



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

ÁREA SOCIO HUMANISTA

TÍTULO DE MAGISTER EN PEDAGOGÍA

Percepciones de los estudiantes de la Escuela de Educación Básica “General Antonio Farfán” de la Ciudad de Cuenca, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo

TRABAJO DE TITULACIÓN

AUTORA: Flores Clavijo, Lilián Beatriz

DIRECTORA: Palacios Vélez, Carmen Eloíza, Dra.

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 DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Doctora

Carmen Eloíza Palacios Vélez

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

El presente trabajo de titulación, denominado “Percepciones de los estudiantes de la Escuela de Educación Básica “General Antonio Farfán” de la Ciudad de Cuenca, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo”, realizado por Lilián Beatriz Flores Clavijo, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, febrero de 2018

f).....

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

Yo, Lilián Beatriz Flores Clavijo, declaro ser autora del presente trabajo de titulación: Percepciones de los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “General Antonio Farfán” de la Ciudad de Cuenca, respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo, de la titulación Magíster en Pedagogía, siendo la Dra. Carmen Eloíza Palacios Vélez directora del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, concepto, 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: Lilián Beatriz Flores Clavijo

Cédula: 030092048-5

DEDICATORIA

Este trabajo dedico a mis queridos padres,
que me han brindado un gran apoyo
en la consecución del mismo

AGRADECIMIENTO

Agradezco, en primer lugar, a Dios, por darme la vida, ya que sin ella hubiera sido imposible llevar a cabo este proyecto.

Un agradecimiento muy especial al Dr. Juanito Neira que, con su cariño y carisma, me ha guiado por el camino de la ciencia y la cultura, y me ha brindado su apoyo incondicional para la realización de este trabajo de investigación.

Agradezco a la Universidad Técnica Particular de Loja, por abrirme las puertas y considerarme parte de esta prestigiosa institución educativa.

A la Dra. Margoth Iriarte, Coordinadora de la Maestría, quien supo tolerarme y despejar amablemente todas mis inquietudes y preocupaciones ocasionadas a lo largo de este trayecto.

Al Dr. Vicente Riofrío un agradecimiento muy especial, por llevarnos de la mano, paso a paso, en la consecución de esta tarea, con la gran paciencia y bondad que le caracteriza y que me ha servido de guía para la ejecución de este trabajo.

A la Dra. Carmen Eloíza Palacios Vélez, Directora de la Tesis, quien con su gran sentido de responsabilidad y comprensión, ha sido un gran apoyo en la consecución de esta tarea.

A mis compañeros maestrantes, por compartir conmigo los chats, video-colaboraciones, foros, wikis y más actividades y que hicieron más agradables las horas de clases que, durante dos años, compartimos una “amistad virtual” .

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARÁTULA.....	i
APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE TITULACIÓN.....	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIPON DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	vi
RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO I	
EVALUACIÓN EDUCATIVA	
1.1. La evaluación educativa.....	6
1.1.1. La evaluación en el enfoque conductista de aprendizaje.....	8
1.1.2. La evaluación en el enfoque cognitivista de aprendizaje.....	10
1.1.3. La evaluación en el enfoque constructivista de aprendizaje.....	13
1.1.4. La evaluación orientada al desarrollo integral de la personalidad del estudiante.....	15
1.2. Tipos de evaluación y sus funciones en el proceso formativo.....	16
1.2.1. Evaluación diagnóstica.....	16
1.2.2. Evaluación formativa.....	17
1.2.3. Evaluación sumativa.....	18
1.3. Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación.....	19
1.3.1. Desde el enfoque conductista de aprendizaje.....	19
1.3.1.1. Método.....	19
1.3.1.2. Técnicas.....	20
1.3.1.3. Instrumentos.....	20
1.3.2. Desde el enfoque cognitivista de aprendizaje.....	21
1.3.2.1. Métodos.....	21
1.3.2.2. Técnicas.....	21
1.3.2.3. Instrumentos.....	21
1.3.3. Desde el enfoque constructivista de aprendizaje.....	22
1.3.3.1. Métodos.....	22
1.3.3.2. Técnicas.....	22
1.3.3.3. Instrumentos.....	23
CAPÍTULO II	
DISEÑO METODOLÓGICO	
2.1. Objetivos.....	26
2.2. Diseño de la investigación.....	26
2.3. Contexto de la investigación.....	27
2.4. Población.....	27
2.5. Método.....	27
2.6. Técnicas.....	28
2.7. Instrumentos.....	28
2.8. Procedimiento.....	28
CAPÍTULO III	
DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS	
3.1. Definición y Percepción de la concepción de los profesores sobre evaluación.....	30
3.2. Percepción de los alumnos sobre evaluación.....	31
3.3. Funciones de la evaluación.....	34
3.4. Objetos de evaluación.....	37
3.5. Percepción de lo que consideran necesario evaluar los profesores.....	40
3.6. Instrumentos de evaluación que se emplean.....	43
3.7. Percepciones de quién decide en la evaluación.....	46
3.8. Momentos en que se evalúa.....	48
CAPÍTULO IV	
PLAN DE INTERVENCIÓN	

4.1.	Título de la Propuesta	51
4.2.	Descripción del problema.....	51
4.2.1.	Antecedentes sobre el problema	51
4.3.	Fundamentación teórica.....	51
4.4.	Matriz para el Plan de Intervención	54
	CONCLUSIONES	55
	RECOMENDACIONES	56
	BIBLIOGRAFÍA.....	57
	ANEXO.....	59

RESUMEN

El presente estudio investiga las percepciones que tienen los estudiantes respecto de la evaluación que aplican sus docentes en el proceso instructivo-formativo. El estudio se realizó con los estudiantes de octavo, noveno y décimo de la Escuela de Educación General Básica “General Antonio Farfán”, de la ciudad de Cuenca. Se trabajó con una población total de 100 estudiantes. La primera parte, contiene el marco teórico sobre la evaluación educativa, su importancia, historia, enfoques, tipos de evaluación, métodos, técnicas e instrumentos. La segunda parte, expone el diseño metodológico utilizado en la investigación; el método utilizado es el inductivo-deductivo, de tipo descriptivo y documental, con un estudio de campo, realizado mediante encuestas a los estudiantes. La tercera parte, expone los resultados de las encuestas, con su respectivo análisis. La cuarta parte, contiene un plan de intervención, relacionada con la evaluación encaminada al desarrollo integral del estudiante. La conclusión relevante es que los estudiantes mantienen una cultura evaluativa, que radica únicamente en la rendición de exámenes para su promoción de año, por lo que las recomendaciones hacen relación a que se debe utilizar más técnicas e instrumentos de evaluación para que estos coadyuven al desarrollo integral de la personalidad del estudiante.

PALABRAS CLAVE: evaluación educativa, enfoques de evaluación, métodos evaluativos, plan de intervención.

ABSTRACT

This research work deals with the perception eighth, ninth, and tenth-level students at “General Antonio Farfán” School of Basic General Education have about how their teachers evaluate them. 100 students participated. The first section of this work deals with the theoretical framework concerning educational evaluation, its importance, history, focus, types, methods, techniques, and instruments. The second part presents the methodological design used in this research. The descriptive and documentary inductive-deductive method was used in a field study which included a student survey. The third section shows an analysis of the survey results. The fourth part deals with an intervention plan related to a type of evaluation directed to the students’ comprehensive development. A relevant conclusion is that students are used to an evaluative culture, which consists in exclusively taking exams for being moved up to the next grade, this being the reason that we recommend the use of more evaluation techniques and instruments so as to contribute to the comprehensive development of the student’s personality.

KEY WORDS: educational evaluation, evaluation focus, evaluative methods, intervention plan

INTRODUCCIÓN

El presente tema de investigación se refiere a las Percepciones que tienen los estudiantes respecto a la evaluación que les realizan sus docentes, para lo que se realizaron encuestas a los estudiantes de octavo, noveno y décimo de la Escuela de Educación General Básica “General Antonio Farfán”.

En este trabajo se aborda la importancia del tema de la evaluación educativa que, según Ander Egg (2010), es una actividad trascendental en el quehacer educativo, ya que es una manera de investigar socialmente, sistemática, planificada y dirigida, orientada a obtener información necesaria y datos sobre el mérito y valor de los distintos elementos de un programa educativo.

En el Capítulo primero se expone la parte teórica de la evaluación educativa, empezando por su evolución histórica, para luego abordar la definición y sus elementos de acuerdo a los diferentes enfoques: conductista, cognitivista, constructivista y de desarrollo integral del estudiante, tomando en consideración los diversos planteamientos de distintos autores.

En el Capítulo segundo se hace referencia al diseño metodológico empleado en el desarrollo del tema, estableciendo el tipo de investigación, la población, el método, las técnicas y el procedimiento utilizado.

En el Capítulo tercero, se analiza los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes, con los indicadores más sobresalientes del tema (definición de evaluación educativa, quiénes evalúan, cuándo evalúan, objetos de evaluación, criterios de evaluación).

En el Capítulo cuarto, se desarrolla una propuesta de intervención en evaluación educativa, referida al desarrollo integral del estudiante, con una matriz para la ejecución del plan.

Los sistemas evaluativos en nuestro país han ido variando con el transcurrir del tiempo, lo que indica que los mismos han tenido que ir acoplándose al devenir educativo con todos sus cambios coyunturales y estructurales, que han dado las pautas para tales cambios. Diversos autores, teorías y actores educativos han contribuido a la evolución de la tarea evaluativa, misma que, si bien es cierto denota un avance, sin embargo, todavía adolece de algunos elementos que son importantes en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje.

De igual manera, se ha ido evolucionando en cuanto a quiénes son los sujetos de la evaluación educativa, pues, hasta hace no muchos años, el único evaluado era el estudiante, pero, en la actualidad, se evalúa también a los docentes, corroborando, con esto, que se ha ampliado el enfoque evaluativo.

En la misma línea, en las instituciones educativas se ha ido incorporando a personal del área psicológica para que acompañen al estudiante, en ese aspecto, en su proceso de aprendizaje.

Mediante la recopilación y estudio de los diversos instrumentos evaluativos que contemplan tanto el enfoque conductista cuanto el enfoque cognitivista y constructivista, se puede colegir que todos ellos tienen ciertos instrumentos que son valederos hasta la actualidad y que en nuestro sistema educativo se siguen aplicando, con una clara predisposición a descartar aquellos que no han sido totalmente útiles.

Empero lo antedicho, todavía no es suficiente lo que se ha avanzado en el quehacer evaluativo, pues todavía quedan aspectos sesgados y que son de vital importancia en el sistema educativo en conjunto, razón por la que se tornó necesario realizar un diagnóstico, desde el punto de vista del estudiante, sobre lo que considera acerca de la evaluación que les realizan sus docentes, para, a través de ello, lograr estructurar una propuesta de intervención en el plano evaluativo, que logre recoger todos los aspectos indispensables para un nuevo avance en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, se puede afirmar que los indicadores más importantes de las encuestas, permitieron dar respuesta tanto al problema planteado como al cumplimiento de objetivos propuestos para el desarrollo de la investigación. Para este efecto, la facilidad y oportunidad más significativa, se refiere al hecho de que, como docente de la Escuela en la que se realizaron las encuestas, conté con el tiempo, estudiantes y apoyo requerido de las autoridades del plantel, pudiéndose establecer que, en realidad, no encontré, a lo largo de la investigación, inconvenientes ni limitantes dignos de ser resaltados.

La metodología utilizada para el desarrollo de la investigación, partió de la revisión bibliográfica para el marco teórico, sistematización y exposición de los aspectos más importantes en torno a la evaluación educativa, para luego proceder a la realización de las encuestas y su análisis, y, por último, la elaboración de la propuesta de intervención, a partir de una matriz guía.

CAPÍTULO I
MARCO TEÓRICO

1.1. La evaluación educativa

Dentro de nuestro sistema educativo, el término evaluación asoma, por primera vez, y de un modo generalizado, con la Ley General de Educación, en 1970, a partir de lo cual, su concepción ha ido haciéndose cada vez más compleja y extendiéndose a los diferentes espacios de la enseñanza. De modo habitual, al mencionar el término, se hace alusión a los resultados obtenidos por los estudiantes, es decir, a la evaluación del aprendizaje, situación que se focaliza sólo en el estudiante, siendo él, el principal objeto de evaluación. Esta concepción ha sido heredada del sistema tradicional; actualmente, la evaluación ha adquirido un nuevo sentido, superior a la simple recogida de datos del estudiante; ahora aparece como pieza clave imprescindible para que el docente proporcione al alumno la necesaria ayuda, y, consecuentemente, pueda valorar las transformaciones que se han ido generando. El profesor que efectúa una programación, toma en cuenta la edad, capacidad y preparación del grupo con el que piensa realizarla, tiene que descender a la personalización, siendo la evaluación la que posibilita ese descenso, de adaptar los programas a las singularidades de cada estudiante. Se está avanzando, en nuestro sistema evaluativo, a que la evaluación sea, ante todo, una práctica reflexiva propia del docente, y que no se circunscriba exclusivamente en el ámbito del estudiante, sino que abarque todos los aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (estudiante, docente, administración educativa y sistema educativo (Portela, 2016).

Según Castillo y Cabrerizo (2011) “de algunas lecturas, puede evidenciarse que no existe una definición uniforme de evaluación y, peor aún, de evaluación educativa” (p.12).

Las definiciones que puedan darse, representarían, más bien, una especie de sumatoria de algunos factores que se combinan en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje, y que, al combinarlos, pueden resultar diversos entre sí.

De todas las definiciones dadas a evaluación educativa, se puede extraer elementos válidos para poder conseguir la elaboración de una definición que resulte completa y operativa, siempre y cuando se tome muy en cuenta todas las connotaciones que el término asume. Algunas de las definiciones más representativas, de modo cronológico, pueden ser las siguientes:

De acuerdo a Tyler (1950) citado en Escudero (2003) “el proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas y currículos de enseñanza” (p.85).

Según Lafourcade (1972) citado en Vásquez (2012) “la evaluación tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación” (p. 42).

Para Nevo (1989) citado en Vásquez (2012) “la evaluación es considerada como el proceso que provee de razones para una correcta toma de decisiones” (p.29).

De acuerdo a Benedito (1990) citado en Vásquez (2012) “evaluar es una actividad sistemática, continua e integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es conocer y mejorar al alumno en particular y al proceso educativo, con todos sus componentes en general” (p.15).

Según el Ministerio de Educación de Ecuador (2013) “la evaluación estudiantil es un proceso continuo de observación, valoración y registro de información que evidencia el logro de objetivos de aprendizaje de los estudiantes” (Reglamento de la Ley de Educación Intercultural, Art. 184).

Hace algunas décadas, la mayoría de gobiernos de los países del mundo, introdujeron la evaluación educativa como uno de sus pilares de reformas, al considerar que la misma reviste suma importancia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Cronológicamente, se han ido realizando diversas aportaciones, por parte de distintos autores y organismos, respecto a la evaluación educativa, mismas que han ido introduciendo nuevos y novedosos elementos para el desarrollo exitoso de tal actividad, teniendo siempre, como objetivo central, el mejoramiento del proceso de enseñanza- aprendizaje, e incorporando cada vez a más actores para la realización de la tarea evaluativa.

En nuestro país, los modelos evaluativos han ido modificándose de acuerdo a los diferentes enfoques que se han ido posicionando en el sistema educativo, teniendo claro que el objetivo principal de la evaluación es brindar evidencias acerca del éxito de las políticas educativas aplicadas, centradas, en la actualidad, en la aptitud y actitud de los estudiantes, en torno a su personalidad y desarrollo integral. La evaluación que se realiza en Educación General Básica, actualmente, está abocada a un sinnúmero de elementos nuevos, como lo es, por ejemplo, la creciente disponibilidad de la tecnología para efectuar los complejos operativos que implican las pruebas de aprendizaje, tanto en lo que se refiere a los conocimientos psicométricos necesarios como a lo que se necesita para la aplicación de las pruebas, la captura de resultados y su procesamiento y análisis.

1.1.1. La evaluación en el enfoque conductista de aprendizaje

Para Skinner (1976), en el modelo conductista la tendencia de la evaluación es el control periódico de las modificaciones de conducta especificados en los objetivos, a través de la aplicación de pruebas objetivas. En tal sentido, el desarrollo del sujeto de la educación es comprendido como la acumulación de conocimientos atomizados de la ciencia, mismos que deben ser controlados de manera periódica con el fin de aprobación o reprobación.

De acuerdo a Castro (1999), si la evaluación se basa en criterios conductistas, se encamina hacia la evaluación del producto y no del proceso de aprendizaje, es decir, se da la evaluación por objetivos propuestos en función de una conducta esperada, medida cuantitativamente.

“Para el conductismo, la evaluación es el alcance de la importancia de un aprendizaje; se convierte en el punto terminal del proceso didáctico, pues se la realiza toda vez que concluye la actividad programada” (Hernández, 2010, p.41).

En este enfoque, el estudiante es, fundamentalmente, el único sujeto de evaluación, ya que hacia él se dirigen las acciones evaluativas, por lo tanto, interesa conocer en qué medida se han producido los cambios de aprovechamiento y/o comportamiento.

El conductismo es una corriente que fue desarrollada dentro de la Psicología, en un primer momento, por el psicólogo John B. Watson, a fines del S. XIX. La teoría conductista está basada en las teorías de Pavlov (1849-1936), cuyo objetivo central es conseguir una conducta determinada y consiste en la utilización de procedimientos, rigurosamente experimentales, para estudiar la conducta humana observable, esto es, la conducta que desarrolla una persona y que la hace comprendiendo al entorno de ésta como una fusión de estímulos-respuesta; prácticamente, se concibe a la persona como un organismo que se ajusta o se adapta al medio ambiente que le ha tocado.

Para Skinner (1976) citado en Pellón (2013) “dentro de la formación educativa de un estudiante, el conductismo plantea que el pilar esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje está representado por un reflejo condicionado” (p. 27).

De esta teoría nacen dos variables, a saber: el condicionamiento clásico y el condicionamiento instrumental y operante. La primera hace referencia a una asociación entre estímulo y respuesta contigua, de manera que, si se sabe plantear los estímulos

correctos, se obtendrá la respuesta deseada; esto explica solamente comportamientos muy elementales. La segunda, se refiere al condicionamiento instrumental y operante; pretende la consolidación de la respuesta de acuerdo al estímulo, buscando los reforzadores requeridos para implantar esta relación en la persona.

La teoría del refuerzo se basa en describir el proceso por el que se amplía la asociación sucesiva de una determinada respuesta ante un cierto estímulo, al conseguir, el sujeto, un premio o recompensa, que correspondería a un refuerzo positivo. El condicionamiento operante, desplegado a raíz de los aportes de Skinner, es la puesta en práctica de la teoría del refuerzo. Todo esto se produce si se utiliza estos principios de manera positiva para estimular un comportamiento optimizado en el aprendizaje, en tanto que, si se utiliza desde sus elementos negativos, los resultados no son tan claros debido a que se provocan comportamientos reactivos emocionales que perturban el aprendizaje e invalidan a la persona, como por ejemplo, si se propicia un castigo como refuerzo negativo para eliminar o menguar la frecuencia de una respuesta.

Sea del modo que fuere, hay que recalcar que esta corriente no propicia la formación integral del estudiante, pues está centrado, exclusivamente, en el profesor y prescinde, completamente, del proceso cognoscitivo, considerando que el conocimiento es una sumatoria de información que se va edificando de manera lineal, aunque la asimilación de contenidos puede desagregarse en episodios de instrucción aislados.

El conductismo persigue, básicamente, que los resultados conseguidos sean los deseados, pero descuida la creatividad y la actividad descubridora del estudiante, de modo que, para esta corriente, la persona que enseña es la encargada de provocar los estímulos que se localizan fuera del estudiante y, generalmente, se reduce a premios (refuerzo positivo) y castigos (refuerzo negativo), para lo cual, mayoritariamente, se emplearon las calificaciones.

En este enfoque, el estudiante es, fundamentalmente, el único sujeto de evaluación, ya que hacia él se dirigen las acciones evaluativas, por lo tanto, interesa conocer en qué medida se han producido los cambios de aprovechamiento y/o comportamiento

El principio de la motivación, es formulado por este enfoque; principio que radica en incentivar a una persona para que ésta ponga sus facultades en actividad. La motivación es un elemento importante en la enseñanza-aprendizaje, sin embargo, debe recalcar que el ser humano es mucho más que una sumatoria de estímulos. El conductismo ha tenido una

inmensa influencia en la educación y su objetivo principal es condicionar a los estudiantes para que, a través de la educación, eliminen conductas no deseadas, y, de este modo, promueve en el sistema escolar, la utilización de procedimientos orientados a manipular las conductas, así como la competencia entre estudiantes. En la práctica de la enseñanza, el conductismo ha llevado a:

- Que el estudiante tenga una motivación ajena a él;
- Que la memoria sea la única que se desarrolle;
- Que el estudiante cree dependencias a estímulos externos;
- Que haya sólo una mínima relación educando-educador;
- Que la evaluación se asocie a la calificación y responda a refuerzos negativos.

Dentro del área educativa, el conductismo considera que el proceso de aprendizaje, que se desarrolla en la historia individual, es de carácter jerárquico y acumulativo, lo cual implica que las conductas aprendidas tienden a acumularse en el transcurso del tiempo y se organizan de tal manera que algunas serán superiores a otras.

A criterio personal, este enfoque es limitado, pues no considera otros aspectos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como aquellos que tienen que ver con la formación integral del estudiante (destrezas, situación emocional, económica, familiar, etc.) y los que conciernen a la pedagogía del docente y su nivel de conocimiento, así como los objetivos institucionales.

1.1.2. La evaluación en el enfoque cognitivista de aprendizaje

El cognitivismo es una corriente de la ciencia psicológica que estudia los aspectos relacionados con la cognición, esto es, los procesos mentales vinculados con la elaboración del conocimiento, procesos que supone varias actividades complejas, tales como: almacenar, reconocer, comprender, organizar y emplear la información que se recepta mediante los sentidos. Consecuentemente, el cognitivismo busca comprender cómo los individuos entienden la realidad en la que viven a partir de la transformación de la información sensorial.

Según Pérez y Gardey (2011) “la teoría cognitivista plantea la construcción gradual de conocimientos, la misma que acaece gracias a que se ponen en relación los anteriores con los nuevos conocimientos” (p.15).

En el proceso formativo, las implicaciones de estos postulados teóricos son las siguientes:

- El aprendizaje se realiza a través de dos movimientos integrados y simultáneos, pero de sentido contrario.
- Mientras va ocurriendo el aprendizaje, el estudiante transforma o reordena los datos, de manera que permitan avanzar a una comprensión nueva.
- Aprendizaje por descubrimiento: la meta fundamental es la capacidad para resolver problemas; la clave de la transferencia es el conocimiento verbal; para transmitir el conocimiento, el método del descubrimiento es el principal.
- Para adquirir y almacenar una gran cantidad de información e ideas de cualquier campo de conocimiento, el aprendizaje significativo es el mecanismo humano por excelencia.
- Asimilación: la persona, al explorar el ambiente en el que se desenvuelve, toma partes, las mismas que son transformada e incorporadas.
- Acomodación: la persona transforma su propia estructura para adecuarse a la naturaleza de los objetos que serán aprendidos (conjunto de formas básicas del aprendizaje); destrezas intelectuales; Información verbal; estrategias cognoscitivas; estrategias motrices; actitudes.
- Para la facilitación del aprendizaje, deben ser contruidos algunos eventos, concordantes con el modelo de procesamiento de información expuesto. La teoría de las inteligencias múltiples propone un número de maneras diferentes para el aprendizaje de la persona: lingüístico, musical, lógico-matemático, espacial, kinestésico, intrapersonal e interpersonal (habilidades sociales).

Según Castañeda (2004) “la evaluación cognitiva, como una parte integral de la enseñanza, contribuye, de manera importante, al aprendizaje de los conocimientos considerados como pertinentes y relevantes para un sistema educativo en particular” (p.32).

Los resultados del aprendizaje son tomados como desarrollos graduales de habilidades cognitivas y, por ello, se necesita que la evaluación proporcione información útil acerca del cambio en la organización y la estructura del conocimiento, explicitada, sobre todo, en descripciones de lo que el estudiante emplea para conseguir éxito en el dominio de conocimientos que está asimilando y aprendiendo.

De acuerdo al planteamiento de Flores (1999) citado en Calderón, Barreto y Landa (2014) “la evaluación, desde el enfoque cognitivista, es un proceso y no un suceso, es decir, siempre será un medio más no un fin” (p.35).

De igual modo, este autor considera que la evaluación es una dimensión de la enseñanza, que coloca, a la enseñanza misma, como objeto de análisis, consecuentemente, la enseñanza es evaluar, pero no se trata de evaluar la repetición de conocimientos, sino de promover las oportunidades de conceder nuevos sentidos y soluciones a todas y cada una de las búsquedas estimuladas por la enseñanza.

Tal como afirma Díaz (1993) citado en Mora (2004) “la evaluación es un proceso complejo y que, dentro del área educativa, se evalúa, prácticamente todo: aprendizajes, enseñanza, acción del docente, contexto físico y educativo, programas, aspectos institucionales, currículo, entre otros” (p.45).

Lo anterior indica que la evaluación no debe ser la única preocupación en la enseñanza-aprendizaje, sino que es imprescindible entender que hay una serie de problemas a afrontarse, entre los que se puede anotar: carácter psicopedagógico, técnico-práctico y administrativo-institucional.

Para González (1993) citado en Calderón, Barreto y Landa (2014) “la evaluación, desde el enfoque cognitivo, permite, al docente, tomar en consideración los aspectos cognitivos y efectivos que emplean los estudiantes en el proceso de construcción de los aprendizajes” (p.29).

En el enfoque cognitivo debe considerarse los siguientes aspectos: el docente puede tener pendiente las capacidades generales involucradas en el estudiante; las metas que tiene el estudiante; y, los conocimientos previos del estudiante.

Este enfoque evalúa algunos aspectos más que el conductismo, como son: enseñanza, aprendizajes, acción del docente, contexto educativo y físico, además, esta evaluación

permite al docente tomar en consideración los aspectos afectivos y cognitivos del estudiante, así como las metas que éste persigue.

El enfoque cognitivista, bajo criterio personal, es más amplio que el conductista, ya que el cognitivismo está basado en el proceso de teorías psicológicas acerca de la personalidad y la inteligencia, con una visión sistemática, que se caracteriza por el procesamiento de la información y una didáctica centrada en procesos con un currículo más flexible y abierto.

1.1.3. La evaluación en el enfoque constructivista de aprendizaje

El constructivismo es una corriente pedagógica, que se basa en la teoría del conocimiento constructivista, que postula la necesidad de proporcionar herramientas al estudiante, que le ayuden a construir sus propios procedimientos para resolver situaciones problemáticas, lo que implica que sus ideas se modifiquen y continúe aprendiendo. Una de las figuras claves del constructivismo es Jean Piaget, quien se centra en la manera cómo se construye el conocimiento, partiendo desde la interacción con el medio.

Según Hernández (1998) “el paradigma del constructivismo hace relación a que el proceso de enseñanza es percibido como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto” (p.10).

El conocimiento debe ser una construcción auténtica, que la operacionaliza la persona que aprende (sujeto cognoscente). Los enfoques constructivistas orientan distintas estrategias de evaluación, privilegiando el papel activo del estudiante como creador de significado, la naturaleza auto-organizada y de progresiva evolución de las estructuras del conocimiento, es decir, abordan la evaluación formativa, misma que debe estar encausada a evaluar los procesos personales de construcción individual del conocimiento.

De acuerdo a Martínez (2004) “la evaluación formativa es entendida como un refuerzo que apoya al estudiante a reconstruir el tema de evaluación y como parte del proceso productor de cambio, que puede ser empleado y dirigido a impulsar la construcción del conocimiento” (p.45).

Esta manera de evaluar consigue, de los estudiantes, un conjunto de construcciones personales y únicas, con las que estructuran su conocimiento propio. El objetivo es proporcionar, a los estudiantes, una oportunidad para continuar aprendiendo. Este proceso

implica que el docente reconozca las diferencias individuales y de desarrollo de capacidades, destrezas, habilidades, actitudes e intereses. De este modo, la evaluación debe empezar constatando lo que los estudiantes ya saben; a ésto se ha denominado evaluación diagnóstica. La evaluación constructivista mide:

- Los conocimientos adquiridos y la capacidad de los estudiantes para ponerlos en práctica en variadas situaciones.
- El desarrollo de habilidades, destrezas y modificación de actitudes.
- Si los estudiantes están capacitados para establecer una relación con el conocimiento que es diferente de la que demanda el docente.
- Si los estudiantes contribuyen a aportar un nuevo significado de conocimiento, alterando, inclusive, la dinámica de la interacción establecida en el aula por el profesor.
- La eficacia de construcción tiene que verificar si se está evaluando lo que verdaderamente se espera que construyan los estudiantes, lo que lleva consigo: una concreta definición de capacidades; una declaración explícita de las normas, que deben ser justas para los estudiantes; una definición clara de criterios de evaluación, cuándo será tomada como una construcción mala, regular o buena; y, por último, instrucciones entendibles para la comunicación del aprendizaje.

Según Martínez (2004) “en el enfoque constructivista, lo esencial es el concepto de integración, pues plantea que cualquier tipo de conocimiento puede ser mejor comprendido en el contexto de un sistema de significados más amplio que lo apoye y relacione” (p.33).

En tanto que los modelos tradicionales de evaluación se centran en cogniciones aisladas, sin tomar en cuenta su conexión con el marco de conocimientos personal y general del estudiante, lo cual no favorece la construcción del conocimiento, que demanda una evaluación que considere las complejas cadenas de significado y la dinámica interacción entre las mismas.

Las técnicas tradicionales evalúan, fundamentalmente, el presente del estudiante y, en el mejor de los casos, el pasado reciente, con la evaluación acumulativa, en tanto que las técnicas constructivistas ponen énfasis en la evaluación del desarrollo, tomando en

consideración el nivel de análisis del estudiante y las capacidades que posee para clasificar, comparar y sistematizar.

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

La evaluación educativa debe ser integral, en donde tiene que tomarse en cuenta los rasgos importantes de la personalidad del estudiante, el rendimiento y los elementos que están presentes en el proceso de aprendizaje.

Según Portela (2016) “a la par con los conocimientos científicos, las habilidades y los hábitos, es imprescindible evaluar el grado de desarrollo de la personalidad conseguido por el estudiante” (p.16).

Lo anterior no implica viciar la valoración y calificación del rendimiento con criterios educativos supuestamente referidos (ausencia de clases, incumplimiento, indisciplina del estudiante, etc.), pero que no tienen relación con sus habilidades para explicar un hecho, como por ejemplo: argumentar una solución de problemas o para calcular una fórmula química.

Para Zelaibe (2012) “la evaluación cumple múltiples funciones, que dan cuenta de que está orientada al desarrollo integral del estudiante; dichas funciones son: definir los significados pedagógicos y sociales; funciones sociales; función de control; organización y gestión de la educación; funciones pedagógicas” (p.22).

Las últimas son funciones primordiales, que justifican la razón de ser de la evaluación del aprendizaje, puesto que son indispensables para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y para la formación integral del estudiante.

De acuerdo a Herrera (2000) citado en Mora (2004) “la actual tendencia es la de entender a la evaluación desde una perspectiva comprehensiva en razón de su objeto, funciones, metodología y técnicas, participantes, condiciones, resultados, efectos y determinantes” (p.8).

De acuerdo a esto, se expresa, vehementemente, el reconocimiento de la importancia de la evaluación personal y social desde la óptica educativa, formativa, así como para el propio

proceso de enseñanza-aprendizaje, por el impacto que posee el modo de ejecutarla y la manera en que la percibe el estudiante. Las nuevas tendencias de evaluación del aprendizaje ha llevado a la aparición de propuestas y concepciones diversas; han aparecido los términos: evaluación cualitativa, alternativa y auténtica, como abordajes sociales encaminados a enfocar el desarrollo integral del estudiante, haciendo hincapié en su personalidad.

La evaluación debe ser integral y tiene que aplicarse en todo el sistema educativo, con una visión clara de lo que implica la formación integral del estudiante, utilizando las técnicas, métodos e instrumentos adecuados para el efecto, así como debe ser realizado en los momentos oportunos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje

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

Los tipos de evaluación generalmente utilizados en las unidades educativas de nuestro país son tres: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa. El empleo de uno de ellos, o todos, depende del objetivo que se persiga al evaluar y del momento en el que se encuentre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todos tienen la función de saber cuál es el nivel de conocimiento de los estudiantes y cuáles son sus falencias, empleando instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos.

1.2.1. Evaluación diagnóstica

Según Fingermann (2010) “este tipo de evaluación se realiza previo a los nuevos aprendizajes, para conocer las ideas de los estudiantes (competencias y saberes) sobre los que anclarán los nuevos conocimientos” (p.22).

Ningún estudiante es igual a otro, consecuentemente, la clave podría ser la evaluación diagnóstica. De acuerdo Jiménez (1999), “Diagnosticar significa formular hipótesis. En el campo educativo, las hipótesis formuladas, se relacionan con el nivel de aprendizaje del estudiante, dando particular importancia a sus necesidades, habilidades, destrezas e intereses” (p.45).

La evaluación diagnóstica “es la evaluación que nos permite evidenciar qué tanto sabe el estudiante y partir de ahí iniciar el proceso de enseñanza, adecuando nuestros métodos o estrategias de enseñanza al nivel que posee ese estudiante” (Pérez, 2017, p.36)

La evaluación diagnóstica juega un papel esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje como período emprendido y coherente con tareas, etapas y objetivos definidos con claridad, con el propósito de conseguir información cuantitativa y cualitativa notable acerca de la situación integral del estudiante, lo que se traduce en la delineación de las características del mismo, orientadas al desarrollo, su potencialidad, a la actuación preventiva y a la auscultación de problemas para resolverlos.

1.2.2. Evaluación formativa

De acuerdo a Fingerhann (2010) “se produce dentro de los procesos para la obtención de datos parciales sobre los conocimientos y competencias que se van adquiriendo” (p.31).

Según la Agencia de Calidad de la Educación (2016), la evaluación formativa constituye un proceso en el que tanto docentes como alumnos cooperan en las metas de aprendizaje y evalúan, de manera constante, sus avances en función a los objetivos. Esto se efectúa con el fin de precisar la mejor forma de continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje, según los requerimientos de cada curso.

La evaluación formativa reconoce la evaluación como parte de las tareas cotidianas en el aula y la emplea para orientar este proceso y adoptar decisiones oportunas que proporcionen a los alumnos más y mejores frutos; consecuentemente, la evaluación permite la toma de decisiones pedagógicas, a saber: continuar con el programa o retroceder, modificar estrategias metodológicas, eliminar, simplificar o agregar contenidos, etc.

De acuerdo a Santos (2006), “La Evaluación Formativa, es una actividad sistemática y continua, que tiene por objeto proporcionar la información necesaria sobre el proceso educativo, para reajustar sus objetivos, revisar críticamente los planes, los programas, los métodos y recursos, orientar a los/las estudiantes y retroalimentar el proceso mismo” (p.27).

Entre los procedimientos que efectúa la evaluación formativa, pueden citarse: docentes y alumnos comparten metas de aprendizaje; el docente recoge una gran variedad de evidencias de aprendizaje; el docente retroalimenta al alumno, quien cumple un rol activo; evaluación entre estudiantes; retroalimentación de la práctica (docente-alumno, alumno- alumno).

Entre los principales aportes de la evaluación formativa en el proceso educativo del estudiante están:

- Informa, tanto a docentes como estudiantes, acerca del progreso conseguido por los estudiantes;
- Focaliza las insuficiencias observadas durante una unidad del proceso de enseñanza-aprendizaje o tema, con el objetivo de retroalimentar y colocar los correctivos del lugar;
- Valora las conductas intermedias del estudiante a fin de descubrir cómo se van consiguiendo, de forma parcial, los objetivos planteados;
- Revisa y realiza los ajustes requeridos para favorecer el desarrollo de conocimientos, destrezas y habilidades de los estudiantes. Si la evaluación formativa indica que se van consiguiendo los objetivos, el docente y los estudiantes tendrán un eficaz estímulo para continuar.

1.2.3. Evaluación sumativa

Tal como plantea Fingermann (2010) “esta evaluación constituye la nota asignada a desempeños finales, sean pruebas o trabajos escritos o presentaciones orales y proyectos finales que sintetizan los aprendizajes de una unidad” (p.12).

La evaluación sumativa “es aquella evaluación que se realiza al terminar un proceso de enseñanza con el fin de conocer si se lograron alcanzar los objetivos que fueron acordados durante el inicio de ese proceso” (Mora, 2004, p.42).

De acuerdo a Vázquez (2012), “la evaluación sumativa tiene por objetivo establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Pone el acento en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas fiables de los conocimientos a evaluar” (p.37).

Esta evaluación se efectúa al fin de un ciclo, abarcando largos períodos temporales, para comprobar si los estudiantes han adquirido las competencias y saberes que permitan promover de grado al alumno, o acreditar conocimientos mediante certificaciones. Constituye el juicio final del proceso, con visión retrospectiva, observando el producto del aprendizaje.

Dentro de sus aportes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede mencionar que no sólo evalúa al estudiante sino que permite valorar también si los métodos y las estrategias empleadas a lo largo del curso fueron eficaces para conseguir los resultados esperados, dentro de lo que cuenta el nivel de conocimientos adquiridos y las habilidades que han alcanzado los estudiantes.

1.3. Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación

Los métodos constituyen los procesos que direccionan el diseño y ejecución de estrategias; las técnicas son las acciones específicas que realizan los estudiantes cuando aprenden, y los recursos son los instrumentos o herramientas que permiten, tanto a profesores como estudiantes, tener información específica acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las estrategias de evaluación, por el tipo de instrumentos que emplean, pueden tener los fines siguientes:

- Estimular la autonomía;
- Monitorear el avance y las interferencias;
- Comprobar el nivel de comprensión;
- Identificar las necesidades.

Las técnicas de evaluación son los procedimientos empleados por el profesor para obtener información acerca del aprendizaje de los estudiantes; cada técnica tiene sus propios instrumentos, definidos como recursos estructurados para fines concretos. Tanto las técnicas como los instrumentos de evaluación deben adaptarse a las características de los estudiantes y proporcionar información de su proceso de aprendizaje.

Debido a los múltiples instrumentos existentes, es preciso seleccionar, minuciosamente, aquellos que permitan conseguir la información que se desea. En realidad, no existe un instrumento que sea mejor que otro, dado que su pertinencia está en función de los fines que se quieren conseguir.

1.3.1. Desde el enfoque conductista de aprendizaje

1.3.1.1. Métodos

- Labor en clase
- Tareas desarrolladas en casa
- Pruebas periódicas
- Exámenes periódicos y finales
- Conducta observable en todo el año escolar

1.3.1.2. Técnicas

- Tareas en el aula dirigidas por el docente
- Tareas en casa con temas dirigidos por el docente
- Elaboración de preguntas para las pruebas por parte del docente
- Elaboración de preguntas para los exámenes por parte del docente
- Observación permanente de la buena o inadecuada disciplina del estudiante por parte del docente

1.3.1.3. Instrumentos

Valoración cuantitativa de:

- Deberes
- Pruebas
- Tareas en el aula
- Exámenes
- Conducta

De acuerdo a Chávez (2012) “la evaluación conductista se centra en el producto, esto es, en las realizaciones mecánicas de las acciones repetitivas sin dar espacio a la reflexión sobre la conducta practicada” (p.36).

Para este enfoque, no interesa cómo consiguieron su aprendizaje los estudiantes, pues lo importante son las notas obtenidas (cuantificación), por lo que no considera los aspectos psicológicos, humanistas o cognitivos, ya que, prácticamente, confunde la medición con evaluación.

Dentro de esta concepción, los métodos, técnicas e instrumentos de evaluación son sólo a través de la rendición periódica de pruebas y exámenes que, antes de la nueva Ley, tenían el carácter de trimestral, con un examen de fin de año, y las pruebas eran tomadas a discreción del docente. De igual manera, la medición de la conducta (comportamiento del estudiante intra y extra aula), era evaluada con una calificación cuantitativa, sujeta a sanciones -en caso de ser una calificación inferior a la mínima establecida-.

Empero lo antedicho, para el caso de los factores no tan adecuados en este enfoque, es necesario reconocer que, dentro de la formación integral del estudiante, es preciso

puntualizar mecanismos firmes de aprendizaje y de conducta, pues todavía el estudiante, sobre todo, de nivel escolar, no está preparado ni tiene total conciencia de la importancia de la educación peor aún de los mecanismos de evaluación, que son para su propio bien, pero esto debe ser sólo uno de los tantos métodos que deben emplearse en el aprendizaje.

1.3.2. Desde el enfoque cognitivista de aprendizaje

1.3.2.1. Método

En este enfoque, el método varía dependiendo si se refiere a conocimientos, conductas, actividades o valores, es decir, cada método tiene sus respectivas técnicas e instrumentos, razón por la que se expondrá las técnicas e instrumentos más utilizados.

1.3.2.2. Técnicas

- Desempeño de los estudiantes
- Análisis del desempeño
- Valoración de conducta
- Observación de actitudes

1.3.2.3. Instrumentos

- Observación
- Guías de observación
- Registros (narrativos, descriptivos, tecnológicos)
- Escalas de valoración
- Interrogatorio
- Exámenes
- Trabajos
- Ejercicios

Tal como plantea Chuayffet (2013), “las estrategias y los instrumentos de evaluación desde este enfoque exigen que el docente incluya, en el aula, elementos de evaluación concordantes con los requerimientos y características individuales de cada estudiante y las colectivas del grupo estudiantil” (p.25).

Dentro de las estrategias de evaluación deben considerarse los métodos, técnicas y recursos que utilizará el docente para valorar el aprendizaje del estudiante, lo cual redundará en la formación integral del mismo, convirtiéndose, este enfoque, en un avance frente al enfoque conductista, por los diversas técnicas e instrumentos de evaluación que emplea, sobre todo, al haber introducido las escalas de valoración, interrogatorios, registros y guías de observación.

1.3.3. Desde el enfoque constructivista de aprendizaje

1.3.3.1. Métodos

Según Chuayffet (2013) “desde el enfoque constructivista, el método evaluativo difiere de los otros enfoques, pues utiliza una gama mucho más amplia de técnicas e instrumentos” (p.13).

1.3.3.2. Técnicas

Técnicas informales:

- Observación de las actividades efectuadas por los estudiantes
- Exploración, a través de preguntas, formuladas durante la clase por el docente

Técnicas semiformales (técnicas de casos):

- Ejercicios y trabajos que los estudiantes efectúan en clase
- Trabajos y tareas que los docentes encomiendan a sus estudiantes para que sean efectuados fuera de clase
- Evaluación de portafolios

Técnicas formales (técnicas de preguntas):

- Exámenes o pruebas
- Mapas conceptuales
- Evaluación del desempeño

1.3.3.3. Instrumentos

- Ficha para registro anecdótico.
- Formulación de preguntas, encuestas, cuestionarios y entrevistas a los estudiantes.
- Actividades a realizar en clase por parte del estudiante.
- Solución de problemas; ejercicios; visitas a lugares específicos; tareas de investigación en bibliotecas, museos, ciberespacio; etc. (tareas realizadas en forma grupal o individual).
- Realizar una colección de trabajos o producciones, por ejemplo: análisis de textos, ensayos, composiciones escritas, dibujos, problemas matemáticos resueltos, ideas sobre proyectos, grabaciones, reflexiones personales, ejercicios digitalizados.
- Exámenes y pruebas estandarizadas o formuladas por el docente.
- Recursos gráficos que ayudan a representar, jerárquicamente, posiciones y conceptos sobre un tema determinado.
- Diseño de situaciones donde los estudiantes demuestran las habilidades aprendidas ante actividades genuinas, como por ejemplo: realizar un experimento; escritura de un texto persuasivo; técnicas de primeros auxilios; efectuar una estrategia cognitiva compleja; ejecutar una pieza musical; etc.
- Debates.
- Diarios o bitácoras de las actividades de los estudiantes.
- Escalas de valoración de actitudes.
- Exámenes de desarrollo (con respuestas de opción múltiple, tipo test), exámenes escritos (teóricos y/o prácticos), exámenes con posibilidad de consultar bibliografía, exámenes prácticos; pruebas teóricas, pruebas mixtas, pruebas objetivas.
- Grabaciones en audio o video con guía de análisis.
- Observación.
- Portafolio.
- Proyectos.
- Seminarios.
- Talleres.
- Solución de problemas.

Este enfoque es más completo que los dos anteriores (conductista y cognitivista), sobre todo, por las variadas técnicas e instrumentos de evaluación que emplea, que aportan, positivamente, en un avance más significativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los talleres, seminarios, proyectos, portafolios, diarios, debates, etc., son instrumentos nuevos y novedosos de evaluación, introducidos no hace mucho tiempo en nuestro sistema

evaluativo, que apuntan al desarrollo integral del estudiante; sin embargo, debe anotarse que la planificación evaluativa debe englobar todas estas tareas dentro de los objetivos primordiales del aprendizaje.

Toda vez que se ha realizado una revisión exhaustiva de la evaluación, su concepto, sus enfoques y sus técnicas e instrumentos, cabe recalcar que, si bien se ha ido progresando en cuanto a los distintos enfoques para su aplicación en el aula, se torna imprescindible asumir un compromiso serio sobre la aplicación de la evaluación integral, pues la misma contempla todos los aspectos que incumben al estudiante en su proceso de aprendizaje y en su desarrollo cognitivo, emocional .y actitudinal.

CAPÍTULO II
DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Objetivos

2.1.1. General

Analizar los rasgos constitutivos del sistema evaluativo actual aplicado por los docentes de la Escuela de Educación General Básica “General Antonio Farfán”, a partir de las percepciones de los estudiantes de octavo, noveno y décimo de EGB, que permita la comprensión de sus significados e implicaciones en el proceso instructivo-formativo y diseño de un instrumento metodológico para asegurar su participación efectiva 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 Sampieri (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 Escuela de Educación General Básica “General Antonio Farfán”, que es una escuela fiscal, ubicada en la parroquia rural San Joaquín del cantón Cuenca, provincia del Azuay; cuenta con los años de educación general básica, de primero a décimo.

2.4. Población

Se trabajó con 100 estudiantes, que corresponde a la población total de octavo, noveno y décimo, a saber:

Octavo año: 31 estudiantes

Noveno año: 35 estudiantes

Décimo año: 34 estudiantes

2.5. Método

En la presente investigación, se empleó el método inductivo-deductivo, es decir, se partió de lo general para llegar a lo particular. Se empleó la estadística descriptiva, es decir, describiendo y analizando el grupo de datos obtenidos, utilizando fórmulas para obtener porcentajes sobre los totales, que facilitaron el análisis, con las respectivas tablas y gráficos, que resumieron la información.

La investigación fue de tipo descriptiva y documental, con modelo de estudio de campo, donde se procedió con el método de revisión documental, de fuente primaria, recopilando, detalladamente, todas las evaluaciones realizadas a los estudiantes de la Institución Educativa “General Antonio Farfán”, en los períodos lectivos 2014-2015 y 2015-2016, de los años octavo a décimo, con quienes se conformó la muestra para la aplicación de la encuesta, cuya ficha se elaboró en la fase investigativa pertinente.

Se realizó la recolección de información sobre la percepción de los estudiantes acerca de las evaluaciones que les han realizado en los períodos indicados, para proceder a su respectivo análisis. Además de las encuestas, también se revisó, minuciosamente, la LOEI, referente al sistema de evaluación actual y su reglamento, lo cual ayudó a establecer el análisis comparativo concerniente a los modelos evaluativos que se han venido aplicando.

2.6. Técnicas

Recopilación y Revisión Bibliográfica y Documental: Legislación educativa, textos, tesis, publicaciones y documentos referentes al tema.

Observación Directa: Revisión y procesamiento de los documentos de evaluación más importantes del Archivo de la Institución Educativa “General Antonio Farfán”, de los períodos lectivos 2014-2015 y 2015-2016.

Rastreo: seguimiento y registro de la trayectoria del proceso de evaluación de la Institución Educativa.

Información verbal: recopilación de información verbal mediante conversaciones con personal docente y administrativo de la Institución.

2.7. Instrumentos

Aplicación de Encuesta: elaboración de una Ficha de Encuesta Estructurada, misma que se aplicó a los Estudiantes de Octavo a Décimo año de EGB en la Institución. Los resultados fueron tabulados, procesados, interpretados y analizados.

El cuestionario que se utilizó contiene 98 preguntas, organizadas en 7 categorías, con opciones de respuesta múltiple, utilizando la escala de Likert. Las categorías se refieren a: percepción de la concepción de los profesores y alumnos sobre evaluación; funciones de la evaluación; objetos de evaluación; percepción de lo que consideran necesario evaluar los profesores; instrumentos de evaluación que se emplean; percepciones de quién decide en la evaluación; y, momentos en que se evalúa.

2.8. Procedimiento

Luego de la revisión bibliográfica, sistematización y análisis, se estructuró el marco teórico; posteriormente, se elaboró la ficha de encuesta y se expuso a los estudiantes los objetivos de la investigación, a la vez que se les pidió su colaboración, indicándoles que se cuenta con la respectiva autorización de las autoridades del plantel; después, se aplicó la encuesta; luego, se tabuló, procesó, interpretó y se analizó los resultados; por último, se desarrolló una propuesta de intervención en el ámbito de la evaluación educativa.

CAPÍTULO III
DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS

3.1. Definición de Evaluación

Según Benedito (1990), la evaluación constituye una actividad sistemática, integrada y continua en el proceso educativo, cuyo objetivo es conocer y mejorar al estudiante en particular y al proceso educativo, con todos sus componentes.

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

Variables	Nunca	A veces	Mitad de casos	Frecuentemente	Siempre
Examinar al alumno/a	2,94	51,96	17,65	20,59	6,86
Calificar al alumno/a	1,96	26,47	10,78	15,69	45,10
Comparar los logros del alumno/a con algún criterio previo, prefijado	13,73	56,86	9,80	10,78	8,82
Valorar el progreso del alumno/a respecto de donde se encontraba en un principio	0,98	18,63	12,75	21,57	46,08
Valorar la calidad del proceso de aprendizaje del alumno/a	1,96	40,20	15,69	15,69	26,47
Decidir si el alumno/a pasa de grado o curso	11,76	30,39	10,78	16,67	30,39

Fuente: Encuesta a los estudiantes de la Escuela de Educación Básica "General Antonio Farfán", 2017

Elaboración: Flores (2017)

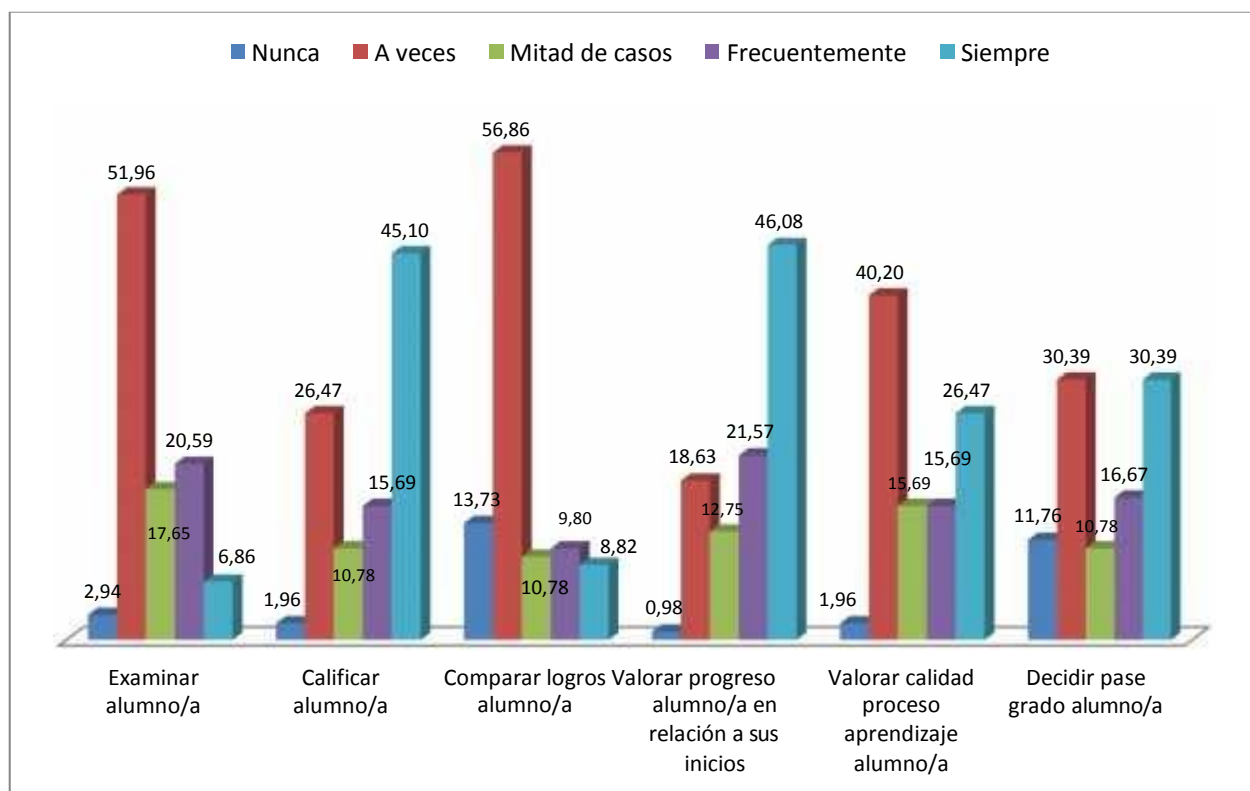


Figura 1.1. Percepción de la concepción de los profesores sobre evaluación

Fuente: Encuesta a los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica "General Antonio Farfán", 2017

Elaboración: Flores (2017)

3.2. Percepción de los alumnos sobre evaluación

Tabla 1.2. Percepción de los alumnos sobre evaluación

Variables	Nunca	A veces	Mitad de casos	Frecuentemente	Siempre
Como una amenaza	42,16	37,25	3,92	8,82	6,86
Como un control	4,90	30,39	8,82	15,69	39,22
Como una comprobación necesaria	5,88	25,49	9,80	19,61	39,22
Como un juicio	46,08	28,43	10,78	10,78	3,92
Como una posibilidad de diálogo con el profesor/a	13,73	27,45	5,88	11,76	41,18
Como una ayuda	4,90	26,47	10,78	16,67	41,18
Como un aprendizaje	26,47	10,78	16,67	41,18	0,00

Fuente: Encuesta a los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “General Antonio Farfán”, 2017

Elaboración: Flores (2017)

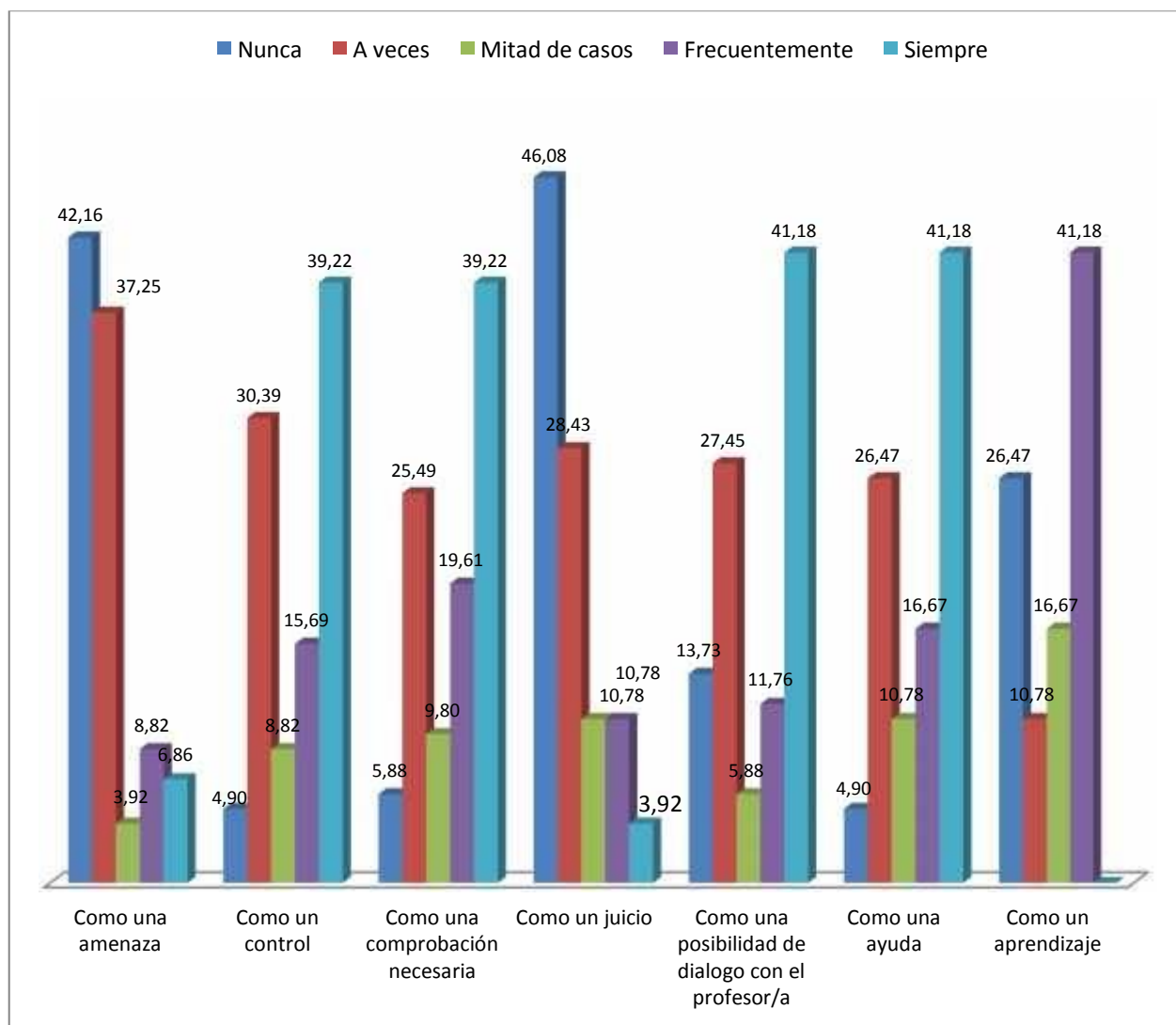


Figura 1.2. Percepción de los alumnos sobre evaluación

Fuente: Encuesta a los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “General Antonio Farfán”, 2017

Elaboración: Flores (2017)

Tomando en cuenta la figura 1.1 y 1.2, respecto a la percepción de los profesores y los alumnos sobre evaluación, se puede observar que la tendencia más significativa de los dos ítems, desde el punto de vista de los estudiantes encuestados, es: el 56,86% que considera que a veces les evalúan para comparar sus logros, el 51,96% considera que es para examinarlos, en tanto que el 46,08% piensa que les evalúan para valorar el progreso del alumno/a en relación a sus inicios y el 45,10% para calificarle.

De acuerdo a los resultados, estos se relacionan con el enfoque conductista, pues se utiliza procedimientos encaminados a conocer el nivel de conocimientos adquiridos por el estudiante, el control y las calificaciones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se puede observar en los datos obtenidos, según los estudiantes, que la evaluación también se emplea para establecer el diálogo entre profesor y alumno/a y como una instancia de ayuda, lo cual hace relación al enfoque cognitivista.

“El conductismo es una corriente de la psicología, cuyo objetivo central es conseguir una conducta determinada y consiste en la utilización de procedimientos para estudiar la conducta humana observable, esto es, la conducta que desarrolla una persona y que la hace comprendiendo al entorno de ésta como una fusión de estímulos-respuesta” (Skinner, 1976, p.17). De acuerdo a esta corriente, la evaluación se la realiza para saber el nivel de conocimientos adquiridos por los estudiantes, en base a los estímulos (enseñanza) que ha recibido, para lo cual se utiliza el sistema de calificaciones con indicadores cuantitativos, como son las notas, lo cual, según la percepción de los estudiantes, esto se vienen aplicando en la institución educativa.

En tanto que el cognitivismo, según Pérez y Gardey (2011), plantea la construcción gradual de conocimientos, que se produce gracias a que se ponen en relación los anteriores con los nuevos conocimientos; la misma que acaece gracias a que se ponen en relación los anteriores con los nuevos conocimientos; exige la organización de éstos y se realiza a partir de tareas globales. Esta construcción gradual de los conocimientos, en donde se establece diálogos entre profesores y estudiantes, como una instancia de ayuda, se viene evidenciando en la institución educativa, tal es así que los estudiantes perciben que, para la evaluación, existe diálogos previos y que, con ello, reciben el apoyo requerido.

Por lo expuesto, se evidencia que los profesores todavía utilizan la evaluación como un instrumento de control y calificación de conocimientos de los estudiantes, lo que ocasiona temor e inseguridad en los mismos al momento de ser evaluados, en tanto que los

estudiantes perciben la evaluación como un mecanismo para acercarse a los docentes y conseguir la ayuda necesaria para la construcción gradual de conocimientos.

En un estudio efectuado en la Universidad del Salvador, en la Facultad de Ciencias y Humanidades, Departamento de Ciencias de la Educación, realizado en los Centros Educativos Escolares “República del Ecuador” y Liceo “Nuestra Señora de los Ángeles”, del Municipio de San Salvador, Aquino, Ortiz y Yanes (2012), sobre la percepción de los estudiantes acerca de la evaluación que les realizan sus profesores, el 80% de los estudiantes encuestados expresan que la evaluación es de carácter tradicionalista, y, para impartir las clases se rigen, estrictamente, a lo que establece y sugiere el programa de estudio de las materias, con métodos e instrumentos tradicionales, es decir, la evaluación se efectúa para que el estudiante obtenga una calificación para su promoción o no de año, lo que le ocasiona, en el estudiante, ciertos niveles de nerviosismo e inseguridad. Según los datos obtenidos en la presente investigación, se puede corroborar que las tendencias admiten que, desde el punto de vista del estudiante, la evaluación se emplea para calificar y controlar al estudiante, aunque, de acuerdo a sus aspiraciones de aprendizaje, desearían que se apliquen otros instrumentos de evaluación.

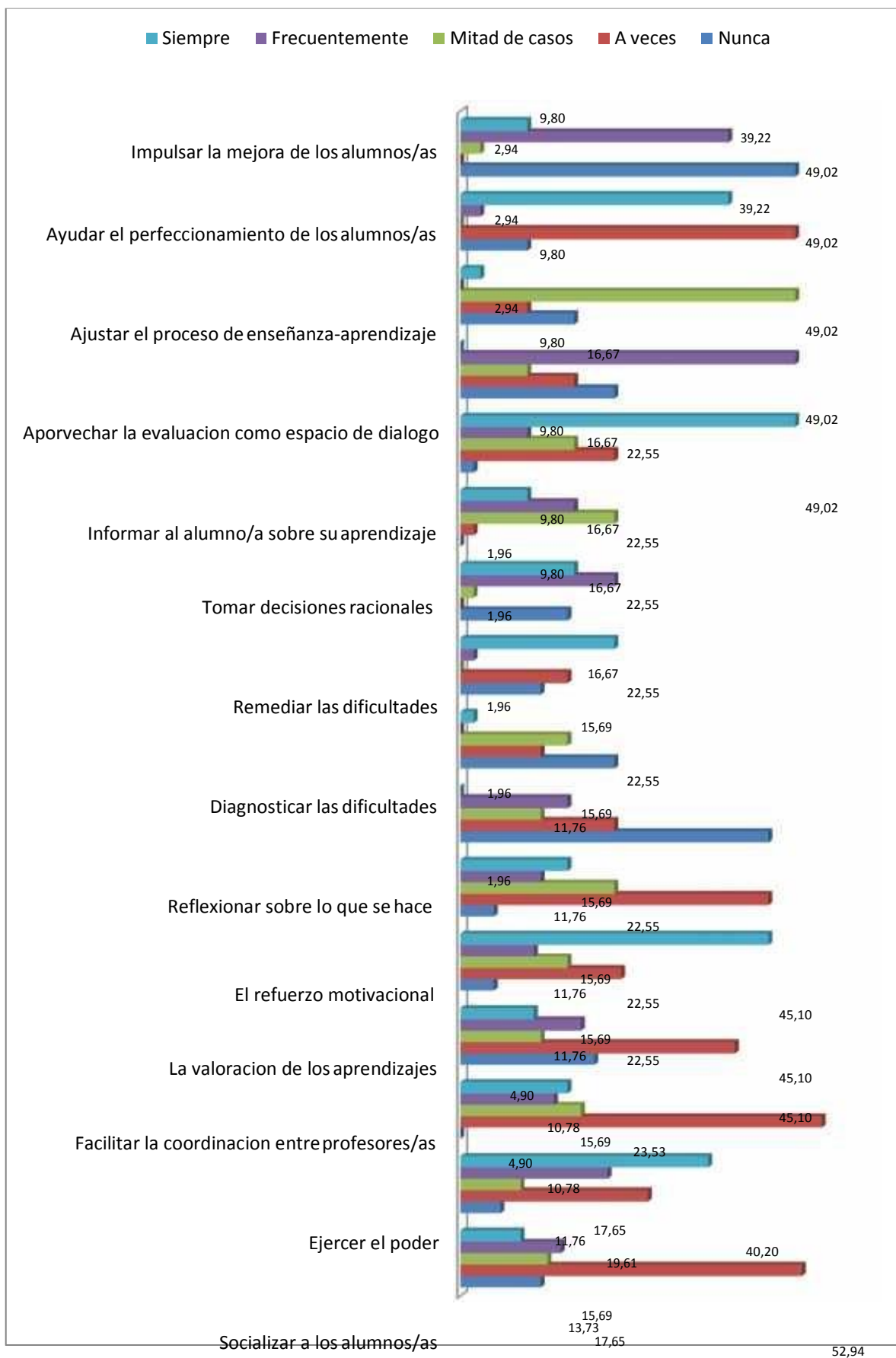
3.3. Funciones de la evaluación

Tabla 3. Funciones de la evaluación

Variables	Nunca	A veces	Mitad de casos	Frecuentemente	Siempre
La selección de los alumnos/as	11,76	50,00	12,75	14,71	8,82
El control administrativo	5,88	27,45	8,82	21,57	36,27
Socializar a los alumnos/as	0,00	52,94	17,65	13,73	15,69
Ejercer el poder	19,61	40,20	11,76	17,65	10,78
Facilitar la coordinación entre profesores/as	4,90	23,53	15,69	10,78	45,10
La valoración de los aprendizajes	4,90	45,10	22,55	11,76	15,69
El refuerzo motivacional	45,10	22,55	11,76	15,69	0,00
Reflexionar sobre lo que se hace	22,55	11,76	15,69	0,00	1,96
Diagnosticar las dificultades	11,76	15,69	0,00	1,96	22,55
Remediar las dificultades	15,69	0,00	1,96	22,55	16,67
Tomar decisiones racionales	0,00	1,96	22,55	16,67	9,80
Informar al alumno/a sobre su aprendizaje	1,96	22,55	16,67	9,80	49,02
Aprovechar la evaluación como espacio de diálogo	22,55	16,67	9,80	49,02	0,00
Ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje	16,67	9,80	49,02	0,00	2,94
Ayudar el perfeccionamiento de los alumnos/as	9,80	49,02	0,00	2,94	39,22
Impulsar la mejora de los alumnos/as	49,02	0,00	2,94	39,22	9,80

Fuente: Encuesta a los estudiantes de la Escuela de Educación Básica "General Antonio Farfán" 2017

Elaboración: Flores (2017)



El control administrativo

L a s e l i e a nos/as
 a e ó l l
 s c n o u
 e c d s m

En la tabla 3, sobre la percepción de los estudiantes acerca de las funciones de la evaluación, si bien están establecidas múltiples funciones en el cuestionario, las respuestas para cada una de ellas son bastante diferenciadas en sus porcentajes, siendo, la tendencia más significativa, del 52,94%, que considera que a veces la evaluación se da para socializar a los alumnos, seguido del 50% que piensa que a veces se da para la selección de los alumnos; el 49,02% opina que la evaluación se realiza para impulsar la mejora de los alumnos, para ayudar el perfeccionamiento de ellos, para ajustar el proceso de enseñanza- aprendizaje y para aprovechar como un espacio de diálogo; aunque este porcentaje es el mismo para las cuatro variables mencionadas, sin embargo, sus indicadores se ubican en: nunca, a veces, mitad de los casos y frecuentemente.

Estos resultados se relacionan con el enfoque conductista, que considera que la evaluación se centra en el producto, es decir, en las ejecuciones repetitivas, sin dar espacio a la reflexión (Chávez, 2012).

Por los datos conseguidos, se puede afirmar que se sigue utilizando elementos de la evaluación con enfoque conductista, encaminados a medir la cantidad de conocimientos adquiridos por los alumnos/as y observar la conducta de los mismos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo, la calificación cuantitativa, el indicador primordial para la promoción de año.

En una investigación realizada en la Universidad Espíritu del Salvador-Argentina, Santillán (2013), sobre la percepción de los estudiantes respecto a las funciones e instrumentos de la evaluación, se concluye que, para el 89% de estudiantes, la evaluación tiene algunas falencias debido a su aplicación no tan idónea, pues, si bien están estipuladas en la ley de educación, en la parte de evaluación, todos los instrumentos de evaluación, acordes a la realidad educativa chilena, en la práctica evaluativa no se utiliza todos los instrumentos y se sigue restringiendo sólo a indicadores cuantitativos de resultados de aprendizaje, para promoción de año. En concordancia con los hallazgos de la presente investigación, se puede constatar que las tendencias están concordantes en que las opiniones de los estudiantes sobre las funciones de la evaluación es más para cumplir con una de las tareas de los docentes, que es controlar, calificar e informar al estudiante sobre su nivel de sus conocimientos, su comportamiento y su pase o no de año.

-

3.4. Objetos de evaluación

Tabla 4. Objetos de evaluación

Variables	Nunca	A veces	Mitad de casos	Frecuentemente	Siempre
La programación de la materia	1,96	43,14	9,80	20,59	24,51
Las condiciones del estudio de los alumnos/as	0,00	46,08	17,65	27,45	8,82
El proceso de enseñanza seguido por el profesor	3,92	28,43	10,78	15,69	41,18
El propio proceso o estrategia de evaluación	8,82	33,33	21,57	22,55	13,73
Los conocimientos previos de los alumnos/as	3,92	25,49	17,65	16,67	36,27
El esfuerzo de los alumnos/as	2,94	34,31	11,76	20,59	30,39
La actitud y el interés del alumnado	34,31	11,76	20,59	30,39	0,00
Las capacidades de cada persona	11,76	20,59	30,39	0,00	5,88
El conocimiento adquirido por los estudiantes	20,59	30,39	0,00	5,88	38,24

Fuente: Encuesta a los estudiantes de la Escuela de Educación Básica "General Antonio Farfán", 2017

Elaboración: Flores (2017)

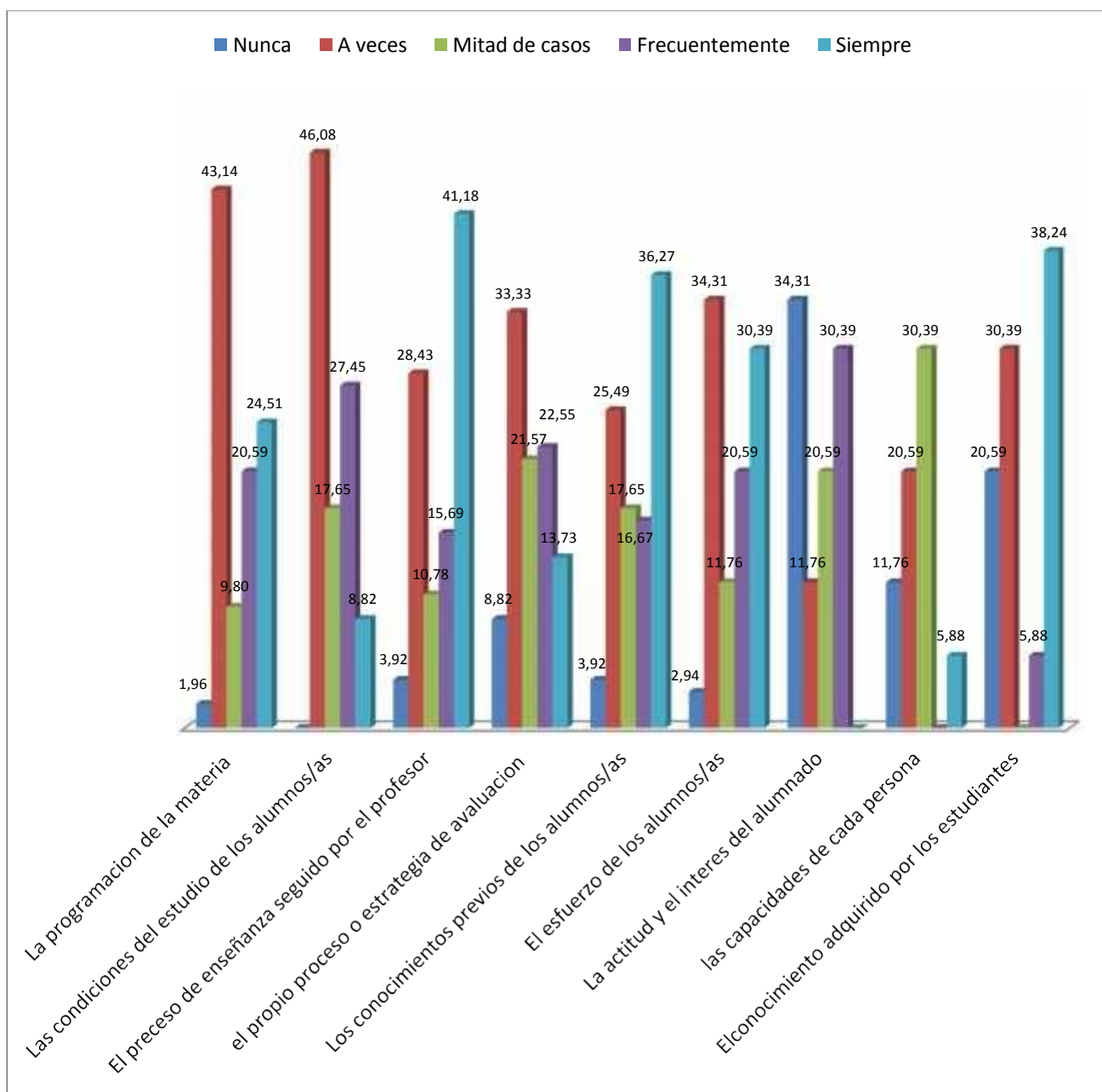


Figura 4. Percepción sobre los objetos de evaluación

Fuente: Encuesta a los estudiantes de la Escuela de Educación Básica "General Antonio Farfán", 2017

Elaboración: Flores (2017)

Los profesores, de acuerdo a los nuevos parámetros de evaluación, establecidos en la nueva ley de educación, consideran necesario, entre otros, evaluar la programación de la materia, las condiciones de estudio de los estudiantes, el proceso seguido de enseñanza- aprendizaje, el propio proceso de evaluación, el esfuerzo de los estudiantes, la actitud, la capacidad y su conocimiento, sin embargo, lo que perciben los estudiantes sobre lo que consideran necesario evaluar sus profesores, se marca por tres tendencias más representativas: el 46,08% piensa que a veces evalúan sus condiciones de estudio, seguido del 43,14% que considera que a veces evalúan la programación de la materia; y, el 41,18% que afirma que siempre evalúan el proceso de enseñanza seguido por ellos.

De acuerdo a estos resultados, se evidencia que la práctica evaluativa corresponde al enfoque conductista, que considera que lo necesario es cumplir con el programa establecido sin tomar en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes.

El conductismo se basa en el principio de la motivación, que implica incentivar al estudiante a que ponga sus facultades en actividad y que le saque el máximo provecho a las mismas dentro de su aprendizaje, por lo tanto, la evaluación se concentra en medir la cantidad de conceptos y conocimientos aprendidos (Hernández, 2010).

Por lo expuesto, para los profesores los objetos más importantes de evaluación se refieren a su proceso de enseñanza y a los conocimientos previos y nuevos adquiridos por los estudiantes, quienes, al momento de ser evaluados, acuden bastante a su memoria, lo que les causa cierto nivel de estrés.

En un estudio sistematizado sobre una investigación realizada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, Trillo, Porto (1999), en relación con lo que los profesores piensan que es indispensable evaluar, los datos representativos hacen alusión a que, frecuentemente, se considera necesario evaluar el conocimiento adquirido por los alumnos, pero, de este conocimiento, la mayoría de los alumnos (83%) piensa que se evalúa únicamente la solución de los problemas o la reproducción de la información, independientemente de que se lo realice de manera memorística. De los datos tabulados, se infiere que los profesores prefieren evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes en un período determinado de tiempo.

3.5. Percepción de lo que consideran necesario evaluar los profesores

Tabla 5. Percepción de lo que consideran necesario evaluar los profesores

Variables	Nunca	A veces	Mitad de casos	Frecuentemente	Siempre
Se evalúan solamente los resultados, con independencia del cómo se han conseguido, con qué medios, con cuántos esfuerzos.	8,82	34,31	24,51	18,63	12,75
Sólo se evalúan los resultados buscados, pretendidos y observables (no se tienen en cuenta efectos imprevistos y colaterales).	11,76	44,12	11,76	24,51	7,84
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.	10,78	34,31	16,67	24,51	12,75
Se presta más atención a los errores que a los aciertos.	3,92	38,24	21,57	16,67	19,61
Se evalúan sólo los conocimientos de hechos (referidos a datos) y conceptos, pero no actitudes, valores, hábitos, destrezas.	5,88	35,29	17,65	30,39	10,78
Se evalúa la capacidad para resolver problemas.	0,98	20,59	20,59	18,63	39,22
Se evalúa la identificación con ciertos valores propios del campo científico o profesional	20,59	20,59	18,63	39,22	0,00

Elaboración: Flores (2017)

Fuente: Encuesta a los estudiantes de la Escuela de Educación Básica “General Antonio Farfán”, 2017

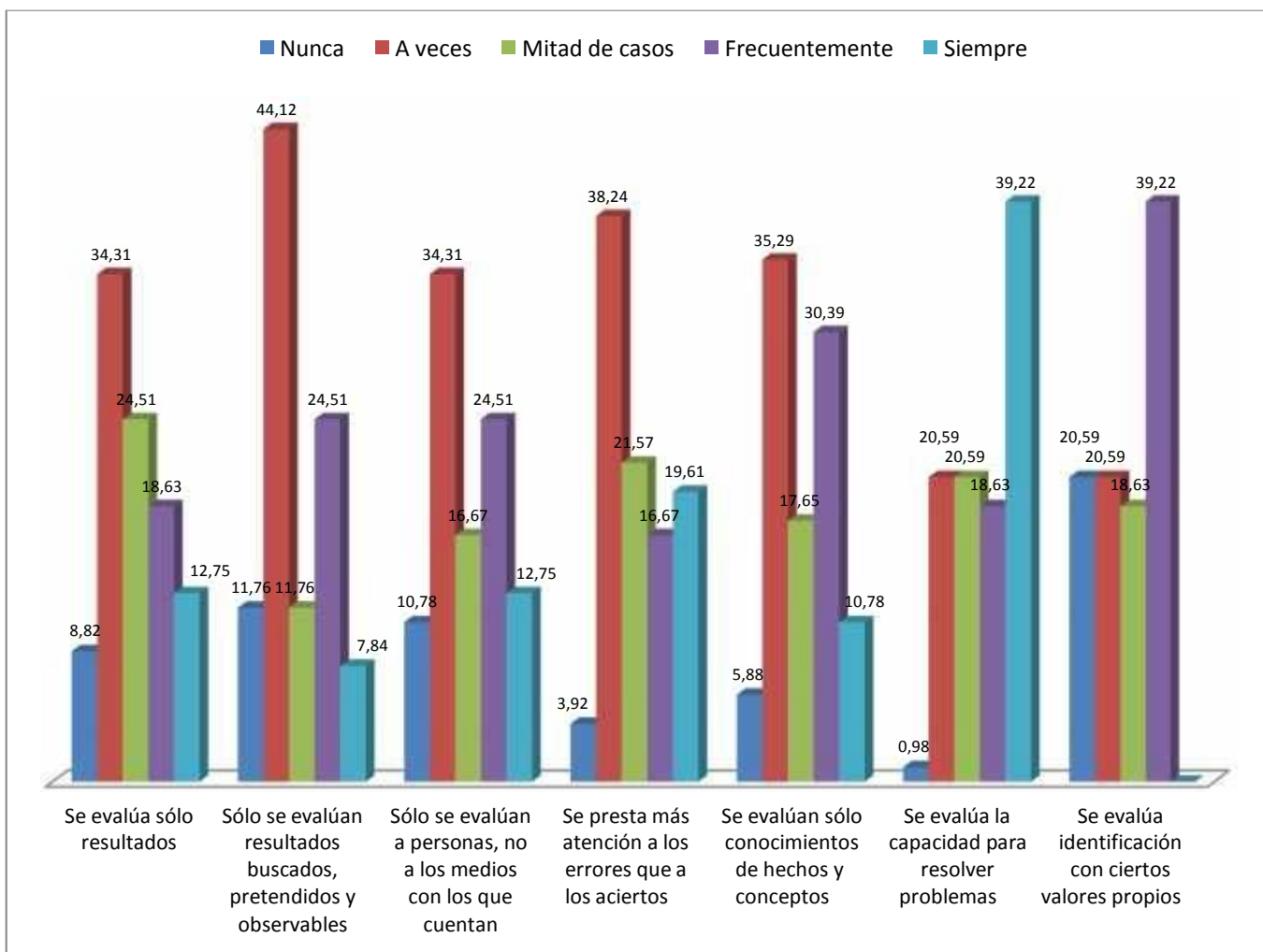


Figura 5. Criterios seguidos para evaluar

Fuente: Encuesta a los estudiantes de la Escuela de Educación Básica "General Antonio Farfán", 2017

Elaboración: Flores (2017)

Si bien la evaluación tiene como uno de sus fines la calificación para saber el nivel de conocimientos de los estudiantes, sin embargo, la percepción de los éstos sobre lo que consideran necesario evaluar los profesores, es decir, los criterios que éstos emplean para la evaluación, tiene una tendencia significativa, del 44,12%, que hace mención a que a veces sólo evalúan resultados buscados, pretendidos y observables; el 39,22%, hace referencia a que frecuentemente se evalúa identificación con ciertos valores propios y que siempre se evalúa la capacidad para resolver problemas; el 38,24% afirma que a veces se presta más atención a los errores que a los aciertos.

Estos resultados nos enlazan con el enfoque cognitivista, ya que los criterios para evaluar están relacionados con la elaboración del conocimiento, que comprende: almacenar, reconocer, organizar y emplear la información que se recepta a través de los sentidos, que ayudarán al estudiante a resolver problemas y también le ayudan a reconocer sus valores propios.

La teoría cognitivista, según Pérez y Gardey (2011), plantea la elaboración gradual de conocimientos, lo cual se suscita gracias a que se interrelacionan los anteriores con los nuevos conocimientos y exige que éstos se organicen partiendo de tareas globales, lo que permite que el alumno/a pueda solucionar, en cualquier momento del aprendizaje, todas las cuestiones que se le vayan presentando, a la vez que va reforzando sus valores.

Por los datos obtenidos, puede afirmarse que los profesores utilizan la evaluación para saber la capacidad de resolución de problemas de los estudiantes y conocer sus valores, lo que, si bien les causa nerviosismo, podría considerarse que es un paso que más bien le ayudaría para que el profesor conozca en qué parte tienen dificultades y también saber sus fortalezas.

En una investigación realizada en la ciudad de México, acerca de la evaluación educativa, Fernández (1999) el 84% de estudiantes encuestados acerca de los criterios para evaluar que siguen los profesores, manifiesta que estos sí responden, en alguna medida, a un sistema objetivo de evaluación, en donde se toma en consideración su capacidad no sólo memorística sino también de resolución de problemas y las fortalezas y dificultades que poseen en cada una de las materias. Por los datos obtenidos mediante la tabulación, se trasluce una tendencia significativa de la percepción de los estudiantes que los criterios seguidos por el profesor para evaluar sí toman en cuenta sus capacidades y valores.

3.6. Instrumentos de evaluación que se emplean

Tabla 6. Instrumentos de evaluación que se emplean

Variables	Nunca	A veces	Mitad de casos	Frecuentemente	Siempre
Observación en clase	6,86	30,39	13,73	22,55	26,47
Monografías (trabajos bibliográficos)	6,86	40,20	15,69	22,55	14,71
Entrevista	41,18	20,59	18,63	9,80	8,82
Autoevaluación del alumno/a	5,88	30,39	18,63	22,55	22,55
Cuaderno-diario del alumno/a (cuaderno en el que el propio alumno/a recoge la tarea diaria que realiza en relación con esa materia)	3,92	33,33	11,76	20,59	30,39
Coevaluación entre alumnos/as (de forma que parte de la evaluación de cada alumno/a es decidida por el resto de sus compañeros/as)	13,73	40,20	17,65	19,61	8,82
Participación en el aula (debates, diálogos, puestas en común, asambleas)	40,20	17,65	19,61	8,82	0,00
Casos prácticos	17,65	19,61	8,82	0,00	6,86
Examen tipo test.	19,61	8,82	0,00	6,86	37,25
Examen de preguntas abiertas (tipo ensayo)	8,82	0,00	6,86	37,25	16,67
Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)	0,00	6,86	37,25	16,67	26,47
Examen de preguntas de base estructurada.	6,86	37,25	16,67	26,47	12,75
Exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa	37,25	16,67	26,47	12,75	0,00
Exámenes escritos con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa (tablas, formularios)	16,67	26,47	12,75	0,00	8,82
Exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que queramos.	26,47	12,75	0,00	8,82	21,57
Otros (por favor, especifica cuál/es y señala con qué frecuencia)	12,75	0,00	8,82	21,57	22,55
En tu opinión, tus profesores/as usan suficientes instrumentos de recogida de información	0,00	8,82	21,57	22,55	14,71
En tu opinión, las pruebas de evaluación realizadas proporcionan la información adecuada y precisa sobre lo que se pretende evaluar.	8,82	21,57	22,55	14,71	31,37
Te gustaría que se utilizaran otros instrumentos de recogida de información. (Por favor, en caso afirmativo especifica cuál/es).	21,57	22,55	14,71	31,37	0,00

Fuente: Encuesta a los estudiantes de la Escuela de Educación Básica "General Antonio Farfán", 2017

Elaboración: Flores (2017)

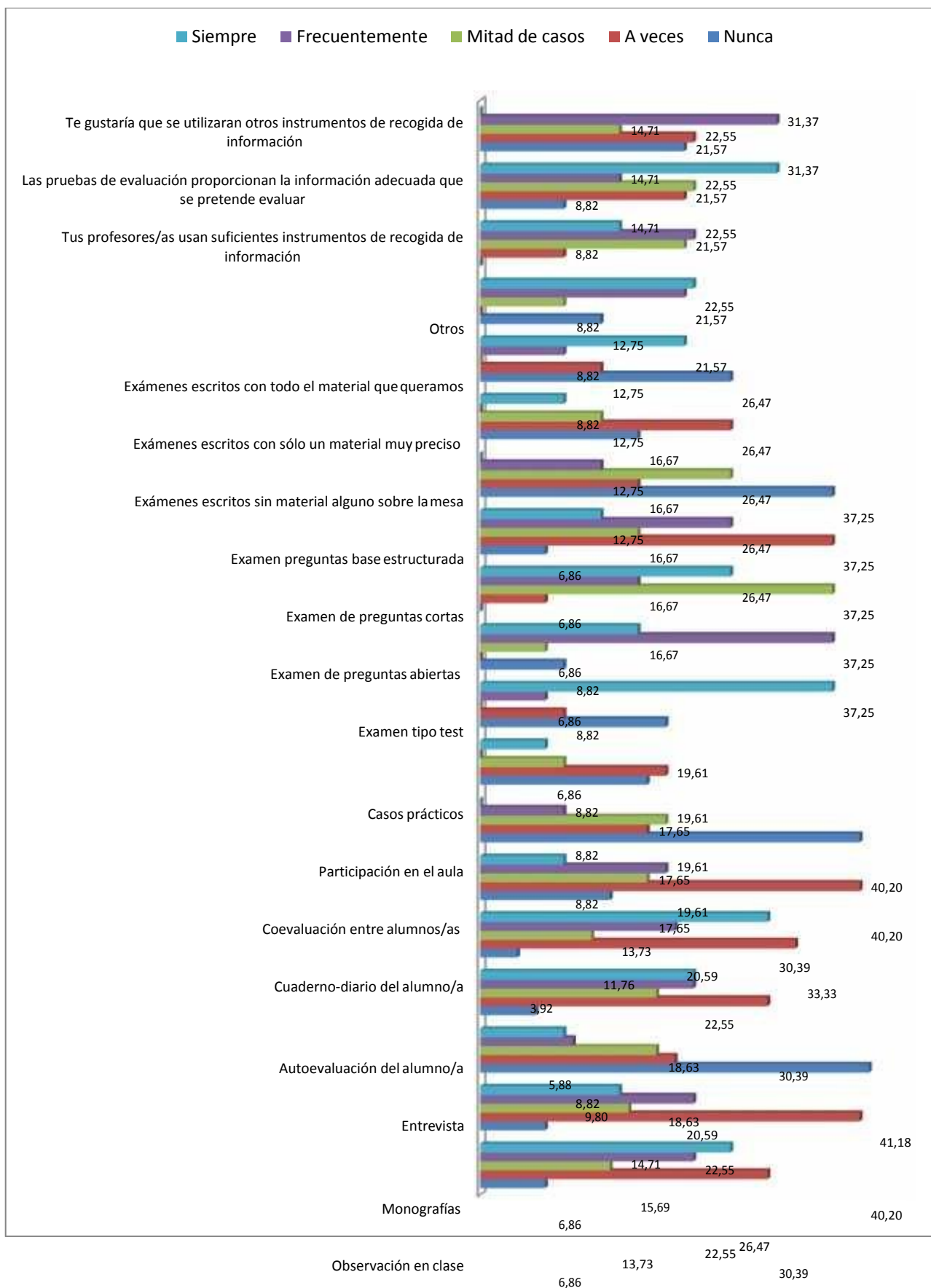


Figura 6. Instrumentos de evaluación que se emplean

Fuente: Encuesta a los estudiantes de la Escuela de Educación Básica "General Antonio Farfán", 2017

Elaboración: Flores (2017)

En la actualidad, los instrumentos utilizados para la evaluación son diversos, sin embargo, siguen siendo el examen tipo test y de preguntas abiertas los más utilizados por los profesores. De acuerdo a la percepción de los estudiantes, muestran una tendencia significativa, del 41,18%, que hace relación a que nunca utilizan la entrevista; seguido del 40,20%, en tres variables, referidas a: nunca utilizan la participación en el aula, a veces la coevaluación entre alumnos y también, a veces las monografías; seguido del 37,25% para cinco variables: siempre se utiliza el examen tipo test; con frecuencia, examen de preguntas abiertas; la mitad de los casos, examen de preguntas cortas; a veces, examen con preguntas de base estructurada; y, nunca exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa.

En concordancia con estos resultados, se está frente al enfoque conductista, que sostiene que el instrumento primordial de evaluación es el examen tipo test, de preguntas abiertas, y exámenes escritos de base estructurada y nunca la entrevista y exámenes con libro abierto.

En el enfoque conductista, el aprendizaje es de carácter jerárquico y acumulativo, y aspira que los resultados obtenidos sean los deseados, mediante estímulos, referidos, generalmente, a premios o castigos, para lo cual se emplean las calificaciones (Hernández, 2010).

De acuerdo a los datos, se puede evidenciar que los docentes siguen empleando pruebas de preguntas abiertas y cerradas, lo que no necesariamente indica el grado de conocimientos adquiridos por el estudiante, pues, al momento de ser evaluados, puede acaecer diversas circunstancias adversas que le impidan demostrar, de manera eficiente, todo lo que sabe y ha aprendido, lo que, a su vez, se convierte en un elemento de tortura para el estudiante, pues de ello depende, exclusivamente, ser promovido o no al año superior, es por esta razón, además, que ellos indican, en un porcentaje importante, que les gustaría que se emplearan otros instrumentos de evaluación.

En una investigación realizada en la Universidad Técnica de Ambato, Almeida (2013) respecto a los instrumentos de evaluación que emplean los profesores, como tendencia significativa, del 84%, los estudiantes manifiestan que los instrumentos son variados, pero que siguen teniendo mayor importancia los tradicionales (exámenes, pruebas, trabajos, cuadernos, etc.) y que esto les genera cierta apatía; que requieren una participación activa en clase. De acuerdo a los datos obtenidos en las encuestas, los instrumentos aplicados

para la evaluación, por parte de los profesores, sí son variados, pero, la percepción de los estudiantes, es que siguen prevaleciendo los instrumentos tradicionales.

3.7. Percepciones de quién decide en la evaluación

Tabla 7. Percepciones de quién decide en la evaluación

Variables	Nunca	A veces	Mitad de casos	Frecuentemente	Siempre
La nota la decide el profesor/a solo/a	15,69	39,22	22,55	11,76	9,80
La evaluación depende, en parte, de la autoevaluación del alumno/a	1,96	46,08	22,55	19,61	9,80
La evaluación es negociada y dialogada con cada alumno/a individualmente	15,69	41,18	17,65	7,84	17,65
La evaluación es negociada y dialogada con el grupo de alumnos/as de clase en su conjunto	20,59	12,75	16,67	13,73	36,27
Te gustaría tener más participación en la decisión de tu propia evaluación	8,82	42,16	16,67	15,69	15,69

Fuente: Encuesta a los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “General Antonio Farfán”, 2017

Elaboración: Flores (2017)

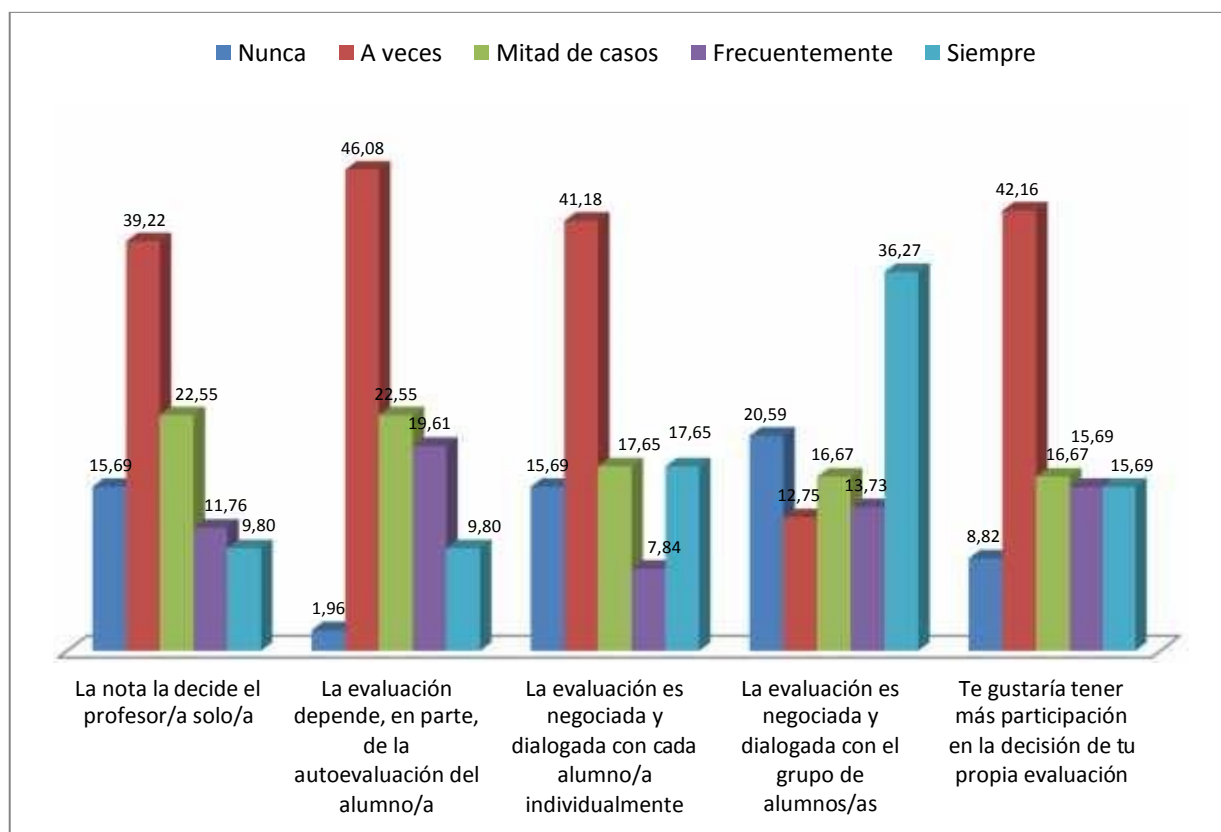


Figura 7. Percepción de quién decide en la evaluación

Fuente: Encuesta a los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “General Antonio Farfán”, 2017

Elaboración: Flores (2017)

Las calificaciones o notas que obtiene cada estudiante en los períodos de evaluación, la realizan los profesores, en base su rendimiento, sin embargo, la percepción de los estudiantes sobre quién decide en la evaluación, muestra una tendencia significativa, del 46,08%, referida a que a veces la evaluación depende, en parte, de la autoevaluación del alumno; el 42,16% opina que, a veces, les gustaría tener más participación en la decisión de su propia evaluación; el 41,18% afirma que a veces la evaluación es negociada y dialogada con cada alumno.

Estos datos están relacionados con la corriente cognitivista, que plantea que, al momento de evaluar, el docente puede tener pendiente las capacidades generales involucradas en el estudiante, sus metas y conocimientos previos, razón por la que una calificación baja obtenida en un determinado momento, puede ser explicada por el estudiante al docente para saber las razones del bajo puntaje y podrá tener la posibilidad de mejorarla con diferentes actividades de reforzamiento (trabajos, etc.).

Para el cognitivismo, la evaluación educativa es un proceso complejo, pues tiene que evaluar prácticamente todo: aprendizajes, enseñanza, acción del docente, contexto físico y educativo, programas, aspectos institucionales, currículo, entre otros, lo cual hace que la evaluación no debe ser la única preocupación en la enseñanza-aprendizaje, sino que es imprescindible entender que hay una serie de problemas a afrontarse (Díaz y Barriga, 2002).

Por lo expuesto, y, según la percepción de los estudiantes, los docentes están ya haciendo esfuerzos para involucrarse en otros aspectos importantes que tienen que ver con su formación integral, lo que provoca un mayor interés de los educandos por involucrarse más en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En una investigación efectuada en la Universidad de Santiago de Compostela, Trillo, Porto (1999) la tendencia representativa de las opiniones de los estudiantes, respecto a quién decide en la evaluación, es del 69%, que considera que la evaluación la realiza el profesor, pero que presta mucha atención a lo que desean los estudiantes y que sí les gustaría tener más poder de decisión en su propia evaluación. Según los datos obtenidos en la tabulación de la presente investigación, la tendencia significativa ratifica que los estudiantes consideran que sí son tomados en cuenta, de manera grupal, para la evaluación y que desearían tener más participación en su propia evaluación.

3.8. Momentos en que se evalúa

Tabla 8. Momentos en que se evalúa

Variables	Nunca	A veces	Mitad de casos	Frecuentemente	Siempre
La evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra integrada en él, en vez de ser un momento netamente distinto y diferenciado	6,86	35,29	13,73	23,53	19,61
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	6,86	26,47	14,71	13,73	38,24
La evaluación aparece sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje	26,47	14,71	13,73	38,24	0,00

Fuente: Encuesta a los estudiantes de la Escuela de Educación General Básica “General Antonio Farfán”, 2017

Elaboración: Flores (2017)

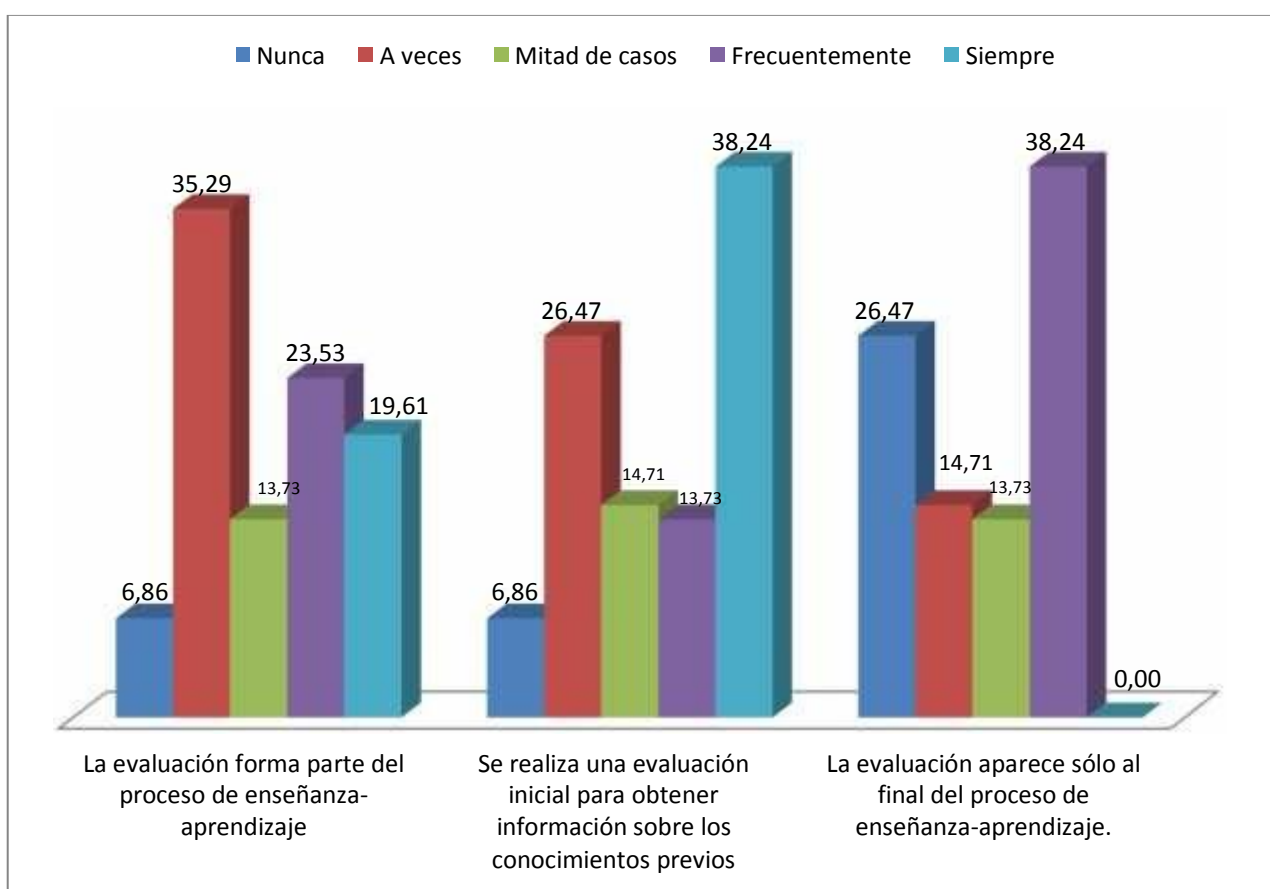


Figura 8. Momentos en que se evalúa

Fuente: Encuesta a los estudiantes de la Escuela de Educación Básica “General Antonio Farfán”, 2017

Elaboración: Flores (2017)

En la actualidad se cuenta con una planificación evaluativa, que debe responder a objetivos diseñados al inicio de un período lectivo. La percepción de los estudiantes sobre los momentos en que se evalúa, tiene una tendencia significativa, del 38,24%, para dos variables: considera que siempre se realiza una evaluación inicial para obtener información sobre los conocimientos previos y que también, de manera frecuente, la evaluación aparece sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje; el 35,29% hace relación a que, a veces, la evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos datos reflejan la presencia del enfoque conductista respecto al momento en que evalúa, pues considera que el conocimiento no es nada más que una sumatoria de información que se va construyendo de manera lineal, identificándose, por parte del profesor, los conocimientos previos y los finales del proceso, aunque la asimilación de contenidos pueda desagregarse en episodios de instrucción aislados.

Para la corriente conductista, la memoria es la única que se debe desarrollar y la evaluación está asociada exclusivamente a la calificación, razón por la que sólo tiene que realizarse de manera periódica, de acuerdo a lo previamente establecido, y, consecuentemente, la relación educando-educador es mínima (Hernández, 2010).

Por lo expuesto, los docentes todavía evalúan de manera periódica, lo que impide que el estudiante vaya reflexionando más seguido sobre lo que va aprendiendo, por lo que, en la época de evaluaciones (exámenes) recurren más a la memoria que al razonamiento.

En el estudio realizado en la Universidad de Santiago de Compostela, Trillo, Porto (1999), la información proporcionada por los estudiantes, en su tendencia más significativa, del 93%, afirma que la evaluación sólo se hace al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual no les permite ir conociendo, en el camino, sus errores, sus captaciones incompletas, etc. De acuerdo a los resultados de la tabulación de la presente investigación, los profesores evalúan al final del proceso de enseñanza, lo que provoca, en el estudiante, la acumulación del contenido de las materias para el último, ocasionando, a su vez, en muchos casos, un rendimiento inadecuado en los exámenes.

CAPÍTULO IV
PLAN DE INTERVENCIÓN

4.1. Título de la Propuesta:

Aplicación de un sistema evaluativo enfocado en el desarrollo integral del estudiante

4.2. Descripción del problema

En la actualidad, la tarea evaluativa en las instituciones educativas no ha logrado avanzar hacia el enfoque de desarrollo integral del estudiante porque se utilizan sólo ciertas técnicas e instrumentos que no dan cuenta de los múltiples factores o elementos que están presentes en los estudiantes dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje, como: aspectos psicológicos, socioeconómicos y familiares.

4.2.1. Antecedentes sobre el problema

Si bien en la nueva Ley de Educación, promulgada en 2013, se establece los principios básicos para la formulación, programación y ejecución de la evaluación en torno al desarrollo integral del estudiante, sin embargo, en escasas instituciones educativas se ha normado y reglamentado al respecto, y, peor aún, se ha puesto en práctica, de acuerdo a los resultados obtenidos por el Sistema Nacional de Evaluación de nuestro país.

4.3. Fundamentación teórica

Una vez revisados los modelos evaluativos que han regido hasta la actualidad en nuestro país, se puede deducir que existe una combinación de modelos, técnicas e instrumentos, que van desde el enfoque conductista hasta el constructivista, y, todos ellos, han ido contribuyendo a avanzar hacia el establecimiento de la importancia que reviste conseguir el desarrollo integral de la personalidad del estudiante, tornándose imprescindible aplicar un modelo evaluativo encaminado hacia ello.

El desarrollo integral de la personalidad del estudiante hace alusión a que su educación tiene que favorecer su aprendizaje y su desarrollo socio-emocional, lo que implica que el sistema educativo debe saber qué variables pueden estar actuando como facilitadoras, que deben ser aquellas que promuevan el desarrollo saludable del mismo, y también saber cuáles son los elementos que lo obstaculizan.

Variables como el contexto, tipo de institución en la que está escolarizado el estudiante, las expectativas, exigencia académica y la dedicación y participación de los padres, influyen

en el aprendizaje y en la valoración que el estudiante hace de sí mismo, consecuentemente, debe favorecerse iniciativas que apoyen la formación de las familias y beneficien al acercamiento de ambos contextos (familiar y escolar), como una manera de promover y cuidar el desarrollo integral y el proceso de aprendizaje del estudiante.

Actualmente, la formación integral ha cobrado auge, de modo que, así mismo, la evaluación ha adquirido mayor importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al constituirse en un proceso o subsistema que afecta en todos los ámbitos del desarrollo educativo y la consecución de sus objetivos.

De acuerdo a Portela (2016) “a la par con los conocimientos científicos, las habilidades y los hábitos, es imprescindible evaluar el grado de desarrollo de la personalidad conseguido por el estudiante” (p.16).

Para Zelaibe (2012) “la evaluación cumple múltiples funciones, que dan cuenta de que está orientada al desarrollo integral del estudiante; dichas funciones son: definir los significados pedagógicos y sociales; funciones sociales; función de control; organización y gestión de la educación; funciones pedagógicas” (p.22).

La evaluación educativa tiene que ser integral, es decir, tomar en cuenta los rasgos sobresalientes de la personalidad del estudiante, el rendimiento y los elementos presentes en el proceso de aprendizaje. Esto no implica viciar las calificaciones y la valoración del rendimiento con criterios educativos supuestamente referidos (disciplina, ausencia, falta de cumplimiento, etc.), pero que no tienen nada que ver con sus habilidades para explicar un hecho o solucionar problemas (matemáticos, químicos, etc.).

Las funciones pedagógicas son esenciales, ya que son la razón de ser de la evaluación del aprendizaje, y son indispensables para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje y para la formación integral del estudiante. Hoy en día, existe un verdadero reconocimiento de la importancia de la evaluación personal y social bajo la óptica educativa, formativa, así como para el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, por el impacto que genera el modo de practicarla y el modo en que el estudiante la percibe.

Las nuevas tendencias de evaluación del aprendizaje ha conducido al surgimiento de propuestas y concepciones diversas; actualmente, existen los términos: evaluación cualitativa, alternativa y auténtica, como abordajes sociales orientados a enfocar el desarrollo integral del estudiante, poniendo énfasis en su personalidad.

Consecuentemente, la evaluación tiene que ser integral y debe ser aplicada en todo el sistema educativo, con una visión clara de lo que implica la formación integral del estudiante, empleando las técnicas, los métodos e instrumentos adecuados para el efecto, así como debe ser efectuada en los momentos idóneos, con carácter sincronizado y planificado, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación integral debe ser continua, motivo por el cual, los profesores tienen que formarse para ser evaluadores integrales, comprendiendo y aceptando la relevancia que el problema reviste en el contexto de la formación educativa, tomando en cuenta los siguientes principios: implica una nueva situación de aprendizaje, un cambio de mentalidad, es parte del proceso de aprendizaje, constituye el control del proceso de aprendizaje, modifica la estructura, es una acción continua de aprendizaje, es búsqueda constante de información, es constante práctica, es comunicación, y, por último, es metodología de trabajo.

4.4. Matriz para el Plan de Intervención

Problema priorizado	La evaluación debe propender al desarrollo integral del estudiante			
Meta: evaluación del desempeño	El estudiante debe construir un producto o una respuesta que señale sus conocimientos, actitudes, habilidades y valores en situaciones determinadas			
Acciones y recursos para cada meta	1. Estructuración de portafolios de evidencias de aprendizaje: elaboración de un mapa, con flora y fauna del lugar de la institución educativa	2. Método de casos: relato de una situación ocurrida en realidad en un contexto semejante al que los estudiantes están o estarán inmersos cuando se incorporen al ámbito laboral, donde tendrán que tomar decisiones.	3. Desarrollo de proyectos: dar un tema a grupos de estudiantes para una exploración inicial y que asuman una postura sobre el mismo; luego, ante el grupo, se le pide a un estudiante que argumente su postura, y, después que el profesor lo indique, debe continuar su compañero. En este primer acercamiento, en concordancia con las posturas asumidas por los estudiantes, el profesor debe separar al grupo en dos partes, la una, tomará una postura a favor, y, la otra, en contra. Cada equipo tiene que tratar de convencer al otro de lo positivo de su postura con ejemplos y argumentos objetivos, respetando los puntos de vista contrarios y con mentalidad abierta, en un determinado momento, para aceptar cambiar de postura, si se diera el caso.	4. Elaboración de ensayos: exposición, análisis o interpretación personal sobre un tema determinado y que sea de interés para la materia. Su estructura general está integrada por una introducción, desarrollo del tema y conclusiones; estas partes deben estar interrelacionadas de manera perfecta, y deben tener como base una tesis central y argumentos que la sustenten.
Responsables para cada acción	Profesor-estudiante	Profesor-grupos de trabajo	Profesor-grupos de estudiantes	Profesor-estudiante
Fecha de inicio y final de la acción	Inicio: 01-marzo-2018. Final: 31-marzo-2018	Inicio: 01-abril-2018. Final: 30-abril-2018	Inicio: 02-mayo-2018. Final: 31-mayo-2018	Inicio: 01-junio-2018. Final: 30-junio-2018
Actividades de seguimiento permanente y sus evidencias	Presentación semanal del avance del mapa y su registro respectivo en el portafolio de evidencias, así como el registro de sugerencias (ajustes y/o modificaciones)	Presentación semanal de la estructuración escrita del caso	Revisión semanal de la estructuración escrita del proyecto	Revisión semanal de la estructuración escrita del ensayo
Indicadores de Resultados	Mapa con flora y fauna del lugar	Exposición oral del caso	Exposición oral del proyecto	Ensayo escrito

CONCLUSIONES

1. Los estudiantes mantienen la cultura evaluativa referida a que rinden exámenes, pruebas y realizan tareas en clase únicamente para obtener calificaciones para su promoción de año; igual sucede con su conducta.
2. Si bien existen diversas técnicas e instrumentos de evaluación, la mayoría de docentes evalúan con cuestionarios, esto es, exámenes tipo test y de preguntas abiertas, lo que evidencia la primacía del enfoque conductista en la evaluación. Los estudiantes consideran que los docentes les evalúan para saber el nivel de conocimientos adquiridos, para, con ello, poderles calificar cuantitativamente, y saber sobre su promoción o no de año, es decir, la evaluación es utilizada como un instrumento de control y calificación, causando nerviosismo, inseguridad y estrés en los estudiantes, que son factores negativos dentro del enfoque conductista.
3. Las funciones evaluativas se concentran en los estudiantes, pero sin tomar en cuenta sus aspectos psicológicos, familiares y sociales. Lo más importante de evaluar, para los profesores, son los conocimientos previos y nuevos adquiridos por los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la conducta que han asumido dentro del mismo. También se nota un avance, aunque incipiente, en cuanto a que los docentes ya valoran la manera cómo han ido elaborando el conocimiento los estudiantes, lo que demuestra la presencia de un interés por avanzar hacia el enfoque de evaluación cognitivista y constructivista.
4. Los estudiantes no son tomados en cuenta para el diseño de las evaluaciones. Aunque los estudiantes perciban que la evaluación es negociada y dialogada con ellos, sin embargo, la realidad es que los docentes, al ser los únicos encargados de evaluar, son los que deciden cuándo y cómo evaluar, y lo que hacen es comunicar a los estudiantes sobre la planificación o programación al respecto, con lo que se reafirma el enfoque conductista en la tarea evaluativa. Sin embargo, en la actualidad, de alguna manera sí se ausculta la opinión del estudiante, situación que deja entrever que se van dando brotes del enfoque cognitivista.

RECOMENDACIONES

1. Es imprescindible modificar la cultura evaluativa de los estudiantes, utilizando instrumentos de evaluación actualizados, partiendo de la concepción de que todos los enfoques aportan aspectos importantes y que lo esencial es tomar en consideración el desarrollo integral de los estudiantes. Igualmente, la evaluación debe realizarse a todos los involucrados en la educación (docentes, estudiantes, autoridades, personal administrativo). La función evaluativa no debe ser realizada únicamente por los profesores, sino que tendrían que intervenir también profesionales dedicados al área psicológica, autoridades, y comisiones interdisciplinarias nombradas para el efecto.
2. El único objeto de evaluación no debe ser los conocimientos y la conducta del estudiante, pues, en la educación intervienen otros factores tales como: psicológicos, relaciones interpersonales (alumno-docente, alumno-alumno, alumno-autoridades), situación socioeconómica del estudiante, habilidades, destrezas, capacidad para resolver problemas, actitud, etc. Al ser importante la forma en la que los estudiantes van elaborando su conocimiento, es necesario que para la evaluación se estructure los instrumentos idóneos, que permitan obtener indicadores cualitativos al respecto.
3. No sólo debe ser el profesor el encargado de evaluar, pues se requiere tener un equipo evaluador interdisciplinario, que tome en consideración los requerimientos de los estudiantes en su formación integral.
4. La evaluación debe ser realizada a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y no sólo al final de un intervalo de tiempo. La evaluación cuantitativa debe ser sólo un indicador del nivel de conocimientos del estudiante, más no el referente único para la promoción de año. Tomando en consideración que la evaluación todavía se utiliza como instrumento de control y calificación a los estudiantes, y que ésto les lleva a vivir momentos estresantes y de inseguridad, es imprescindible que se evalúe también con otros instrumentos para que la calificación tenga un peso relativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Calderón, R., Barreto, E. y Landa, P. (2014). *Evaluación desde el enfoque cognitivo*. Universidad Nacional del Centro del Perú
2. Castillo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2011). *Evaluación de la intervención socioeducativa: agentes, ámbitos y proyectos*. Quito, Pichincha, Ecuador.
3. Chávez, Alma (2012). *Paradigmas de Aprendizaje. Paradigma Conductista*. Recuperado el 29 de Octubre de 2017 de http://ares.unimet.edu.ve/programacion/psfase3/modII/biblio/CONDUCTISMO_%20COGNITIVISMO_%20CONST
4. Chuayffet, Emilio (2013). *Herramientas para la evaluación en Educación Básica*. México D.F., México.
5. Díaz, F. y Barriga, A. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México DF, México.
6. Ecuador (2013). *Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito, Pichincha, Ecuador: MEC
7. Escudero, Tomás (2003). *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación*. Recuperado el 25 de octubre de 2017 de <http://www.uv.es/RELIEVE>
8. Fingermann, H. (2010). *Evaluación Diagnóstica, Formativa y Sumativa*. Recuperado el 21 de octubre de 2017, de <http://educacion.laguia2000.com/evaluacion/evaluacion-diagnostica>
9. Hernández, F. (1998). *Repensar la función de la escuela desde los proyectos de trabajo*. Revista Pedagógica 6. México DF, México.
10. Hernández, G. (2010). *Incidencia de la formación del docente*. Recuperado el 16 de octubre de 2017 de ri.ues.edu.sv/.../Incidencia%20de%20la%20formación%20docente%20en%20el%20a..
11. Irigoyen, J., Acuña, K. y Jiménez, M. (1999). *Evaluación de desempeños académicos*. México DF., México.
12. Martínez, Elizabeth (2004). *Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista*. Revista Ciencias de la Educación, Vol. 2, Nº 24. Carabobo, Venezuela.
13. Mora, Ana (2004). *La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", Vol. 4, Núm. 2. Universidad de Costa Rica
14. Morocho M. y Espinoza G. (2011). *Elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación*. Quito, Pichincha, Ecuador.

15. Pellón, Ricardo (2013). *Watson, Skinner y Algunas Disputas dentro del Conductismo*. Revista colombiana de Psicología, Volumen 22, Número 2. Bogotá, Colombia.
16. Peñalosa, Eduardo (2010). *Evaluación de los aprendizajes y estudio de la interactividad en entornos en línea: un modelo para la investigación*. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, Vol. 13, Núm. 1. Madrid, España.
17. Pérez J. y Gardey, A. (2011). *Definición de Cognitivismo*. Recuperado el 14 de octubre de 2017 de <https://definicion.de/cognitivismo/>
18. Portela, R. (2016). *Evaluación del y para el aprendizaje*. Primer Congreso Pedagógico 2016. Quito, Pichincha, Ecuador.
19. Universidad Santiago de Compostela (1999). *Innovación Educativa*. Santiago de Chile, Chile.
20. Vázquez, Esteban (2012). *La evaluación del aprendizaje en primaria y secundaria: los indicadores de evaluación*. Recuperado el 30 de octubre de 2017 de Dialnet-
LaEvaluacionDelAprendizajeEnPrimariaYSecundaria-4989963.pdf
21. Zarzar, C. (1993). *Habilidades básicas para la docencia*. México DF, México.
22. Zelaibe, M. E. (2012). *La evaluación del aprendizaje*. Quito, Pichincha, Ecuador.

Webgrafía

1. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-
2. <https://www.definicionabc.com/general/conductismo.php>
3. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/1454/12/UPS-CT002294.pdf>
4. <http://www.uv.es/RELIEVE>
5. http://ares.unimet.edu.ve/programacion/psfase3/modII/biblio/CONDUCTISMO_%20COGNITIVISMO_%20CONST
6. <http://www.agenciaeducacion.cl>

ANEXO

FICHA DE ENCUESTA A ESTUDIANTES

CUESTIONARIO

Es obvio que, como estudiante, has sido evaluado en numerosas ocasiones.

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

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

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

7.- Como una amenaza.

Nunca

Algunas veces

Aproximadamente en la mitad de los casos

Frecuentemente

Siempre

8.- Como un control.

Nunca

Algunas veces

Aproximadamente en la mitad de los casos

Frecuentemente

Siempre

9.- Como una comprobación necesaria.

Nunca

Algunas veces

Aproximadamente en la mitad de los casos

Frecuentemente

Siempre

10.- Como un juicio.

Nunca

Algunas veces

Aproximadamente en la mitad de los casos

Frecuentemente

Siempre

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

Nunca

Algunas veces

Aproximadamente en la mitad de los casos

Frecuentemente

Siempre

12.- Como una ayuda.

Nunca

Algunas veces

Aproximadamente en la mitad de los casos

Frecuentemente

Siempre

13.- Como un aprendizaje.

Nunca

Algunas veces

Aproximadamente en la mitad de los casos

Frecuentemente

Siempre

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

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

20.-	El refuerzo motivacional (para el aprendizaje y el logro).	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
21.-	Reflexionar sobre lo que se hace.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
22.-	Diagnosticar las dificultades habidas en el proceso de enseñanza/aprendizaje.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
23.-	Remediar las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
24.-	Tomar decisiones racionales, justificadas y bien fundamentadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
25.-	Informar al alumno/a sobre su aprendizaje.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
26.-	Aprovechar la evaluación como recurso para promover el diálogo con los alumnos/as.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐

	Siempre	☐
27.-	Ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo personal y social del alumno/a.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
28.-	Ayudar al perfeccionamiento de los alumnos/as.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
29.-	Impulsar la participación de los alumnos/as en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
4.	¿Qué crees tú que tus profesores/as consideran necesario evaluar?:	
30.-	La programación de la materia (objetivos, contenidos, metodología, evaluación).	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
31.-	Las condiciones de estudio de los alumnos/as (espacio, tiempo, recursos)	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
32.-	El proceso de enseñanza seguido por él mismo (profesor/a).	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
33.-	El propio proceso o estrategia de evaluación.	
	Nunca	☐

	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
34.-	Los conocimientos previos de los alumnos/as.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
35.-	El esfuerzo de los alumnos/as.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
36.-	La actitud y el interés del alumnado.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
37.-	Las capacidades de cada persona (madurez, formación, etc.)	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
38.-	El conocimiento adquirido por los estudiantes.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
39.-	De ese conocimiento: la solución de los ejercicios o la reproducción de la información, con independencia de que se haga memorísticamente.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
40.-	De ese conocimiento: la calidad de los procesos de razonamiento, creación, síntesis, etc.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐

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

	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
47.-	Se evalúa la identificación con ciertos valores propios del campo científico o profesional.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
6.	En tu opinión, ¿qué toman como referente para la evaluación tus profesores/as?:	
48.-	Un marco de referencia o unos criterios prefijados, que el profesor/a asume previa e independientemente del grupo de alumnos/as que se evalúe.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
49.-	El nivel medio de la clase, situando a cada alumno/a en relación con ese punto medio.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
50.-	Algún otro criterio contextualizado que el profesor/a establece teniendo en cuenta el grupo de alumnos/as que evalúa.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
51.	La propia evolución o progreso que sigue cada alumno/a: lo que ha mejorado o empeorado en el período al que se refiere la evaluación.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐

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

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

Nunca

Algunas veces

Aproximadamente en la mitad de los casos

Frecuentemente

Siempre

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

Nunca

Algunas veces

Aproximadamente en la mitad de los casos

Frecuentemente

Siempre

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

Nunca

Algunas veces

Aproximadamente en la mitad de los casos

Frecuentemente

Siempre

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

Nunca

Algunas veces

Aproximadamente en la mitad de los casos

Frecuentemente

Siempre

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

56.- En general, tus profesores/as evalúan a partir de un único examen o trabajo final.

Nunca

Algunas veces

Aproximadamente en la mitad de los casos

Frecuentemente

Siempre

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

Nunca

Algunas veces

	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
58.-	Para ello se obtiene la media aritmética de la puntuación en esos trabajos o exámenes.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
59.-	Para ello se tiene en cuenta el progreso que hubo en la realización de esos trabajos o exámenes.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
60.-	Para la evaluación, tus profesores/as utilizan como pruebas de evaluación:	
60.1.-	Observación en clase.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
60.2.-	Monografías (trabajos bibliográficos)	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
60.3.-	Entrevista.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
60.4.-	Autoevaluación del alumno/a.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
60.5.-	Cuaderno-diario del alumno/a (cuaderno en el que el propio alumno/a recoge la tarea diaria que realiza en relación con esa materia)	

	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
60.6.-	Coevaluación entre alumnos/as (de forma que parte de la evaluación de cada alumno/a es decidida por el resto de sus compañeros/as)	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
60.7.-	Participación en el aula (debates, diálogos, puestas en común, asambleas)	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
60.8.-	Casos prácticos	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
60.9.-	Examen tipo test.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
60.10.-	Examen de preguntas abiertas (tipo ensayo)	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
60.11.-	Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
60.12.-	Examen de preguntas de base estructurada.	
	Nunca	☐

	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
60.13.-	Exámenes escritos sin material alguno sobre la mesa.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
60.14.-	Exámenes escritos con sólo un material muy preciso autorizado sobre la mesa (tablas, formularios)	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
60.15.-	Exámenes escritos en los que se puede tener sobre la mesa todo el material que queramos.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
60.16.-	Otros (por favor, especifica cuál/es y señala con qué frecuencia)	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
62.-	En tu opinión, las pruebas de evaluación realizadas proporcionan la información adecuada y precisa sobre lo que se pretende evaluar.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
63.-	Te gustaría que se utilizaran otros instrumentos de recogida de información. (Por favor, en caso afirmativo especifica cuál/es).	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐

	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
11.	Te pedimos ahora que, teniendo en cuenta las experiencias de evaluación por las que has pasado en la institución educativa, nos digas quién o quiénes deciden en la evaluación, es decir, quién/es participan en la decisión final de la evaluación:	
83.-	La nota la decide el profesor/a solo/a.	☐
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
84.-	La evaluación depende, en parte, de la autoevaluación del alumno/a.	☐
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
85.-	La evaluación es negociada y dialogada con cada alumno/a individualmente.	☐
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
86.-	La evaluación es negociada y dialogada con el grupo de alumnos/as de clase en su conjunto.	☐
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
87.-	Te gustaría tener más participación en la decisión de tu propia evaluación.	☐
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
13.	Teniendo en cuenta los momentos en que, como alumno/a, has sido evaluado/a y la información que recibiste de esas evaluaciones, afirmarías que:	
96.-	La evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra integrada en él, en vez de ser un momento netamente distinto y diferenciado.	

	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
97.-	Se realiza una evaluación inicial para obtener información sobre los conocimientos previos, los errores, los conocimientos incompletos, las estrategias de aprendizaje de los alumnos/as.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐
98.-	La evaluación aparece sólo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.	
	Nunca	☐
	Algunas veces	☐
	Aproximadamente en la mitad de los casos	☐
	Frecuentemente	☐
	Siempre	☐