RMAD/article/view/14866>

Hernández, G. (2010). *Paradigmas en psicología de la educación*. . México D.F.: Paidós.

Hernández, R. (2004). *Evaluación del aprendizaje significativo en el Aula: cuadernos para la enseñanza del español li*. San José: EUNED.

Martínez, T. (2007). *Evaluación de los aprendizajes desde el enfoque constructivista*. Medellín: Universidad de Antioquia. Obtenido de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/449/1/PB0291.pdf>

Montes de Oca, R. (2007). *Alfabetización Múltiple en nuevos ambientes de aprendizaje*. Tabasco: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2), 2-29. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>

Pérez, J. (2008). *La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje*. Girona: Universitat de Girona. Obtenido de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8004/tjipm.pdf>

- Pineda. (2000). *Evaluación del aprendizaje: guía para instructores*. México D.F.: Editorial Trillas. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/143192923/2-EVALUACION-DEL-APRENDIZAJE>
- Porto, M. (2009). Evaluación de estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela: percepciones de los propios estudiantes. *Revista de Docencia Universitaria*(3), 2-22. Obtenido de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/99/public/99-85-2-PB.pdf>
- Pulgar, J. (2005). *Evaluación del aprendizaje en educación no formal: Recursos prácticos para el profesorado*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Quesquén, R., Hoyos, R., & Tineo, A. (2013). *Bases técnicas-instrumentales de la evaluación del aprendizaje. Tesis Doctoral*. Lambayeque: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Rangel, L., & Romero, J. (15 de marzo de 2010). *Metodología de la Evaluación desde un Enfoque Constructivista*. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/28399475/Metodologia-de-la-Evaluacion-desde-un-enfoque-constructivista>
- Riofrío, V. (2016). *Enfoques Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje*. Loja: EDILOJA Cía. Ltda.
- Román, M. (1999). Hacia una Evaluación Constructivista de Proyectos Sociales. *Revista Mad*(1). Obtenido de <http://www.revistamad.uchile.cl/index.php/RMAD/article/view/14866>
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires.
- Rossi, A., Di Prátula, H., & Vitale, A. (2009). Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre fuentes renovables de energía desde los paradigmas cognitivo y ecológico-contextual. *Formación universitaria*, 15 - 22.
- Ruíz, J. M. (1996). Como hacer una evaluación de centros educativos. En J. M. Ruíz, *Como hacer una evaluación de centros educativos* (pág. 15). Madrid: Narcea.
- Sandoval, N. (2009). La evaluación de los aprendizajes desde un enfoque cognitivo. *Itinerario Educativo*, 23(54), 97-106. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3438995.pdf>

- Sandoval, N. (2009). La evaluación de los aprendizajes desde un enfoque cognitivo. *Itinerario educativo*, 97 - 105.
- Saucedo, H. (2008). *Evaluación del aprendizaje en la DECAE. Tesis Doctoral*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Obtenido de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5058/hsl1de2.pdf?sequence=1>
- Serrano, J., & Pons, R. (2012). Hacia una evaluación constructivista de los aprendizajes escolares. *Revalúe: revista de evaluación educativa*, 1- 29.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Trillo, F., & Porto, M. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación. *Innovación Educativa*(9), 55-75. Obtenido de https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5189/pg_057-078_inneduc9.pdf;jsessionid=585CBD164FBB6E7A1D09705CED0A85B9?sequence=1
- Watson, J. a. (1976). *El Conductismo*. Paidós.

ANEXOS

Encuesta dirigida a Estudiantes de nivel de Bachillerato

Estimado(a) estudiante, la presente encuesta tiene como finalidad conocer su percepción sobre la forma que utilizan los docentes al momento de evaluar a sus estudiantes, lo cual nos ayudara a mejorar y generar cambios en la manera de evaluar. La información que brinde será confidencial y se utilizará únicamente con fines académicos.

Orientaciones para responder el cuestionario:

a) Para la elección de su respuesta tome en cuenta la siguiente escala de opciones:

a = Nunca. b= Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

b) Lea y comprenda cada pregunta y luego frente a cada variable señale con una x (equis) solamente una respuesta.

c) Cualquier inquietud para responder consúltela al aplicador del cuestionario.

PREGUNTAS

Definición de evaluación

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

1.1 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.

a = Nunca. b= Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

2.-Calificar al alumno/a.

a = Nunca. b= Algunas veces. c= Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

7.-Como una amenaza.

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

8.-Como un control.

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

9.-Como una comprobación necesaria.

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

10.-Como un juicio.

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

12.-Como una ayuda.

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

13.-Como un aprendizaje.

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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.

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

17.-Ejercer el poder.

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

18.-Facilitar la coordinación entre profesores/as.

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

21.-Reflexionar sobre lo que se hace.

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

33.-El propio proceso o estrategia de evaluación.

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

35.-El esfuerzo de los alumnos/as.

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

36.-La actitud y el interés del alumnado.

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

38.-El conocimiento adquirido por los estudiantes.

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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.

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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.

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

46.-Se evalúa la capacidad para resolver problemas.

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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.

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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.

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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.

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

59.-Para ello se tiene en cuenta el progreso que hubo en la realización de esos trabajos o exámenes.

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

60.1.-Observación en clase.

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

60.2.-Monografías (trabajos bibliográficos)

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

60.3.-Entrevista.

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

60.4.-Autoevaluación del alumno/a.

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

60.8.-Casos prácticos

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

60.9.-Examen tipo test.

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

60.10.-Examen de preguntas abiertas (tipo ensayo)

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

60.11.-Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

60.12.-Examen de preguntas de base estructurada.

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

91.-La complejidad del proceso.

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre

e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

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

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.

105.-Las calificaciones dependen sólo de los exámenes.

a = Nunca. b = Algunas veces. c = Frecuentemente. d = Siempre
e = Aproximadamente en la mitad de los casos.