



**UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA**  
*La Universidad Católica de Loja*

**ÁREA SOCIOHUMANÍSTICA**

**TÍTULO DE MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA**

Percepciones de los estudiantes de Básica Superior, sección vespertina del Colegio de Bachillerato “27 de Febrero” de la ciudad de Loja, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo.

**TRABAJO DE TITULACIÓN**

**AUTORA:** Díaz Sozoranga, Ruth Margarita

**DIRECTORA:** Armijos Cuenca, Digna América, Mgtr.

**CENTRO UNIVERSITARIO LOJA**

**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 DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN**

Magíster.

Digna América Armijos Cuenca.

### **DOCENTE DE LA TITULACIÓN**

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación, denominado: “Percepciones de los estudiantes de Básica Superior, sección vespertina del Colegio de Bachillerato “27 de Febrero”, de la ciudad de Loja, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo”, realizado por: Díaz Sozoranga Ruth Margarita, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, enero de 2018

f). . . . .

## DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo Díaz Sozoranga Ruth Margarita declaro ser autora del presente trabajo de titulación: “Percepciones de los estudiantes de Básica Superior, sección vespertina del Colegio de Bachillerato “27 de Febrero”, de la ciudad de Loja, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo”, de la Maestría en Pedagogía, siendo: Mgtr. Digna América Armijos Cuenca director(a) 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.....  
Autora Díaz Sozoranga Ruth Margarita  
Cédula 1104895600

## **AGRADECIMIENTO**

Agradezco a Dios por regalarme la sabiduría y bendición de realizar mis estudios de la Maestría en Pedagogía en tan prestigiosa Universidad.

A mi madre Gladys Sozoranga. A todas mis maestras y maestros que me han guiado y orientado, a mi directora de tesis Mgtr. América Armijos y al Mgtr. Vicente Riofrío.

Finalmente, un agradecimiento a la UTPL por abrirme sus puertas para desarrollarme como persona y como profesional.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARATULA .....	i
APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN .....	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
AGRADECIMIENTO .....	iv
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	v
RESUMEN.....	1
ABSTRACT .....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO.....	5
1.1. La evaluación educativa.....	6
1.1.1. La evaluación en el enfoque conductista de aprendizaje.....	6
1.1.2. La evaluación en el enfoque cognitivista de aprendizaje.....	7
1.1.3. La evaluación en el enfoque constructivista de aprendizaje.....	9
1.1.4. La evaluación orientada al desarrollo integral de la personalidad del estudiante. ...	10
1.2. Tipos de evaluación y sus funciones en el proceso formativo .....	12
1.2.1. Evaluación diagnóstica.....	12
1.2.2. Evaluación formativa.....	13
1.2.3. Evaluación sumativa.....	14
1.3. Métodos, técnicas e instrumentos en el proceso de evaluación .....	16
1.3.1. Desde el enfoque conductista de aprendizaje.....	16
1.3.1.1. Métodos.....	16
1.3.1.2. Técnicas.....	19
1.3.1.3. Instrumentos.....	20
1.3.2. Desde el enfoque cognitivista de aprendizaje.....	20
1.3.2.1. Métodos.....	21
1.3.2.2. Técnicas.....	22

1.3.2.3. Instrumentos.....	24
1.3.3. Desde el enfoque constructivista de aprendizaje.....	24
1.3.3.1. Métodos. ....	25
1.3.3.2. Técnicas.....	26
1.3.3.3. Instrumentos.....	27
<b>CAPÍTULO II DISEÑO METODOLÓGICO .....</b>	<b>30</b>
2.1. Objetivos. ....	31
2.1.1. General .....	31
2.1.2. Específicos.....	31
2.2. Diseño de la investigación. ....	31
2.3. Contexto de la investigación. ....	32
2.4. Población.....	32
2.5. Muestra. ....	32
2.6. Métodos.....	32
2.7. Técnicas. ....	33
2.8. Instrumentos.....	33
2.9. Procedimiento.....	34
<b>CAPÍTULO III ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>35</b>
1. Definición de evaluación .....	36
2. Funciones de la evaluación.....	39
3. Objetos de evaluación.....	42
4. Percepción de lo que consideran necesario evaluar los profesores .....	45
5. Instrumentos de evaluación que se emplean .....	48
6. Quién evalúa.....	51
7. Cuándo se evalúa. ....	53
<b>CAPÍTULO IV PLAN DE INTERVENCIÓN.....</b>	<b>55</b>
4.1. Título .....	56
4.2. Descripción del problema .....	56

4.3. Antecedentes sobre el problema .....	56
4.4. Fundamentación teórica: .....	57
4.5. Matriz para la intervención.....	59
CONCLUSIONES .....	63
RECOMENDACIONES.....	64
BIBLIOGRAFÍA.....	65
ANEXOS.....	70

## RESUMEN

El presente estudio investiga las percepciones que tienen los estudiantes respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo, tuvo como objetivo analizar los rasgos constitutivos del perfil del docente en evaluación educativa. El estudio se realizó con estudiantes de octavo, noveno y décimo grado de Educación General Básica del Colegio de Bachillerato “27 de Febrero” de la ciudad de Loja. Se trabajó con una muestra de 147 estudiantes; se utilizaron los métodos: inductivo–deductivo, analítico–sintético, estadístico y como técnicas la observación directa y encuesta. Se concluyó que, en la institución educativa, existe una tendencia constructivista, la evaluación se orienta a valorar la calidad del proceso de aprendizaje del alumno e impulsar a la mejora; sin embargo, también se concibe como calificar al alumno de manera cerrada al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual corresponde al conductismo, de tal manera, se evidencia que, aún no solventan las demandas educativas de los educandos. Por tanto, se sugiere potenciar la evaluación integral de los aprendizajes, mediante la elaboración de técnicas e instrumentos enmarcados en el enfoque constructivista.

**PALABRAS CLAVES:** Evaluación, conductismo, constructivismo, enseñanza, aprendizaje.

## ABSTRACT

The present study investigates the perceptions that students have regarding the evaluation that their teachers apply in the instructional-formative process. Its objective was to analyze the constitutive features of the teacher's profile in educational evaluation. The study was conducted with eighth, ninth and tenth grade students of Basic General Education of the High school "27 of February" of the city of Loja. We worked with a sample of 147 students; the methods were used: inductive-deductive, analytical-synthetic, statistical and as techniques direct observation and survey. It is concluded that in the educational institution, there is a constructivist tendency, the evaluation is oriented to value the quality of the student's learning process and encouraging improvement; however, it is also conceived as qualifying the student in a closed way at the end of the teaching-learning process, which corresponds to behaviorism, in such a way, it is evident that, yet do not solved the educational demands of the students. Therefore, it is suggested enhance the integral evaluation of the learnings, through the elaboration from techniques and instruments framed in the approach constructivist.

**KEY WORDS:** Evaluation, behaviorism, constructivism, teaching, learning.

## INTRODUCCIÓN

Debido al desarrollo tecnológico y científico progresivo, en el sistema educativo se hace indispensable transformaciones importantes en la tarea educativa, motivo por el cual es preciso dejar a un lado la transmisión de contenidos y dar paso a la construcción (reconstrucción) de conocimientos; surge entonces, la necesidad de cambiar la práctica educativa, para ello es preciso cambiar la práctica de evaluación: el qué, cómo, cuándo se evalúa y combinar elementos para evaluar que coadyuven a identificar tanto conocimientos, actitudes, valores, de manera que permita una educación de calidad, eficaz y eficiente con el único fin de lograr la formación integral del docente, para ser crítico, creativo, participativo dentro su entorno donde se desenvuelve, capaz de afrontar retos y tener iniciativas para resolver problemas.

Concretamente en la educación ecuatoriana el desarrollo de los procesos de evaluación, ha diseñado un nuevo escenario para las prácticas evaluativas. De tal manera, que a la luz del modelo constructivista se hace imprescindible la reestructuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje y dentro de ello los procesos de evaluación, para este cambio es indispensable tomar en cuenta las apreciaciones de los sujetos principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (estudiantes), e ir mejorando en lo relacionado a la aplicación de la misma, con la finalidad de verificar los aprendizajes significativos del educando en el desarrollo de sus habilidades y destrezas.

Así, con la finalidad de contribuir a un mejor proceso de evaluación educativa y por ende a un éxito educativo, el presente trabajo investiga las percepciones que tienen los estudiantes respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo; como objetivo general se ha planteado: analizar los rasgos constitutivos del perfil del docente en evaluación en el Colegio de Bachillerato “27 de Febrero”, a partir de las percepciones de los estudiantes de octavo, noveno y décimo grado de Educación General Básica, que permita la comprensión de sus significados e implicaciones en el proceso instructivo-formativo.

En el capítulo I, se presenta la fundamentación teórica y científica que comprende: la definición de la evaluación educativa desde el enfoque conductista, cognitivista y constructivista, la evaluación orientada al desarrollo integral de la personalidad del estudiante, los tipos de evaluación, sus funciones en el proceso formativo y los métodos, técnicas e instrumentos de evaluación.

En el capítulo II, se expone la metodología utilizada en la presente investigación, en la cual se emplearon los métodos inductivo-deductivo, estadístico y el analítico-sintético, con las técnicas de la observación directa y encuesta a través de un cuestionario, empleando la escala de Likert; para la tabulación de resultados se empleó la herramienta Excel.

En el capítulo III, se aborda el análisis y discusión de resultados y los datos recolectados se han representado, en tablas y figuras.

En el capítulo IV, se desarrolla la propuesta de intervención, en la cual se prioriza un problema del trabajo de investigación, que consiste en potenciar la evaluación integral de los aprendizajes enmarcados en el enfoque constructivista, con la finalidad de contribuir a la optimización de la calidad educativa.

Como conclusiones se determina que: los estudiantes perciben que sus docentes entienden por evaluar, valorar la calidad del proceso de aprendizaje del alumno, empleando la observación en clase, criterios que están enmarcados en el enfoque constructivista; sin embargo, comparando las tendencias se evidencia el modelo conductual en: la definición de evaluación, criterios a evaluar, cuándo se evalúa, se aplica la evaluación para calificar al alumno de manera cerrada, valores propios del campo científico o profesional, los resultados buscados, pretendidos y observables.

Como recomendaciones se sugiere, incluir talleres de capacitación a los docentes con la finalidad de encaminarles a implementar herramientas evaluativas holistas; además, para que adquieran aprendizajes representativos en lo referente a técnicas e instrumentos de evaluación bajo los lineamientos del Ministerio de Educación, los mismos que se orientan hacia una evaluación educativa centrada en el enfoque constructivista.

Es importante expresar que aún se evidencia una notada tendencia hacia el conductismo, motivo por el cual sería beneficioso continuar con las investigaciones en búsqueda de una escuela nueva de calidad, que no tome en cuenta las limitaciones, sino que atienda a las necesidades y capacidades de los educandos con visión constructivista.

**CAPÍTULO I**  
**MARCO TEÓRICO**

## **1.1. La evaluación educativa**

La evaluación educativa con el pasar del tiempo ha sufrido grandes cambios, desde medir los conocimientos, a llegar a constituirse como un proceso esencial para valorar los aprendizajes adquiridos por los educandos, donde participa el evaluador y el evaluado e involucra a todos los miembros de la comunidad educativa.

La evaluación es: “Uno de los principales componentes del currículo mediante el cual se valoran fortalezas y limitaciones del proceso de enseñanza y de aprendizaje, con el fin de tomar decisiones oportunas y pertinentes a las situaciones del estudiante” (Ministerio de Educación, 2014, p.10). Sanmartí (2007) añade: “La evaluación educativa es el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y el cómo se aprende” (p.16).

Por las consideraciones anteriores, la evaluación es una herramienta educativa muy poderosa del proceso de enseñanza-aprendizaje, por cuanto, reorienta la tarea docente, permite analizar, estudiar y determinar de forma sistemática las evidencias de los logros, atender individualidades y tomar decisiones adecuadas para retroalimentar según sea necesario (mediante métodos e instrumentos el estudiante puede comprender sus deficiencias y superarlas como también el reconocer sus alcances) para un mayor conocimiento.

Así, la evaluación educativa resulta fundamental puesto que permite conocer el nivel alcanzado, los objetivos educativos logrados, elevar la calidad de enseñanza y de aprendizaje, fortaleciendo el progreso formativo del estudiante que participa en el proceso educativo.

### **1.1.1. La evaluación en el enfoque conductista de aprendizaje.**

El conductismo es una teoría psicológica basada en que ante un estímulo se genera una respuesta. Cazar del Pozo (2012) señala que: “Es una alternativa para educar basada en el modelo de estímulo y respuesta” (p.14).

La enseñanza consiste en: “Depositar información en el alumno, para que la adquiera, (...). Ha orientado la enseñanza, más hacia la memorización, que hacia la elaboración y comprensión de la información” (García, Guillén, & Acevedo, 2011, pp.7-8). En efecto, el

educando es un ente pasivo receptor de contenidos y puede ser eficaz en el proceso de enseñanza de tipo mecánico.

Además, Arancibia, Herrera, & Strasser (2008) señalan que el aprendizaje: “Debe ser definido como algo que puede ser observado y documentado, es decir, hay aprendizaje cuando existe un cambio conductual” (p.47). Según se ha citado el docente puede verificar los aprendizajes adquiridos, cuando el estudiante demuestra un cambio de conducta, por ejemplo: el resultado de un examen escrito, en tal sentido, se observa el aprendizaje en las expresiones verbales, los escritos y en su conducta, en cómo responde ante una situación específica.

En cuanto a las características del conductismo, Leiva (2005) define: “Se aprende asociando estímulos con respuestas. El aprendizaje está en función del entorno. El aprendizaje no es duradero, necesita ser reforzado. El aprendizaje es memorístico, repetitivo y mecánico y responde a estímulos” (p.68).

La evaluación conductista para Blanco (2004):

Se centra en el producto, es decir, en las ejecuciones mecánicas de las acciones repetitivas sin dar cabida a la reflexión sobre la conducta ejecutada, las cuales deben ser medibles y cuantificables y el criterio de comparación a utilizar para su valoración son los objetivos establecidos (p.114).

Además, “los aprendizajes se evalúan a través de los resultados, no se evalúan ni el proceso ni el punto de partida de los alumnos” (Martínez, 2009, p.131). De modo que, para los conductistas la evaluación es de tipo sumativa y se interesa por las notas obtenidas, más no por los procesos, donde el estudiante es evaluado para comprobar los conocimientos objetivos finales.

### **1.1.2. La evaluación en el enfoque cognitivista de aprendizaje.**

El cognitivismo denominada también psicología cognitiva es una teoría de aprendizaje que tiene como objeto de estudio los procesos mentales involucrados en el conocimiento, es decir, cómo la mente interpreta, analiza, almacena, procesa la información. Lamas (2014) afirma: “El ser humano es un sujeto activo planificador, que participa en la elaboración del conocimiento, atiende y selecciona aspectos de la experiencia, registra en la memoria y

elabora estrategias para resolver problemas” (p.839). Así, se interesa por los fenómenos y procesos internos que ocurre en el individuo cuando aprende.

Por su parte, Cazar del Pozo (2012) señala que el cognitivismo: “Centra su atención en el estudio de cómo el individuo, construye su pensamiento a través de sus estructuras organizativas y funciones adaptativas al interactuar con el medio” (p.15).

Así también, el enfoque cognitivo estudia: “La forma en que los sujetos representan y procesan mentalmente la información a través de procesos como, la percepción, el aprendizaje, la memoria, la resolución de problemas y la toma de decisiones” (Sandoval, 2009, p.101). Por tanto, se interesa en cómo se guarda la información en las estructuras mentales, en cómo el educando examina, analiza los contenidos enseñados.

Román, M & Diez, E. (citado por Blanco, 2004) exponen que: “Valora tanto los procesos como los productos y será preferentemente formativa y criterial” (pp.119-120). De manera que, en el enfoque cognitivo se valoran los procesos mentales durante el proceso de aprendizaje y los productos obtenidos sirven para la toma de decisiones.

Además, entre los principios teóricos del cognitivismo Saettler (citado por Chávez, Chávez, Padrón, & Martínez, 2009) señalan que: “Se fundamenta en los procesos mentales y la representación del conocimiento, (...). Y ve al individuo como activo, constructivo, y como aquel capaz de resolver problemas” (p.6).

En consecuencia, en el cognitivismo el aprendizaje es por recepción y por descubrimiento; se produce a partir de la experiencia, considera que cada persona organiza, analiza e interpreta información de forma distinta. El docente es crítico, reflexivo, creativo promueve el desarrollo de aptitudes y considera al alumno como un sujeto participativo, creativo capaz de resolver problemas, proyectos, situaciones reales. En cuanto a la evaluación cognitiva se destaca la importancia de los procesos, valora el saber qué, saber hacer y el saber ser, es decir valora aspectos de la mente y los productos contribuyen a la orientación y la toma de decisiones.

### **1.1.3. La evaluación en el enfoque constructivista de aprendizaje.**

El constructivismo es un modelo pedagógico que se ha originado del cognitivism, de acuerdo con Schunk (2012) es: "La doctrina que plantea que el aprendizaje ocurre en contextos y que los aprendices forman o construyen gran parte de lo que aprenden y entienden en función de sus experiencias en las situaciones" (p.491). Considera al estudiante como un sujeto activo que aprende construyendo nuevas ideas de conocimiento, donde desafíe su pensamiento y reorganice sus creencias.

Además, en el constructivismo el estudiante es considerado como un ente activo, de acuerdo con Agama-Sarabia, & Crespo-Knopfler (2016) afirman que: "El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien reconstruye los saberes de su grupo cultural, y puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa" (p.110).

Por otro lado, el aprendizaje para Cazar del Pozo (2012) es: "Un proceso activo" por parte del alumno que ensambla, extiende, restaura e interpreta, y por lo tanto "construye" conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe" (p.16). Por lo tanto, en el proceso de aprendizaje constructivista, el estudiante es participativo de la realidad, quién elabora su propio conocimiento a partir de conceptos que ya posee.

Los principales postulados constructivistas Serrano & Pons (2011) indican: la organización y significatividad y, además:

- a) recupera la noción de mente;
- b) reintegra la información subjetiva como un dato útil a la investigación; y
- c) da un lugar preferencial al estudio de la memoria activa como explicación básica de la elaboración de la información (personalización de los significados) y de la actividad humana (p.7).

Por su parte, en el modelo pedagógico constructivista González, Hernández, & Hernández (2007) afirman que: "El alumno participa de las decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, comprometiéndose con su aprendizaje, autoevaluándose y evaluando a sus compañeros y al proceso" (p.123). Añaden que, evaluar desde este enfoque tiene como finalidad:

Comprobar de modo sistemático el aprendizaje alcanzado por el alumno durante su instrucción, valorando el grado de significatividad y funcionalidad de los aprendizajes construidos y la capacidad de utilizar los conocimientos alcanzados para solucionar diferentes tipos de problemas y cuyo interés no está sólo en los resultados obtenidos, sino también en los procesos cognitivos y socio afectivos que se dieron para obtener estos resultados (p.129).

En conclusión, la evaluación constructivista es una actividad de diálogo y reflexión que se centra en el estudiante, quién construye su propio conocimiento, no se interesa sólo en los productos observables del aprendizaje, sino en los aspectos cognitivos y afectivos que los estudiantes utilizan durante la construcción de los aprendizajes, se evalúa lo representativo: conocimientos, habilidades, actitudes; permite verificar los puntos débiles o fuertes y según sea necesario retroalimentar, promover una enseñanza adaptada a la diversidad del alumnado y contribuir al desarrollo personal del estudiante.

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

La evaluación es un proceso en el cual se estima el mayor número de aprendizajes, su responsabilidad, capacidad de escucha activa, su solidaridad con sus compañeros, su capacidad de argumentación y participación en la solución de problemas, es decir sus diversas demostraciones de la personalidad del estudiante y los factores que lo precisan, aplicando la mayor diversidad de técnicas. De acuerdo con los autores González, González, & Montes (citado por Robles & Muñoz, 2015): “La evaluación es integral porque toma en cuenta los rasgos relevantes de la personalidad del alumno, el rendimiento y los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje” (p.55).

Además, la evaluación es integral porque: “Constituye una fase más del desarrollo del proceso educativo y por lo tanto nos proporciona información acerca de los componentes del sistema educativo: gestión, planificación curricular, el educador, el medio socio-cultural, los métodos didácticos, los materiales educativos, etc.” (Rosales, 2014, p.4).

Asimismo, la evaluación orienta al desarrollo integral del educando, de acuerdo con Suárez-Pagés (2016) afirma que: “Involucra las dimensiones intelectual, social, afectiva, motriz y axiológica del alumno; así como a los demás elementos y actores del proceso educativo, y las condiciones del entorno socio-económico y cultural que inciden en el mismo” (p.479).

La evaluación es parte del proceso de aprendizaje, por su parte, lafrancesco (citado por Sánchez & Escobar, 2015) señala que:

Comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del educando y de la calidad de los procesos, procedimientos y estrategias empleadas por los educadores (docente, padres de familia, comunidad educativa), la organización y análisis de la información a manera de diagnóstico, la determinación de su importancia y pertinencia, de conformidad con los objetivos de formación que se esperan alcanzar, todo con el fin de tomar decisiones que orienten y aseguren el aprendizaje por parte de los educandos y los esfuerzos de la gestión de los educadores (p.209).

De los anteriores planteamientos se deduce que, la evaluación educativa es un proceso integral que genera información real, significativa de carácter retroalimentador. Así pues, evaluar permite identificar, analizar, verificar los aciertos y desaciertos e incentivar a los educandos para el logro de aprendizajes significativos; de esta manera, recoger datos para la toma de decisiones con la intención de contribuir a la mejora de la calidad educativa.

La evaluación del aprendizaje del estudiante, Medina (2013) expone que permitirá:

Satisfacer necesidades de información sobre su rendimiento en términos de mejora de su desempeño y determinar la cercanía de la instrucción y los contenidos curriculares con las necesidades de su comunidad y con las demandas del mundo actual, (...). Y al docente permite corroborar el logro de aprendizajes en los alumnos (p.38).

De manera que, la valoración de los aprendizajes es una actividad de gran relevancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante esta se evalúa el rendimiento alcanzado, conocimientos y destrezas, permite corregir lo negativo y reforzar lo positivo, permite también conocer el punto de partida, el progreso y los resultados conseguidos por los estudiantes y proporciona al docente datos alcanzados de los objetivos propuestos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

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

A continuación, se describen los tipos de evaluación que apoyan al docente en el proceso educativo: la evaluación diagnóstica o inicial, la evaluación formativa o procesual y la evaluación sumativa o final.

### **1.2.1. Evaluación diagnóstica.**

La evaluación diagnóstica es la determinación de los saberes previos, las condiciones iniciales, capacidades, dificultades, habilidades, fortalezas del estudiante, ésta se realiza para obtener información sobre las dimensiones biológicas, psicológicas, y cognitivas, orienta el aprendizaje y contextualiza cada situación de enseñanza.

Por su parte, Tallarico (2016) señala que: “La evaluación diagnóstica como parte de la enseñanza y aprendizaje, permitiendo descubrir cuáles son los conocimientos ya incorporados, y usarlos como punto de partida para continuar con la incorporación e intercambio de conocimientos entre todos los actores de la clase” (p.149). Curiel (2017) añade que: “Proporciona información acerca de los conocimientos y las habilidades previas del sujeto” (p.51). En este sentido, se aplica al comienzo de una nueva fase de aprendizaje, permite recoger información real e inicial así, diseñar estrategias apropiadas conforme a las necesidades y expectativas para conocer más adelante los verdaderos logros obtenidos.

Asimismo, es una actividad valorativa que: “Se caracteriza por determinar el nivel de competencia que posee el estudiante o el grupo en general, y promover los procesos necesarios y relevantes para alcanzar una mejora significativa en el aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2014, p.13-14). Justamente explora los conocimientos que ya poseen los estudiantes sus expectativas, intereses, motivaciones, saberes, capacidades, para a partir de ello lograr nuevos aprendizajes.

Además, en la evaluación diagnóstica Castillo & Cabrerizo (2010) indica que: “El profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de sus alumnos, tanto en lo personal como en lo académico” (p.36). En este sentido, a partir de la información obtenida, el docente puede emplear estrategias adecuadas según las características, necesidades, ritmos de aprendizaje e intereses de los estudiantes, para promover aprendizajes significativos.

### **1.2.2. Evaluación formativa.**

La evaluación formativa es un proceso que realimenta el aprendizaje, por su parte el Ministerio de Educación (2014) afirma que:

Brinda información necesaria y oportuna para que los agentes educativos y en particular los docentes tomen decisiones dirigidas a reorientar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y determinar las estrategias didácticas para que todos alcancen los aprendizajes propuestos, (...). Sirve para ver el progreso e identificar los puntos débiles y fuertes, los cuales se constituyen en factores clave dirigidos hacia una mejora continua (p.15).

Al respecto, Dunn & Mulvenon (citado por Morales, 2009) la conciben como: “El abanico de procedimientos de evaluación, formales e informales, integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y orientados a modificar y mejorar el aprendizaje y comprensión de los estudiantes” (p.12). Es decir, medios específicos para que el educando pueda desarrollar sus potencialidades.

Mientras que, Melmer, Burmaster & James (citado por Morales, 2009) consideran a la evaluación formativa como un procedimiento empleado por docentes y educandos, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, que facilita información precisa para ir adecuando el proceso, de modo que, los estudiantes alcancen los propósitos formulados.

De la misma forma, es un proceso en el cual profesores y estudiantes comparten metas de aprendizaje y evalúan constantemente sus avances en relación a estos objetivos. Así que, busca responder ¿Hacia dónde vamos? ¿Dónde estamos? ¿Cómo podemos seguir avanzando? (Agencia de Calidad de la Educación, 2016). Ayuda al docente a conocer paso a paso la evolución de los estudiantes.

Por las consideraciones anteriores se concluye que la evaluación formativa es un instrumento esencial de evaluación continua que se cumple durante todo el proceso de aprendizaje, permite estimar el avance de los aprendizajes identificándose las particularidades los logros alcanzados o tropiezos, reorientando los aprendizajes en los casos que así lo requieran y tomar decisiones pertinentes, para garantizar el éxito en el aprendizaje.

En cuanto a su aplicación, pueden ser utilizadas técnicas de evaluación informal, semiformal y formal: intercambio de preguntas y respuestas, la lista de cotejo, los diarios de clase, trabajos más estructurados, evaluaciones de ejecución o basadas en problemas, mapas conceptuales, entre otros (González, Hernández, & Hernández, 2007).

Entre los aportes al proceso formativo del estudiante. Cruz & Quiñones (2012) consideran que: “Se encarga de orientar la actividad a través de informes sobre la forma en que se van alcanzando los objetivos. Si se van cumpliendo, docente y estudiantes tendrán un estímulo eficaz para seguir adelante, por el contrario si muestra deficiencias se harán los ajustes necesarios al plan” (p. 100). Por su parte, Pereira-Chavés (2015) afirma:

La evaluación de los aprendizajes prepara al estudiantado a largo plazo, desarrollando capacidades para generar procesos de mejoramiento permanentes en sus estructuras cognitivas; con lo cual se espera que desarrolle habilidades personales, criticidad, capacidad de escuchar y adaptarse a los cambios cotidianos (p.407).

Al respecto, la evaluación formativa tiene la función informativa-orientadora, que ayuda a aprender, se llevan a cabo procesos metacognitivos para que los educandos asuman la responsabilidad de reflexionar sobre su progreso, sus fortalezas y limitaciones en el aprendizaje y procesos de interacción entre sus docentes y sus compañeros. Por ende, contribuye a regular y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo personal del estudiante.

### **1.2.3. Evaluación sumativa.**

La evaluación sumativa es aquella que valora el aprendizaje al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual informa a los distintos actores sobre los logros obtenidos, los procesos, las estrategias y actividades de los docentes. Brenes (s.f) define: “La evaluación sumativa de los aprendizajes es el conjunto de técnicas y procedimientos de evaluación que se aplican al final de un curso, (...). Con el propósito de calificar y documentar el éxito o fracaso del alumno” (p.63). Por su parte, Leyva (2010) añade que:

Constituye un balance general de los conocimientos adquiridos o de las competencias desarrolladas, (...). Se orienta a verificar el cumplimiento de los

objetivos y estándares previamente determinados en el programa, y por lo tanto nos permite emitir un juicio de acreditación académica (p.7).

Precisamente, la evaluación sumativa: “Permite valorar hasta qué punto y en qué grado los alumnos han alcanzado o no han alcanzado los conocimientos, habilidades, destrezas y valores que se pretendían” (De Vincenzi & De Angelis, 2008, p.18). Es decir, comprueba los conocimientos o habilidades alcanzados por los estudiantes, sus aciertos y desaciertos, al culminar un curso o programa en particular.

De la misma manera, es importante señalar que: “Aporta y valora información al finalizar un periodo de tiempo previsto y permite tomar decisiones de refuerzo académico, recuperación y promoción” (Ministerio de Educación, 2014, p.15).

Tiene como función principal: “Certificar el grado en que las intenciones educativas se han alcanzado. A través de ella, el docente puede verificar si los aprendizajes estipulados educativos fueron alcanzados” (González, Hernández, & Hernández, 2007, p.128).

Entre los aportes al proceso formativo del estudiante Cruz & Quiñones (2012) definen que: “Su propósito es tomar las decisiones pertinentes para asignar una calificación totalizadora a cada estudiante que refleje la proporción de objetivos logrados en el curso” (p.101). En efecto, proporciona información para certificar resultados, e informar al estudiante, padres de familia, institución referente a conocimientos, destrezas, habilidades, es decir el nivel de aprendizaje conseguido.

En definitiva, se puede afirmar que este tipo de evaluación es un instrumento que se nutre de información, obtenida a través de la evaluación diagnóstica y la evaluación formativa, facilitando un resumen de los logros, de los conocimientos adquiridos. Se aplica para evaluar una unidad o etapa de aprendizaje más amplia, por ejemplo: bimestre o trimestre, o evaluar al término de un proceso educativo, con el fin de certificar y promover al estudiante, sea de un curso a otro, o para comunicar el rendimiento o nivel de aprendizaje alcanzado a todos los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje, estudiantes, docentes, padres y directivos.

### **1.3. Métodos, técnicas e instrumentos en el proceso de evaluación**

#### **1.3.1. Desde el enfoque conductista de aprendizaje.**

Desde el enfoque conductista de aprendizaje como ya se ha indicado la evaluación se centra en verificar las conductas de los estudiantes a través de procesos medibles y observables, por ello que se presentan los métodos, técnicas e instrumentos de evaluación:

##### **1.3.1.1. Métodos.**

#### **Reforzamiento positivo y reforzamiento negativo.**

El reforzamiento positivo Schunk (2012) considera que: “Implica presentar un estímulo, o añadir algo a una situación, después de una respuesta, lo que aumenta la probabilidad de que esa respuesta ocurra en el futuro en la misma situación”. Mientras que el reforzamiento negativo señala que: “Implica retirar un estímulo o quitar algo de una situación después de una respuesta, lo cual incrementa la probabilidad de que esa respuesta ocurra en el futuro en la misma situación” (pp.91-92).

Skinner (citado por Schunk, 2012) define a los reforzadores como: “Específicos de las situaciones: se aplican a individuos en momentos específicos y en condiciones determinadas” (p.90). Para los estudiantes los reforzadores son: “Los elogios del profesor, el tiempo libre, los privilegios, las estampas y las altas calificaciones” (Schunk, 2012, p.91).

Además, afirma que:

Los profesores pueden utilizar los reforzamientos positivo y negativo para motivar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades y a dedicar más tiempo a las tareas. Por ejemplo, al enseñar los conceptos en una unidad de ciencias, el docente podría pedirles a los alumnos que respondan preguntas al final del capítulo (p.92).

En este sentido, el conductismo aplica el método de reforzamiento positivo cuando el estudiante genera una determinada conducta y se hace acreedor de algo positivo, contrario a ello en el reforzamiento negativo el docente elimina una conducta a través de un estímulo. Su finalidad optimizar una conducta para que se repita progresivamente.

## **Moldeamiento.**

Permite moldear conductas retroalimentando de manera precisa los aprendizajes previos. Para el moldeamiento la conducta Schunk (2012) indica los siguientes pasos:

Identificar lo que el estudiante es capaz de hacer ahora (conducta inicial).

Identificar la conducta deseada.

Identificar los reforzadores potenciales en el ambiente del estudiante.

Separar la conducta deseada en pequeños pasos para ser dominados de manera secuencial.

Llevar al estudiante desde la conducta inicial hasta la conducta deseada reforzando de manera sucesiva cada aproximación hacia el comportamiento deseado (p.99).

Moldear es “Aprender haciendo con una retroalimentación correctiva, (...). Se podría aplicar de manera sistemática con un estudiante hiperactivo que sólo es capaz de trabajar un par de minutos en una tarea antes de distraerse” (p.99).

De modo que, el moldeamiento se presenta al realizar la respectiva retroalimentación mediante acciones repetitivas lo cual se va transformando la conducta y sus consecuencias hasta lograr el objetivo planteado.

## **Modificación conductual.**

Denominada también terapia conductual es la aplicación ordenada de principios para alcanzar aprendizajes apropiados. Ullman & Krasner (citado por Schunk, 2012) señalan: “La modificación conductual (o terapia conductual) se refiere a la aplicación sistemática de los principios del aprendizaje conductual para facilitar comportamientos adaptativos”. Además “La modificación conductual se ha utilizado con adultos y niños en contextos tan diversos como salones de clases, ambientes de orientación, prisiones y hospitales mentales” (Schunk, 2012, p.100).

En este método se aplica técnicas e instrumentos de evaluación objetiva para contribuir a eliminar las conductas negativas e intensificar las conductas positivas.

### **Aprendizaje de dominio.**

Los profesores orientan a los estudiantes hacia los procedimientos de dominio y proporcionan la instrucción utilizando a todo el grupo, grupos pequeños o actividades individuales en la clase. Los docentes aplican el examen formativo y certifican cuáles alumnos logran el dominio. Aquellos que no lo logran podrían trabajar en grupos pequeños repasando el material problemático, a menudo con la tutoría de los compañeros que ya dominan el material. Los profesores brindan tiempo para que trabajen con materiales remediales junto con tarea para la casa. La *evaluación para el dominio* incluye un examen sumativo (al final del curso) (Schunk, 2012, p.107).

En este método, las diferencias individuales de cada uno de los estudiantes en el proceso de aprendizaje van disminuyendo con el tiempo e incrementa su autoeficacia; en este sentido, contribuye a que todos los educandos con sus diferentes intereses, ritmos de aprendizaje obtengan los mismos conocimientos y dominio, esto depende en gran parte de la instrucción dada por el docente.

### **Entrevistas funcionales conductuales, escalas de verificación, cuestionarios.**

Se denominan métodos de auto-informe para evaluar los problemas conductuales y las variables relacionadas. Se aplican porque: Permite la identificación de las dimensiones y las modalidades de respuesta de conductas manifiestas o encubiertas. Permite la evaluación de las relaciones funcionales. Altamente flexible y rentable a efectos económicos y temporales. Fácil de administrar y requiere una preparación previa mínima.

Y entre sus aspectos negativos: Dependen del recuerdo, los sesgos y las dificultades. Sesgos en las entrevistas (p. ej., nivel de habilidad) y de los cualificadores de las escalas. Depende del nivel de cooperación del demandado y la voluntad de ser evaluado. En los cuestionarios, la validez predictiva de las mediciones puede variar según los instrumentos empleados. Están diseñados para describir y explicar el comportamiento humano (Kaholokula, Bello, Nacapoy, & Haynes, 2009).

### **1.3.1.2. Técnicas.**

#### **Observación directa.**

Se aplica porque permite observar diferentes comportamientos de los estudiantes para evidenciar si el aprendizaje se ha dado o no. Son: “Ejemplos de conducta que demuestran aprendizaje” (Schunk, 2012, p.15). De forma habitual el docente utiliza la observación para determinar si ha existido el aprendizaje.

Por otra parte, la observación presenta dos aspectos negativos: “Se enfoca en lo que se puede observar y, por lo tanto, se salta los procesos cognoscitivos y afectivos, (...). La ausencia de una conducta apropiada no significa que el individuo no ha aprendido”. (Schunk, 2012, p.15). Como señala el mismo autor:

Existe la probabilidad de que los estudiantes no realicen las acciones aprendidas porque no se sienten motivados, porque se sienten enfermos o están ocupados haciendo otras cosas. Hay que descartar esos otros factores antes de concluir, a partir de la ausencia del desempeño, que el aprendizaje no ha ocurrido (p.15).

En conclusión, la observación directa permite verificar los aprendizajes anhelados a través del uso de procedimientos adecuados y el docente lo utiliza de manera frecuente para determinar los conocimientos adquiridos por parte de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **Programas de reforzamiento.**

Son esenciales porque permiten realimentar los aprendizajes correctos, apoya a que no se aprendan respuestas incorrectas. En estos programas se determina si necesita de reforzamiento. En cuanto a los programas parciales o intermitentes no todas las repuestas se refuerzan es decir solo unas conductas y se utilizan en los salones de clases.

### **1.3.1.3. Instrumentos.**

#### **Pruebas objetivas.**

Las pruebas objetivas se aplican porque facilitan el recuerdo, son instrumentos de respuestas breves; su mayor ventaja está en que se elimina la subjetividad y la variabilidad al calificarlas, ya que de antemano se establecen criterios precisos e invariables para puntuarlas (Departamento de Ediciones Educativas de Santillana, 2009).

Por su parte, Hernández (2010) considera que: “Aportan información suficiente para evaluar el desempeño de los alumnos sin necesidad de recurrir a juicios subjetivos del examinador” (p.97). También ayuda al docente a: “Poder obtener medidas fiables sobre un ámbito de conocimiento, y para el alumno, en un marco más amplio, poder reforzar el aprendizaje de un contenido” (Sánchez-Vera & Prendes-Espinosa, 2015, p.122). En efecto, permite verificar el desempeño de los educandos, considera el conocimiento objetivo, así ayuda al maestro a alcanzar criterios confiables referentes a un área del conocimiento, y el estudiante logre reforzar su aprendizaje en una temática determinada.

Por otro lado, miden el reconocimiento mecánico de ítems de información, en lugar de la comprensión genuina de conceptos, principios y relaciones amplias es decir no posee la libertad de elaborar o redactar una respuesta ya que tienen algunas limitaciones para medir conocimientos referidos a los procesos cognitivos (Departamento de Ediciones Educativas de Santillana, 2009).

Además, se encuentran las pruebas estructuradas como las preguntas de verdadero o falso, de selección múltiple, respuesta abierta, completación, ordenamiento; demostrando fiabilidad y validez.

### **1.3.2. Desde el enfoque cognitivista de aprendizaje.**

Este enfoque considera a la evaluación como parte integral dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. A continuación, se presentan los métodos, técnicas e instrumentos.

### **1.3.2.1. Métodos.**

#### **Autorregulación.**

El aprendizaje autorregulado Schunk (2012) señala que:

Requiere que los aprendices tengan opciones; por ejemplo, en lo que hacen y en cómo lo hacen. Los alumnos no siempre disponen de opciones, como ocurre cuando los profesores controlan muchos aspectos y les asignan las tareas y determinan los parámetros, (...). Los estudiantes participan en actividades de aprendizaje con metas tales como adquirir conocimiento y estrategias para resolver problemas, completar páginas del libro de trabajo y realizar experimentos. Con estas metas en la mente los alumnos observan, juzgan y reaccionan a su percepción del progreso (p.123).

Asimismo, “Los alumnos tienen la capacidad de intervenir, intencionalmente en su ambiente de aprendizaje, guiando y transformando el curso de los acontecimientos en función de los objetivos que se hayan propuesto” (Rosário, Pereira, Högemann, Nunes, Figueiredo, & otros, 2014, p.786).

En efecto, los estudiantes conocen el contenido y estructura de la actividad de aprendizaje en la clase, toman conciencia, se sienten motivados y dirigen el desarrollo de sus tareas hacia el logro de metas específicas participando activamente.

#### **Aprendizaje por observación.**

El aprendizaje observacional consiste en que: “La persona observe a otro individuo o modelo llevar a cabo una determinada conducta” (Ruiz, 2010, p.2). Es decir, aquí el que aprende lo hace por imitación, donde participan: un modelo quien realiza la conducta y el individuo que ejecuta la observación de dicho comportamiento.

Por su parte, Bandura (citado por Schunk, 2012) explica que: “El aprendizaje por observación a través del modelamiento ocurre cuando los observadores manifiestan nuevos patrones de conducta” (p.127).

En definitiva, en este método es primordial la imitación, recompensa y castigo. Se aplica porque se da cuando los estudiantes a partir de observaciones de otros demuestran nuevas

conductas de comportamientos, conocimientos y actitudes e incluye los procesos de atención, retención, producción y motivación.

### **Aprendizajes de habilidades cognoscitivas.**

En los aprendizajes de habilidades cognoscitivas Schunk (2012) indica que:

El docente explica y demuestra las habilidades por aprender y luego los alumnos reciben la práctica guiada mientras el profesor verifica su comprensión; si experimentan dificultades, el docente les enseña otra vez la habilidad. Cuando el profesor considera que los estudiantes ya lograron una comprensión básica, realizan una práctica independiente mientras el profesor supervisa periódicamente su trabajo (p.129).

Se infiere que el estudiante además de adquirir conocimientos aprende el proceso para la obtención de los mismos, esto de forma sistemática. A su vez el docente guía al educando y examina si ha adquirido las habilidades y destrezas.

### **Modelamiento cognoscitivo.**

También el modelamiento cognoscitivo se aplica al transformar o respaldar el aprendizaje que complementa la explicación y demostración para realizar las acciones establecidas donde el estudiante logre conocimientos significativos.

Los docentes podrían introducir errores en la demostración para que los estudiantes vean cómo reconocerlos y manejarlos. Fundamental para ayudar al educando a enfrentarse ante las dificultades de aprendizaje (Schunk, 2012).

#### **1.3.2.2. Técnicas.**

### **Autoinstrucción.**

Meichenbaum y Goodman incorporaron el modelamiento cognoscitivo al entrenamiento de autoinstrucción para estudiantes de segundo grado que eran impulsivos y estaban en un grupo de educación especial. Es una forma importante de aprendizaje para los estudiantes con problemas de atención, hiperactividad y problemas conductuales, ya que se pueden sentir frustrados y desistir con facilidad después de cometer errores (Schunk, 2012).

Por lo cual, la autoinstrucción es aplicada para regular las actividades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ayuda al estudiante a mejorar la atención y ordenar a su propia conducta, es decir un autodiálogo (autoverbalización) a la hora de realizar una actividad determinada.

### **Motivación.**

La motivación permite a los estudiantes que observan conductas positivas imitarlas para a través de ello trabajar con empeño. “El hecho de que los individuos observen que otras personas similares a ellos tienen éxito aumenta su motivación y autoeficacia, ya que los hace inclinarse a creer que, si otros pueden triunfar, ellos también podrán hacerlo” (Schunk, 2012, p.137).

Es así que, la motivación en los estudiantes incide en su forma de pensar y con ello en su aprendizaje, de modo que se impulsen hacia el logro de metas valiosas. Entonces al observar a su compañero el desenvolverse de manera eficaz lo incentiva a realizar sus tareas con el esfuerzo necesario, con gran empeño.

### **Tutoría y asesoría.**

La tutoría es fundamental aumenta la autoeficacia y motivación, permite una instrucción individualizada y tiene como fin la integración lo cual se realiza mejor cuando la tutoría se efectúa por pares (Schunk, 2012). Así también, “Constituye un recurso para facilitar la adaptación del estudiante al ambiente escolar, mejorar sus habilidades de estudio y trabajo” (Mercado, Palmerín, & Sesento, 2011, p.2).

Mientras que, la asesoría Iñiguez, Del Toro, Del Toro, & Zanetti (2009) afirma que:

Impulsa a los alumnos para el logro de un aprendizaje significativo a partir de una serie de estrategias, (...). Tales como la reafirmación temática, la resolución de dudas, la realización de ejercicios, la aplicación de casos prácticos, los intercambios de experiencias, la exposición y la sistematización del conocimiento (p.16).

Para concluir, la tutoría y asesoría contribuyen a mejorar la autoeficacia y motivación tanto en el docente, como en el estudiante permite que adquiera habilidades e integre estrategias de aprendizaje.

### **1.3.2.3. Instrumentos.**

#### **Ejemplos resueltos.**

Se aplica los ejemplos resueltos porque son “presentaciones gráficas de las soluciones de problemas”. Influyen positivamente en la motivación, ya que sirven para aumentar la autoeficacia en los aprendices cuando, después de revisarlos, piensan que ya entendieron el modelo y que ya pueden aplicar las habilidades y las estrategias por sí mismos (Schunk, 2012).

Es mejor utilizar más de una forma de presentación, de manera que un ejemplo resuelto podría incluir información textual (palabras y números), gráfica (flechas y cuadros) y auditiva (sonidos). Sin embargo, no es conveniente aumentar demasiado la complejidad, ya que esto podría sobrecargar las capacidades de atención y memoria de los aprendices (Schunk, 2012, p.158).

Por tanto, el combinar la práctica con los ejemplos produce mayor aprendizaje significativo, acompañado de narraciones.

#### **Cuestionarios.**

Los cuestionarios permiten obtener información acerca de las “cogniciones, es decir, índices del nivel de conocimiento de los diversos temas estudiados” (Departamento de Ediciones Educativas de Santillana, 2009). Hurtado (2000) señala que: “El cuestionario es una serie de preguntas relativas a una temática, para obtener información” (p.469). Se aplica porque permite verificar los aprendizajes adquiridos.

Mediante este instrumento, se evalúa tanto aspectos cuantitativos como cualitativos de los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje obteniendo de esta manera información cierta.

### **1.3.3. Desde el enfoque constructivista de aprendizaje.**

En el enfoque constructivista la evaluación toma en cuenta la diversidad del alumnado, permite identificar los conocimientos adquiridos por los estudiantes los mismos que participan de forma activa en la construcción de sus propios conocimientos. A continuación, se presentan los métodos, técnicas e instrumentos.

### **1.3.3.1. Métodos.**

#### **Aprendizaje por descubrimiento.**

Denominado también aprendizaje por indagación, se aplica para que el estudiante adquiera conocimientos por sí mismo de manera independiente. De acuerdo con Arias & Oblitas (2014) el aprendizaje por descubrimiento esta: “Orientado hacia la participación interactiva de los estudiantes, pues es a partir de la actividad de interacción con otros que se construyen los significados” (pp.458-459). Así también, (Eleizalde, Parra, Palomino, Reyna, & Trujillo, 2010) señalan que: “Los maestros pueden ofrecer a los estudiantes más oportunidades de aprender por sí mismos” (p.273). Precisamente, permite al educando desarrollar su pensamiento crítico y habilidades de resolución de problemas.

Para aplicar este método se deberá tomar muy en cuenta los objetivos de aprendizaje; además requiere de una guía del docente donde los educandos son los principales indagadores que buscan y manipulan información. No se considera necesario en situaciones tales como cuando el estudiante no posee información previa y cuando son contenidos fáciles y se constituye como un método guiado (Schunk, 2012).

#### **Aprendizaje asistido por los pares.**

En el aprendizaje asistido por los pares los compañeros desempeñan un rol activo y motivan a otros estudiantes en el proceso de aprendizaje. Por su parte, Carranza (2015) especifica que: “Favorece el rendimiento académico de las y los estudiantes” (p.6). En efecto, al trabajar entre pares mejora los resultados de aprendizaje, los alumnos interactúan con otros para conseguir los objetivos educativos.

Sin embargo, cabe señalar que los docentes necesitan tomar en cuenta los resultados de aprendizaje para determinar si es factible seguir o no utilizando este método. Ciertos tipos de lecciones, como aquellas que hacen hincapié en las habilidades de indagación, parecen ser ideales para este método sobre todo si el desarrollo de resultados sociales también es un objetivo (Schunk, 2012).

Es importante recalcar, en este tipo de aprendizaje: “Los profesores y estudiantes trabajan de manera cooperativa y activa para construir el aprendizaje” (Roig & Araya, 2014, p.59). Es decir, se promueve la cooperación, considerando cada uno su responsabilidad. Por lo que

resulta oportuno señalar la importancia de diseñar y trabajar en actividades que involucren a todos los miembros del grupo.

### **1.3.3.2. Técnicas.**

#### **Discusiones y debates.**

Este tipo de técnicas constructivas impulsan a los educandos a desenvolverse de manera activa en su proceso de aprendizaje. En este sentido, “Los estudiantes participan en la discusión teniendo ciertos conocimientos del tema y se espera que aumente su comprensión como resultado de la discusión” (Schunk, 2012, p.271).

Una variante de la discusión es el debate, en el que los estudiantes argumentan de manera selectiva las diferentes perspectivas de un tema. Esto requiere que el grupo se prepare y, si tendrán que hacer una breve exposición de sus puntos de vista, quizá tengan que adquirir cierta práctica (Schunk, 2012, p.271).

Por tanto, al emplear la discusión y el debate se pretende que el educando incremente su comprensión sobre un tema; participe, reflexione, considere respetuosamente las posturas o juicios personales de sus compañeros, realice una crítica constructiva en un ambiente áulico de libertad, compromiso y responsabilidad, tomando en cuenta los criterios e indicadores dados por el docente.

#### **Autoevaluación.**

De acuerdo con Schunk (2012) en la autoevaluación: “El aprendiz juzga su desempeño comparándolo con la meta que estableció y reacciona ante esos juicios considerando que su desempeño es notable, inaceptable, etcétera” (p.412). Asimismo, la autoevaluación es la: “Evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal” (Galván, 2015, p.6).

Mediante la autoevaluación aumenta la capacidad del estudiante para ser responsable de su propio aprendizaje, donde se hace necesario tomar en cuenta el qué quiero aprender, qué sé, cómo lo hago, cómo puedo mejorar.

## **Ensayos.**

Se aplica el ensayo con la finalidad de reflexionar sobre un tema en específico de acuerdo con Botta & Warley (citado por Olaizola, 2011). “Admite la inclusión de opiniones personales y juicios de valor sin necesidad de pruebas, por lo tanto, su estilo es diferente del frío lenguaje científico de otros textos académicos” (p.64).

En la actualidad es muy utilizado porque: “Presenta un enfoque libre, abierto y personal, lo cual exige rigor y profundidad en su escritura; esto es: conocimiento, reflexión y calidad lingüística” (Sánchez, 2016, p.46). De manera que, permite exponer, analizar e interpretar ideas o tesis de cualquier tema, y prevalece lo subjetivo.

## **Proyectos.**

En esta técnica se estiman los aprendizajes adquiridos, responsabilidad y compromiso. En este sentido, los proyectos, “A parte de valorar los conocimientos sobre asignaturas específicas, se puede evaluar la habilidad para asumir responsabilidades, tomar decisiones y satisfacer intereses individuales” (Departamento de Ediciones Educativas de Santillana, 2009, p.39).

Permite que los alumnos demuestren su dominio sobre la materia y aplicación de conceptos. En caso de ser un proyecto grupal, es útil para estimular el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo; sin embargo, también puede prestarse para que la carga de trabajo sea desigual.

El docente facilita las pautas necesarias para la elaboración de los mismos e indica recursos, procedimientos y criterios de evaluación. Con esta técnica se pretende evaluar el obtener información, y la de saber organizarla. Se establece los objetivos hacia donde llegar de manera que se reorienta todo el proceso de aprendizaje (Galicia, 2014).

### **1.3.3.3. Instrumentos.**

## **Portafolios.**

Se aplica porque: “Muestra los esfuerzos, logros y progresos en una o más áreas del aprendizaje e incluye no solo muestras de los productos, sino los criterios de selección, así

como evidencia de la auto reflexión” (Departamento de Ediciones Educativas de Santillana, 2009, p.37). Para su realización requiere de la orientación del docente.

Además, “Representa una selección de su producción, (...). Puede ser una carpeta contentiva de las mejores piezas producidas por el estudiante y la evaluación de las fortalezas y debilidades de los productos” (Delmastro, 2005, p.46).

Para Villarini (citado por García, 2011) en el portafolio el estudiante demuestra: “Sus esfuerzos, progresos y logros en un periodo de tiempo y en alguna área específica” (p.38). En efecto, ayuda al educando a explotar su creatividad, compartir experiencias entre compañeros e impulsa a la valoración de fortalezas y debilidades. Mediante la utilización del portafolio se da un cambio en el modo de enseñanza.

### **Mapas conceptuales.**

Los mapas conceptuales son herramientas para la presentación sistemática del conocimiento. De acuerdo con Bobbye Bartels (citado por Rubio, 2012) los mapas conceptuales son: “Una excelente herramienta para que los alumnos muestren el grado de profundidad alcanzado en el aprendizaje. También sirven para mostrar cómo enfrenta un(a) estudiante un conocimiento nuevo y cómo aplica los conocimientos previos en torno al tema” (p.48). En efecto, permite diseñar pruebas para valorar el análisis, síntesis y asimilación de nuevos conocimientos que los educandos han alcanzado.

Además, son útiles porque: “A través de este instrumento se da al estudiante una posibilidad para autoevaluarse a nivel conceptual, brindando elementos para la autonomía, centrando el trabajo en sí mismo y extendiéndose hacia el trabajo entre pares” (Tovar-Gálvez, 2009, pp.6-7).

### **Lista de cotejo.**

La lista de cotejo “Exige un simple juicio de sí o no, (...). Son especialmente útiles para evaluar aquellas destrezas o modos procedimentales que pueden ser divididos claramente en una serie de actuaciones parciales o pasos” (Departamento de Ediciones Educativas de Santillana, 2009, p.32). En efecto, permite valorar aprendizajes referentes a los contenidos, habilidades, actitudes y valores.

Así, la lista de cotejo puede ser de gran ayuda en la transformación de los criterios cualitativos en cuantitativos, siempre y cuando dichas decisiones respondan a los requerimientos efectivos en el aula (Galicia, 2014).

### **Diario o bitácora.**

Es un instrumento que valora capacidades, destrezas, el pensamiento creativo. En este sentido, es la:

Herramienta que contiene las respuestas escritas del estudiante a la lectura realizada. Puede ser un diario reflexivo, un diario literario o un diario dialogado. A través de ellos, se puede evaluar la capacidad para expresar ideas, la creatividad, la organización, el lenguaje y la producción de textos. (Departamento de Ediciones Educativas de Santillana, 2009, p.39).

El diario o bitácora permite detallar las experiencias evidencias, intencionalidades, debilidades, fortalezas, entre otras, faculta al estudiante a evaluar su aprendizaje y examinar como las ideas de los educandos se han transformado o complementado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Rúbrica.**

Este tipo de instrumento de evaluación el Departamento de Ediciones Educativas de Santillana, 2009) señalan como el:

Conjunto de criterios, reglas y claves que sirven de guía para encontrar evidencia de la comprensión y la aplicación del conocimiento de los estudiantes en una tarea. De este modo, el docente puede identificar lo que los estudiantes son capaces de hacer con el conocimiento adquirido (p.39).

Para Cano (2015) la rúbrica es: “Un registro evaluativo que posee ciertos criterios o dimensiones a evaluar y lo hace siguiendo unos niveles o gradaciones de calidad y tipificando los estándares de desempeño” (p.267).

Finalmente, la rúbrica permite a través de un trabajo evidenciar los conocimientos adquiridos por los estudiantes y valora su desarrollo, brinda además una retroalimentación en el caso de ser necesario.

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

## **2.1. Objetivos.**

### **2.1.1. General**

Analizar los rasgos constitutivos del perfil del docente en evaluación en el Colegio de Bachillerato “27 de Febrero”, a partir de las percepciones de los estudiantes de 8vo, 9no y 10mo grado de Educación General Básica 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. Específicos**

1. Fundamentar teóricamente la evaluación educativa como proceso orientado al aseguramiento de la formación de la personalidad de los estudiantes con sentido de integridad.
2. Diagnosticar las percepciones de los estudiantes respecto de la evaluación que desarrollan sus docentes en relación a las concepciones, métodos, técnicas, instrumentos y valoraciones.
3. 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.

## **2.2. Diseño de la investigación.**

El diseño de la investigación fue el Exploratorio Secuencial, de modalidad derivativa. Respecto del diseño exploratorio secuencial, Hernández, Fernández, & Baptista (2014) sostuvo que este tipo de diseño “implica una fase inicial de recolección y análisis de datos cualitativos seguida de otra donde se recaban y analizan datos cuantitativos” (p.551), asimismo, ha planteado que “en esta modalidad la recolección y el análisis de los datos se hacen sobre la base de los resultados cualitativos. La mezcla mixta ha ocurrido al conectar 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 Institución Educativa “27 de Febrero”, ubicada en el sector urbano barrio La Tebaida perteneciente al cantón y provincia de Loja, de acuerdo al régimen de sostenimiento es fiscal, en cuanto a su categorización institucional es Colegio de Bachillerato.

### **2.4. Población.**

Comprende 1.109 estudiantes entre la sección matutina y vespertina.

### **2.5. Muestra.**

Se tomó 147 estudiantes de básica superior, que corresponde a octavo, noveno y décimo grado de Educación General Básica, sección vespertina.

### **2.6. Métodos.**

#### **Inductivo – Deductivo:**

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

Además, el método deductivo se empleó para identificar las percepciones de los estudiantes de básica superior del Colegio de Bachillerato “27 de Febrero” de la ciudad de Loja, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo. Partiendo del análisis de estudios de fenómenos con lo cual se idéntico el problema y se elaboró la justificación y antecedentes del estudio. Así también, permitió estudiar la problemática desde lo general para luego establecer las conclusiones y recomendaciones y llegar a identificar el plan de intervención como un aporte positivo para la institución educativa.

### **Estadístico:**

Se empleó para organizar los datos cuantitativos y cualitativos de la investigación; organizar la información obtenida. Facilito la objetivación, comprensión de los datos y verificación de los objetivos propuestos en la investigación

### **Analítico – Sintético:**

El método analítico-sintético se basa en la descomposición del todo en partes y relaciones, complementado a nivel mental las partes del objeto. Se aplicó para el análisis y síntesis de toda la información recogida, la evaluación se abordó como sistema, proceso, producto, mejora e innovación, como categorías interrelacionadas en el proceso enseñanza-aprendizaje, dentro del proceso de formación integral de los estudiantes.

## **2.7. Técnicas.**

### **Observación directa:**

Esta técnica fue un elemento primordial, permitió obtener también un gran número de información y relación directa con las autoridades, docentes y estudiantes del Colegio de Bachillerato “27 de Febrero”.

### **Encuesta:**

Se utilizó la técnica de la encuesta, mediante la aplicación de un cuestionario, al respecto Hernández, Fernández, & Baptista (2014) citando a Chasteauneuf (2009) plantea que “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p.217). Se utilizaron preguntas cerradas.

## **2.8. Instrumentos.**

### **Cuestionario:**

Organizado en 7 categorías, contiene 67 ítems. Utilizando la escala de Likert con 5 categorías de respuestas: nunca, a veces, mitad de casos, frecuentemente, siempre; al respecto Hernández, Fernández, & Baptista (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.238).

El cuestionario se aplicó directamente a cada estudiante, en dos momentos: momento uno se trabajó con los ítems del 1 al 38, y, en el momento dos se trabajó con los ítems del 39 al 67.

Una vez culminado el proceso de indagación se procedió al análisis de la información y se utilizó la herramienta Excel, mediante el cual se identificó la frecuencia de expresiones en cada variable; la relación entre variables que permitieron determinar aspectos comunes y diferenciales; y, las tendencias principales en cada una de las dimensiones en estudio.

## **2.9. Procedimiento.**

Se empleó un análisis cualitativo-cuantitativo; por consiguiente, la primera etapa comprendió la revisión de información teórica respecto a la evaluación educativa, se analizaron y establecieron categorías que constituyeron los indicadores y variables en la construcción del instrumento para obtener información de los estudiantes.

En la segunda etapa, se recopiló información, y se la analizó utilizando la herramienta Excel, donde se identificaron las percepciones de los estudiantes respecto de la evaluación que aplican sus docentes.

En la tercera etapa, se relacionó la información teórica de la primera etapa y los datos de la segunda etapa, lo que permitió configurar el perfil del docente en evaluación, identificado desde las percepciones de los estudiantes, como base para la redefinición de enfoques, métodos y técnicas aplicables en la evaluación con sentido de integridad. Y en una cuarta etapa se establecieron conclusiones, recomendaciones y alternativas de solución orientados al problema.

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

## 1. Definición de evaluación

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

Variables	Nunca	A veces	Mitad de casos	Frecuentemente	Siempre	Total
Decidir si el alumno/a pasa de grado o curso.	8%	29%	12%	15%	36%	100%
Valorar la calidad del proceso de aprendizaje del alumno/a.	1%	11%	16%	20%	52%	100%
Valorar el progreso del alumno/a	2%	10%	17%	24%	47%	100%
Comparar los logros del alumno/a	14%	26%	12%	28%	20%	100%
Calificar al alumno/a.	9%	14%	13%	13%	51%	100%
Examinar al alumno/a.	11%	17%	10%	28%	34%	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de básica superior, sección vespertina del Colegio de Bachillerato "27 de Febrero", 2017.

Elaboración: Díaz (2017).

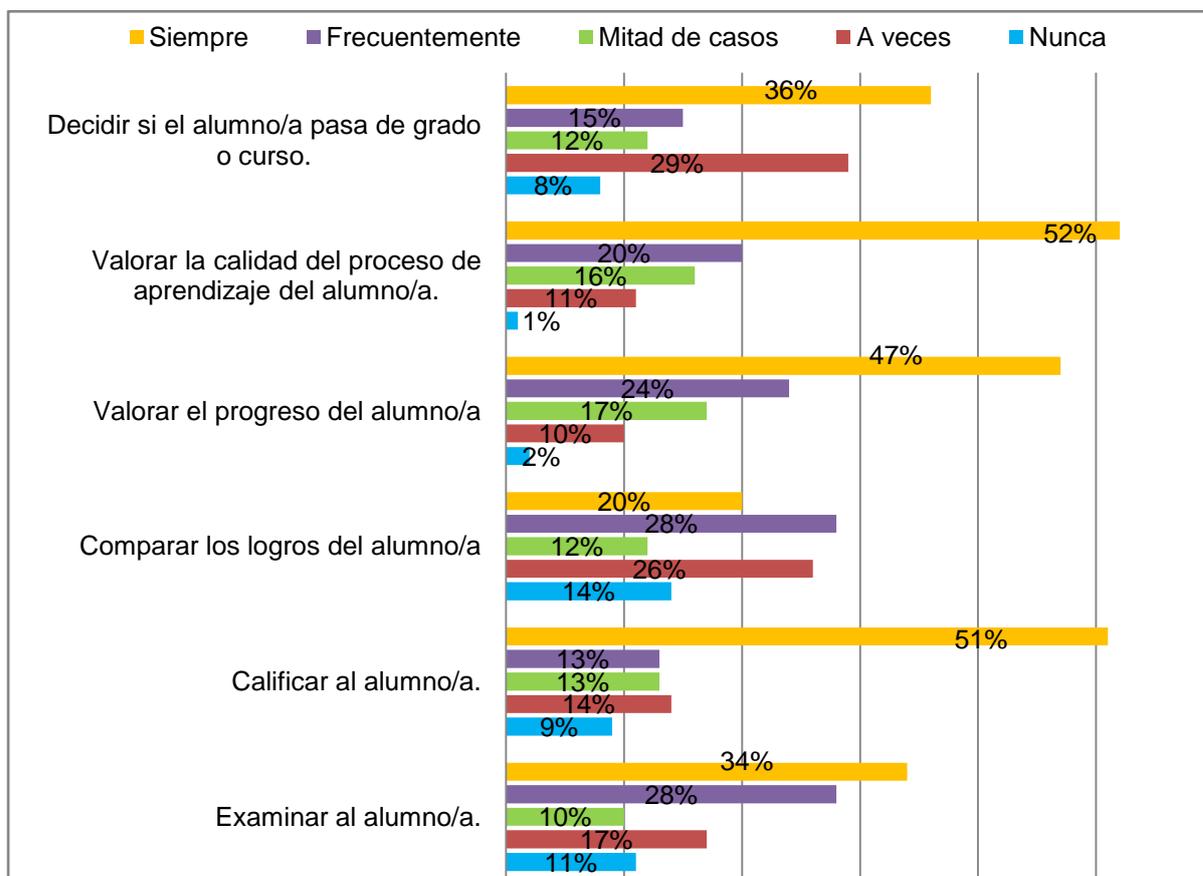


Figura 1.1. Percepción de la concepción de los profesores sobre evaluación

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de básica superior, sección vespertina del Colegio de Bachillerato "27 de Febrero", 2017.

Elaboración: Díaz (2017).

Tabla 1.2. Percepción de los alumnos sobre evaluación

Variables	Nunca	A veces	Mitad de casos	Frecuentemente	Siempre	Total
¿Cómo vives tú la evaluación?						
Como una amenaza	74%	13%	4%	5%	4%	100%
Como un control	18%	41%	15%	13%	13%	100%
Como una comprobación necesaria	11%	23%	16%	13%	37%	100%
Como un juicio	76%	6%	8%	5%	5%	100%
Como una posibilidad de diálogo con el profesor/a.	19%	16%	11%	19%	35%	100%
Como una ayuda	7%	15%	7%	21%	50%	100%
Como un aprendizaje	4%	8%	2%	10%	76%	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de básica superior, sección vespertina del Colegio de Bachillerato "27 de Febrero", 2017.

Elaboración: Díaz (2017)

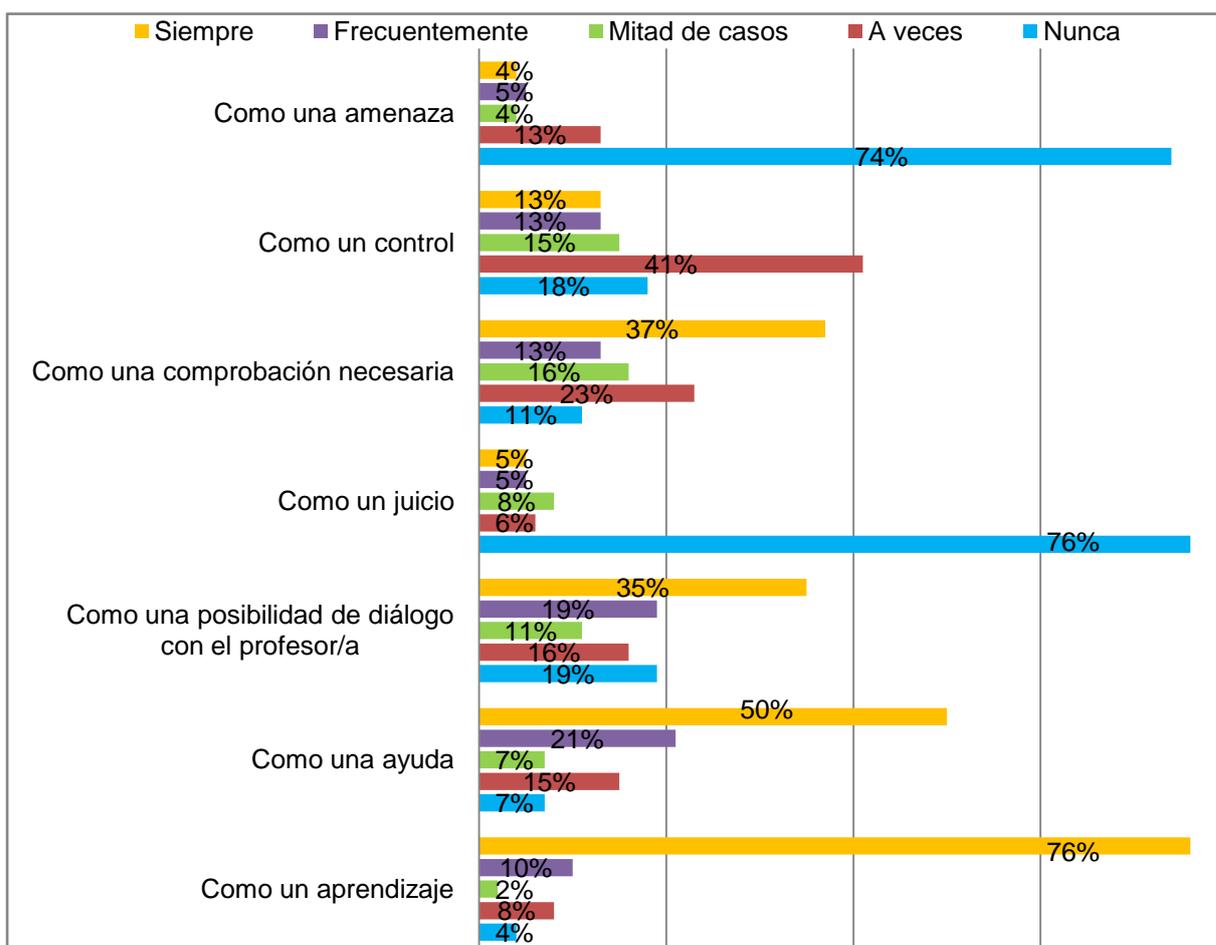


Figura 1.2. Percepción de los alumnos sobre evaluación.

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de básica superior, sección vespertina del Colegio de Bachillerato "27 de Febrero", 2017.

Elaboración: Díaz (2017).

## **Análisis y discusión de resultados**

De acuerdo a los datos expuestos en la tabla y figura 1.1 y 1.2 se determina el 52% de los estudiantes encuestados afirman que siempre los docentes consideran a la evaluación como valorar la calidad del proceso de aprendizaje del alumno, tendencia que corresponde al enfoque constructivista. En este sentido, el proceso evaluativo se emplea para verificar logros adquiridos por el estudiante durante el proceso de aprendizaje.

Mientras que, el 51% de los estudiantes encuestados señalan que sus docentes siempre conciben a la evaluación como calificar al alumno, lo cual se refleja una tendencia hacia el enfoque conductual, es decir, que el docente aplica el instrumento de evaluación con la finalidad de calificar lo que ha aprendido el estudiante de forma cuantitativa, buscando exactamente un producto, e impacta de forma negativa ya que el educando se dedica únicamente a obtener un resultado mediante la calificación o aprobación. En el conductismo Arancibia, Herrera, & Strasser (2008) señalan que el aprendizaje: “Debe ser definido como algo que puede ser observado y documentado” (p.47). Centrándose a verificar conductas objetivas visibles y cuantificables, convirtiendo al estudiante en un ente pasivo receptor de conocimientos, sin considerar el pensamiento crítico y reflexivo.

Por otra parte, el 76% de los estudiantes encuestados nunca ven a la evaluación como un juicio, y otro 76% señala que ven a la evaluación como un aprendizaje, tendencias que corresponde al enfoque constructivo, de modo que, los educandos no perciben la evaluación como un proceso de juzgar el mérito de alguna actividad sino como un proceso de aprendizaje para conocer los aciertos y superar los desaciertos según sea necesario.

En una investigación realizada en la Universidad de Compostela Trillo & Porto (1999) sobre las percepciones de los estudiantes respecto a la evaluación manifiestan:

La gran mayoría de los alumnos perciben que sus profesores muy frecuentemente entiende evaluar como calificar al alumno (82%). (...) son muy pocos alrededor del 10% de la muestra los que creen que sus profesores con la misma frecuencia, entienden que la evaluación consiste en valorar la calidad del proceso de aprendizaje del alumno respecto a donde se encontraban en un principio, (...). Y el (75%) de la muestra sólo algunas veces la consideran como un aprendizaje (p.59).

De acuerdo a los resultados obtenidos en la presente investigación y los resultados de la Univesidad de Santiago de Compostela se puede verificar que aún se utiliza la evaluación

para calificar al estudiante, mientras que los estudiantes consideran a la evaluación como un aprendizaje.

## 2. Funciones de la evaluación

Tabla 2. Funciones de la evaluación.

<b>Variables</b>	<b>Nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Mitad de casos</b>	<b>Frecuentemente</b>	<b>Siempre</b>	<b>Total</b>
¿Para qué sirve la evaluación?						
La selección de alumnos/as	14%	25%	21%	21%	19%	100%
El control administrativo	8%	29%	15%	27%	21%	100%
Socializar a los alumnos/as	9%	20%	17%	27%	27%	100%
Ejercer el poder	34%	26%	18%	13%	9%	100%
Facilitar la coordinación entre profesores/as	12%	16%	13%	22%	37%	100%
La valoración de los aprendizajes	3%	9%	7%	24%	57%	100%
El refuerzo motivacional	4%	10%	15%	21%	50%	100%
Reflexionar sobre lo que se hace	3%	10%	13%	23%	51%	100%
Diagnosticar las dificultades	4%	14%	24%	20%	38%	100%
Remediar las dificultades	4%	23%	24%	25%	24%	100%
Tomar decisiones racionales	5%	22%	17%	23%	33%	100%
Informar al alumno/a sobre su aprendizaje.	3%	12%	13%	22%	50%	100%
Aprovechar la evaluación como espacio de diálogo	12%	17%	20%	15%	36%	100%
Ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje	3%	17%	15%	24%	41%	100%
Ayudar al perfeccionamiento de los alumnos/as	3%	15%	15%	18%	49%	100%
Impulsar la mejora de los alumnos/as	5%	14%	11%	16%	54%	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de básica superior, sección vespertina del Colegio de Bachillerato "27 de Febrero", 2017.

Elaboración: Díaz (2017).

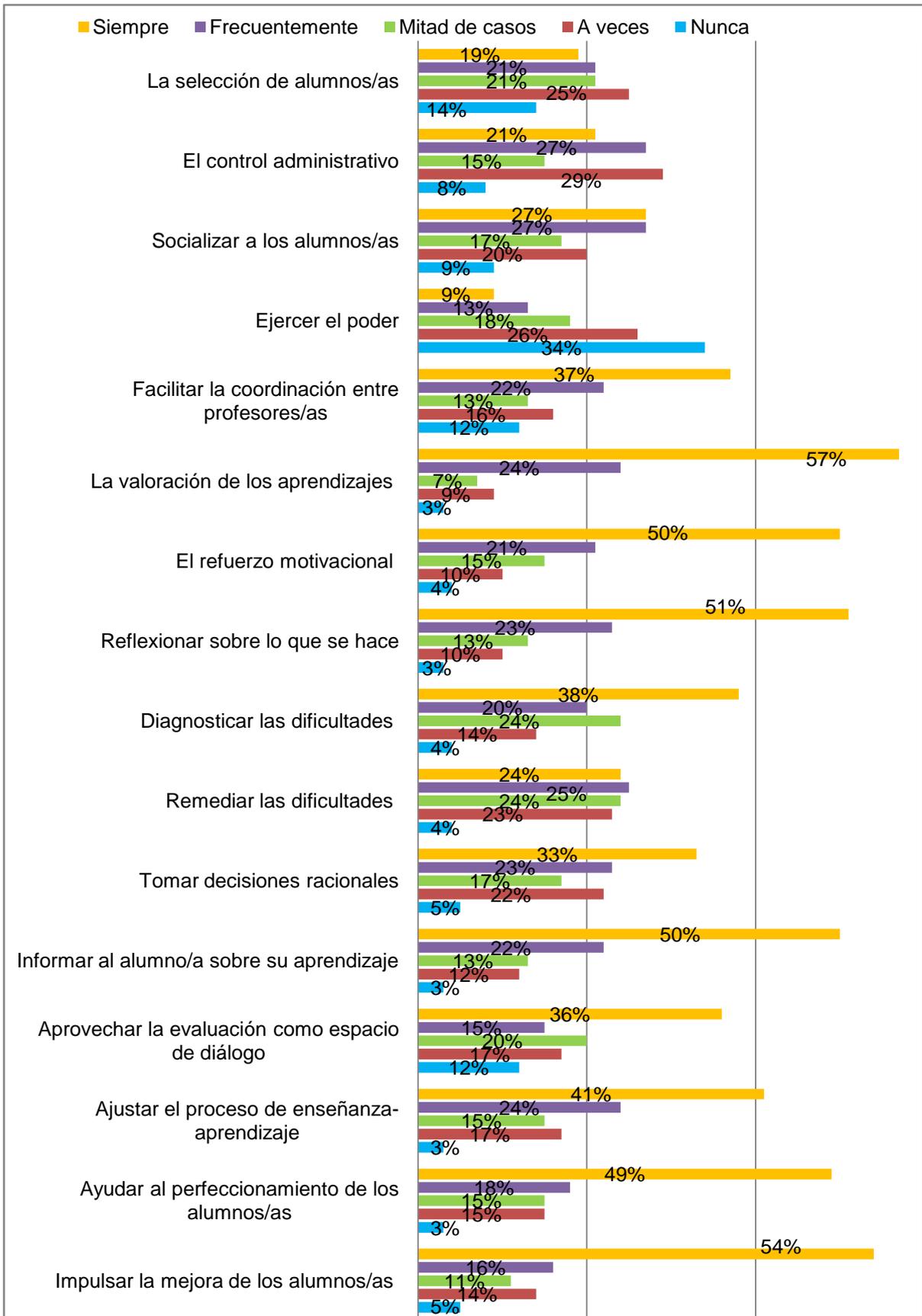


Figura 2. Funciones de la evaluación.

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de básica superior, sección vespertina del Colegio de Bachillerato "27 de Febrero", 2017.

Elaboración: Díaz (2017).

## **Análisis y discusión de resultados**

Basándose en los datos expuestos en la tabla 2 y figura 2 se determina que el 57% de los estudiantes encuestados consideran a la evaluación siempre como la valoración de los aprendizajes, seguido de un 54% que señalan siempre impulsar la mejora de los alumnos/as.

De los resultados anteriores se evidencian tendencias que recaen sobre el enfoque constructivista, donde resalta la evaluación formativa que:

Brinda información necesaria y oportuna para que en particular los docentes tomen decisiones dirigidas a reorientar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y determinar las estrategias didácticas para que todos alcancen los aprendizajes propuestos, (...). Sirve para ver el progreso e identificar los puntos débiles y fuertes, los cuales se constituyen en factores claves dirigidos hacia una mejora continua. (Ministerio de Educación, 2014, p.15).

En este sentido, en la evaluación educativa se reorienta los aprendizajes en los casos que así lo requieran, superar los puntos débiles, optimizar los fuertes y tomar decisiones pertinentes para garantizar el éxito en el aprendizaje.

Resulta oportuno señalar los resultados obtenidos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela sobre la percepción de los estudiantes sobre la evaluación que aplican sus docentes se puede evidenciar que la evaluación educativa no es vista como la valoración de los aprendizajes, ni como para impulsar la mejora de los alumnos, en lo cual indican lo siguiente: “La mayoría de los alumnos afirman que prácticamente nunca sus profesores adoptan como funciones de la evaluación: (...) impulsar la participación de los alumnos en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (83%)” (Trillo & Porto 1999, p.60).

En este sentido, los resultados son opuestos, debido a que en la presente investigación los estudiantes encuestados afirman que la función de la evaluación siempre es la valoración de los aprendizajes e impulsar la mejora de los alumnos. Mientras que, en la investigación realizada en la Universidad de Santiago de Compostela, los estudiantes encuestados afirman que nunca se aplican estas funciones.

### 3. Objetos de evaluación

Tabla 3. Percepción de lo que consideran necesario evaluar los profesores.

<b>Variables</b>	<b>Nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Mitad de casos</b>	<b>Frecuentemente</b>	<b>Siempre</b>	<b>Total</b>
¿Qué crees tú que tus profesores/as consideran necesario evaluar?						
La programación de la materia	7%	20%	11%	17%	45%	100%
Las condiciones de estudio de los alumnos/as	4%	9%	22%	26%	39%	100%
El proceso de enseñanza seguido por el profesor	5%	12%	14%	23%	46%	100%
El propio proceso o estrategia de evaluación	6%	9%	19%	30%	36%	100%
Los conocimientos previos de los alumnos/as	5%	12%	16%	26%	41%	100%
El esfuerzo de los alumnos/as	3%	14%	12%	25%	46%	100%
La actitud y el interés del alumnado	4%	9%	21%	19%	47%	100%
Las capacidades de cada persona	5%	11%	18%	23%	43%	100%
El conocimiento adquirido por los estudiantes	3%	8%	12%	23%	54%	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de básica superior, sección vespertina del Colegio de Bachillerato "27 de Febrero", 2017.

Elaboración: Díaz (2017).

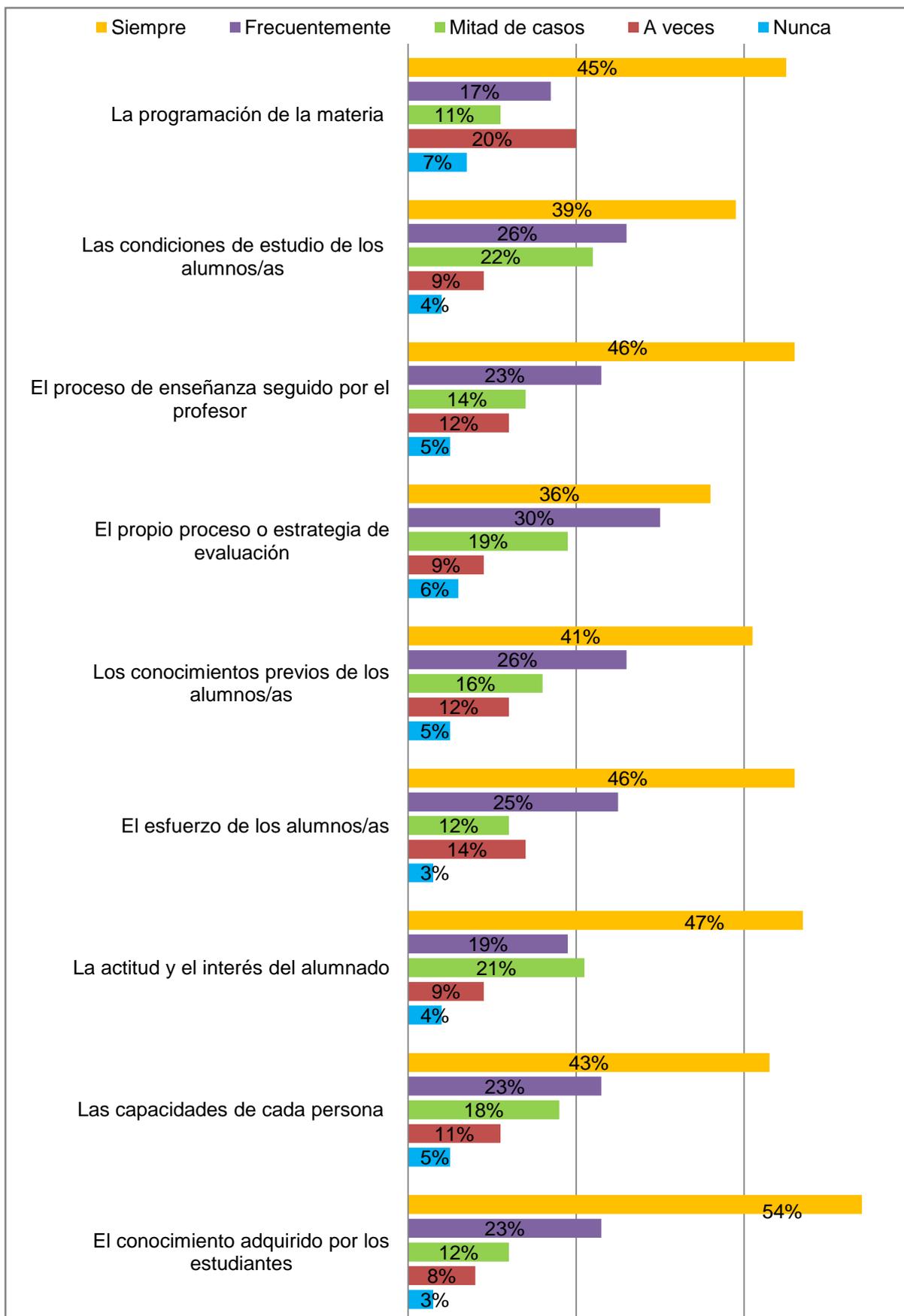


Figura 3. Percepción de lo que consideran necesario evaluar los profesores  
Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de básica superior, sección vespertina del Colegio de Bachillerato “27 de Febrero”, 2017.  
Elaboración: Díaz (2017).

## **Análisis y discusión de resultados**

De los datos expuestos en la tabla 3 y figura 3; en cuanto a la percepción de los estudiantes sobre lo que sus docentes consideran necesario evaluar el 54% señalan que siempre sus docentes evalúan el conocimiento adquirido por los estudiantes, un 46% manifiestan siempre el proceso de enseñanza seguido por el profesor, y el 45% siempre la programación de la materia, lo que evidencia tendencias al enfoque conductista; mientras que, un 47% indican que los docentes evalúan siempre la actitud y el interés del alumnado, así también, el 46% señalan siempre el esfuerzo de los alumnos/as, tendencias que recaen en el constructivismo.

Al evaluar solo los conocimientos alcanzados por los estudiantes según el proceso enseñanza seguido por el docente y la programación de la materia, se están formando individuos mecánicos, repetitivos, donde el conductismo define a la enseñanza como: “Depositar información en el alumno, para que la adquiera, (...). Ha orientado la enseñanza, más hacia la memorización, que hacia la elaboración y comprensión de la información” (García, Guillén, & Acevedo, 2011, pp.7-8). Además, la evaluación conductista para Blanco (2004):

Se centra en el producto, es decir, en las ejecuciones mecánicas de las acciones repetitivas sin dar cabida a la reflexión sobre la conducta ejecutada, las cuales deben ser medibles y cuantificables y el criterio de comparación a utilizar para su valoración son los objetivos establecidos (p.114).

Por otra parte, la valoración que el docente realiza, la actitud y el esfuerzo de los estudiantes en los procesos de evaluación se crean actitudes positivas para el logro de objetivos, constituyéndose en una verdadera motivación para el desarrollo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Señala Schunk (2012) el constructivismo es: “La doctrina que plantea que el aprendizaje ocurre en contextos y que los aprendices forman o construyen gran parte de lo que aprenden y entienden en función de sus experiencias en las situaciones” (p.491).

En un estudio realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, acerca de la percepción de los estudiantes sobre su evaluación se evidencia que:

Solo algunas veces se considera necesario evaluar el proceso de enseñanza seguido (62%), (...). Su esfuerzo (66%), y las actitudes e intereses del alumnado (67%). Frecuentemente se considera necesario evaluar el conocimiento adquirido por los alumnos, pero de este conocimiento la mayoría de los alumnos (83%) creen que, con gran frecuencia, solo se evalúa la solución de los problemas o la reproducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente (Trillo & Porto, 1999, p.60).

Por tanto, los resultados en ambas investigaciones se asemejan debido a que los alumnos encuestados indican que sus docentes evalúan solo el conocimiento adquirido por los estudiantes y el proceso de enseñanza seguido por el profesor.

#### 4. Percepción de lo que consideran necesario evaluar los profesores

Tabla 4. Criterios seguidos para evaluar.

Variables	Nunca	A veces	Mitad de casos	Frecuentemente	Siempre	Total
Por tus experiencias de evaluación ¿Qué consideras evalúan tus profesores?						
Solamente resultados	7%	14%	29%	25%	25%	100%
Resultados buscados, pretendidos y observables	11%	18%	23%	30%	18%	100%
A las personas, no a los medios con los que cuentan, las condiciones en las que trabajan, sus márgenes de autonomía, etc.	16%	16%	24%	31%	13%	100%
Se presta más atención a los errores que a los aciertos	10%	18%	18%	29%	25%	100%
Sólo los conocimientos de hechos y conceptos	3%	15%	28%	29%	25%	100%
La capacidad para resolver problemas.	9%	16%	17%	30%	28%	100%
Valores propios del campo científico o profesional.	11%	8%	26%	24%	31%	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de básica superior, sección vespertina del Colegio de Bachillerato "27 de Febrero", 2017.

Elaboración: Díaz (2017).

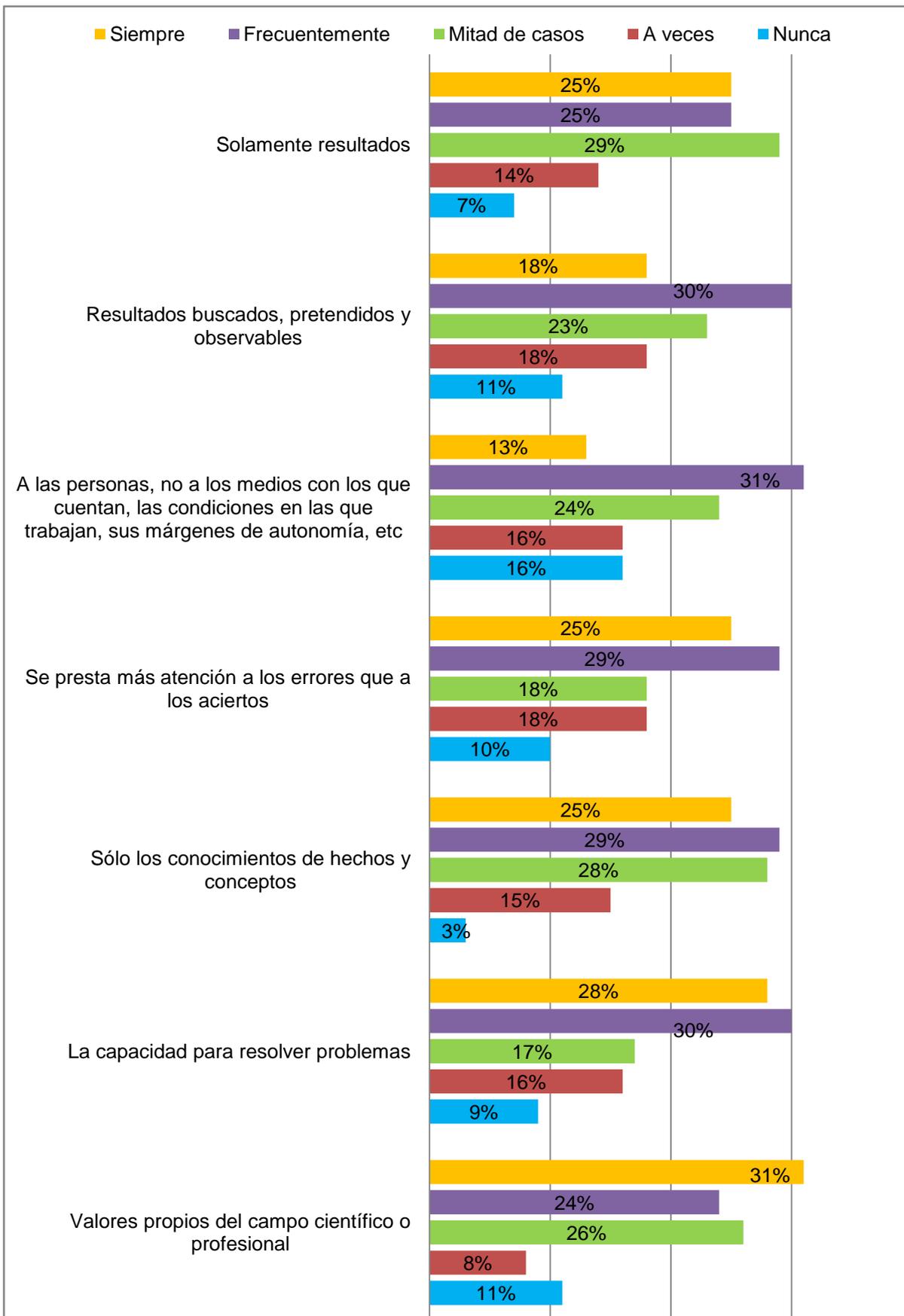


Figura 4. Criterios seguidos para evaluar.

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de básica superior, sección vespertina del Colegio de Bachillerato "27 de Febrero", 2017.

Elaboración: Díaz (2017).

## **Análisis y discusión de resultados**

De los datos expuestos en la tabla 4 y figura 4 con referencia a lo que los estudiantes consideran que sus docentes emplean como criterios para evaluar se determina que: el 31% señalan que frecuentemente se evalúan a las personas, no a los medios con los que cuentan, las condiciones en las que trabajan, sus márgenes de autonomía, etc., tendencia que corresponde al enfoque conductista.

Si solo se evalúa al educando y no a los medios y condiciones en que trabajan, Arancibia, Herrera, & Strasser (2008) señalan que el aprendizaje: “Debe ser definido como algo que puede ser observado y documentado, es decir, hay aprendizaje cuando existe un cambio conductual” (p.47). Según se ha citado el docente puede verificar los aprendizajes adquiridos, cuando el estudiante demuestra un cambio de conducta, por ejemplo: el resultado de un examen escrito, en tal sentido, se observa el aprendizaje en las expresiones verbales, los escritos y en su conducta, en cómo responde ante una situación específica.

De igual manera, el 31% indican que siempre evalúan los valores propios del campo científico o profesional, un 30% señalan que sus docentes evalúan frecuentemente los resultados buscados, pretendidos y observables, estos resultados evidencian la presencia del enfoque conductista, “Los aprendizajes se evalúan a través de los resultados, no se evalúan ni el proceso ni el punto de partida de los alumnos” (Martínez, 2009, p.131). Sin embargo, la evaluación de resultados, conceptos y conocimientos que se toma en cuenta dentro del conductismo son indispensables para la formación científica de los estudiantes.

En relación a los criterios seguidos para evaluar Trillo & Porto (1999) exponen que:

Con gran frecuencia se reduce la evaluación: a los resultados buscados, pretendidos y observables, (...). Se ignoran los no programados (82%); solo se evalúan a las personas, no a los medios con los que cuentan, las condiciones en las que trabajan, sus márgenes de autonomía, etc., (88%) (pp.60-61).

En comparación, con el estudio realizado en la Universidad de Santiago de Compostela, se puede evidenciar que existe similitud, ya que se evalúan resultados buscados, pretendidos y observables, solo a las personas, no a los medios con los que cuentan, las condiciones en las que trabajan, sus márgenes de autonomía, etc.

## 5. Instrumentos de evaluación que se emplean

Tabla 5. Instrumentos de evaluación que se emplean.

<b>Variables</b>	<b>Nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Mitad de casos</b>	<b>Frecuentemente</b>	<b>Siempre</b>	<b>Total</b>
¿Qué tipo de pruebas utilizan tus profesores para la evaluación?						
Observación en clase	7%	9%	13%	17%	54%	100%
Autoevaluación del alumno/a	4%	15%	16%	25%	40%	100%
Cuaderno diario del alumno/a	4%	19%	14%	23%	40%	100%
Lecciones orales	3%	23%	20%	19%	35%	100%
Coevaluación entre alumnos/as	5%	16%	29%	24%	26%	100%
Participación en el aula	3%	11%	18%	20%	48%	100%
Casos prácticos	6%	20%	31%	24%	19%	100%
Examen de preguntas abiertas	9%	22%	20%	25%	24%	100%
Examen de preguntas cortas	9%	20%	26%	25%	20%	100%
Examen de preguntas de base estructurada.	2%	20%	24%	28%	26%	100%
Exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa.	18%	21%	13%	26%	22%	100%
Exámenes escritos con sólo un material sobre la mesa	10%	20%	23%	19%	28%	100%
Exámenes escritos con el material que queramos.	14%	20%	17%	28%	21%	100%
Otros	36%	15%	14%	16%	19%	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de básica superior, sección vespertina del Colegio de Bachillerato "27 de Febrero", 2017.

Elaboración: Díaz (2017).

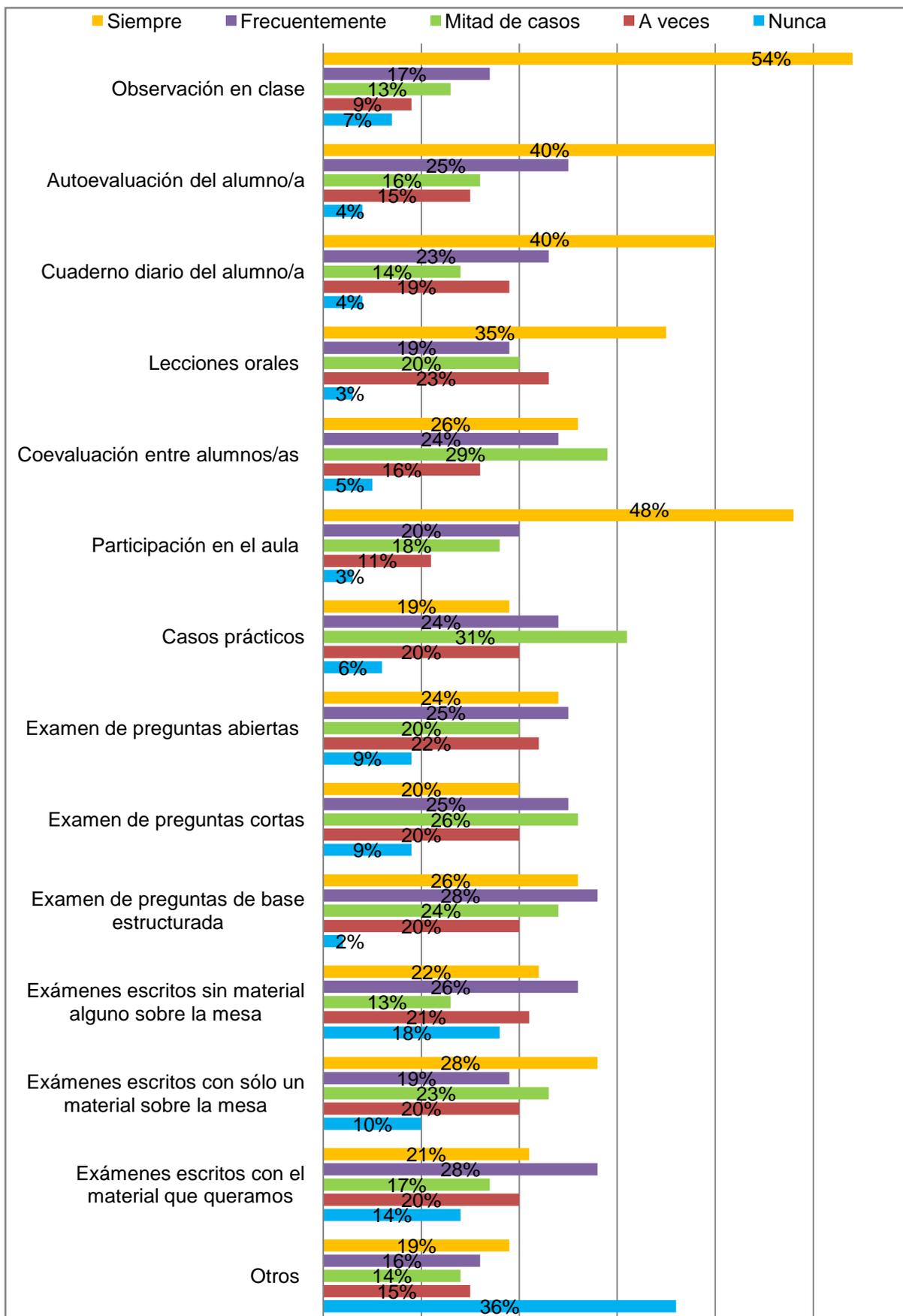


Figura 5. Instrumentos de evaluación que se emplean.

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de básica superior, sección vespertina del Colegio de Bachillerato "27 de Febrero", 2017.

Elaboración: Díaz (2017).

## **Análisis y discusión de resultados**

De los datos expuestos en la tabla 5 y figura 5 se determina que el 54% de los estudiantes encuestados manifiestan que sus docentes para evaluar siempre emplean la observación en clase, tendencia que corresponde al enfoque constructivista, puesto que permite: “Evaluar los procesos de aprendizaje en el momento que se producen; con estas técnicas, los docentes pueden advertir los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que poseen los alumnos y cómo los utilizan en una situación determinada” (Secretaría de Educación pública, 2013, p.20).

Mientras que, un 48% afirman que sus docentes al evaluar siempre emplean la participación en el aula, tendencia que recae en el enfoque cognitivista, en este sentido, Lamas (2014) afirma: “El ser humano es un sujeto activo planificador, que participa en la elaboración del conocimiento, atiende y selecciona aspectos de la experiencia, registra en la memoria y elabora estrategias para resolver problemas” (p.839). En efecto, en el cognitivismo interesa conocer cómo la mente interpreta, analiza, almacena, procesa la información, lo cual es relevante precisamente la participación del educando en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo referente al estudio realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela se evidencia que: “En muy pocas ocasiones se utilizan la observación en clase y la participación de los alumnos, como instrumentos de recogida de información” (Trillo & Porto, 1999, p.62).

Cabe enfatizar que en las dos investigaciones no existe una concordancia, ya que en el presente estudio se utilizan siempre en los procesos evaluativos: la observación, y la participación en el aula.

## 6. Quién evalúa

Tabla 6. Percepción de quién decide en la evaluación.

Variables	Nunca	A veces	Mitad de casos	Frecuentemente	Siempre	Total
¿Quién o quiénes deciden en la evaluación, es decir, quién/es participan en la decisión final de la evaluación?						
El profesor/a	25%	30%	4%	7%	34%	100%
Autoevaluación del alumno/a	10%	22%	16%	20%	32%	100%
La evaluación es negociada y dialogada con cada alumno/a individualmente	42%	14%	14%	13%	17%	100%
La evaluación es negociada y dialogada con el grupo de alumnos/as de clase en su conjunto	38%	20%	13%	16%	13%	100%
Te gustaría tener más participación en la decisión de tu propia evaluación	8%	14%	10%	20%	48%	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de básica superior, sección vespertina del Colegio de Bachillerato "27 de Febrero", 2017.

Elaboración: Díaz (2017).

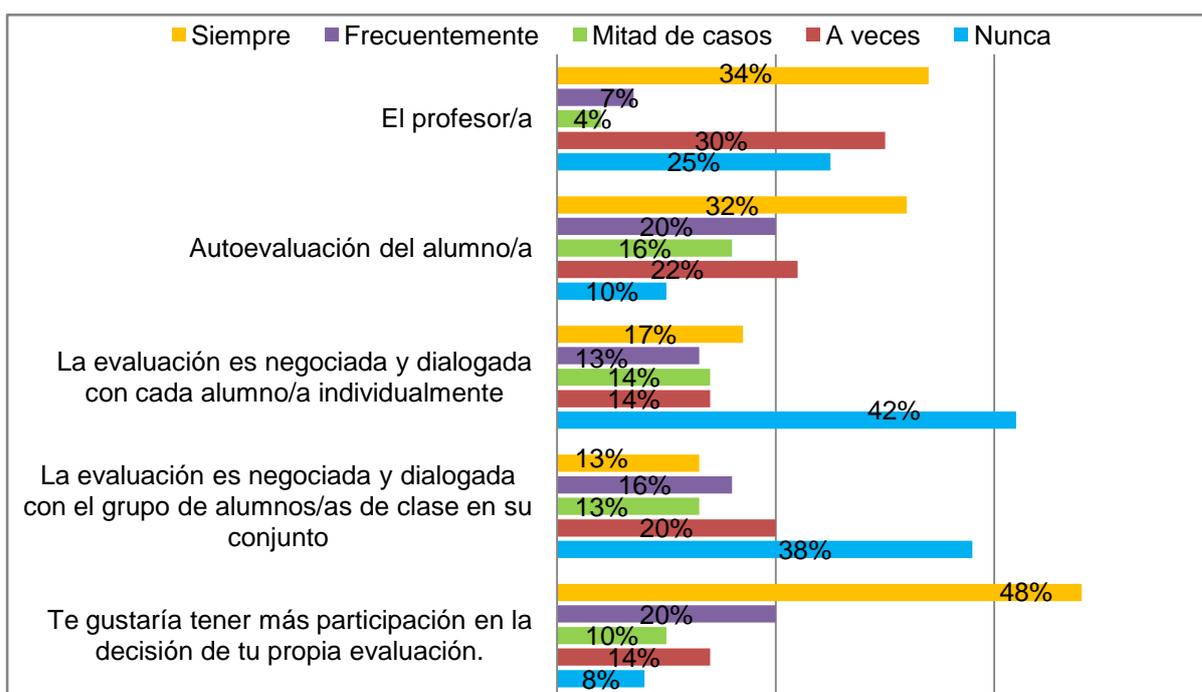


Figura 6. Percepción de quién decide en la evaluación.

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de básica superior, sección vespertina del Colegio de Bachillerato "27 de Febrero", 2017.

Elaboración: Díaz (2017).

## **Análisis y discusión de resultados**

De los datos expuestos en la tabla 6 y figura 6, con respecto de quién decide en la evaluación, se determina que: el 48% de los estudiantes encuestados señalan que les gustaría tener más participación en la decisión de su propia evaluación, un 42% afirman que nunca la evaluación es negociada y dialogada con cada alumno/a individualmente, y el 38% señalan que nunca la evaluación es negociada y dialogada con el grupo de alumnos/as de clase en su conjunto, resultados que corresponden al enfoque conductista.

En este sentido, se evidencia que no hay participación del estudiante, es decir, en el proceso evaluativo el educando se desenvuelve de manera pasiva, evidenciándose una marcada diferencia con el constructivismo donde, “Todos los implicados en el proceso de evaluación tienen derecho a participar en todas las fases de dicho proceso, en conformidad con una concepción democrática de la enseñanza y por concreción de la evaluación” (Trillo & Porto, 1999, p.57).

Además, estas tendencias hacia el enfoque conductual, se deben a que en el sistema educativo prevalecen el aspecto cuantitativo y acreditativo, donde el docente aplica evaluaciones con la facultad de aprobar o desaprobado a un estudiante. Brenes(s.f) define: “La evaluación sumativa de los aprendizajes es el conjunto de técnicas y procedimientos de evaluación, (...). Con el propósito de calificar y documentar el éxito o fracaso del alumno” (p.63). Por su parte, Leyva (2010) añade que:

Constituye un balance general de los conocimientos adquiridos o de las competencias desarrolladas, (...). Se orienta a verificar el cumplimiento de los objetivos y estándares previamente determinados en el programa, y por lo tanto nos permite emitir un juicio de acreditación académica (p.7).

Con respecto a quién decide en la evaluación de los alumnos Trillo & Porto (1999) exponen que:

En esta Facultad la decisión final de la evaluación la toma el profesor sólo, sin negociarla, discutirla, ni dialogarla con los alumnos, ni con otros profesores. Como consecuencia de ello, aproximadamente un 95% de la muestra afirma que le gustaría tener más poder de decisión en su propia evaluación (p.63).

En comparación con el estudio realizado en la Universidad de Santiago de Compostela, se puede observar datos similares, de modo que a los estudiantes le gustaría participar en la decisión de su propia evaluación, lo cual conlleva al educando a ser un sujeto activo en el desarrollo eficaz en su proceso de aprendizaje.

## 7. Cuándo se evalúa.

Tabla 7. Momentos en que se evalúa

Variables	Nunca	A veces	Mitad de casos	Frecuentemente	Siempre	Total
Forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje	9%	16%	24%	20%	31%	100%
Evaluación inicial	6%	14%	31%	22%	27%	100%
Al final del proceso de enseñanza-aprendizaje	9%	10%	17%	26%	38%	100%

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de básica superior, sección vespertina del Colegio de Bachillerato "27 de Febrero", 2017.  
Elaboración: Díaz (2017).

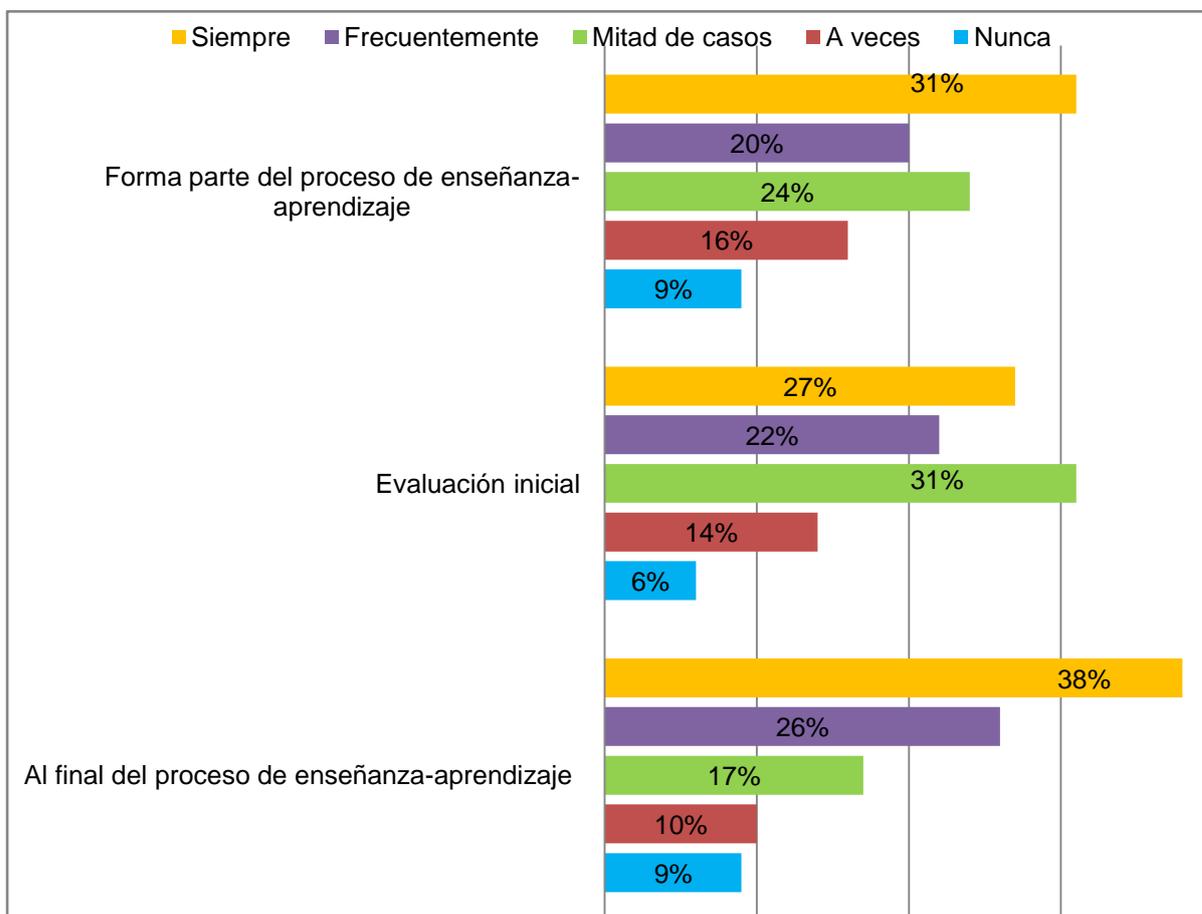


Figura 7. Momentos en que se evalúa

Fuente: Encuesta aplicada a los estudiantes de básica superior, sección vespertina del Colegio de Bachillerato "27 de Febrero", 2017.  
Elaboración: Díaz (2017).

## **Análisis y discusión de resultados**

De los datos expuestos se determina en la tabla 7 y figura 7, el 38% señalan que siempre se evalúa al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, un 31% afirman que siempre se evalúa durante el proceso y también el 31% hacen referencia que en la mitad de casos evalúan al inicio, se puede establecer tendencias orientadas hacia el enfoque constructivista.

De acuerdo a los datos expuestos, desde la percepción de los estudiantes, los docentes se rigen hacia procesos evaluativos constructivistas, ya que evalúan al inicio, durante y al final del proceso de enseñanza aprendizaje, con una evaluación sumativa que: “Permite valorar hasta qué punto y en qué grado los alumnos han alcanzado o no han alcanzado los conocimientos, habilidades, destrezas y valores que se pretendían” (De Vincenzi & De Angelis, 2008, p.18).

Además, con una evaluación formativa, Melmer, Burmaster & James (citado por Morales, 2009) consideran como un procedimiento utilizado por docentes y educandos, que aporta información necesaria para ir ajustando el proceso de manera que los estudiantes consigan los objetivos propuestos. Y emplean una evaluación inicial para obtener información acerca de los conocimientos previos, en este sentido, Leyva (2010) argumenta que, la evaluación al inicio del proceso: “Proporciona información acerca de los conocimientos y las habilidades previas del sujeto” (p.6).

En relación, a cuándo evaluar Trillo & Porto (1999) demuestran que:

La evaluación aparece sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje (93%), sin realizarse, en la mayoría de los casos, ningún tipo de evaluación para obtener información sobre los conocimientos previos o sobre el proceso (errores, conocimientos incompletos, estrategias de aprendizaje, etc., de los alumnos (p.63).

En contraste, con el estudio realizado en la Universidad de Santiago de Compostela, se puede apreciar que los resultados son opuestos, ya que en dicha Universidad se evalúa únicamente al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, a diferencia del presente estudio donde los docentes se orientan hacia procesos evaluativos constantes, con la finalidad de contribuir con el desarrollo integral de estudiante y la mejora de la calidad educativa.

**CAPÍTULO IV**  
**PLAN DE INTERVENCIÓN**

#### **4.1. Título**

Potenciar la evaluación integral de los aprendizajes, mediante la elaboración de técnicas e instrumentos enmarcados en el enfoque constructivista.

#### **4.2. Descripción del problema**

Actualmente en el Colegio de Bachillerato “27 de Febrero” de la ciudad de Loja, según los resultados obtenidos respecto a la percepción de los estudiantes sobre la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo, se refleja que la mayoría de los docentes consideran necesario evaluar solo el conocimiento adquirido por los estudiantes con la finalidad de calificar al alumno.

Además, señalan que nunca la evaluación es negociada y dialogada con cada alumno/a individualmente, ni con el grupo de alumnos/as de clase en su conjunto, manifiestan que les gustaría tener más participación en la decisión de su propia evaluación, “Todos los implicados en el proceso de evaluación tienen derecho a participar en todas las fases de dicho proceso, en conformidad con una concepción democrática de la enseñanza y por concreción de la evaluación” (Trillo & Porto, 1999, p.57); de la misma manera, los resultados nos indican que los docentes no emplean una variedad de instrumentos enmarcados en el enfoque constructivista, por lo que están tomando decisiones de modo unilateral al momento de asignar la calificación.

#### **4.3. Antecedentes sobre el problema**

En el Colegio de Bachillerato “27 de Febrero” de la ciudad de Loja, se mantiene siempre bajo los lineamientos y normativas planteadas por el Ministerio de Educación, donde constan formatos ya establecidos a seguir para las evaluaciones, además han existido capacitaciones sobre varias temáticas entre ellas: técnicas e instrumentos enmarcados en el constructivismo, donde se han analizado ligeramente; se evidencia de acuerdo a los resultados de la investigación que estas experiencias no han sido realmente suficientes, motivo por el cual hasta la actualidad los educandos siguen considerando que sus docentes aún emplean en algunos procesos evaluativos tendencias conductistas.

#### 4.4. Fundamentación teórica

En el problema identificado se reflejan tendencias que corresponden al enfoque conductista, en lo referente a la definición de evaluación, instrumentos y quién decide en la evaluación, debido a que el docente es quién toma las decisiones, en este sentido las actividades evaluativas que se realizan son precisamente memorísticas. García, Guillén, & Acevedo (2011) afirma que el conductismo se: “Ha orientado, más hacia la memorización, que hacia la elaboración y comprensión de la información” (pp.7-8). Además, Leiva (2005) define que: “El aprendizaje es memorístico, repetitivo y mecánico” (p.68). En efecto, el educando es un receptor pasivo en su proceso de enseñanza-aprendizaje; considera la evaluación de resultados finales de carácter cuantitativo sin tomar en cuenta el cómo obtuvieron los conocimientos y el docente es el principal responsable de evaluar bajo sus propias perspectivas, los contenidos “al pie de la letra”, sin considerar los criterios del educando, y se interesa netamente solo en evidenciar los productos obtenidos.

Asimismo, en el enfoque conductista la evaluación:

Se centra en el producto, es decir, en las ejecuciones mecánicas de las acciones repetitivas sin dar cabida a la reflexión sobre la conducta ejecutada, las cuales deben ser medibles y cuantificables y el criterio de comparación a utilizar para su valoración son los objetivos establecidos (Blanco, 2004, p114).

Definitivamente, la evaluación desde el conductismo se aplica para evidenciar los conocimientos a través de los cambios en la conducta del estudiante, más no valora las capacidades o habilidades que ha desarrollado, ni los procesos de aprendizaje; mide el grado de desempeño, los conocimientos finales centrados únicamente en los productos, no se involucra al educando como principal responsable de su propio aprendizaje.

Por otra parte, en la práctica educativa actual se hace énfasis en el modelo pedagógico constructivista el mismo que considera el contexto, subjetividad y capacidades, permite que el educando participe, reflexione en la construcción de su propio conocimiento, con el apoyo del docente quién facilita herramientas indispensables.

Por lo tanto, de manera general Schunk (2012) puntualiza que el constructivismo es: “La doctrina que plantea que el aprendizaje ocurre en contextos y que los aprendices forman o construyen gran parte de lo que aprenden y entienden en función de sus experiencias en las situaciones” (p.491).

Así también, González, Hernández, & Hernández (2007) afirman que: “El alumno participa de las decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, comprometiéndose con su aprendizaje, autoevaluándose y evaluando a sus compañeros y al proceso” (p.123). Añaden que la evaluación en este enfoque permite:

Comprobar de modo sistemático el aprendizaje alcanzado por el alumno durante su instrucción, valorando el grado de significatividad y funcionalidad de los aprendizajes construidos y la capacidad de utilizar los conocimientos alcanzados para solucionar diferentes tipos de problemas y cuyo interés no está sólo en los resultados obtenidos, sino también en los procesos cognitivos y socio afectivos que se dieron para obtener estos resultados (p.129).

Además, para Agama-Sarabia, & Crespo-Knopfler, (2016) “El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien reconstruye los saberes de su grupo cultural, y puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa” (p.110). En definitiva, para trabajar bajo el modelo constructivista se necesita involucrar al estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende en su proceso evaluativo.

Finalmente, el constructivismo ha de ser considerado como el modelo de aprendizaje continuo, integral y retroalimentador, más relevante en la educación actual en el proceso educativo, según esta teoría el proceso evaluativo considera el esfuerzo, creatividad, actitudes; para conocer las fortalezas, debilidades y superarlas, para coadyuvar al desarrollo de sus habilidades y destrezas, con la finalidad de lograr la formación holista del estudiante, que además de poseer conocimientos científicos facilitados por el maestro esos aprendizajes los relacione e involucre en la sociedad, para ser una persona creativa, participativa y crítica a la realidad.

#### 4.5. Matriz para la intervención

Problema priorizado	Meta/s	Acciones y recursos para cada meta	Responsables para cada acción	Fecha de inicio y final de la acción	Actividades de seguimiento permanente y sus evidencias	Indicadores de Resultados
Los docentes aplican de manera limitada los principios constructivistas referentes a técnicas e instrumentos de evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	El 95% de los docentes participan en capacitaciones sobre técnicas e instrumentos de evaluación, basados en el enfoque constructivista.	Diseño del taller de capacitación sobre técnicas e instrumentos de evaluación, basados en el enfoque constructivista.	Ruth Díaz.	08-01-2018. 11-01-2018.	Revisión de documentos.	Formato del taller de capacitación.
		Presentación del taller a las autoridades de la institución educativa para su aprobación.	Vicerrector. Ruth Díaz.	12-01-2018. 12-01-2018.	Oficio de autorización para realizar la capacitación.	Ejecución del taller.
		Elaboración de la convocatoria a los docentes para la capacitación.	Secretaria.	15-01-2018. 15-01-2018.	Hoja de convocatoria de docentes con sus respectivas firmas.	Docentes convocados a las capacitaciones.
		Invitación a expertos del tema.	Rector	16-01-2018.	Oficio de invitación a dos expertos.	Dos expertos participantes.
		Desarrollo del taller.	Expertos del tema.	19-01-2018. 24-01-2018.	Registro de asistencia.	Expertos y Docentes capacitados.

			Comisión técnico pedagógica.		Fotografías.	
		Informe de capacitación.		24-01-2018.		Revisar informe de la capacitación.
El 95% de los docentes diseñan y elaboran e implementan técnicas e instrumentos de evaluación como rúbricas, registros anecdóticos, entrevistas, organizadores gráficos, debates, monografías, exámenes escritos con tipos de preguntas cortas, abiertas y de base estructurada entre otros, según indica el modelo pedagógico constructivista, con la	Elaboración de la convocatoria a los docentes a los círculos de estudio.	Secretaria.		25-01-2018. 25-01-2018.	Hoja de convocatoria de docentes con sus respectivas firmas.	Docentes convocados.
	Círculos de estudio para promover el trabajo colaborativo de los docentes a través de exposiciones sobre técnicas e instrumentos de evaluación.	Comisiones de cada área y Docentes.		29-01-2018 29-01-2018	Registro de asistencia. Fotografías.	Informe de los círculos de estudio.
	Elaboración de la convocatoria a los docentes a la mesa redonda.	Secretaria.		30-01-2018. 30-01-2018.	Hoja de convocatoria de docentes con sus respectivas firmas.	Docentes convocados.
	Mesa redonda que promuevan la utilización de técnicas e instrumentos de evaluación como	Comisión técnico pedagógica.  Docentes de la		01-02-2018  01-02-2018	Registro de asistencia. Fotografías.	Participación de docentes.

	finalidad de alcanzar una evaluación integral de los aprendizajes.	registros anecdóticos, entrevistas, organizadores gráficos, exámenes escritos con tipos de preguntas cortas, abiertas y de base estructurada, acorde al enfoque constructivista.	institución educativa.			
	Diseño y elaboración de planificaciones microcurriculares con técnicas e instrumentos de evaluación.	Docentes de la institución educativa.	02-02-2018. 07-02-2018.	Documentos: Planificaciones microcurriculares con técnicas e instrumentos de evaluación.	Planificaciones microcurriculares. Técnicas e instrumentos de evaluación.	
	Revisión de las planificaciones microcurriculares con las técnicas e instrumentos de evaluación, enmarcadas en el enfoque constructivista.	Vicerrector.	08-02-2018. 12-02-2018.	Registro de entrega de las planificaciones microcurriculares con técnicas e instrumentos de evaluación.	Planificaciones microcurriculares.	
	Elaboración de la convocatoria para la socialización.	Secretaría.	13-02-2018.	Hoja de convocatoria de docentes con sus	Docentes convocados.	

					respectivas firmas.	
		Socialización de las técnicas e instrumentos de evaluación elaborados, en cada área.	Docentes de cada área.	16-02-2018.	Registro de asistencia.  Fotografías.	Técnicas e instrumentos de evaluación.
		Informe de socialización.	Vicerrector. Secretaria.	19-02-2018.	Revisión del informe.	Informe de la socialización.

Elaboración: Autora

## CONCLUSIONES

1. En cuanto a la definición sobre evaluación, sus funciones, tipos de pruebas que el docente utiliza para evaluar y cuándo se evalúa, predominan tendencias relacionadas con el enfoque constructivista debido a que se considera a la evaluación como una herramienta para valorar los aprendizajes, e impulsar a la mejora aplicada durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, empleando siempre la observación en el aula, con el fin de obtener información que permita la toma de decisiones encaminadas a optimizar.
2. La perspectiva conductista prevalece en los objetos de evaluación, criterios a evaluar y quién evalúa, se plantea que sus docentes evalúan el conocimiento adquirido por los estudiantes, el proceso de enseñanza seguido por el profesor, la programación de la materia; además, se puede apreciar que, a los educandos les gustaría tener más participación en la decisión de su propia evaluación. Sin embargo, también se evidencia el modelo conductual cuando se aplica la evaluación para calificar al alumno de manera cerrada, valores propios del campo científico o profesional, los resultados buscados, pretendidos y observables, lo cual conlleva a que el docente sea el único responsable en la decisión final de la evaluación.
3. Desde la percepción de los educandos sobre la evaluación que aplican sus docentes, en la presente investigación según los resultados, se intensifican la aplicación de dos tendencias relevantes el conductismo y el constructivismo.

## RECOMENDACIONES

1. Es esencial, incluir talleres de capacitación sobre técnicas e instrumentos de evaluación enmarcados en el enfoque constructivista, con la finalidad de potenciar una evaluación integral de los aprendizajes basados en dicho enfoque, con profesional especializado del Ministerio de Educación como asesores educativos, para el diseño, elaboración e implementación de instrumentos de evaluación como rúbricas, registros anecdóticos, entrevistas, organizadores gráficos, debates, monografías, exámenes escritos con tipos de preguntas cortas, abiertas y de base estructurada, entre otros, para aplicar un proceso evaluativo holista que coadyuve al logro de una educación de calidad.
2. Se sugiere efectuar círculos de estudio, mesa redonda entre docentes para fomentar el trabajo colaborativo, para no aplicar la evaluación con el fin de calificar al alumno de manera cerrada, con la intención de orientar sobre la importancia de integrar al educando en el proceso de evaluación, conocer diversos criterios, opiniones y promover actividades cooperativas que encaminen a los docentes a prácticas áulicas, eficientes con mayor atención a la diversidad del alumnado y contribuir a la mejora del proceso educativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agama-Sarabia, A., & Crespo-Knopfler, S. (2016). Modelo constructivista y tradicional: influencia sobre el aprendizaje, estructuración del conocimiento y motivación en alumnos de enfermería. *Index de Enfermería*, 25 (1-2), 109-113.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Guía de Evaluación Formativa. Evaluar para aprender y mejorar*. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Arancibia, C. V., Herrera, P. P., & Strasser, S. K. (2008). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago, Chile: edicionesuc@uc.cl.
- Arias, G. W., & Oblitas, H. A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología *Boletim Academia Paulista de Psicologia*. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 34 (87), 455-471.
- Blanco, G. O. (2004). Tendencias en la Evaluación de los Aprendizajes. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (9), 111-130.
- Brenes, E. F. (s.f). *Principios y Técnicas de Evaluación II Evaluación Diagnóstica, Formativa y Sumativa de los Aprendizajes*. EUNED.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿Uso o abuso? *Currículum y Formación de Profesorado*, 19 (2), 265-280.
- Carranza, R. C. (2015). Estrategias para atenuar el efecto de la fobia a la matemática en la escogencia de carreras de ingeniería. Reporte de dos experiencias a nivel internacional. *Digital Matemática, Educación e Internet*, 15 (1), 1-7.
- Castillo, A. S., & Cabrerizo, D. J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Cazar del Pozo, F. (2012). La Psicopedagogía, un enfoque sistémico de paradigmas educativos. *Educación y Cultura* (12), 14-16.
- Chávez, A. I., Chávez, A. M., Padrón, F. C., & Martínez, R. C. (19 de Febrero de 2009). *Conductismo, Cognitivismo y Diseño Instruccional*. Recuperado el 18 de 06 de 2017, de [Virtual Educa:](#)

<http://www.virtualeduca.info/ponencias2009/381/Conductismo,%20Cognitivismo%20y%20Dise%F1o%20Instruccional.pdf>

- Cruz, N. F., & Quiñones, U. A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona Próxima*, 16, 96-104.
- Curiel, G. L. (2017). Manual. Tutorización de acciones formativas para el empleo (UF1646). Certificados de profesionalidad. Docencia de la formación profesional para el empleo (SSCE0110). CEP.
- De Vincenzi, A., & De Angelis, P. (8 de Abril-junio de 2008). La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación. *Educación y Desarrollo*, 17-22.
- Delmastro, A. L. (2005). El portafolio como estrategia de evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras: fundamentos teóricos y orientaciones procedimentales. *Lingua Americana*, 16, 43-68.
- Departamento de Ediciones Educativas de Santillana. (2009). *Evaluación*. Ecuador: Grupo Santillana.
- Eleizalde, M., Parra, N., Palomino, C., Reyna, A., & Trujillo, I. (2010). Aprendizaje por descubrimiento y su eficacia en la enseñanza de la Biotecnología. *Investigación*, 34 (71), 271-290.
- Galicia, X. d. (2014). La evaluación constructivista. Recuperado el 12 de 09 de 2017, de [https://www.edu.xunta.gal/centros/cfrpontevedra/aulavirtual2/pluginfile.php/13202/mod\\_resource/content/0/INSTRUMENTOS\\_TECNICAS\\_Evaluacio\\_n.pdf](https://www.edu.xunta.gal/centros/cfrpontevedra/aulavirtual2/pluginfile.php/13202/mod_resource/content/0/INSTRUMENTOS_TECNICAS_Evaluacio_n.pdf)
- Galván, C. D. (2015). *Evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje en formación profesional para el empleo MF1445\_3*. España: Paraninfo.
- García, I. d. (2011). E-Portafolio, rúbricas y blogfolio para una evaluación integral. *Artes y Humanidades UNICA*, 12 (3), 34-56.
- García, Z. E., Guillén, C. D., & Acevedo, P. M. (2011). La Influencia del Conductismo en la Formación del Profesional de Enfermería. *Razón y Palabra*, 16 (76), 7-8.
- González, M., Hernández, A. I., & Hernández, A. I. (2007). El constructivismo en la evaluación de los aprendizajes del álgebra lineal. *Educere*, 11 (36), 123-135.
- Hernández, R. G. (2010). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. M. (2014). Metodología de Investigación. México: McGraw-Hill.
- Hurtado, d. B. (2000). Metodología de la investigación holística. Caracas, Venezuela: Sypal.
- Iñiguez, R. B., Del Toro, S. B., Del Toro, S. M., & Zanetti, A. G. (2009). Hábitos de estudio en alumnos de medicina de la UAG al ingresar a la carrera. Universidad Autónoma de Guadalajara. e-scholarum (7), 1-47.
- Kaholokula, K. J., Bello, I., Nacapoy, A. H., & Haynes, S. N. (2009). Evaluación Conductual y Análisis Funcional. Recuperado el 07 de 07 de 2017, de [www.conducta.org](http://www.conducta.org)
- Lamas, M. C. (2014). Divergencias y convergencias entre psicología cognitiva y psicoterapia cognitiva. Psicología Iztacala, 17 (2), 839 .
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. Tecnología en Marcha, 18 (1), 66-73.
- Leyva, B. Y. (Marzo de 2010). Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores. Recuperado el 22 de 04 de 2017, de [https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia\\_evaluacion\\_aprendizaje2010.pdf](https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf)
- Martínez, R. J. (julio de 2009). Influencia de role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería. Recuperado el 14 de 07 de 2017, de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14152/1/Tesis\\_riera.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14152/1/Tesis_riera.pdf)
- Medina, G. L. (2013). La evaluación en el aula: reflexiones sobre sus propósitos, validez y confiabilidad. Investigación Educativa, 15 (2), 34-50.
- Mercado, V. H., Palmerín, C. M., & Sesento, G. L. (2011). La tutoría Grupal en la Educación. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 3 (31), 1-13.
- Ministerio de Educación. (2014). Evaluación al servicio del aprendizaje y del desarrollo (2 ed.). El Salvador: H&B Group.
- Morales, V. P. (2009). La evaluación formativa. Ser profesor: una mirada al alumno, 1-47.
- Olaizola, A. (2011). El ensayo como herramienta en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. Reflexión académica en Diseño y Comunicación. XIX Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, 16, 13-201.

- Pereira-Chaves, J. (2015). Evaluación, medición o verificación de los aprendizajes en el aula: Un estudio de caso en el Colegio Humanístico Costarricense de Heredia. *Educare*, 19 (2), 405-428.
- Robles, A. A., & Muñoz, C. F. (2015). Evaluación de los aprendizajes desde el constructivismo. *Ciencia y Tecnología*, 1 (9), 53-57.
- Roig, Z. J., & Araya, R. J. (2014). El aprendizaje entre iguales: Una experiencia didáctica para la construcción del conocimiento en la educación superior. *Comunicación*, 23 (1), 54-64.
- Rosales, M. 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. Argentina.
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., y otros. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13 (2), 781-798.
- Rubio, A. M. (octubre de 2012). La evaluación del aprendizaje en la enseñanza de los derechos humanos. Recuperado el 23 de 09 de 2017, de [http://cdhdf.org.mx/serv\\_prof/pdf/form\\_esp\\_eval\\_apred.pdf](http://cdhdf.org.mx/serv_prof/pdf/form_esp_eval_apred.pdf)
- Ruiz, A. Y. (2010). Aprendizaje Vicario: Implicaciones Educativas en el Aula. *Federación de enseñanza CC.OO de Andalucía* (10), 1-6.
- Sánchez, G. D., & Escobar, H. G. (2015). La evaluación formativa en los escenarios de educación superior. *Investigaciones UCM*, 15 (26), 204-213.
- Sánchez, U. A. (2016). El ensayo académico: aproximación y recomendaciones para su escritura. *Reflexiones y Saberes*, 3 (5), 44-55.
- Sánchez-Vera, M. d., & Prendes-Espinosa, M. P. (2015). Más allá de las pruebas objetivas y la evaluación por pares: alternativas de evaluación en los MOOC RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 12 (1), 119-131.
- Sandoval, O. N. (2009). La evaluación de los aprendizajes desde un enfoque cognitivo. *Facultad de Educación* (54), 97-106.
- Sanmartí, N. (2007). 10 ideas clave. *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson.

- Secretaría de Educación pública. (2013). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. México.
- Serrano, J. M., & Pons, R. M. (abril de 5 de 2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Obtenido de Revista Electrónica de Investigación Educativa: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Suárez-Pagés, L. F. (2016). La evaluación del aprendizaje. *Maestro y Sociedad*, 13 (3), 479.
- Tallarico, B. (2017). Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. *Diseño y Comunicación*, 30, 40-151.
- Tovar-Gálvez, J. C. (2009). El mapa conceptual como instrumento para la auto-evaluación conceptual en química. *Iberoamericana de Educación*, 49 (7), 1-7.
- Trillo, A. F., & Porto, C. M. (1999). La precepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Innovación Educativa*, 9, 55-75.

## **ANEXOS**



## Universidad Técnica Particular de Loja

### Encuesta dirigida a estudiantes

La presente encuesta tiene como finalidad obtener criterios y conocer acerca de las percepciones de los estudiantes de Básica Superior, sección vespertina del Colegio de Bachillerato “27 de Febrero” de la ciudad de Loja, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo.

#### Orientaciones para responder el cuestionario:

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

Nunca, que nunca es así.

Algunas veces.

Mitad de casos.

Frecuentemente.

Siempre, que siempre se considera así.

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

Cualquier inquietud para responder consúltela al aplicador del cuestionario.

#### Preguntas

##### Definición de evaluación

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?:**

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

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

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

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

##### Valorar el progreso del alumno/a

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

##### Comparar los logros del alumno/a

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

##### Calificar al alumno/a

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

##### Examinar al alumno/a

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

##### Percepción de los alumnos sobre evaluación.

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

Variables	Nunca	A veces	Mitad de casos	de	Frecuentemente	Siempre
Como una amenaza						

Como un control					
Como una comprobación necesaria					
Como un juicio					
Como una posibilidad de diálogo con el profesor/a					
Como una ayuda					
Como un aprendizaje					

### **Funciones de la evaluación**

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 las que se señalan a continuación:

#### **La selección de alumnos/as.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

#### **El control administrativo.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

#### **Socializar a los alumnos/as.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

#### **Ejercer el poder.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

#### **Facilitar la coordinación entre profesores/as.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

#### **La valoración de los aprendizajes.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

#### **El refuerzo motivacional.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

#### **Reflexionar sobre lo que se hace.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

#### **Diagnosticar las dificultades.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

#### **Remediar las dificultades.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

#### **Tomar decisiones racionales.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

#### **Informar al alumno/a sobre su aprendizaje.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

#### **Aprovechar la evaluación como espacio de diálogo.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**Ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**Ayudar al perfeccionamiento de los alumnos/as.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**Impulsar la mejora de los alumnos/as.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**Objetos de evaluación**

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

**La programación de la materia.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**Las condiciones de estudio de los alumnos/as.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**El proceso de enseñanza seguido por el profesor.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**El propio proceso o estrategia de evaluación.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**Los conocimientos previos de los alumnos/as.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**El esfuerzo de los alumnos/as.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**La actitud y el interés del alumnado.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**Las capacidades de cada persona.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**El conocimiento adquirido por los estudiantes.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**Percepción de lo que consideran necesario evaluar los profesores**

Por tus experiencias de evaluación ¿Qué consideras evalúan tus profesores?

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

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

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

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

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

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

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

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

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

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**Se evalúa la capacidad para resolver problemas.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

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

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**Instrumentos de evaluación que se emplean**

¿Qué tipo de pruebas utilizan tus profesores para la evaluación?

**Observación en clase.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**Autoevaluación del alumno/a.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**Cuaderno diario del alumno/a.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**Lecciones orales.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**Coevaluación entre alumnos/as.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**Participación en el aula.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**Casos prácticos.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**Examen de preguntas abiertas (tipo ensayo)**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**Examen de preguntas de base estructurada.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**Exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**Exámenes escritos con sólo un material sobre la mesa (tablas, formularios)**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**Exámenes escritos con el material que queramos.**

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**Otros (por favor, especifica cuál/es y señala con qué frecuencia)**

---

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

### Quién evalúa

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:**

Variables	Nunca	A veces	Mitad de casos	Frecuentemente	Siempre
La nota la decide el profesor/a solo/a.					
La evaluación depende, en parte, de la autoevaluación del alumno/a					
La evaluación es negociada y dialogada con cada alumno/a individualmente					
La evaluación es negociada y dialogada con el grupo de alumnos/as de clase en su conjunto					
Te gustaría tener más participación en la decisión de tu propia evaluación					

### Cuándo se evalúa

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

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

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

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

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

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

Nunca ( ) A veces ( ) Mitad de casos ( ) Frecuentemente ( ) Siempre ( )

**Gracias por su colaboración**