



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**



CARRERA DE ENFERMERÍA

**PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LAS FORMAS DE EVALUACIÓN
DE LOS DOCENTES DE LA CARRERA DE ENFERMERIA EN LA FES
ZARAGOZA EN EL AÑO 2015**

PRESENTA:

ALINE SULEM PEÑA MALDONADO

PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN ENFERMERÍA

DIRECTORA

DRA. SILVIA CRESPO KNOPFLER

México D.F. Abril 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTO

Primero y como más importante, me gustaría agradecer sinceramente a mi amiga y directora de Tesis, Dra. Silvia Crespo Knopfler, su tiempo, esfuerzo y dedicación.

Sus conocimientos, sus orientaciones, su manera de trabajar, su paciencia, sus consejos y motivaciones han sido fundamentales para mi formación.

Ella ha reforzado en mi el sentido de seriedad, honestidad, responsabilidad y trabajo sin los cuales no podría tener una formación completa como profesional.

Ha sido capaz de ganarse mi lealtad y admiración, así como sentirme en deuda con ella por todo lo recibido durante el periodo de tiempo y mas, que ha durado esta Tesis.

DEDICATORIA

Al creador de todas las cosas, el que me ha dado fortaleza para continuar cuando a punto de caer he estado y por permitirme llegar a este momento tan especial en mi vida, por ello, con toda la humildad que de mi corazón puede emanar, dedico primeramente mi trabajo a Dios.

De igual forma, dedico esta Tesis a mis amados padres, por ser los principales promotores de mis sueños, gracias a ellos por cada día confiar y creer en mi y en mis expectativas, gracias a mi madre y amiga por brindarme su hombro siempre que lo necesito, ya que su compañía y sus apapachos en los momentos más difíciles, son para mi como agua en el desierto; gracias a mi padre y amigo por siempre desear y anhelar junto a mi lo mejor para mi vida, gracias por entenderme, incluso con tan sólo una mirada, por cada una de tus palabras que me han sabido guiar y hacer fuerte en este camino. A mis padres, que gracias a su amor, trabajo, sacrificios y por darme lo que aún no poseen para que yo salga adelante en todos estos años, he logrado llegar hasta aquí y convertirme en lo que soy, han sabido formarme con buenos sentimientos, hábitos y valores, lo que junto con sus consejos, paciencia y apoyo incondicional me han ayudado a salir adelante, gracias a su ejemplo de perseverancia y constancia que los caracteriza, este logro que hoy consigo es de ustedes también.

A mi hermana que aunque en la mayoría de las veces parece que estuviéramos en una batalla, hay momentos en que la guerra cesa y me demuestra muy a su manera de que está hecha, gracias por siempre estar a mi lado haciéndome reír en momentos duros y apoyarme cuando lo necesito, espero que te sientas orgullosa de mi. Te quiero mucho, eres una persona muy especial, no lo olvides.

A mis abuelos, siempre preocupados por que “mis cosas” salgan bien, por sus consejos y momentos de risas que siempre llegan en buen momento, gracias a su ejemplo de trabajo diario e incansable, por apoyarme siempre que los necesité, abuelito Chucho †, donde quiera que estés.... “¡Lo logré!”, abuelita Graciela... Gracias por tu paciencia y múltiples enseñanzas, a ambos muchas gracias por toda la ayuda que me han brindado, aunque que me quieran como lo hacen, es más de toda la ayuda que puedo necesitar.

A mis tíos, tías, primos y primas, que forman parte de los cimientos de mi desarrollo, todos y cada uno de ustedes que han destinado tiempo para enseñarme nuevas cosas y brindarme aportes invaluable que servirán para toda mi vida, gracias por todos los buenos momentos que me han permitido compartir con cada uno de ustedes, por sus consejos que en su momento me ayudaron en mi andar y por brindarme su apoyo incondicional desde que siquiera tengo memoria.

RESUMEN

El presente trabajo se realizó en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza durante el año 2015 donde participaron alumnos inscritos de la carrera en Enfermería de ambos turnos, el propósito del presente trabajo consistió en la Identificación de la percepción que tienen los alumnos de la Licenciatura en Enfermería sobre el encuadre, los diferentes tipos de evaluación de los maestros, la frecuencia con que son evaluados, la retroalimentación y las formas en se realiza la evaluación que los maestros de la carrera emplean en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Para ello fue necesario la elaboración de un instrumento que permitió la identificación de las principales técnicas de evaluación sumaria y formativa que desarrollan los docentes durante el ciclo escolar por módulo, luego se identificaron los tipos de evaluación que mas utilizan los maestros para evaluar, se obtuvo la frecuencia con que se evalúa a los alumnos, se determinó si existe retroalimentación dentro de la evaluación y finalmente se identificaron las formas en que se realiza la evaluación. El presente trabajo se sustenta en la Teoría Constructivista. Metodológicamente se aborda desde la perspectiva de los tipos de estudio descriptivo-transversales, cuantitativo, prospectivo y de campo donde la población estuvo formada por alumnos de la carrera de enfermería de los módulos de Ecología Humana, Introducción a la Enfermería profesional y Proceso Reproductivo, en el cual se aplicó un instrumento con Alpha de Crombach de .811, lo que permitió llegar a la siguiente conclusión: Los maestros no se están tomando en cuenta los diferente tipos de evaluación que existen dentro de el modelo constructivista así como que los maestros evalúan al término de cada unidad entregando el resultado al finalizar el módulo y los alumnos percibieron que hace falta retroalimentación por parte del docente.

Palabras clave: *Percepción, evaluación, encuadre, tipos de evaluación, retroalimentación.*

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN

2. MARCO TEÓRICO.....	1
2.1. PERCEPCIÓN.....	1
2.2. EVALUACIÓN.....	3
2.2.1. TIPOS DE EVALUACIÓN.....	4
2.3. MODELO PEDAGÓGICO.....	9
2.4 EL PROCESO DE APRENDIZAJE SEGÚN EL TIPO DE CONTENIDOS.....	19
2.4.1. Aprendizaje de contenidos declarativos.....	19
2.4.2 Conceptos y principios.....	21
2.4.3 Aprendizaje de contenidos procedimentales.....	21
2.4.4 Aprendizaje de contenidos actitudinales.....	23
2.5 Técnicas que promueven el cambio actitudinal en los alumnos.....	23
2.5.1 Aprendizaje actitudinal por persuasión.....	23
2.5.2 Aprendizaje actitudinal por modelado.....	24
2.5.3 Aprendizaje actitudinal a partir del conflicto socio cognitivo.....	24
2.6 ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN.....	25
2.6.1 Internacional.....	25
2.6.2 Nacional.....	26
2.7 EL PROFESORADO Y LA EVALUACIÓN.....	31
2.8 EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE.....	34
2.8.1 Características de la evaluación constructivista.....	35

2.8.2 Evaluación orientada a los aprendizajes.....	35
2.8.3 Técnicas e Instrumentos de Evaluación.....	35
2.9. ANTECEDENTES.....	39
<hr/>	
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	53
3.2. OBJETIVO GENERAL.....	54
3.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	54
<hr/>	
4. METODOLOGÍA.....	55
4.1 HIPÓTESIS.....	55
4.2 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.....	56
4.3 UNIVERSO DE ESTUDIO.....	58
4.4 RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES.....	58
<hr/>	
5. RESULTADOS ESTADÍSTICOS.....	59
<hr/>	
6. DISCUSIÓN.....	74
7. CONCLUSIONES.....	76
8. SUGERENCIAS.....	79
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81
10. ANEXOS.....	85

INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de calidad educativa, necesariamente debemos mencionar a la evaluación. Esta es el proceso y resultado de una práctica pedagógica, que no siempre es considerada justa por el alumno, ya que depende muchas veces de el punto de vista de quien evalúa, de lo que se evalúa, de los objetivos y los procedimientos empleados para realizarla. La evaluación es un indicador que permite medir la efectividad y el avance de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de los estudiantes, permitiendo la reflexión que oriente a corregir y contribuir significativamente a mejorar la enseñanza que dé un mejor aprendizaje.

Sin duda, la evaluación es un proceso complejo que involucra a estudiantes y maestros, que la mayoría de las veces no están adecuadamente preparados para realizarla y solo es utilizada con un carácter regulador y de control, desconociendo otras potencialidades que tiene como es: la formación, el aprendizaje y la retroalimentación. De ahí que en este proceso es importante que el estudiante se replantee su papel, asumiendo una actitud crítica, reflexiva y participativa en su formación, construyendo su propio conocimiento, en una continua retroalimentación con el docente.

Cuando se pretende la excelencia en el desempeño educativo es indispensable evaluar continuamente los procedimientos de enseñanza utilizados dentro de el aula, de modo que permitan ser pertinentes a las necesidades y características del alumno, de manera que satisfagan sus expectativas. De igual modo los alumnos deben ser sometidos sistemáticamente a evaluaciones para poder comprobar su evolución, así como la eficacia del desempeño docente.

Es importante que los maestros se adapten a los alumnos para lo cual deben conocerlos y discernir la manera de proceder con cada uno, es por eso que en este trabajo se considera que la percepción de los alumnos es una importante fuente de información para conocer y comprender mejor diversos temas educativos.

Este trabajo se planteó como objetivo general conocer cuál es la percepción de los estudiantes acerca de la evaluación, dentro de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, de la carrera de Enfermería, tomando como fuente de información a los alumnos, esto es, su percepción, por medio de un instrumento de evaluación previamente elaborado.

Si bien los resultados obtenidos no son totalmente negativos, continúa habiendo aspectos importantes en los cuales se debe trabajar para poder mejorar la evaluación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 PERCEPCIÓN

Es importante empezar a definir el concepto de **percepción** y este se entiende como el mecanismo individual que realizan los seres humanos que consiste en recibir, interpretar y comprender las señales que provienen desde el exterior, codificándolas a partir de la actividad sensitiva. Se trata de una serie de datos que son captados por el cuerpo a modo de información que adquirirá un significado luego de un proceso cognitivo que también es parte de la propia percepción. Justamente allí radica la diferencia entre la percepción y la sensación, con la que suele confundirse el término: mientras que la percepción incluye la interpretación y el análisis de los estímulos, la sensación es la experiencia inmediata que apunta a una respuesta involuntaria y sistemática.¹

Entonces, cuando se utiliza el concepto percepción se estará haciendo referencia a una imagen mental formada a partir de la experiencia humana, que incluye su forma de organización, su cultura y sus necesidades. Allí están los dos componentes de la percepción que analiza la psicología: *el medio externo que es precisamente la sensación que será captada* (en forma de sonido, imagen) y *el medio interno, que es el modo en el que se interpretará ese estímulo* (totalmente variable según el individuo). Por esto se dice que la percepción es de carácter subjetivo, es selectiva porque las personas deciden (a veces de forma inconsciente) percibir algunas cosas y otras no, y es temporal porque no se producirá por siempre sino por un corto plazo.

La historia del estudio de este proceso ha variado mucho. Para el siglo XIX, la fisiología se ocupó de delimitar el funcionamiento de la psique humana en la recepción de los estímulos, pero justamente eso fue lo que dio lugar a la psicofísica, una rama de la psicología que precisamente se encarga de eso y se ha determinado que la percepción funciona con un proceso de tres etapas.¹

- **Detección:** Como se mencionó, los individuos solo perciben una porción pequeña de los estímulos que están a su alcance. Sin embargo, esta selección que se realiza no se hace de forma consciente, pero tampoco de forma aleatoria. Por el contrario, hay ciertos criterios que hacen un estímulo sea percibido con mayor facilidad. Respecto al estímulo, cuanto mayor sea el tamaño, más variado sea el color, mayor movimiento, intensidad, contraste y choque con lo que el individuo espera encontrar, probablemente tenga una mayor capacidad de ser percibido.

- **Organización:** La asignación de un significado a lo que está percibiendo también ha sido materia de análisis. Probablemente el mayor aporte haya sido el de la Escuela psicológica de la Gestalt, que delimitó las leyes en las que las personas agrupan sus percepciones. Las más importantes son las siguientes:
 - a) Los individuos organizan los estímulos diferenciando concretamente la figura y el fondo.
 - b) Agrupan los estímulos de acuerdo a su proximidad, vinculando a las cosas que están en continuado.
 - c) En los casos de secuencias no completas, se busca completar y cerrarlas, para contribuir a la proporcionalidad y el equilibrio en el que nos manejamos.
 - d) Los estímulos semejantes tienden a agruparse juntos.
- **3.** La parte final del proceso será la que le dará contenido a los estímulos que previamente se seleccionaron y se organizaron. Aquí ya entra mucho más en juego la individualidad de cada persona, con su experiencia previa y sus valores personales. Se han establecido comportamientos habituales a la hora de este proceso, como son la creación de estereotipos, la proyección de las características propias en los demás, o las pocas disposiciones a lo que no se conoce mucho.

La evaluación es hoy quizá uno de los temas con mayor protagonismo del ámbito educativo y no porque se trate de un tema nuevo en absoluto, sino porque administradores, educadores, padres, alumnos y toda la sociedad en su conjunto, son más conscientes que nunca de la importancia y las repercusiones del hecho de evaluar o de ser evaluado. Existe una mayor consciencia de la necesidad de alcanzar determinadas notas de calidad educativa, de aprovechar adecuadamente los recursos, el tiempo y los esfuerzos y por otra parte, el nivel de competencia entre los individuos y las instituciones también es mayor.

Quizá uno de los factores más importantes que explican que la evaluación ocupe actualmente en educación un lugar tan destacado, es la comprensión por parte de los profesores es "qué, cómo, por qué y cuándo enseñar". ²

En palabras de A. de la Orden: "La evaluación, al prescribir realmente los objetivos de la educación, determina, en gran medida lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, lo que los profesores enseñan y cómo lo enseñan, los contenidos y los métodos; en otras palabras, el producto y el proceso de la educación... querámoslo o no, de forma consciente o inconsciente, la actividad educativa de alumnos y profesores está en algún grado canalizada por la evaluación".

2.2 LA EVALUACIÓN.

En primer lugar cabe resaltar que la **educación** significa:

“(Del latín *educatio, onis*, enseñanza, disciplina, formación espiritual). En México, la acción educativa es considerada decisiva para el futuro de la nación: tiene como objetivo el fortalecimiento de la soberanía y la presencia de nuestro país en el mundo, una economía creciente y estable; una organización social fundada en la democracia, la libertad y la justicia”.²

En el campo de la **evaluación educativa**, esta tiene que ver con:

“Un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado: los aprendizajes de los alumnos, el desempeño de los docentes, el grado de dominio del currículo y sus características; los programas educativos del orden estatal y federal, y la gestión de las instituciones, con base en lineamientos definidos que fundamentan la toma de decisiones orientadas a ayudar, mejorar y ajustar la acción educativa”.³

La **evaluación escolar** se refiere a:

“La valoración del progreso de los estudiantes en términos de aprendizaje de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, así como de la adaptación personal y social. De manera específica, la evaluación escolar tiene el propósito de orientar a los educandos sobre su progreso personal, proporcionar a los docentes un conocimiento objetivo de los educandos y del proceso educativo que permitan planificarlo. Un ángulo relevante es la evaluación del rendimiento, ya que de esta manera se diagnostican las diferencias individuales”.⁴

El término evaluación es uno de los más utilizados por los profesionales de la educación. En buena parte de las ocasiones dicho uso está asociado a los exámenes y las calificaciones, es decir, a la valoración de los productos del aprendizaje. Esta utilización tiene que ver con la concepción de la evaluación que tiene la mayoría de la población. El propio Diccionario de la Real Academia Española da dos definiciones de *evaluación*: “1. Señalar el valor de una cosa. 2. Estimar, apreciar, calcular el valor de una cosa”.

La concepción de la evaluación que se encierra en estas definiciones, en las que se resalta el hecho de valorar resultados, responde a una concepción de la educación también estática y centrada en los productos y no en los procesos.

Puede decirse que según se ha ido entendiendo la educación como un proceso en el que intervienen distintos agentes y circunstancias que influyen en sus resultados, se ha ido modificando también la idea de evaluación. Esta modificación sitúa a ésta en el interior de un proceso (enseñanza-aprendizaje), no al final del mismo como elemento de verificación de sus resultados.⁵

El término calificación está referido exclusivamente a la valoración de la conducta de los alumnos (calificación escolar). Calificar, por tanto, es una actividad más restringida que evaluar. La calificación será la expresión cualitativa (aprobado o no aprobado) o cuantitativa (10, 9, 8, etc.) del juicio de valor que se emite sobre la actividad y logros del alumno. En este juicio se suele querer expresar el grado de suficiencia o insuficiencia, conocimientos, actitudes, destrezas y habilidades del alumno, como resultado de algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso.⁶

Así el Joint Comité en 1988, refiere a la evaluación como un “*Enjuiciamiento sistemático sobre el valor o mérito de un objeto, para tomar decisiones de mejora*”.

Otra definición de evaluación es la de Pérez Juste:

“Proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información, que ha de ser valorada mediante la aplicación de criterios y referencias como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del personal como del propio programa”.

2.2.1 TIPOS DE EVALUACIÓN

Esta clasificación atiende a diferentes criterios. Por tanto, se emplean uno u otro en función del propósito de la evaluación.

SEGÚN SU FINALIDAD Y FUNCIÓN

a) Función Diagnóstica: Se realiza al comienzo del curso académico, de la implantación de un programa educativo, del funcionamiento de una institución escolar, etc. Consiste en la recogida de datos en la situación de partida. Es imprescindible para iniciar cualquier cambio educativo, para decidir los objetivos que se pueden y deben conseguir y también para valorar si al final de un proceso, los resultados son satisfactorios o insatisfactorios.⁷

Características de la evaluación diagnóstica

- **No puede llevar nota:** porque se pierde la función diagnóstica de la evaluación. La nota tenderá a penalizar a los estudiantes, cuando lo que en realidad se busca es que den cuenta de lo que manejan al inicio de una unidad de aprendizaje. Sólo es posible calificar un estado de avance, cuando ya se ha llevado a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje.⁸
- **No tiene por qué ser una prueba:** puede ser una actividad programada. Lo importante es que se tenga muy clara la pauta de evaluación, porque sin ella no se podrá sistematizar la información obtenida.
- **Puede ser individual o grupal:** dependiendo de si se quiere tener una visión global o particular de los alumnos.⁸
- **No es sólo información para el profesor:** como toda evaluación debe ser devuelta a los alumnos con sus observaciones para que ellos mismo puedan darse cuenta de su estado inicial ante los nuevos conocimientos y participen activamente en el proceso.

b) Función Formativa: Se utiliza preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha, los procesos educativos de cara a conseguir las metas u objetivos previstos. Es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos, siempre que sus resultados se empleen para la mejor de los mismos. Suele identificarse con la evaluación continua.⁷

1. Las tareas, revisiones individuales, exámenes rápidos, autoevaluaciones y la técnica de pregunta son algunos de los métodos más utilizados.
2. Se da retroalimentación rápida al alumno y le permite saber cómo va y que mejoras tiene que hacer en su aprendizaje sea cognoscitivo, actitudinal o psicomotriz.

c) Función Sumaria: Suele aplicarse más en la evaluación de productos, es decir, de procesos terminados, con realizaciones precisas y valorables. Con la evaluación no se pretende modificar, ajustar o mejorar el objeto de la evaluación, sino simplemente determinar su valía, en función del empleo que se desea hacer del mismo posteriormente.⁷

Esta evaluación es más formal en cuanto a la presentación, las técnicas y las formas para llevar las calificaciones obtenidas.

Tipos de evaluación	Diagnóstica	Formativa	Sumaria
¿Qué evalúa?	Conocimientos Contexto Características del alumno	Conocimientos Programa Método Progreso Dificultades Procesos parciales	Conocimientos Proceso global Progreso Productos
¿Para qué evaluar?	Detectar ideas y necesidades Orientar Adaptar	Reorientar Regular Facilitar-mediar	Determinar resultados Comprobar necesidades Verificar Acreditar Certificar.
¿Cómo evaluar?	Historial Pruebas Entrevista	Observación Pruebas Autoevaluación Entrevista	Observación Pruebas Autoevaluación Entrevista

Fuente: Bases pedagógicas de la evaluación.⁹

Evaluación por normas

Con este nombre se conoce una forma de evaluación del aprendizaje que toma como punto de comparación las características de un grupo escolar y para la cual evaluación y calificación son prácticamente sinónimos.¹⁰ El término normas se aplica de manera inexacta, puesto que una norma es el marco de referencia a partir del cual es posible interpretar las puntuaciones de un test, esta puntuación se traduce en una puntuación estándar dentro de un grupo de referencia especificado, cuando se ha realizado la estandarización de un test.¹¹

Al hablar de evaluación por normas, en el caso de la estimación del aprendizaje, lo que se entiende por norma es el desempeño del grupo escolar. El punto de comparación de cada estudiante lo constituye el promedio de su grupo, lo que se llamaría la ejecución normal.

Esta forma de evaluación es muy relativa, pues depende de las características del grupo en el que el estudiante se encuentra. Así, puede disminuir su calificación si es ubicado en un grupo con mayores promedios o puede aumentar si se traslada a un grupo con menor rendimiento.

De hecho, al emplear esta modalidad de evaluación no es posible decir si el estudiante ha aprendido lo que se pretendía, sino únicamente si sabe más o menos que sus compañeros. Desde esta perspectiva se concede gran importancia a las diferencias individuales, y lejos de minimizarlas la escuela busca acentuarlas. La evaluación busca discriminar a los que obtendrán los primeros lugares de aprovechamiento o recibirán premios, becas o diplomas. La función del profesor a través de esta modalidad de evaluación es seleccionar a los mejores.¹⁰

Desde esta perspectiva se concede gran importancia a las diferencias individuales, y lejos de minimizarlas la escuela busca acentuarlas. La evaluación busca discriminar a los que obtendrán los primeros lugares de aprovechamiento o recibirán premios, becas o diplomas. La función del profesor a través de esta modalidad de evaluación es seleccionar a los mejores.

Este procedimiento tiene pretensiones de objetividad y científicidad y se concreta a través de diferentes instrumentos de medición; entre ellos destacan las pruebas “objetivas”, las que invariablemente reportan diversos tipos de reactivos y en gran número, de distintos grados de dificultad: algunos que serán resueltos únicamente por los más aptos, un buen número de reactivos de nivel medio de dificultad y reactivos fáciles. De esta manera, terminan por apreciarse no los contenidos revisados en un curso, sino la habilidad de los estudiantes para discriminar información y descubrir los trucos o trampas que el docente sabe no todos podrán superar. Se mide su capacidad de memorización, su pensamiento lógico.¹¹

Esta modalidad de evaluación es congruente con un proceso enseñanza-aprendizaje en el que al estudiante se le otorga un papel receptivo y la posibilidad de que desarrolle sus capacidades casi por su cuenta, sin recibir gran apoyo del docente; éste se convierte en un transmisor de contenidos, en un agente mecánico al que no le preocupa mucho si los estudiantes realmente aprenden o no. Que unos cuantos lo hagan es prueba suficiente de que él enseñó.¹⁰

Evaluación por criterios

Esta modalidad surgió a raíz de los planteamientos de la tecnología educativa, la teoría de sistemas y de la comunicación. Equiparando al proceso educativo con otro sistema (de producción, comunicación, etc.) se aprecian tres componentes básicos: entradas-procesos-salidas.¹³

Las entradas corresponden a la especificación de objetivos; el proceso a la instrucción, y la salida a la evaluación. Hay que hacer una comparación entre las entradas y la salida, para ver si efectivamente se logró lo planeado.¹²

En esta forma de evaluación el parámetro está dado por los objetivos del curso que se especifican al inicio del proceso y como en toda buena administración, las formas de evaluar se planean también con anticipación, como ya se mencionó, existe una evaluación inicial o diagnóstica para determinar si los estudiantes poseen los conocimientos básicos antecedentes para abordar los objetivos que se planean. Si los tienen, se continúa con lo planteado inicialmente. Si por el contrario ya poseen los elementos que se había contemplado abordar, se modifican los objetivos del programa, incrementándolos.

Si la evaluación diagnóstica revela carencias importantes para el abordaje de los objetivos señalados, se modifica el programa para adecuarlo a las posibilidades de los estudiantes. Se maneja también una evaluación de carácter formativo que busca reafirmar o reforzar el conocimiento adquirido así como corregir los errores u omisiones. No está asociada a la acreditación ni a una calificación. Con la evaluación final se busca identificar si el estudiante ha logrado los objetivos de aprendizaje y no interesa si en un grupo todos lo han hecho o sólo unos cuantos.

El papel del docente consiste en propiciar todas las situaciones de aprendizaje posibles para asegurarse que los estudiantes logren lo propuesto. No se descarta el hecho de que no todos accederán a las metas simultáneamente, pero se espera que con la ayuda necesaria todos habrán de lograrlo.

El estudiante sigue sujeto a lo que otros, la institución y el docente, determinan que debe aprender. Se esperaría que en esta perspectiva no resultara tan importante la asignación de una calificación, sino que bastaría con indicar si un estudiante ha alcanzado los objetivos indispensables o no, acreditado o no.

Por lo que hace a los instrumentos de medición, habría de esperarse que en esta perspectiva resultasen privilegiados instrumentos como la solución de problemas, elaboración de trabajos, listas de comprobación, y otros, incluyendo a las pruebas, objetivas o no, aunque el número de reactivos que éstas incluirían y los criterios

de calificación deben ser diferentes: no ubicar al estudiante por número ordinal, sino únicamente en dos grupos: si sabe lo esperado o aún no. Se esperaría también que de ocurrir esto último, sea el docente quien haga la planeación de actividades remediales o rectificadoras para ayudar al estudiante.¹²

Esta forma de evaluar parte de que el aprendizaje es un proceso mediante el cual se modifica la conducta de forma más o menos permanente, como resultado de la experiencia, y esta experiencia puede ser propiciada a través de estímulos; el resultado es el aprendizaje de nuevas conductas: un producto.

Como nos refiere Gagné: "La persona que aprende debe ser capaz de identificar los trazos esenciales de la respuesta (o nuevo principio) que dará solución, antes de llegar a la misma".

Desde esta perspectiva, al estudiante hay que hacerlo participar en su proceso de aprendizaje brindándole la posibilidad de reforzar el conocimiento, de aplicar lo aprendido, de ir avanzando poco a poco.

2.3. MODELO PEDAGÓGICO

Los modelos pedagógicos son visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios, en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudios.

Se podría decir que son patrones conceptuales que permiten esquematizar de forma clara y sintética las partes y los elementos de una práctica pedagógica, o bien sus componentes.¹²

También son, como señala Gago, una representación ejemplar del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se exhibe la distribución de funciones y la secuencia de operaciones en la forma ideal, que resulta de las experiencias recogidas al ejecutar una teoría del aprendizaje.

Los modelos utilizados tradicionalmente centran la evaluación en cogniciones aisladas sin considerar su conexión con el marco de conocimientos general y personal del alumno, esta tendencia a evaluar conocimientos como unidades ordenadas que se pueden aislar en forma artificial, no favorece la construcción del conocimiento que exige una evaluación que considere las cadenas complejas de significado y la interacción dinámica entre los mismos. Lo esencial en esta

perspectiva es el concepto de integración, es decir, propone que cualquier tipo de conocimiento puede ser entendido mejor en el contexto de un sistema de significados más amplio que lo apoya y relacione.¹³

En palabras de B. Cruz: “En sí misma, evaluación constituye una herramienta esencial para conseguir un aprendizaje efectivo. ...Dependiendo de cómo sea la evaluación que planteamos a los estudiantes, conseguimos unos resultados de aprendizaje y no otros. Por ello, la evaluación determina el qué y cómo se aprende, lo cual induce un cambio conceptual importante: el paso del enfoque tradicional, a ser posible a la evaluación del aprendizaje constructivista”.

Cabe mencionar que la carrera de la Licenciatura en Enfermería trabaja con un modelo pedagógico constructivista y según el modelo pedagógico serán las formas de evaluación que se utilicen.¹⁴

La evaluación constructivista:

- Los conocimientos adquiridos y la capacidad de los alumnos para aplicarlos en situaciones variadas.
- El desarrollo de destreza, habilidades y cambio de actitudes.
- Si los alumnos son capaces de establecer una relación con el conocimiento que difiere de la que demanda el profesor.
- Si los alumnos contribuyen a aportar un nuevo significado al conocimiento, alterando incluso la dinámica de la interacción establecida por el docente en el aula.
- La validez de construcción debe verificar si se está evaluando lo que realmente se espera que los alumnos construyan, lo que implica una clara definición de capacidades; una declaración explícita de las normas, que deben ser justas para los alumnos; una clara definición de criterios de evaluación, cuando será considerada una construcción buena, mala o regular; e instrucciones comprensibles para la comunicación de los aprendizajes.

ESCUELA TRADICIONAL

La pedagogía tradicional comienza a gestarse en el siglo XVII con las escuelas públicas en Europa y América Latina, con el éxito de las revoluciones buscadas en la doctrina política y social del liberalismo, en esta etapa se concede a la escuela el valor de ser la institución social para todas las capas sociales, para la construcción de la nación y reconocimiento moral y social, esta escuela tradicional, adquiere carácter de pedagógica.¹⁵

La escuela, es el medio ideológico y cultural con propósitos de formar a los jóvenes, enseñarle los valores y la ética, así como educarlos en las conductas de la comunidad. El docente es el centro del proceso de enseñanza, trasmisor de información y sujeto del proceso de enseñanza, piensa y transmite los conocimientos con poco margen para que el alumno elabore y trabaje mentalmente. Exige memorización, que narre y exponga.

REPRESENTANTES:

Los principales representantes de la escuela tradicional fueron:

1. JEAN AMOS COMENIUS

Nació el 28 de marzo de 1592 en Moravia, región de la actual República Checa. Considerado el fundador de la pedagogía moderna.¹⁵

Comenius estableció importantes principios y normas para la organización del trabajo docente como el curso escolar y su división en trimestres, las vacaciones, el ingreso simultáneo de los alumnos, el sistema de clases por grados escolares, la duración de la jornada escolar, el control de los conocimientos de los alumnos, etc. Mucho de lo que soñó este gran pedagogo, adelantándose a su época, entró en la práctica de la escuela, al cabo de dos siglos o dos siglos y medio después. Por su influencia en la ciencia pedagógica se le considera el padre de la Didáctica.

2. IGNACIO DE LOYOLA

Nacido en Azpeitia el 24 de octubre de 1491 y fallecido en Roma el 31 de julio de 1556 fue un religioso español, fundador de la Compañía de Jesús. Declarado Santo por la Iglesia Católica, fue también militar castellano y poeta, y se convirtió en el primer general de la orden.¹⁵

Elaboró un sistema educacional, fundamentando la estructura del proceso docente en la escuela. Es de la orden de los Jesuitas y a través de su orden, hizo aportes a la Pedagogía. Los jesuitas en su sistema de enseñanza, tienen como rasgo más notable la disciplina. El interés fundamental de su pedagogía era el de afianzar el papel de la Iglesia Católica y destacar la figura del Papa, la cual se veía amenazada por la reforma protestante, encabezada por Martín Lutero. Su objetivo fundamental es poner al servicio de la iglesia católica al hombre disciplinado que las circunstancias requerían, basándose en la rigidez y el orden absolutos, estando sus docentes bien preparados para ello.

DOCENTE:

Se considera el poseedor del conocimiento, por lo que es el centro de atención durante la clase. Debido a que es un modelo a seguir, determina la vida de sus alumnos y tiene la función de establecer normas y hacerlas cumplir. Castiga y humilla cuando es necesario y reproduce la cultura y el pensamiento dominante.

Es el centro del proceso de enseñanza, generalmente exige del alumno la memorización de lo que narra y expone, ofreciendo gran cantidad de información, pues se considera el principal transmisor de conocimientos. También es considerado como un agente esencial de educación y enseñanza.

Además de esto, es el ejecutor de directivas preestablecidas, es muy autoritario, rígido y controlador. Limita la individualidad y no permite el desarrollo de la creatividad e imaginación del alumno.¹⁵

ALUMNO:

Es considerado como un imitador del docente, su papel es pasivo y debe obedecer todo lo que se le dice y acatar las normas de la escuela. Es sumiso y no cuestiona a sus superiores, por lo que se encuentra sometido a ellos. No critica ni reflexiona, tiene poca independencia cognoscitiva y pobre desarrollo del pensamiento teórico.

Se caracterizaba por tener poca iniciativa, era inseguro, y con escaso interés personal. No participa en la elaboración de objetivos, programas o sistemas de trabajo.

RELACIÓN DOCENTE - ALUMNO:

Predomina la autoridad del docente, quien es el agente principal de transmisión de conocimientos hacia los alumnos, es el que piensa. El profesor tiene principios educativos que son bastante inflexibles, impositivos, que deben ser respetados por el alumno.

El docente debe dar todo el conocimiento en la enseñanza, distante del alumno, por lo que existe poco espacio para este, el cual tiene un papel pasivo, se anula toda comunicación entre los alumnos durante la clase, siendo el silencio el medio más eficaz para asegurar la atención en el aula.

Existe la desconfianza entre los alumnos y el profesor. A los estudiantes se les impone el programa o sistema de trabajo y no participan en la elección de los docentes.

ESTRATEGIAS:

El aprendizaje se da por repetición y memorización de los conocimientos narrados por el profesor, ajenos a las experiencias vivenciales de los estudiantes, la idea es aprender postemas al pie de la letra y no se motiva a los alumnos a reflexionar ni a cuestionarse nada. El sistema es cerrado, organizado, jerarquizado y muy competitivo. El método de enseñanza es expositivo, es decir que el conocimiento se transmite verbalmente y de forma unidireccional.¹⁵

Los objetivos se elaboran de forma descriptiva, designados a la tarea del profesor, no a las acciones o habilidades a desarrollar por los alumnos.

El énfasis es puesto en los ejercicios, en la repetición de conceptos expuestos o fórmulas, apunta a disciplinar la mente y formar hábitos. El conocimiento se selecciona de modo empírico, por lo que hay un desarrollo del pensamiento teórico del estudiante.

EVALUACIÓN:

Tiene un carácter reproductivo, apunta a los resultados dados por evaluaciones orales, pruebas escritas, o tareas para el hogar. El refuerzo de aprendizaje es en general negativo en forma de castigos, notas bajas, llamado a los padres, etc.

REPERCUSIÓN SOCIAL:

Con ella surge la escuela como institución de formación del hombre al servicio de la sociedad. Esta pedagogía ha trascendido a través de la historia; está viva en muchas de las instituciones educativas de los países en desarrollo. Por lo tanto, el estudio de esta tendencia es fundamental para comprender y efectuar los cambios que requieren los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de satisfacer las demandas del desarrollo de la educación de acuerdo con los avances científico-técnicos alcanzados en la actualidad.¹⁵

PEDAGOGÍA CONSTRUCTIVISTA

Básicamente puede decirse que el constructivismo es el modelo que mantiene que una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no sea un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores.

En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.¹⁶

Esta construcción que se realiza todos los días y en casi todos los contextos de la vida, depende sobre todo de dos aspectos:

1. De la representación inicial que se tiene de la nueva información.
2. De la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto.

En definitiva, todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo. Pero en este proceso no es solo el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino, sobre todo la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia que le permitirá generalizar, es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva.¹⁶

El Modelo Constructivista está centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales, considera que la construcción se produce:

1. Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget)
2. Cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vigotsky)

3. Cuando es significativo para el sujeto (Ausubel)

CONCEPCIÓN SOCIAL DEL CONSTRUCTIVISMO:

La contribución de Vygotsky ha significado que ya el aprendizaje no se considere como una actividad individual, sino más bien social. Se valora la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Se ha comprobado que el estudiante aprende más eficazmente cuando lo hace en forma cooperativa.¹³

Si bien también la enseñanza debe individualizarse en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo, es necesario promover la colaboración y el trabajo grupal, ya que se establecen mejores relaciones con los demás, aprenden más, se sienten más motivados, aumenta su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas.

En la práctica esta concepción social del constructivismo, se aplica en el trabajo cooperativo, pero es necesario tener muy claro los siguientes pasos que permiten al docente estructurar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje cooperativo:

1. Especificar objetivos de enseñanza.
2. Decidir el tamaño del grupo.
3. Asignar estudiantes a los grupos.
4. Preparar o condicionar el aula.
5. Planear los materiales de enseñanza.
6. Asignar los roles para asegurar la interdependencia.
7. Explicar las tareas académicas.
8. Estructurar la meta grupal de interdependencia positiva.
9. Estructurar la valoración individual.
10. Estructurar la cooperación intergrupo.
11. Explicar los criterios del éxito.
12. Especificar las conductas deseadas.
13. Monitorear la conducta de los estudiantes.
14. Proporcionar asistencia con relación a la tarea.
15. Intervenir para enseñar con relación a la tarea.
16. Proporcionar un cierre a la lección.
17. Evaluar la calidad y cantidad de aprendizaje de los alumnos.
18. Valorar el funcionamiento del grupo.

CONCEPCIÓN PSICOLÓGICA DEL CONSTRUCTIVISMO

El constructivismo tiene como fin que el alumno construya su propio aprendizaje, por lo tanto, según Tama, el profesor en su rol de mediador debe apoyar al alumno para:

1. Enseñarle a pensar: Desarrollar en el alumno un conjunto de habilidades cognitivas que les permitan optimizar sus procesos de razonamiento.

2. Enseñarle sobre el pensar: Animar a los alumnos a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales para poder controlarlos y modificarlos, mejorando el rendimiento y la eficacia en el aprendizaje.

3. Enseñarle sobre la base del pensar: Quiere decir incorporar objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas, dentro del currículo escolar.¹⁶

REPRESENTANTES:

En esta pedagogía se destacan los siguientes representantes:

1. JEAN WILLIAM FRITZ PIAGET

Nació en Suiza el 9 de agosto de 1896 y murió en Ginebra el 6 de septiembre de 1980. Fue psicólogo experimental, filósofo, biólogo suizo creador de la epistemología genética y famoso por sus aportes en el campo de la psicología evolutiva, sus estudios sobre la infancia y su teoría del desarrollo cognitivo¹⁵.

Piaget aporta a la teoría constructivista la concepción del aprendizaje como un proceso interno de construcción en el cual, el individuo participa activamente, adquiriendo estructuras cada vez más complejas denominadas estadios. Descubre los estadios de desarrollo cognitivo desde la infancia a la adolescencia: Las estructuras psicológicas se desarrollan a partir de los reflejos innatos, se organizan en esquemas de conducta, se internalizan como modelos de pensamiento y se desarrollan después en estructuras intelectuales complejas.¹³

2. LEV VYGOTSKI

Nació el 17 de noviembre de 1896 y murió el 11 de junio de 1934. Fue psicólogo judío, uno de los más destacados teóricos, fundador de la Psicología histórico-cultural y claro precursor de la neuropsicología soviética de la que sería máximo exponente el médico ruso Aleksandre Lúriya. Fue descubierto y divulgado por los medios académicos del mundo occidental en la década de 1960.¹⁵

Vygotsky señala que la inteligencia se desarrolla gracias a ciertos instrumentos o herramientas psicológicas que el/la niño/a encuentra en su medio ambiente, entre los que el lenguaje se considera como la herramienta fundamental. Estas herramientas amplían las habilidades mentales como la atención, memoria, concentración, etc. De esta manera, la actividad práctica en la que se involucra el/la niño/a sería interiorizada en actividades mentales cada vez más complejas gracias a las palabras, fuente de la formación conceptual.

Parte de considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social, para él, el conocimiento es el resultado de la interacción social; en ella adquirimos

consciencia de nosotros, aprendemos el uso de símbolos que nos permiten pensar en formas cada vez más complejas. Nuestro conocimiento y la experiencia posibilitan el aprendizaje, por ello el desarrollo cognitivo requiere la interacción social. La herramienta psicológica más importante es el lenguaje; a través de él conocemos, nos desarrollamos, creamos nuestra realidad.

3. DAVID PAUL AUSUBEL

Nació en Nueva York en 1918 y murió en 2008. Fue un psicólogo y pedagogo estadounidense, una de las personalidades más importantes del constructivismo. Ausubel diferencia dos tipos de aprendizajes que pueden ocurrir en el salón de clases:

1. La que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento.
2. La relativa a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del aprendiz.¹⁵

Ausubel rechaza el supuesto de Piaget de que solo se entiende lo que se descubre, ya que también puede entenderse lo que se recibe. "Un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial, con lo que el alumno ya sabe". Para que el aprendizaje sea significativo son necesarias al menos dos condiciones. En primer lugar, el material de aprendizaje debe poseer un significado en sí mismo, es decir, sus diversas partes deben estar relacionadas con cierta lógica; en segundo lugar que el material resulte potencialmente significativo para el alumno, es decir, que éste posea en su estructura de conocimiento ideas con las que pueda relacionarse el material.¹³

Para lograr el aprendizaje de un nuevo concepto, según Ausubel, es necesario tender un puente cognitivo entre ese nuevo concepto y alguna idea de carácter más general ya presente en la mente del alumno con el fin de facilitar su asimilación.

DOCENTE:

El docente debe considerar e identificar las características, carencias y conocimientos en sus alumnos y alumnas. La identificación previa de las capacidades del estudiante es de mucha ayuda a la hora de descubrir qué tipo de experiencias pueden beneficiar el proceso, pues la identificación precoz de los puntos débiles reviste un carácter muy importante.

El profesor o la profesora proporcionan organizadores avanzados, una revisión de lo aprendido y motivación como una oportunidad para que los alumnos y alumnas sean testigos de un evento. El desarrollo sobre los contenidos educativos promueve que las y los estudiantes resuelvan las diferencias que surgen y den posibles soluciones. Las y los estudiantes resuelven sus problemas. Así, docentes y estudiantes, en conjunto, realizan una síntesis de sus hallazgos, con el fin de incorporarlos a otras lecciones.¹³

Un docente constructivista posee las siguientes características principales:

1. Acepta e impulsa la autonomía e iniciativa del alumno
2. Usa materia prima y fuentes primarias en conjunto con materiales físicos, interactivos y manipulables.
3. Usa terminología cognitiva tal como: Clasificar, analizar, predecir, crear, inferir, deducir, estimar, elaborar, pensar.
4. Investiga acerca de la comprensión de conceptos que tienen los estudiantes, antes de compartir con ellos su propia comprensión de estos conceptos.
5. Desafía la indagación haciendo preguntas que necesitan respuestas muy bien reflexionadas y desafía también a que se hagan preguntas entre ellos.

ALUMNO:

El alumno en el modelo constructivista debe:

1. Participar activamente en las actividades propuestas.
2. Proponer y defender ideas.
3. Aceptar e integrar las ideas de otros.
4. Preguntar a otros para comprender y clarificar.
5. Proponer soluciones.
6. Escuchar tanto a sus coetáneos como al docente o facilitador.
7. Cumplir con las actividades propuestas.
8. Cumplir con los plazos estipulados.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO:

El aprender es construir conocimiento, y darle un significado al objeto de estudio y, a su vez, encontrarle sentido. La didáctica del profesor que elabora para impartir el contenido propuesto por el centro de educación, dirigidos hacia los objetivos fundamentales del año escolar. Los alumnos apuntan hacia un descubrimiento de contenidos que para ellos es desconocido, entonces, el profesorado en la construcción del conocimiento del alumnado deberá establecer una serie de métodos para encontrar de qué forma los alumnos se relacionan y encuentran sentido al objeto de estudio.¹³

El aprendizaje previo que experimentan los alumnos de sus conocimientos y experiencias permite relacionar la materia de estudio con la información y contenido personal previo y así poder dar significado al objeto de estudio desconocido por el alumno.¹⁵

La información personal anticipada ya tiene un significado y sentido, que permite, crear un esquema de representación mental de la realidad. El conocimiento previo que manejan los alumnos es imprescindible para la elaboración de adjudicarle significado al material de estudio. Se sabe que en la psicología del aprendizaje, en la mente de los alumnos existen esquemas de tipo declarativo y procedimental, que estos permiten manejar una representación personal de la realidad inmediata.¹³

Estos esquemas a su vez facilitan el proceso de integración de la información y reconocimiento de esta, relacionando la información y experiencias previas personales, por el nuevo material por conocer y estudiar, más las técnicas necesarias para la construcción del conocimiento entregadas por el educador por el fin, de que los estudiantes encuentren sentido y significado al objeto de estudio.

El profesorado para alcanzar el nivel de aprendizaje de construcción del conocimiento, tendrán que estar dispuestos a, trabajar tomando en cuenta al alumno como el centro de su investigación.

RELACIÓN DOCENTE - ALUMNO:

La comunicación educativa constituye el proceso mediante el cual se estructura la personalidad del alumno; lográndose a través de las informaciones que ésta recibe y reelaborándolas en interacción con el medio ambiente y con los propios conceptos construidos. Dicho esto, se tiene que el proceso de aprendizaje no es reducible a un esquema mecánico de comunicación, por cuanto el educando como receptor no es un ente pasivo, sino que es un ser que reelabora los mensajes según sus propios esquemas cognitivos.¹³

En esta pedagogía su relación es en la que el docente va orientando y facilitando la construcción de conocimientos a los estudiantes, no se maneja una autoridad, es una relación muy buena en la que el docente también brinda afecto a sus estudiantes y poco a poco los va guiando en la construcción de su conocimiento.

ESTRATEGIAS:

No existe un procedimiento en concreto, sino una estrategia didáctica que subordina las posibles formas de ayuda pedagógica a las características del proceso de construcción del conocimiento que llevan a cabo los alumnos cuando tratan de aprender significativamente un contenido.

EVALUACIÓN:

Difícilmente podremos conocer cómo se están aprendiendo los contenidos procedimentales y actitudinales si nuestro único recurso consiste en la utilización exclusiva de pruebas escritas. Existen métodos de enseñanza totalmente cerrados en los que el profesor o la profesora sólo pueden conocer la bondad de la metodología utilizada al final de la unidad didáctica. En estos casos es necesario introducir actividades que permitan observar el proceso de aprendizaje que está siguiendo cada alumno de modo que se puedan aplicar las ayudas necesarias antes de que sea tarde.¹⁴

Integrar el proceso de enseñanza y el proceso evaluador exige utilizar formas de enseñanza totalmente abiertas en las que las mismas actividades, la organización grupal y las relaciones entre profesor y alumno permitan un conocimiento constante del grado de aprovechamiento del trabajo realizado.

La evaluación es cualitativa y se enfatiza en la evaluación de procesos.

REPERCUSIÓN SOCIAL:

El constructivismo ha tenido importantes repercusiones una de las más importantes es el haber iniciado el análisis del cambio conceptual. Otras, están ligadas a la enseñanza y consisten en programas curriculares donde hay mayor espacio y mejores condiciones para el desarrollo conceptual de los estudiantes.

2.4 EL PROCESO DE APRENDIZAJE SEGÚN EL TIPO DE CONTENIDOS

El problema de cómo diseñar las actividades de aprendizaje reside en crear las situaciones de aprendizaje adecuadas para que los esquemas de conocimiento, que construye el alumno, evolucionen en un sentido determinado. Dichas situaciones deben ser desarrolladas atendiendo a los diversos tipos de contenidos. Es decir, según se trate de datos, conceptos, habilidades, destrezas o actitudes, deberán considerarse situaciones de aprendizaje diferentes.¹⁴

2.4.1. Aprendizaje de contenidos declarativos

El saber qué o conocimiento declarativo ha sido una de las áreas de contenido más privilegiadas dentro de todos los niveles educativos. Sin lugar a dudas, este tipo de saber es imprescindible en todas las asignaturas, porque constituye el objetivo principal sobre el que éstas se estructuran.

Como una primera aproximación, podemos definir el *saber qué* como aquella competencia referida al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. Algunos han preferido denominarlo conocimiento declarativo, porque es un saber que se *dice*, que se *declara* o que se conforma por medio del lenguaje.

Dentro del conocimiento declarativo puede hacerse una importante distinción taxonómica con claras consecuencias pedagógicas: el conocimiento factual y el conocimiento conceptual.¹⁴

Contenidos factuales

El conocimiento factual es el que se refiere a datos y hechos que proporcionan información verbal y que los alumnos deben aprender en forma literal o "al pie de la letra".

Son hechos, acontecimientos, situaciones, datos y fenómenos concretos. Se refiere a información del tipo: la edad de alguien, una fecha, un nombre, la altura de una montaña, códigos, axiomas, etc. Información que se debe saber porque

asociada a otro tipo de contenidos, más complejos, permitirán comprender los problemas de la vida cotidiana y profesional.¹⁴

Contenidos conceptuales

El conocimiento conceptual es más complejo que el factual. Se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no tienen que ser aprendidos en forma literal, sino abstrayendo su significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que los componen.¹⁵

Podríamos decir que los mecanismos que ocurren para los casos del aprendizaje de hechos y el aprendizaje de conceptos, son cualitativamente diferentes. El aprendizaje factual se logra por una asimilación literal sin comprensión de la información, bajo una lógica reproductiva o memorística y donde poco importan los conocimientos previos de los alumnos relativos a información a aprender; mientras que en el caso del aprendizaje conceptual ocurre una asimilación sobre el significado de la información nueva, se comprende lo que se está aprendiendo, para lo cual es imprescindible el uso de los conocimientos previos pertinentes que posee el alumno.¹⁴

¿Cómo se aprenden los hechos?

Primero es necesario discriminar la naturaleza de los hechos, hay hechos que no reconocen interpretación, se sabe o no un nombre, un símbolo o una valencia determinada. En estos casos su aprendizaje se verifica con la reproducción literal del mismo.

De otra parte están otros hechos que permiten una reproducción diversa, como la descripción de un suceso, y en los que el aprendizaje supone la incorporación de todos los componentes del hecho, e implican un recuerdo con la mayor fidelidad (y no textualidad) posible.¹⁴

Aprender hechos supone en síntesis, repetición, memorización, las que a su vez requieren de estrategias que permitan una asociación significativa entre ellos y otros conceptos o situaciones. Para ello, se usan listas o agrupaciones significativas, cuadros, o representaciones gráficas, visuales, o asociaciones con otros conceptos fuertemente asimilados.

2.4.2 Conceptos y principios

Los conceptos aluden a un conjunto de hechos, objetos o símbolos que tienen características comunes (mamífero, ciudad, potencia, concierto) y los principios, a los cambios en los hechos, objetos o situaciones en relación con otros (leyes de termodinámica, principio de Arquímedes, el tercio excluido, etc.).

En ambos casos su aprendizaje requiere comprender de qué se trata, qué significa. Por tanto no basta su aprendizaje literal, es necesario que el alumno sepa utilizarlo para interpretar, comprender o exponer un fenómeno. Por ello, aprender conceptos y principios es toda una reforma de las estructuras mentales. Implica una construcción personal, una reestructuración de conocimientos previos, con el fin de construir nuevas estructuras conceptuales que permitan integrar tanto estos conocimientos como los anteriores, a través de procesos de reflexión y toma de conciencia conceptual.¹³

Para que el alumno aprenda este tipo de contenido es necesario:

3. Relacionarlo con los conocimientos previos, con experiencias cercanas, "conocidas" por los sujetos.
4. Asegurar la relación entre los conceptos involucrados.
5. Realizar actividades que otorguen significatividad y funcionalidad a los nuevos conceptos y principios que presenten retos ajustados a las posibilidades reales.

2.4.3. Aprendizaje de contenidos procedimentales

El saber hacer o saber procedimental es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etcétera. Podríamos decir que a diferencia del saber qué, que es de tipo declarativo y teórico, el saber procedimental es de tipo práctico, porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones.

A. Zavala se refiere a los contenidos procedimentales señalando lo siguiente: "Un contenido procedimental que incluye entre otras cosas las reglas, las técnicas, los métodos, las destrezas o habilidades, las estrategias, los procedimientos, es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir dirigidas a la consecución de un objetivo."

El aprendizaje procedimental se refiere a la adquisición y/o mejora de las habilidades, a través de la ejercitación reflexiva en diversas técnicas, destrezas y/o estrategias para hacer cosas concretas.

A. Zavala refiere que trata de determinadas formas de actuar cuya principal característica es que se realizan de forma ordenada: " Implican secuencias de habilidades o destrezas más complejas y encadenadas que un simple hábito de conducta".

Condiciones fundamentales para el aprendizaje de contenidos procedimentales.

- La realización de las acciones que conforman los procedimientos es una condición fundamental para el aprendizaje: se aprende a hablar, hablando; a dibujar, dibujando; a observar, observando.¹⁴
- La ejercitación múltiple es necesaria para el aprendizaje de una técnica, no basta con realizar alguna vez las acciones del contenido procedimental, hay que realizar tantas veces como sea necesario las diferentes acciones o pasos de dichos contenidos de aprendizaje.
- La reflexión sobre la misma actividad es un elemento imprescindible que permite tomar conciencia de la actuación. No basta con repetir el ejercicio habrá que ser capaz de reflexionar sobre la manera de realizarlo y sobre las condiciones ideales de su uso. Esto implica realizar ejercitaciones, pero con el mejor soporte reflexivo que nos permita analizar nuestros actos, y por consiguiente, mejorarlos. Para ello hace falta tener un conocimiento significativo de contenidos conceptuales asociados al contenido procedimental que se ejercita o se aplica.¹⁴
- La aplicación en contextos diferenciados se basa en el hecho de que aquello que se ha aprendido será más útil en la medida en que se pueda utilizar en situaciones siempre imprevisibles. Las ejercitaciones han de realizarse en contextos diferentes para que los aprendizajes puedan ser utilizados en cualquier ocasión y tengan un alto grado de transferencia a múltiples situaciones.

La secuencia de los contenidos procedimentales

- Para organizar una adecuada secuencia de contenidos procedimentales conviene asegurar primero el dominio de aquellos procedimientos considerados como básicos, es decir, que respondan a necesidades urgentes a satisfacer, como por ejemplo la manipulación correcta de los objetos utilizados en el laboratorio.¹⁴
- Asegurar también el aprendizaje de aquellos procedimientos que resulten más potentes que otros de cara a la solución desde la perspectiva de tareas, actividades y funciones, o como requisito para otros aprendizajes. Por ejemplo la descripción es previa a la interpretación y a la explicación.

Atender primero aquellos procedimientos que son más simples, basándose en el grado de conocimiento y práctica de los alumnos, teniendo en cuenta que pueden lograrse niveles distintos de complejidad en el aprendizaje de contenidos procedimentales y en este sentido, el profesor deberá ser consciente del nivel de profundidad al que quiere llegar con sus alumnos. Si lo que se busca es que el alumno domine una técnica bastará con repetirla varias veces hasta que su empleo se logre un nivel de automatización.

De otro lado, si lo que se pretende es que el alumno aprenda una estrategia y no sólo domine una técnica, además de la repetición de las acciones a realizar, resultará fundamental acompañar esta repetición con una constante reflexión y evaluación de las acciones con el fin de mejorar su empleo y posteriormente transferirlo a situaciones más complejas. En este sentido se podría establecer distintos niveles en el aprendizaje de procedimientos según se trate del aprendizaje de técnicas o estrategias.

2.4.4 Aprendizaje de contenidos actitudinales

Las actitudes se podrían definir como: "tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación".¹⁴

Son disposiciones afectivas y racionales que se manifiestan en los comportamientos, por ello, tienen un componente conductual, rasgos afectivos y una dimensión cognitiva no necesariamente consciente.

En este sentido, señala Pozo: "La consistencia de una actitud depende en buena medida de la congruencia entre distintos componentes. Una actitud será más firme y consistente, y con ello más estable y transferible, cuando lo que hacemos es congruente con lo que nos gusta y lo que creemos."

Las actitudes se adquieren en la experiencia y en la socialización y son relativamente duraderas.

2.5 Técnicas que promueven el cambio actitudinal en los alumnos

2.5.1 Aprendizaje actitudinal por persuasión

Se ha comprobado que un mensaje es lo suficientemente persuasivo para modificar una actitud existente, cuando se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- La fuente emisora: debiera tratarse de una persona o de un medio con el que el alumno se identifique.

- El mensaje emitido: el mensaje debe ser comprensible, utilizando un lenguaje y un contexto adecuado para el alumno.

- Se debe adoptar una adecuada estructura argumental y, dependiendo de la complejidad del propio mensaje, debe ser reiterativo o no; así como incluir conclusiones o dejar que el propio alumno las extraiga por sí mismo. Finalmente también influyen algunos rasgos del receptor: su grado de acuerdo con el mensaje recibido, su autoestima en ese dominio, o su experiencia previa en el mismo.¹⁶

2.5.2 Aprendizaje actitudinal por modelado

Uno de los procesos más relevantes para el aprendizaje de actitudes es el modelado. Los alumnos tienden a adoptar en su aprendizaje actitudes congruentes con los modelos que han recibido.

En este sentido, destaca Pozo: "No reproducimos cualquier modelo que observamos, sino con mayor probabilidad aquellos con los que nos identificamos, con los que creemos o queremos compartir una identidad común."

2.5.3 Aprendizaje actitudinal a partir del conflicto socio cognitivo

El conflicto socio cognitivo, "es el que se produce entre las propias actitudes y las del grupo de referencia". La introducción de conflictos o inconsistencias en el aprendizaje actitudinal puede resultar efectivo puesto que desestabiliza y fomenta el cambio: cuando percibimos que el grupo con el que nos identificamos mantiene actitudes diferentes a las nuestras, es más fácil cambiar de actitudes. Se pretende que el alumno tome consciencia que lo que hace no necesariamente corresponde con lo deseable, en este sentido se estaría intentando hacer explícito lo deseable y provocar luego una autoevaluación sobre eso.¹⁶

2.6 ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN

2.6.1 Internacional

Para la elaboración de los dos siguientes cuadros de antecedentes, el primero de ellos en el ámbito mundial y el segundo nacional, retomando los acontecimientos siguientes:

Siglo XVIII	
El presente siglo es destacable ya que fueron Laplace y Gauss quienes establecieron las bases de la teoría de la medición con el estudio de los errores de observaciones empíricas y la concepción de la curva normal.	
Siglo XIX	
La aplicación de la medición de estudios, se comenzaron a aplicar en algunos países.	
AÑO	ACONTECIMIENTO
1857 y 1858	En Inglaterra (Oxford-1857 y Cambrigde 1858) se establecieron los primeros Consejos de Evaluación.
1879	Un alumno de Helmholtz establece el primer laboratorio de psicología llamada "experimental", a partir de allí dado el número de estudios de diversos países que se formaron en ese laboratorio se difunden a todo el mundo las nuevas ideas.
1864	Fisher propuso escalas simples que ayudaron a evaluar aptitudes, capacidades y conocimientos de los alumnos, y con eso logra introducir la estadística en la investigación educativa, al incluir la noción de promedio de conocimientos de un grupo escolar.
1877	El senado de la Universidad de Cambridge, rechaza la solicitud diciendo que sería insultante para la religión pretender medir el alma del hombre con un laboratorio de psicofísica. Fue en EUA, donde en forma más temprana se asiste al desarrollo de evaluaciones en gran escala, con la aplicación de pruebas impresas de aprendizaje de la historia, estas encuestas se siguen aplicando.

A partir de la cuarta década del siglo XX	
La teoría de los test se separa de la evaluación y la psicología diferencial y en su versión clásica puede considerarse completa.	
1900	Nace el College Board (instrumentos de evaluación).
1925	Se desarrollan pruebas de aptitud en contraposición con las de conocimiento, acercándose a la evaluación de habilidades intelectuales básicas de tipo general, sin pretender medir la inteligencia.
1926	El Collage Board difundió el manual de la prueba, desde entonces se utilizaron procedimientos de estandarización de las puntuaciones obtenidas por los sustentantes.
1982	Comenzó a utilizarse la teoría de respuesta al ítem para la equiparación de las puntuaciones de la prueba.
1990	La evaluación educativa toma forma en América Latina, desarrollándose iniciativas multinacionales en este campo, entre los trabajos de evaluación destacan los del LLECE de la OREALC, que junto con el SACMEQ africano constituye el proyecto evaluativo internacional más importante desarrollado hasta la fecha.
1997	El Salvador, Honduras, México, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Venezuela llevaron a cabo la primera aplicación de pruebas de lenguaje, Matemáticas y factores asociados a muestras de alumnos de 3er y 4to de Educación Básica.

Fuente: La Evaluación Educativa en Baja California¹⁷

2.6.2 Nacional

Es importante precisar, que una vez que se conocieron determinados antecedentes a nivel mundial respecto a la evaluación, también es necesario conocer cómo es que en México^{se} suscitó, desarrolló y estableció dicho sistema.

DÉCADAS DE LOS TREINTA, CUARENTA Y CINCUENTA	
AÑO	ACONTECIMIENTO
1551	Año en que fue fundada la Real Pontificia Universidad de México. Dos décadas después surgieron dos nuevas universidades, 28 nuevos

	institutos tecnológicos regionales, 17 institutos tecnológicos agropecuarios y 3 de ciencia y tecnología del mar. Surgieron también las universidades especializadas paralelas como el Colegio de México que enriquecieron la variedad de Instituciones.
1936	El antecedente más remoto de la investigación y la medición educativa en nuestro país es el Instituto Nacional de Psicopedagogía creado en este año por Lázaro Cárdenas. Sin embargo, no tuvo desarrollo significativo durante los siguientes periodos presidenciales, al grado que estuvo en riesgo de desaparecer. En este año se decidió llenar la laguna mediante una prueba de ejecución que permita medir la habilidad mental, para este propósito se seleccionó la prueba individual de ejecución de cubos de Kohs, considerada como la mejor escala de medida de la inteligencia general (coeficiente de correlación entre la edad mental que determina la prueba de Binet y la edad determinada por Kohs).
1946 y 1952	Revela escasa competencia profesional para realizar investigaciones educativas, se contrataron profesores con formación en orientación, perfil que no había previamente.

1952-1958	Existió la problemática educativa, debido al crecimiento demográfico explosivo, y se decidió apoyar al Instituto Nacional de Psicopedagogía en la tarea de desarrollar este tipo de estudios, se incrementó el presupuesto y surgieron plazas técnicas y administrativas. Más significativo que el incremento numérico, lo es el del personal.
------------------	--

DÉCADA DE LOS SESENTAS

1960	Es la época del inicio real de la investigación educativa en México, con el nuevo Centro de Estudios Educativos hecho por el Dr. Hablo Latapi, atendió otras dimensiones, en especial las de tipo social, economía y antropología. El desarrollo de los aspectos psicométricos se dio más bien en la escuela y luego en la Facultad de Psicología de la UNAM, la elaboración de pruebas de aprendizaje comenzó desde los años 60's y principios de los 70's, con propósitos de selección. Posiblemente la experiencia más antigua sea la de la Facultad de Medicina, que desarrolló un Banco de Reactivos de opción múltiple para el examen de titulación de la carrera de Médico Cirujano calificado por computadora. La experiencia de la Facultad de Ingeniería fue importante, ya que se incursionó de forma imaginativa en el campo de
-------------	---

	la evaluación, ya que los exámenes departamentales de las materias de Matemáticas se hacían por computadora, con modificaciones propias al modelo, los informes eran especialmente cuidadosos, se desarrolló un modelo de Banco de Reactivos, que permitía manejar no solo de opción múltiple, sino también de falso y verdadero, jerarquización, relación de columnas e incluso de complementación y respuesta abierta breve, como un medio para que mejoraran la calidad de sus evaluaciones.
1963	En la UNAM se implantó un área especializada, la cual estuvo a cargo durante años por la Dra. Dolujanof, la cual logró desarrollar pruebas que sometidas a evaluaciones psicométricas mostraron niveles de confiabilidad excelentes.
DÉCADAS DE LOS SETENTA Y OCHENTA	
1970	<p>-Se implementaron las primeras iniciativas de evaluación del sistema educativo.</p> <p>-Las pruebas de aprendizajes de este periodo no poseían la calidad que caracteriza a las actuales.</p> <p>-No se disponía de técnicas psicométricas y estadísticas que garantizarán la comparabilidad de los resultados y la estabilidad de las escalas.</p> <p>-Consideraciones de orden político se oponían a la difusión de resultados, y dificultaban su incorporación como insumo sistemático para el diseño de políticas.</p> <p>No existía, en este sentido, una cultura de la evaluación desarrollada.</p>
1972	Se realizaron las primeras pruebas para decidir la admisión en Secundaria
1974	Se crea la Subdirección de Evaluación de Evaluación y Acreditación, dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y se continúan aplicando pruebas de selección.
1976 y 1982	Se hicieron las primeras evaluaciones de Primaria, con el proyecto llamado "Evaluación del rendimiento académico de los alumnos" de 4º y 5º de educación primaria, basado en muestras de alumnos con representatividad nacional.

1989	La Dirección General de Evaluación de la Secretaría de Educación Pública dio inicio a la elaboración del Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de nuevo ingreso a la Educación Secundaria (IDANIS) y se comenzó a proporcionar datos a las autoridades educativas de varias entidades del país sobre los niveles de desempeño de los aspirantes a ingresar a la educación secundaria.
DÉCADA DE LOS NOVENTA	
1990	La DGEP continuó con la aplicación del Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS), iniciando sistemáticamente en 1989, a los alumnos de 6º año de educación primaria con el objetivo de tener un conocimiento individualizado de las habilidades básicas en las áreas verbal, matemática, y de razonamiento, a fin de distribuirlos en las escuelas secundarias, inicialmente, se aplicó selectivamente en dos entidades, y en 1991 se expandió a 16, con carácter censal. Actualmente la prueba se aplica en veinte de las 32 entidades.
1991-1992	El PARE fue un programa compensatorio a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), iniciado en el ciclo escolar 1991-1992, orientado a mejorar la calidad de las escuelas en los cuatro estados con mayor nivel de marginación. Uno de los componentes del programa fue la evaluación de los aprendizajes y de los procesos de aula. Se diseñó el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB), en cuyo marco se desarrolló el Programa Evaluación de la Educación Primaria (EVEP). Su objetivo era obtener información que permitiera generar series históricas sobre el nivel de aprendizajes no solamente en los estados que eran objetos de políticas compensatorias, sino también en el resto de las escuelas del país.
1994	Se creó una Asociación Civil, con el objetivo de aplicar exámenes de ingreso a educación media superior y superior.
1995	Se aplicaron las primeras pruebas de aprendizaje de carácter internacional (<i>Third International Mathematics and Sciences Survey</i> (TIMSS, a cargo de la IEA).
1997	Se aplicó por primera vez la prueba Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, a cargo de la OREALC-UNESCO).

AÑO 2000 A LA FECHA	
2000	Se aplicó por primera vez la prueba <i>Programme for International Student Assessment</i> (PISA, a cargo de la OECD).
2002	El INNE se crea en el mes de agosto de 2002 por decreto presidencial. El decreto de creación establece que al Instituto le corresponde evaluar la educación básica y media superior, a través de las siguientes actividades: el desarrollo de un sistema de indicadores que permita evaluar la calidad del Sistema Educativo Nacional; apoyar la realización de evaluaciones nacionales de aprendizaje; desarrollar modelos de evaluación de escuelas; apoyar la evaluación educativa en las entidades federativas; diseñar instrumentos y sistemas de evaluación adecuados a cada nivel, apoyando en su aplicación y análisis, así como supervisando su implementación; impulsar y fortalecer la cultura de la evaluación, difundir resultados y capacitar en materia de evaluación; realizar investigaciones en la materia, y coordinar la participación de México en los proyectos de evaluación internacionales.
2005	Se creó una nueva generación de pruebas denominadas Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale).
2007	<ul style="list-style-type: none"> • La política educativa gubernamental se enmarcó en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) 2007-2012 y el acuerdo político de la ACE. • El PND 2007-2012, objetivo 9, eje 3. Igualdad de oportunidades, establece que para elevar la calidad educativa es necesario impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación de resultados de aprendizaje de los alumnos, de desempeño de los docentes, directivos, supervisores y jefes de sector, y de los procesos de enseñanza y gestión en todo el SEN. • Por su parte, la ACE, en su eje V. Evaluar para mejorar, establece que la evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad educativa, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas. En sentido, se señalan tres compromisos: 1) articular el SNEE conjuntando las instancias, los procesos y los procedimientos existentes, 2) evaluar de manera exhaustiva y periódica a todos los actores del proceso educativo, y 3) establecer estándares de desempeño de los

	componentes, los procesos y los recursos del SEN.
2011	Se publicó el 16 de agosto el Acuerdo 592, que sustituye el inventario de contenidos por otro de desempeños, es decir, descriptores precisos sobre el punto de llegada de nuestros alumnos y periodos que trascienden el ciclo escolar para conseguirlos.

Fuente: La Evaluación Educativa en Baja California¹⁷

2.7 EL PROFESORADO Y LA EVALUACIÓN

La evaluación no es una actividad esporádica o circunstancial de las escuelas y los profesores, es una tarea que se realiza habitualmente y en la que se invierte una importante cantidad de tiempo y esfuerzos. La evaluación formativa bien diseñada puede proveer a los estudiantes una esencial retroalimentación e informar a los profesores acerca de la calidad de su enseñanza, identificando los conceptos que los estudiantes dominan y los que aún les faltan por aprender.¹⁸

Generalmente se parte de una idea falsa que consiste en dar por sentado que cualquier individuo, por el simple hecho de ser profesor, está capacitado para evaluar el aprendizaje de los alumnos. Desde luego, esto viene de la mano con otra creencia bastante generalizada y socialmente aceptada que consiste en pensar que para enseñar no se necesita tener una formación específica porque es algo sencillo y cualquiera que tenga buena disposición y entusiasmo puede hacerlo. Nada más alejado de la realidad que esto.

Tanto la enseñanza como la evaluación son procesos complejos y para enseñar y evaluar más o menos razonablemente se requiere el dominio de un conjunto de conocimientos propios del campo así como de capacidades personales.¹⁹

Al respecto, Nevo señala:

“Para ser un evaluador competente y fiable se necesita la combinación de una amplia gama de características. Éstas incluyen competencia técnica en el área de la medida y la investigación, conocimiento del contexto social y de la naturaleza del objeto de la evaluación, destreza en relaciones humanas, integridad personal y objetividad, así como características relacionadas con la autoridad y la responsabilidad...”

Lo cierto es que una buena parte del profesorado universitario evalúa basándose en su experiencia de cómo ellos fueron evaluados cuando eran estudiantes, otros

toman referencias de algunos de sus colegas, hay quienes adoptan consejos extraídos de diferentes fuentes, algunas no siempre confiables; en resumen, podríamos decir que su sistema de evaluación está fundamentado más en el sentido común y experiencias propias o vicarias, que en referencias teóricas producto de la investigación educativa o en buenas prácticas.¹⁴

De allí expresa Álvarez: “Cuando nos acercamos a las aulas universitarias para conocer las prácticas de evaluación del aprendizaje, nos encontramos con que muchas veces tales prácticas están regidas por la arbitrariedad y los caprichos del evaluador que emplea la evaluación como instrumento de poder para controlar el comportamiento de los alumnos, para demostrar quién tiene el poder en el aula y para someterlos.”¹⁹

Se trata de evaluaciones que emplean técnicas que no se corresponden con la naturaleza del contenido a evaluar, que usan instrumentos que suelen estar mal diseñados o son poco rigurosos e improvisados. Pero el cómo de la evaluación es sólo uno de los elementos de cualquier modelo evaluativo y en esta investigación se atrevería a mencionar que ni siquiera es el elemento más importante; con ello no se pretende declarar que el componente metodológico sea un asunto menor, lo que se afirma, es que antes de preocuparse por el cómo, el profesor, como evaluador, debería plantearse por qué y para qué de su evaluación, al servicio de quién está la evaluación que practica y qué se hará con los resultados de ésta.²⁰

House y Howe nos refieren que “La evaluación es una llave que cierra y abre oportunidades en la vida, por las profundas consecuencias que tiene para los individuos las exigencias del docente (como evaluador) responsabilidad ética y moral a toda prueba si el no goza de autoridad moral, el proceso se desvirtuará y no será creíble, poniendo los resultados bajo sospecha.”²⁰

Desafortunadamente, lo anterior ocurre en muchas de las aulas, pues una queja bastante común entre los alumnos suele ser que algunos profesores muestran preferencias por algunos, lo que consideran influye en los resultados y las calificaciones que les otorgan.

La retroalimentación

Es un elemento que se utiliza constantemente en la comunicación y que puede favorecer u obstaculizar el aprendizaje. La retroalimentación consiste en la información que se proporciona a otra persona sobre su desempeño con intención de permitirle reforzar sus fortalezas y superar sus deficiencias.²¹

La retroalimentación puede consistir en:

- **Información traducida:** como cuando se entregan calificaciones.
- **Información correctiva:** como las recomendaciones que se incluyen en los exámenes o trabajos escritos de los estudiantes con el fin de que puedan mejorarlos en el futuro.²¹
- **Información inmediata:** como cuando el profesor explica un concepto y observa los rostros de los estudiantes y percibe confusión en ellos. Información diferida: como cuando se informa del desempeño únicamente al final del curso.²¹

La retroalimentación según su función puede ser:

- **Positiva:** implica proporcionar información sobre logros obtenidos o sobre los cambios benéficos que el estudiante muestra en su desempeño.
- **Negativa:** se orienta a ayudar al estudiante a corregir hábitos o conductas inapropiadas.

Evaluación formativa

Es aquella que se efectúa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuya finalidad es llevar al estudiante todo el tiempo a que se analice sus conocimientos y todo el desempeño que debe tener acorde a su meta establecida en el plan de estudios. También se tiene en cuenta que se hace una evaluación diagnóstica para ver en qué nivel está un estudiante, para luego analizar que tanto ha mejorado y, así, llevarlo hacia una construcción nueva que le permita un desarrollo profesional; donde la relación docente-estudiante es más interactiva, la cual le permite analizar, interpretar, proponer y argumentar.²²

Evaluación Sumativa

Es aquella que se realiza al finalizar el proceso enseñanza-aprendizaje, cuyo fin es certificar que cumplió con los objetivos propuestos. Clasifica al estudiante en los que lograron o no los objetivos.²⁰

2.8 EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Varios autores consideran que la evaluación involucra varios aspectos importantes:

Demarcación del objeto, situación o nivel de referencia que se va a evaluar: tener claridad en lo que se desea evaluar, que aspectos del aprendizaje se quiere evaluar y que temas están incluidos para tal fin.²¹

El uso de determinados criterios para realizar la evaluación: en este aspecto se tiene en cuenta la programación de clases, que están contruidos con base en el currículo; se deben tener en cuenta criterios como son: lo que se espera del alumno, resultados con pertinencia, originalidad y, así, de esta manera, ver si el estudiante logró alcanzar el conocimiento para ese nivel.

Sistematización de la información: hace referencia a los tipos de instrumentos evaluativos utilizados para que indiquen en el objeto de evaluación la pertinencia.²¹

Representación fidedigna de la evaluación: se realiza a partir de la obtención de la información; teniendo en cuenta el mayor número de elementos y fuentes para construirla.

Emisión de juicios: después de la elaboración de pruebas, obtención y análisis de información emergerá un juicio de valorativo que permite interpretar sobre cómo y qué tanto han sido satisfechos los criterios de nuestro interés.

Toma de decisiones: después de la interpretación de resultados, es claro decir para qué y por qué la evaluación; en esta fase es dónde toma la decisión de hacer ajustes para mejorar el aprendizaje o enseñanza, si así lo requiere la situación.²¹

En el modelo constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje, la evaluación debe tener en cuenta aspectos de enseñanza del docente y el aprendizaje del docente, para encaminar el proceso a una reflexión tanto desde la enseñanza hacia el aprendizaje, como del aprendizaje hacia la enseñanza; esto quiere decir que el proceso es conjunto que requiere del estudiante y del docente, para cumplir con ello, se debe propender por generar autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.²³

2.8.1 Características de la evaluación constructivista

Primero se debe tener en cuenta los procesos de aprendizaje, lo que se refiere a la evolución del estudiante frente al aprendizaje que demuestre al construir: organizar, estructurar su pensamiento y elaborar esquemas y modelos que le permiten ver su estructura clara frente al conocimiento. Para los autores Díaz Barriga y Hernández, el profesor puede tener en cuenta al momento de la construcción cognitiva del estudiante recursos como: conceptos previos, estrategias cognitivas, capacidades generales, motivación y expectativas del estudiante. También puede tener en cuenta la estrategia, la técnica evaluativa y el desempeño durante el proceso de construcción del aprendizaje.²⁴

2.8.2 Evaluación orientada a los aprendizajes.

El docente es mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes, comparte sus experiencias y saberes en una actividad conjunta de construcción de los conocimientos. El estudiante debe ser reflexivo, tener la capacidad de crítica acerca de su trabajo en el aula, para tomar decisiones y resolver problemas. Está abierto a los cambios e innovaciones, promotor de aprendizaje significativo.

El docente debe estar capacitado de prestar ayuda a la diversidad de características, necesidades e intereses de sus alumnos. La meta es lograr la autonomía y autodirección de los alumnos y facilitar el conocimiento ofreciendo a los alumnos la posibilidad de construir su conocimiento. Para lograr lo anterior se debe realizar un proceso de autoevaluación, el cual lleva a una reflexión, comprensión y análisis para generar o construir un nuevo conocimiento, además poder sustentarlo en tanto estaría realizando un mejor proceso de aprendizaje y, así, no solo contaría con la opinión de un solo evaluador.²¹

Algunos autores proponen ejercicios de evaluación que implican para el estudiante tareas de estudios de aprendizaje apropiado, es decir, la evaluación es un proceso de aprendizaje; permite una retroalimentación para que el estudiante utilice y transforme la información recibida en busca de mejorar el proceso de aprendizaje, concluyen que se debe implicar la autoevaluación al proceso individual de aprendizaje, lo cual fortalecerá sus competencias que se evidenciaran en el desempeño profesional.

2.8.3 Técnicas e Instrumentos de Evaluación

Autores como Berliner, han clasificado y estructurado el grado de formalidad y estructuración de técnicas para evaluar las que están a disposición para el docente. Dentro de la clasificación de técnicas están las informales, las semiformales y formales.²⁴

Técnicas informales

Estas se utilizan para evaluar procesos de enseñanza corta y no representa para el estudiante rigidez sin que esta deje de tener un valor para verificar el desempeño del momento. Para ello se pueden utilizar técnicas como: la observación de las actividades realizadas por los estudiantes y la exploración a través de preguntas por el profesor al estudiante.²⁵

La observación se puede llevar acabo de forma incidental o intencional al enseñar o cuando aprenden de forma autónoma. El objetivo de dicha observación es valorar aprendizajes de los distintos contenidos curriculares conceptuales, procedimentales y actitudinales.²¹

Para Casanova, existen varias técnicas que permiten sistematizar el acto de observación como son el registro anecdótico, las listas de control y los diarios de clase. Los registros anecdóticos son la descripción del proceso de aprendizaje, como son episodios y secuencias; para cumplirlo se debe hacer un registro diario en el anecdotario donde se evidencie la observación momento a momento o diacrónicamente.²⁶

Las listas de control incluyen rasgos o conductas a evaluar en forma de lista, consiste en verificación del cumplimiento del proceso de aprendizaje mediante la presencia o ausencia de ellas.

Referente a los diarios de clase, ellos recogen información durante un periodo largo, el cual debe ser diligenciado con regularidad; este sirve para analizar, interpretar o reflexionar sobre el proceso de enseñanza aprendizaje.²⁷

Técnicas semiformales

Estas técnicas se caracterizan por ser de más preparación que las no formales, requiere más tiempo para su preparación y al estudiante exige respuestas, lo cual genera calificación.

Algunos ejemplos serian: trabajos y ejercicios realizados por el estudiante en el aula de clase y fuera de ella; otra técnica es la evaluación de portafolios para lo cual el docente debe recoger los trabajos realizados dentro y fuera de la clase y con ello evaluar contenidos como son: conceptos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, también permite al docente hacer retroalimentación con el estudiante según el análisis realizado al trabajo.²¹

Técnicas formales

Este grupo de técnicas exigen un proceso más riguroso como es planeación y elaboración, se utilizan en procesos que demandan más grado de control. Las cuales le generan al estudiante la percepción de ser más serias.²⁸ Algunas técnicas son: pruebas o exámenes, que son entornos controlados donde se verifica el grado y verificación del aprendizaje según la cantidad de ítems que responda frente a unas preguntas con respecto a las capacidades generales, permitiendo la evaluación sumativa.

Otra técnica son los mapas conceptuales que son recursos gráficos que permiten al estudiante representar organizadamente conceptos y proposiciones sobre un tema específico. En cuanto a la técnica de evaluación del desempeño esta consiste en el diseño de situaciones específicas o determinadas para que el estudiante demuestre y cumpla sus habilidades en el aprendizaje, es decir que cumpla con las competencias profesionales.²¹

En orden de que en un futuro se puedan implementar acciones en favor de la educación, será necesario conocer la problemática actual en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, específicamente en la Licenciatura en Enfermería, acerca de la evaluación y sus errores recurrentes, entre los que se contemplan algunos de los siguientes:

1. Se mide, no se evalúa; se toma como parámetro una escala numérica para cuantificar alguna potencialidad del alumno, pero no resulta relevante la solución de problemas, la creatividad, el autodescubrimiento, los valores adquiridos, las actitudes y el desarrollo de hábitos, cuando en realidad todos estos aspectos deben ser tomados en cuenta.
2. Solo se evalúa al alumno, quien se somete a exámenes calendarizados que evalúan conocimientos aprendidos. A los resultados se les sitúa normalmente en una escala numérica otorgando una calificación que ha pasado por alto las capacidades individuales de los sujetos, el esfuerzo realizado o el contexto en el que se desarrolla el alumno.
3. Se evalúan resultados (en realidad se califican), sin tener en cuenta si el instrumento de evaluación fue el adecuado o si el profesor supo transmitir correctamente las indicaciones; o bien, si el criterio utilizado para evaluar fue acertado. Asimismo se toma en cuenta que el alumno alcance la calificación aprobatoria, sin considerar como lo logre y tampoco importan los medios empleados.

4. Se evalúan solo los conocimientos observables y comprobables, cuando lo sustantivo es el desarrollo de competencias cognitivas, la adquisición de hábitos, actitudes, destrezas y valores, puesto que la fortaleza tanto de un individuo como de un país descansa precisamente en estos puntos.

5. Se evalúa competitivamente puesto que los parámetros se encuentran comprendidos entre quien sabe más y quien sabe menos; sin tomar en cuenta que nada resulta más dañino para el alumno, que la comparación constante. Evidenciar carencias frente a los compañeros de grupo, va demeritando la percepción de las posibilidades propias de pensamiento y acción, propiciando atribuciones de incompetencia. Es por ello que al evaluar se debe calificar el grado de avance de cada alumno, comparado con su propia condición anterior y no con relación a los demás compañeros de grupo, hecho que sucede frecuentemente en la escuela.²⁴

Sobre este punto señala Santos Guerra:

"Una de las ventajas que encierra el enfoque cualitativo es el de afinar la sensibilidad del evaluador ante los procesos, dado que el auténtico significado del proceso educativo reside en el análisis de todos los elementos que lo conforman".

En consecuencia, una de las medidas claves para el mejoramiento de la calidad en la educación, es reconsiderar los procesos de evaluación educativa a partir de la creación de instrumentos de evaluación pertinentes y su aplicación.²⁸

2.9 ANTECEDENTES

Nombre del autor	País	Población de estudio	Objetivo	Metodología	Hallazgos
Carrillo Pacheco M.A. y cols. 2010²⁹	Querétaro, México	200 alumnos	<p>Identificar las discrepancias en la percepción que alumnos y profesores de una carrera universitaria del área económica administrativa tienen sobre tres aspectos que consideramos esenciales para la formación del estudiante:</p> <p>a) Responsabilidad social del profesor ante la formación del estudiante.</p> <p>b) La dinámica de trabajo que se vive en el aula.</p> <p>c) La evaluación del curso.</p>	<p>Se tomó una muestra no probabilística en la que aceptaron participar 200 alumnos, aplicándose la encuesta de manera aleatoria y estratificada, considerando todos los semestres y turnos de las carreras seleccionadas.</p>	<p>Se encontró que los métodos didácticos prevalecientes en algunos profesores no son los más adecuados para un aprendizaje significativo; ya que desde la perspectiva del alumno, los métodos de enseñanza empleados en el aula no favorecen el aprendizaje llegando incluso a considerar que los conocimientos adquiridos son insuficientes para el ejercicio laboral.</p>
López Pastor	Salamanca,	635 alumnos	Analizar la perspectiva que el alumnado tiene	El estudio se ha llevado a cabo con	De manera mayoritaria, los

<p>y cols. 2012³⁰</p>	<p>España</p>		<p>sobre los sistemas, instrumentos y técnicas de evaluación y calificación que se utilizan actualmente en la formación inicial del profesorado.</p>	<p>una muestra de 635 alumnos pertenecientes a 7 centros universitarios, se analizan tanto a nivel descriptivo como inferencial utilizando ANOVAs de un factor.</p>	<p>alumnos universitarios siguen sin percibir cambios en sus sistemas de evaluación y calificación, al menos en línea con una evaluación formativa: (a) apenas se discuten los criterios de evaluación y de calificación al comienzo de curso; (b) no se evalúan los programas de las asignaturas; (c) en muy pocas ocasiones se realizan procesos de feedback de las actividades de aula, no hay retroalimentación ni posibilidad de mejorar durante el proceso; (d) no hay evaluación integrada, solo momentos puntuales de evaluación; e) el examen final</p>
---	---------------	--	--	---	---

					escrito de desarrollo sigue siendo el principal sistema de calificación y, en muchos casos, el único; (f) son testimoniales los casos en los que se califica sin exámenes, así como la participación del alumnado en los procesos de evaluación y calificación.
Ricoy, M. C. y Fernández-Rodríguez, J. 2013³¹	Vigo, España	32 casos	Reflexionar e identificar las problemáticas fundamentales que se derivan de la evaluación. Descubrir las sensaciones que anteceden, simultanean y suceden a las experiencias de evaluación del alumnado. Revelar la planificación que realizan los	En este trabajo abordamos una investigación de tipo exploratorio desarrollada a partir de un estudio de caso, de carácter cualitativo, que se enmarca en la perspectiva biográfico-narrativa a través del análisis de las unidades micro contextuales seleccionadas.	Los estudiantes atribuyen al momento de ser evaluados una serie de sensaciones contrapuestas, aunque privan las emociones negativas (principalmente de nerviosismo) sobre las positivas, antes y durante el desarrollo de los exámenes, ponen de manifiesto que antes de la elaboración de las pruebas de

			estudiantes de su trabajo ante la evaluación. Identificar los principales instrumentos o técnicas de evaluación utilizados.		evaluación se producen en los estudiantes universitarios conductas de ansiedad, también identifican como máximo estresor académico percibido por el alumnado universitario, los exámenes y las intervenciones en público.
Cerezo-Bautista A. Y cols. 2008³²	Cundinamarca, Colombia	12 docentes	Identificar los resultados en aprovechamiento al aplicar el diseño de aprendizaje constructivista de Mayer en un grupo de profesores.	Es un estudio descriptivo y de intervención, aplicando una preprueba y posprueba. Donde Se diseñaron: un plan de clase, examen diagnóstico, prueba de retención y prueba de transferencia, de acuerdo con los requerimientos del aprendizaje constructivista, por	El diseño educativo para el aprendizaje constructivista de Mayer permitió el incremento en los porcentajes de aprovechamiento del grupo de docentes participantes. Se observó el incremento en el conocimiento del tema reflejado en la posprueba: tema 1, de 50 a 90 y 91%; tema 2, de 33 a 77 y 95%; tema 3 de 28 a

				sesión y por cada uno de los siguientes temas: andragogía, elementos teóricos y diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. El procedimiento de aplicación fue el mismo en las tres sesiones.	71,6 y 90%.
Fernández, J. y cols. 1996 ³³	Oviedo, España	2651 profesores	Someter a prueba la hipótesis general de la existencia de una actitud más favorable hacia los aspectos formativos de la evaluación que hacia los sumativos, así como comprobar si el modelo de evaluación condiciona dicha actitud.	El total de profesores de las universidades Complutense de Madrid y de Oviedo respondieron a una escala de siete items tipo Likert que recogía sus opiniones sobre los distintos aspectos de la evaluación hecha por los alumnos.	Los datos ofrecen un claro apoyo empírico a las hipótesis, tanto desde la perspectiva de la significación estadística como desde la consideración del tamaño del efecto. Se destacan las implicaciones de este tipo de meta evaluación para la mejora de la calidad docente.
Villalobos Clavería A. y	Valdivia, Chile	252 alumnos	Ofrecer otros resultados que pueden ayudar a mejorar la comprensión del	El estudio se realizó a través de un diseño no experimental	Los datos obtenidos revelan la necesidad de revisar la actual concepción que se

<p>cols. 2010³⁴</p>			<p>funcionamiento interno universitario, según la mirada de sus principales usuarios: los estudiantes, este estudio se centra en la perspectiva que estos actores tienen de la docencia universitaria, nivel ejecutor a través del cual se expresan los lineamientos, capacidad de gestión, recursos y potencialidades de las casas de estudio superiores, ya que son éstos finalmente quienes deben llevar a la práctica las innovaciones y mejoras del sistema</p>	<p>transversal con un alcance correlacional. Se eligió una muestra de 252 estudiantes, a través de un muestreo no probabilístico por accesibilidad, logrando una representación cercana al 50% de las dos casas de estudio, Se cubrieron 17 carreras de pregrado, 10 de magíster y 3 de doctorado de diferentes áreas del conocimiento, con un 78,2% de alumnos de pregrado y un 18,7% de posgrado.</p>	<p>tiene de la docencia universitaria, sobre todo a nivel de la educación de pregrado en donde los alumnos reportan una percepción menos positiva de la docencia y, lo que requiere de mayor atención, menores expectativas.</p>
<p>Hortigüela, D. y cols. 2015³⁵</p>	<p>Madrid, España</p>	<p>357 alumnos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar el contraste sobre la percepción de la evaluación recibida en relación a los 	<p>La metodología es cuantitativa, empleándose tanto un análisis</p>	<p>Los resultados de este estudio reflejan una percepción más favorable en los</p>

			<p>sistemas tradicionales y formativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contrastar y valorar el nivel de dificultad encontrado por el alumnado en cada uno de los sistemas de evaluación empleados. • Analizar la correlación existente sobre los ítems vinculados a la implicación y al seguimiento individualizado en cada uno de los sistemas de evaluación. 	<p>descriptivo (porcentajes) como inferencial (tablas de contingencia y χ^2) en función de los factores extraídos. Todo el alumnado forma parte de 4 asignaturas que fueron impartidas en el curso 2013-2014 en la Facultad de Humanidades y de Educación de Burgos.</p>	<p>grupos que han recibido una evaluación formativa, reconociendo que el sistema es más complejo pero que permite una mayor retroalimentación con el docente, lo que repercute en una mayor implicación y un aprendizaje más significativo.</p>
<p>Omar, Alicia G, 2004³⁶</p>	<p>Distrito Federal, México</p>	<p>474 alumnos</p>	<p>Comparar la autopercepción de los alumnos en cuanto a su rendimiento académico con los juicios valorativos de sus profesores.</p>	<p>El estudio fue un análisis descriptivo donde cada alumno fue asignado a uno de dos grupos (251 “buenos” y 223 “malos” alumnos), en función del rendimiento adscrito por sus docentes.</p>	<p>Un análisis multidimensional reveló que los alumnos con buen rendimiento se perciben como académicamente competentes y motivados para aprender, lo que refleja un positivo</p>

					autoconcepto académico, en sintonía con los criterios valorativos de sus docentes, a diferencia de los alumnos con rendimientos deficientes, quienes mostraron mayores discrepancias con los juicios de sus docentes.
Ruiz-Gallardo, J.R y cols. 2013³⁷	Murcia, España	171 alumnos y 26 profesores	Comparar la perspectiva que alumnos y profesores tienen de la evaluación, concretando en algunos de los elementos que esta comporta: 1.- Relación entre los elementos del programa y la evaluación, 2.- Frecuencia del feedback, 3.- Presencia de diferentes capacidades	El presente estudio se realizó en tres universidades españolas, con una muestra de 26 profesores y 171 alumnos de último curso, a la que se llegó tras un muestreo no probabilístico deliberado e incidental por posibilidad de acceso a la muestra. Para la toma de datos se elaboró un	Los resultados indican que, en la mayor parte de los casos, la percepción de profesores y alumnos ante una misma afirmación es estadísticamente diferente, siendo frecuentemente más optimistas los profesores. Las mayores discrepancias aparecen en la alineación sistema docente-método de evaluación,

			<p>cognitivas en la evaluación e importancia para la formación del alumnado,</p> <p>4.- Procedimientos e instrumentos de evaluación empleados; y</p> <p>5.- Opinión sobre diversas afirmaciones en torno a la evaluación y la calificación.</p>	<p>cuestionario para alumnos y profesores, que se llamó: “Estudio del sistema de evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física”. Constaba de 63 ítems organizados en diez preguntas, siguiendo un procedimiento de construcción y validación acorde a los criterios de Thurstone y Likert. La presentación final del instrumento consistió en una escala de opinión elaborada con formato tipo Likert y cinco puntos de acuerdo.</p>	<p>correspondencia programa-sistema de evaluación, frecuencia de información de aprendizajes alcanzados, presencia de distintas capacidades cognitivas en la evaluación, y que la evaluación genera tensión en el alumnado.</p> <p>El estudio confirma las discrepancias encontradas por otros autores y muestra el potencial de este tipo de análisis para la reflexión y mejora docente. Pone de manifiesto la necesidad de mejorar la comunicación profesor-alumno para minimizar los riesgos de las incoherencias encontradas.</p>
--	--	--	---	---	--

<p>Ayala Hernández P. 2013³⁸</p>	<p>Cd. Juárez, México</p>	<p>30 alumnos 11 docentes</p>	<p>Esta investigación se fijó 5 objetivos los cuales pretende cumplir a través de una encuesta y son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Determinar si la personalidad del profesor impacta en el resultado de la evaluación docente por los alumnos. <input type="checkbox"/> Determinar si las habilidades pedagógicas del profesor inciden en el resultado de la evaluación docente por los alumnos. <input type="checkbox"/> Determinar si la calificación final que obtiene el estudiante impacta en el resultado de la evaluación docente por los alumnos. <input type="checkbox"/> Identificar si el tipo de materia incide en el resultado de la evaluación docente por los alumnos. 	<p>La metodología de esta investigación se define en primer término como de tipo no experimental, así mismo, se sustenta en un diseño transeccional ya que se utilizó un muestreo intencional para delimitar el objeto de estudio y se recopilaron datos en un solo momento, en un tiempo único. Específicamente se colectó información a través de entrevistas semiestructuradas. El método utilizado en esta investigación fue el cualitativo, así mismo, la investigación fue desarrollada bajo los enfoques</p>	<p>El resultado del análisis, permitió probar que el proceso de evaluación docente es un fenómeno multifactorial conformado por factores adicionales a los considerados inicialmente en esta investigación y que tienen un impacto significativo, los cuales fueron identificados dentro de la categoría de análisis otros factores. Así mismo, quedó de manifiesto la interrelación entre algunos factores que pueden minimizar o maximizar el impacto negativo en el resultado de la evaluación, considerando en este rubro las habilidades pedagógicas, la personalidad del</p>
--	---------------------------	-----------------------------------	---	---	--

			<input type="checkbox"/> Identificar otros factores que impactan en el resultado de la evaluación docente por los alumnos.	hermenéutico, naturalista y etnográfico, los cuales permitieron interpretar, comprender y explicar el objeto de estudio en su contexto natural.	docente y la relación profesor-alumno.
Rinaudo, María Cristina y cols. 2002³⁹	Jujuy, Argentina	151 alumnos	La presente comunicación tiene por objetivo presentar algunos de los resultados obtenidos que versan sobre la influencia de aspectos motivacionales y del contexto de la clase sobre las interacciones profesor-alumno en la universidad.	Se realizó un primer análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas tomando en cuenta los datos obtenidos para cada uno de los grupos por separado.	Es clara la necesidad de fomentar en los estudiantes esta última concepción del aprendizaje que parecen sostener los alumnos que participan activamente en las clases, pues evidentemente, tal concepción se aproxima en gran medida a aquella que se sustenta desde una visión constructivista del aprendizaje. Para ello quizás sea necesario que el profesor tome este aspecto de la participación de los

					estudiantes universitarios como un elemento más a tener en cuenta en la programación didáctica.
Ruiz, Lidia F y cols. 2005⁴⁰	Mérida, Venezuela	211 docentes	El objetivo de esta investigación fue el de exponer como es la aplicación y evaluación de las prácticas utilizadas por los docentes para determinar el rendimiento estudiantil.	El tipo de investigación aplicado en el presente estudio fue el descriptivo, el muestreo fue aleatorio estratificado, indicó el número de profesores y carreras por facultad a trabajar en el presente estudio. La recolección de los datos se hizo mediante la aplicación de una encuesta contentiva de una serie de preguntas (cuestionario). Para la aplicación del	Los recursos de importancia para la evaluación que pudieran ser utilizados por los profesores en el proceso de facilitación-aprendizaje, entre los cuales cabe destacar la autoevaluación y la coevaluación como formas de evaluación; la evaluación diagnóstica y formativa como tipos de evaluación; los rasgos de la personalidad como aspectos explotables en el proceso de aprendizaje, la

				instrumento, se solicitó la ayuda de once personas para que, cada una de ellas, acudiera a la facultad que se le asignó por sorteo, a buscar a los profesores seleccionados, de acuerdo a la muestra aleatoria estratificada	reconstrucción del pensamiento, las destrezas útiles en el desarrollo de habilidades orientadas a la investigación, entre otros, no han sido debidamente usados. Los profesores universitarios se orientan hacia una evaluación instrumentalista que enfatiza la repetición y, por ende, la memorización, lo que conlleva que el participante estudie para aprobar en lugar de para aprender, aun cuando la evaluación debe considerarse como una herramienta fundamental en el proceso educativo.
Rosana Tessa, 2016⁴¹	Montevideo, Uruguay	27 alumnos	El objetivo de este estudio fue conocer la percepción que tienen los estudiantes de	Estudio cuantitativo, con una muestra probabilística estratificada simple	Los estudiantes experimentaron sensaciones contrapuestas, para

			<p>Enfermería de la Universidad Católica de Uruguay, sobre la evaluación y retroalimentación de su aprendizaje.</p>	<p>de 10estudiantes. Los Datos fueron recolectados en cuestionarios autoadministrados de preguntas cerradas con cuatro alternativas de respuesta.</p>	<p>unos la evaluación es un proceso y para otros una calificación, un control. El examen escrito es el más utilizado. La evaluación final siempre la realiza el docente. Algunos entienden retroalimentación como un diálogo y otros como conocer la nota final.</p>
--	--	--	---	---	--

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La evaluación educativa representa una de las áreas más complejas en el campo de la acción docente. Sustenta que el propósito fundamental de la educación es verificar en qué medida los objetivos o competencias de aprendizajes en los programas propuestos se han alcanzado. El fenómeno, objeto de estudio de este trabajo es la evaluación, la cual afecta a los 1409⁴² alumnos inscritos de la carrera de enfermería, la cual se debe de desarrollar diariamente en las diversas unidades que conforman los módulos a lo largo de la carrera, en el ámbito teórico, que en particular se circunscribirá este estudio, por lo cual su magnitud es alta.

A partir de la evaluación, es posible estudiar algunos de los elementos el proceso enseñanza-aprendizaje como lo son: el encuadre, los tipos de evaluación, la frecuencia con que estos son aplicados, la retroalimentación y las formas en que se realiza la evaluación, , si la evaluación responde al modelo pedagógico establecido en el plan de estudios; por ello, abordar la problemática de la evaluación dentro del aula desde la perspectiva del alumno, nos proporcionará información valiosa acerca de las fallas más importantes que existen en la evaluación y que afectan a los alumnos de la carrera de enfermería de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Determinar con exactitud cuáles son las causas que afectan en algunos módulos el proceso de aprendizaje del alumnado de la carrera de enfermería en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, pareciera ser algo sencillo; sin embargo, se tiene que contemplar que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se incluyen la evaluación: diagnóstica, formativa y sumaría en los diferentes módulos teóricos además de las formas de evaluación que se han utilizado con mayor frecuencia en el ciclo 2015, al tener información de esto, nos permitirá reflejar la situación que prevalece en las aulas.

La evaluación deberá servir entonces, para planificar, orientar y retroalimentar la práctica educativa. Este estudio nos permitirá conocer lo que ocurre dentro de el aula a partir de las formas de evaluación empleadas y como utilizan los docentes los resultados de las evaluaciones para mejorar el desempeño de los alumnos.

Por otra parte, el alumno estudia solamente con la finalidad de aprobar el examen y no el de lograr los aprendizajes vitales para su hacer profesional, lo cual distorsiona desde el nivel básico, hasta el nivel de educación superior este proceso. Al respecto cabe señalar que existen numerosas investigaciones sobre los tipos de evaluación al alumno, en contraste con la escasez de estudios sobre la percepción que tienen estos acerca del cómo están siendo evaluados.

Es así que una investigación acerca de este tema, arrojará datos muy valiosos pero radicalmente diferentes a los que aportaría otra investigación relativa a la perspectiva que tienen los profesores acerca de los métodos de evaluación que utilizan con mayor frecuencia. De ahí la importancia de conocer la percepción del alumno acerca de las técnicas de evaluación, la frecuencia con que son evaluados, así como la retroalimentación de la evaluación de sus docentes dentro de la carrera para así poder proponer estrategias de mejora en el ámbito de la evaluación.

Es por ello que surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la percepción que tienen los alumnos sobre las diferentes formas de evaluación de los docentes de la carrera de enfermería en la FES Zaragoza?

3.1 OBJETIVO GENERAL

Identificar por medio de un instrumento la percepción que tienen los alumnos de la Licenciatura en Enfermería sobre las formas de evaluación que los docentes de la carrera emplean en la FES Zaragoza en el año 2015.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

1. Desarrollar un instrumento que permita identificar las principales técnicas de evaluación sumaria y formativa que desarrollan los docentes durante el ciclo escolar por módulo.
2. Identificar las técnicas de evaluación que mas utilizan los docentes para evaluar.
3. Obtener la frecuencia con que se evalúa a los alumnos.
4. Conocer si existe retroalimentación dentro de la evaluación.
5. Identificar las formas en que se realiza la evaluación.

4. METODOLOGÍA

TIPO DE ESTUDIO: Descriptivo, transversal, cuantitativo, prospectivo y de campo

Muestra

Los sujetos para esta investigación fueron 208 estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de la FES Zaragoza inscritos en los módulos de Ecología Humana, Introducción a la Enfermería profesional y Proceso Reproductivo, sin distinción de sexo, edad, turno; excluyendo a sujetos que no tengan el 100% del instrumento contestado.

Instrumento

Se piloteó un instrumento de forma aleatoria y estratificada durante el mes de Octubre, con un Alpha de Crombach de .811, el instrumento contenía preguntas que nos arrojaron datos acerca del encuadre que maneja el docente, los diferentes tipos de evaluación que ocupan, la frecuencia con que estas evaluaciones se aplican, la existencia o no de retroalimentación y que tipo de modelo se está utilizando para evaluar.

Procedimiento

Se le pidió autorización a la coordinadora del área correspondiente para la aplicación de encuestas, quien informó a los profesores y estudiantes sobre el objetivo del estudio, solicitando su colaboración. A los estudiantes se les aplicó la encuesta en el salón de clase durante el horario que fue asignado por las autoridades del área de la carrera de enfermería

Procesamiento y Pruebas estadísticas

El procesamiento de datos se realizó en el programa SPSS, con pruebas estadísticas paramétrica donde se utilizaron medidas de tendencia central.

4.1 HIPÓTESIS

Las formas de evaluación de los docentes como son: el encuadre, las técnicas de evaluación, la frecuencia con que se aplican evaluaciones y la retroalimentación repercute en la percepción que tienen los alumnos de ese proceso.

4.2 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Independientes: encuadre, tipos de evaluación, frecuencia, retroalimentación, formas de evaluación.

Dependientes: percepción.

VARIABLE	DEFINICIÓN	NIVEL DE MEDICIÓN	CATEGORÍA DE MEDICIÓN
Encuadre	Técnica que se utiliza con el objetivo de que los estudiantes conozcan al inicio del curso o cuando comienza a impartirse una asignatura, todo lo relativo a la forma de trabajar en la asignatura en particular, cuándo y cómo serán evaluados así como su organización, lo que se espera durante el curso e incluso que los alumnos opinen al respecto y se comprometan en el logro de los objetivos propuestos.	Cualitativa ordinal	<ul style="list-style-type: none"> • Siempre • Casi Siempre • A veces • Pocas veces • Nunca
Tipos de Evaluación	Es una clasificación que atiende a diferentes criterios. Por tanto, se emplean uno u otro en función del propósito de la evaluación. Ya sea según su	nominal	<ul style="list-style-type: none"> • Siempre • Casi Siempre • A veces • Pocas veces • Nunca

	finalidad y función, por normas o por criterios.		
Frecuencia	Número de veces que sucede o se realiza la evaluación durante un período o un espacio determinados, así como en cuánto tiempo se entregan los resultados de la misma.	Cualitativa ordinal	<ul style="list-style-type: none"> • Siempre • Casi Siempre • A veces • Pocas veces • Nunca
Retroalimentación	Consiste en la información que se proporciona a otra persona sobre su desempeño con intención de permitirle reforzar sus fortalezas y superar sus deficiencias.	Cualitativa nominal	<ul style="list-style-type: none"> • Siempre • Casi Siempre • A veces • Pocas veces • Nunca
Forma en que se realiza la evaluación	<u>Heteroevaluación:</u> Cuando el docente es quien evalúa. <u>Autoevaluación:</u> Cuando el alumno (evaluado) es quien se evalúa. <u>Coevaluación:</u> Cuando el grupo es quien evalúa.	Cualitativa ordinal	<ul style="list-style-type: none"> • Siempre • Casi Siempre • A veces • Pocas veces • Nunca

4.3 UNIVERSO DE ESTUDIO

CRITERIOS DE INCLUSIÓN

Alumnos inscritos en los módulos de Ecología Humana del turno matutino, Introducción a la Enfermería Profesional del turno matutino y Proceso Reproductivo del turno vespertino del año 2015 en la Licenciatura en Enfermería.

CRITERIOS DE EXCLUSIÓN

Alumnos que no estén inscritos en la Licenciatura en Enfermería ni en los módulos de Ecología Humana del turno matutino, Introducción a la Enfermería Profesional del turno matutino y Proceso Reproductivo del turno vespertino del año 2015.

TAMAÑO DE LA MUESTRA

Se tomaron 181 alumnos que están inscritos en los módulos de Ecología Humana, Introducción a la Enfermería Profesional y Proceso Reproductivo.

4.4 RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES

Pasante de la Licenciatura en Enfermería

Directora de tesis

Coordinadora de Área

Alumnos de la carrera de enfermería

Recursos económicos

Instrumento impreso

Computadora

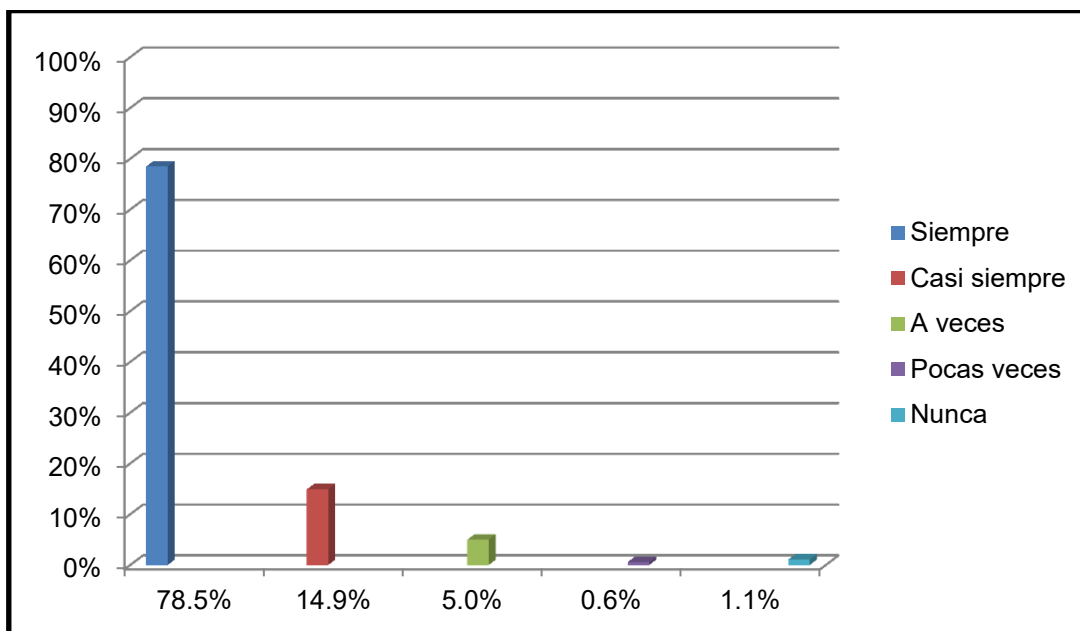
Impresora

5. RESULTADOS ESTADÍSTICOS

En el apartado de la encuesta de:

A) ENCUADRE

Pregunta: “Tu docente establece su forma de evaluar al inicio del módulo.”

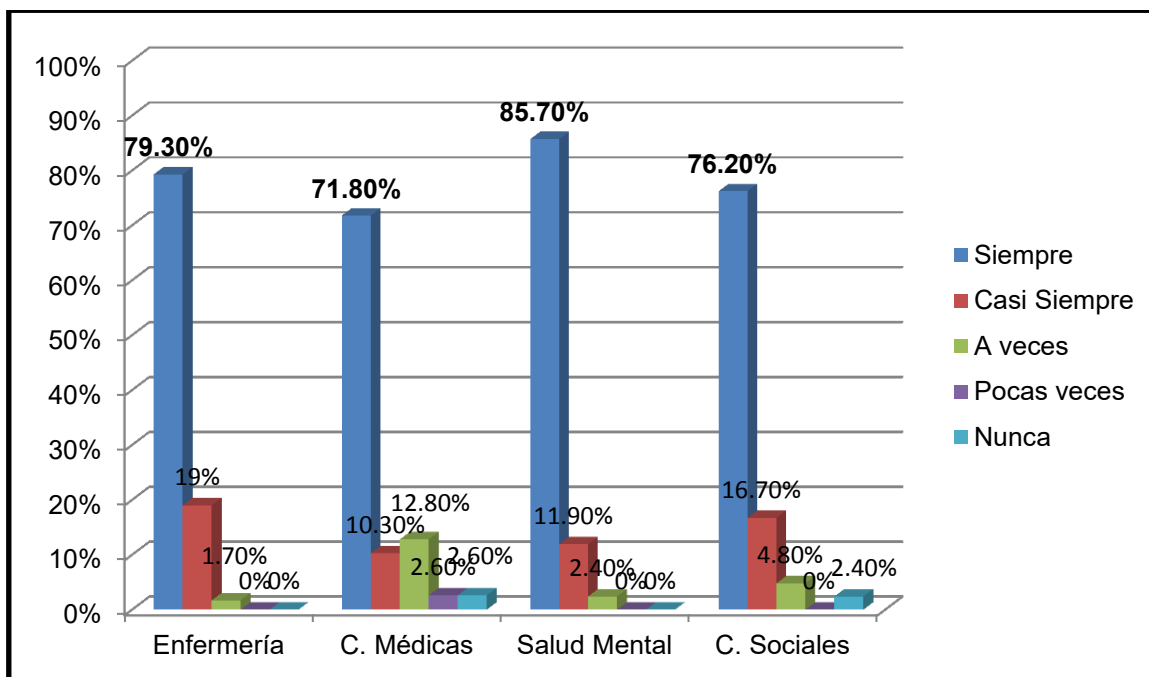


Fuente: Datos del instrumento

Los resultados en este apartado de manera general, arrojaron que el 78% de los docentes siempre establece su forma de evaluar al inicio del módulo, mientras que el 1.1% de los alumnos perciben que los docentes nunca establecen su forma de evaluar.

Y de manera particular por disciplinas, los resultados fueron:

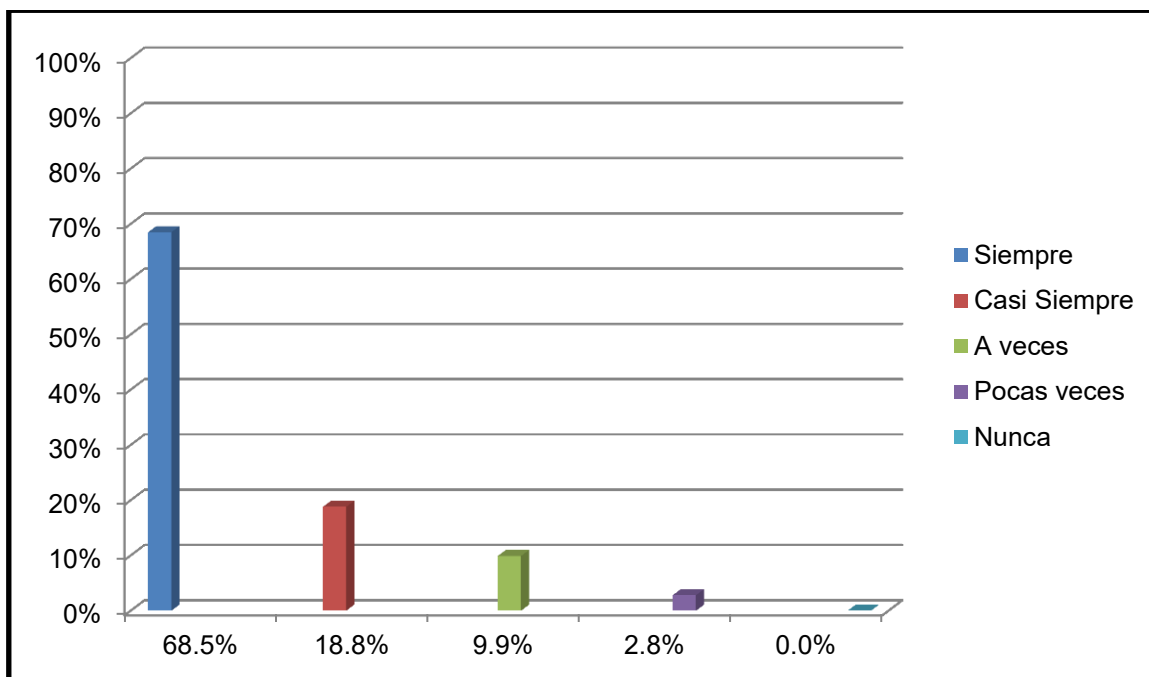
“Tu docente establece su forma de evaluar al inicio del módulo.”



Fuente: Datos del instrumento

De manera particular las disciplinas que se evaluaron coinciden en que siempre establecen al inicio su forma de evaluar, sin embargo la disciplina de Salud Mental tiene el porcentaje mas alto (85.7%).

Pregunta: “Tu docente al final respeta lo establecido en esta forma de evaluar”

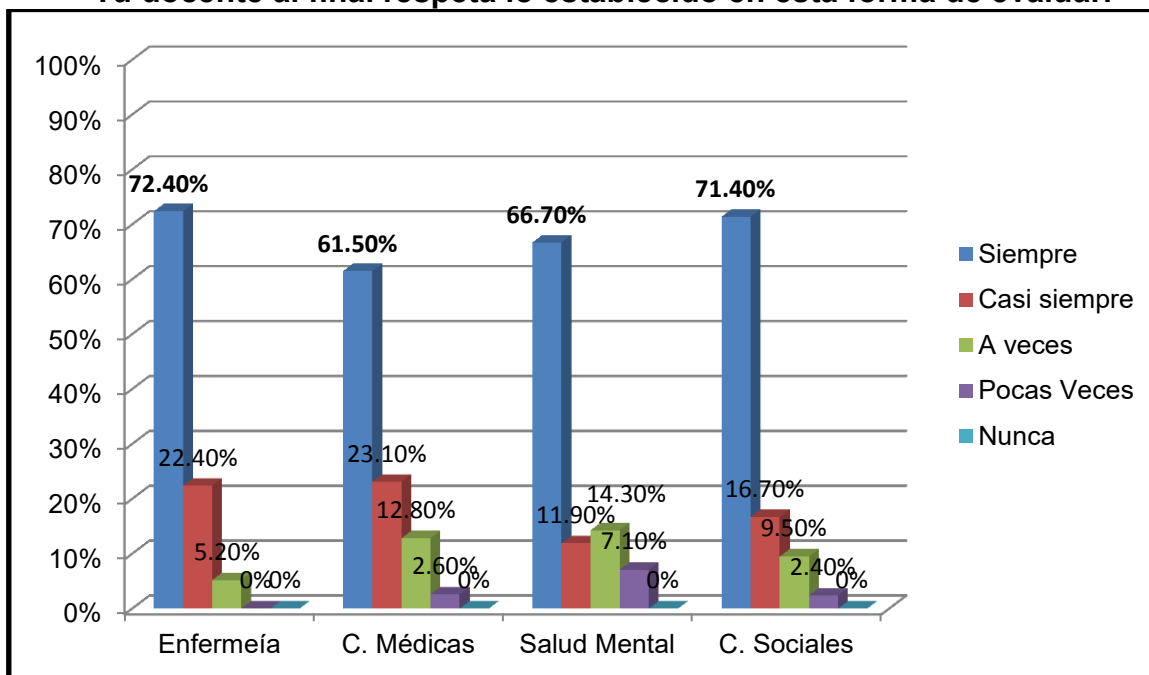


Fuente: Datos del instrumento

De manera general los resultados arrojaron que el 68.5% de las disciplinas siempre respeta al final lo establecido en este encuadre y ningún alumno contestó que su docente nunca respeta lo establecido.

Y de manera particular por disciplinas, los resultados fueron:

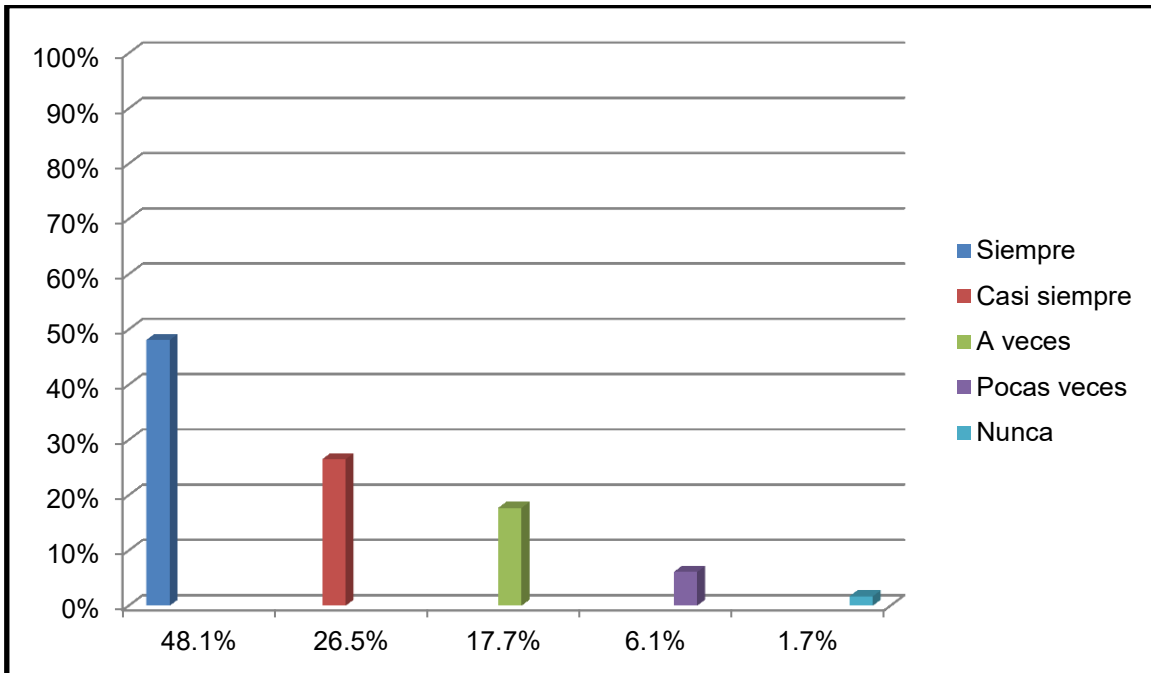
“Tu docente al final respeta lo establecido en esta forma de evaluar.”



Fuente: Datos del instrumento

Los resultados muestran que las disciplinas que se evaluaron siempre respetan al final lo establecido con la forma de evaluar, la disciplina de Enfermería es la que obtuvo el mayor porcentaje (72.40%) y Ciencias Médicas el menor (61.50%) sin embargo siguen siendo bajos.

Pregunta: "Consideras justa su forma de evaluar."

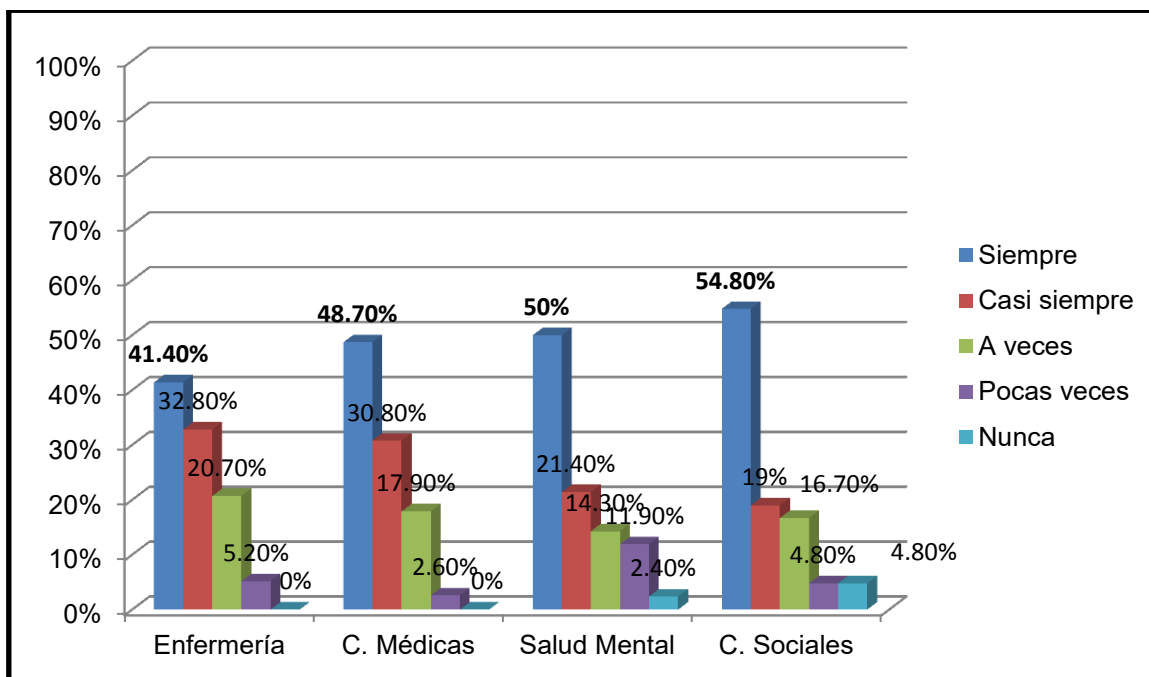


Fuente: Datos del instrumento

De manera general los resultados de la encuesta arrojaron que el 48.5% de los alumnos considera siempre justa la forma de evaluar de sus docentes, sin embargo esto nos habla que mas de la mitad de los alumnos (51.9%) no la considera justa.

Y de manera particular por disciplinas, los resultados fueron:

“Consideras justa su forma de evaluar.”



Fuente: Datos del instrumento

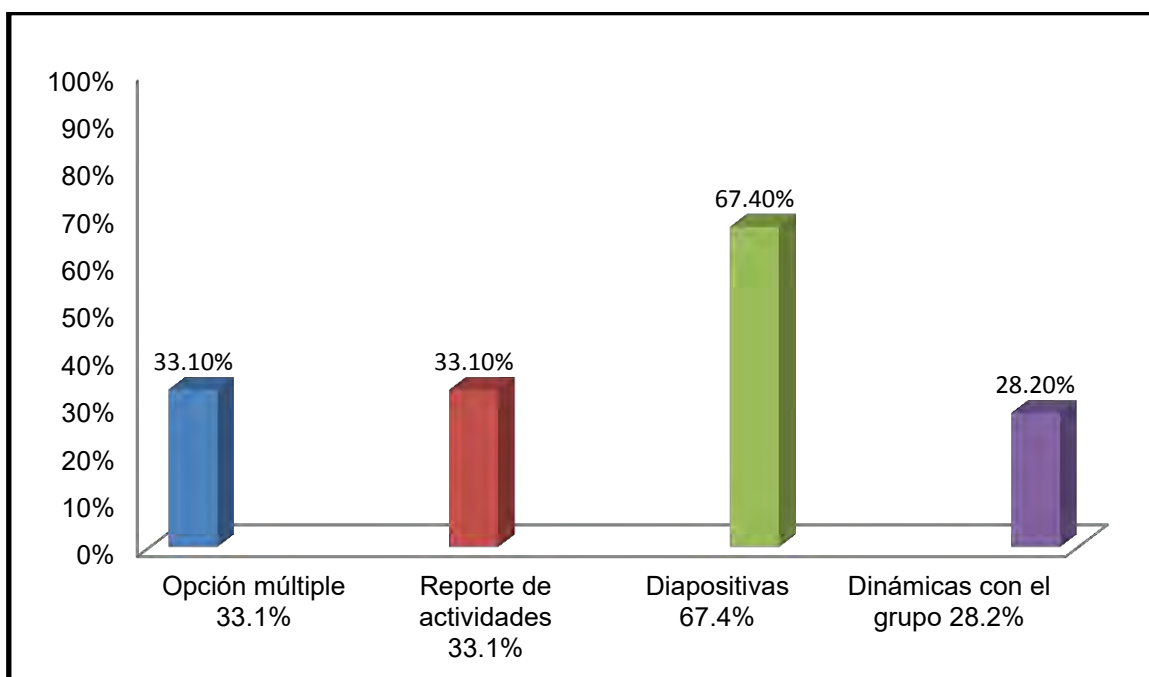
La disciplina que lo alumnos consideran menos justa en cuanto a la forma de evaluar de sus docentes es la de Enfermería (41.40%) y la de Ciencias Sociales mostró tener el mayor porcentaje (54.8%) aunque sigue siendo bajo ya que se esperaría que al tener una forma de trabajo bien establecida, al final sería justa la forma de evaluar, sin embargo esto nos habla de que probablemente algunos alumnos no están de acuerdo con lo establecido al inicio.

Los resultados de este apartado de la encuesta nos dicen que el encuadre del docente en general es positivo, donde los docentes la mayoría de las veces establece su forma de trabajo y al finalizar, respetan los establecido e incluso la mayoría de los alumnos perciben que es justa la forma de evaluar, sin embargo aún hay alumnos con percepciones no tan favorecedoras al respecto y esto podría ser un punto importante para trabajar en ello, como por ejemplo, que los docentes establezcan su forma de trabajo al inicio y ya establecido, al final se respete, esto es para tener una mayor organización y comunicación entre docentes y alumnos.

B) TIPOS DE EVALUACIÓN

Las tendencias actuales de los docentes están atravesadas por la idea de que la formación está centrada en el aprendizaje, cuestión que implica entre otras cosas, una actividad dinámica en el aula y una intensa colaboración entre el profesor y el estudiante es por eso que dentro de la encuesta se incluyó un apartado con preguntas enfocadas a los tipos de evaluación que los docentes ocupan con mayor frecuencia.

Pregunta: “Técnicas de evaluación más frecuentes.”



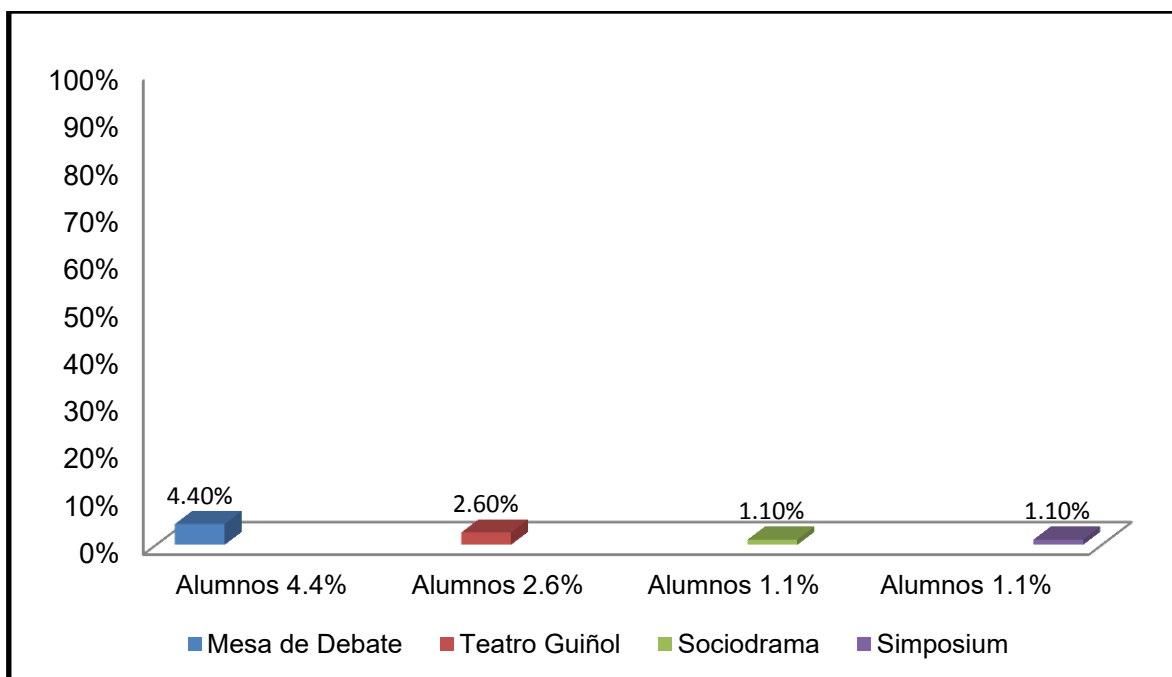
Fuente: Datos del instrumento

Se observa que el porcentaje de uso de tecnologías es mayor al resto; situación que habla de cierta generalización en el manejo didáctico de los docentes.

En cambio, cuando contestaron las preguntas acerca del trabajo en equipo dentro del aula como: exposiciones grupales, grupos de opinión, etc. ocuparon porcentajes más bajos y los resultados fueron los siguientes:

Evaluaciones con menor frecuencia de aplicación son:

Pregunta: “Técnicas de evaluación menos frecuente.”

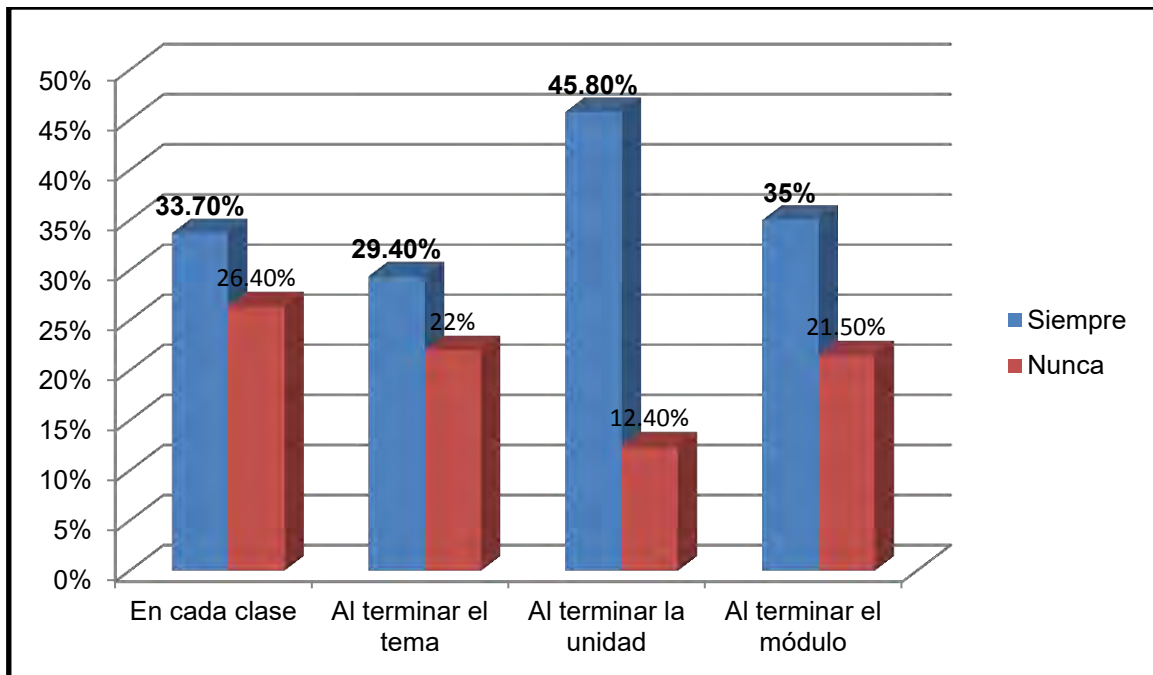


Fuente: Datos del instrumento

Los resultados de esta parte de la encuesta, nos muestra una tendencia muy marcada hacia el uso de una sola herramienta didáctica: “el proyector”, que si bien es importante estar preparado para el uso de las tecnologías, se esta dejando de lado las demás técnicas didácticas de igual importancia como los son: exposiciones grupales, grupos de opinión y trabajos en equipo en general, donde se puede dar esa retroalimentación tan importante entre el docente y el alumno, e incluso entre alumno y alumno, es un área donde los docentes pueden trabajar tomando cursos que les faciliten su enseñanza y la preparación de sus clases, usando las demás técnicas didácticas disponibles, favoreciendo el aprendizaje del alumno y a su vez el enriquecimiento de conocimiento del docente.

C) FRECUENCIA

Pregunta: "Estas evaluaciones se realizan:"

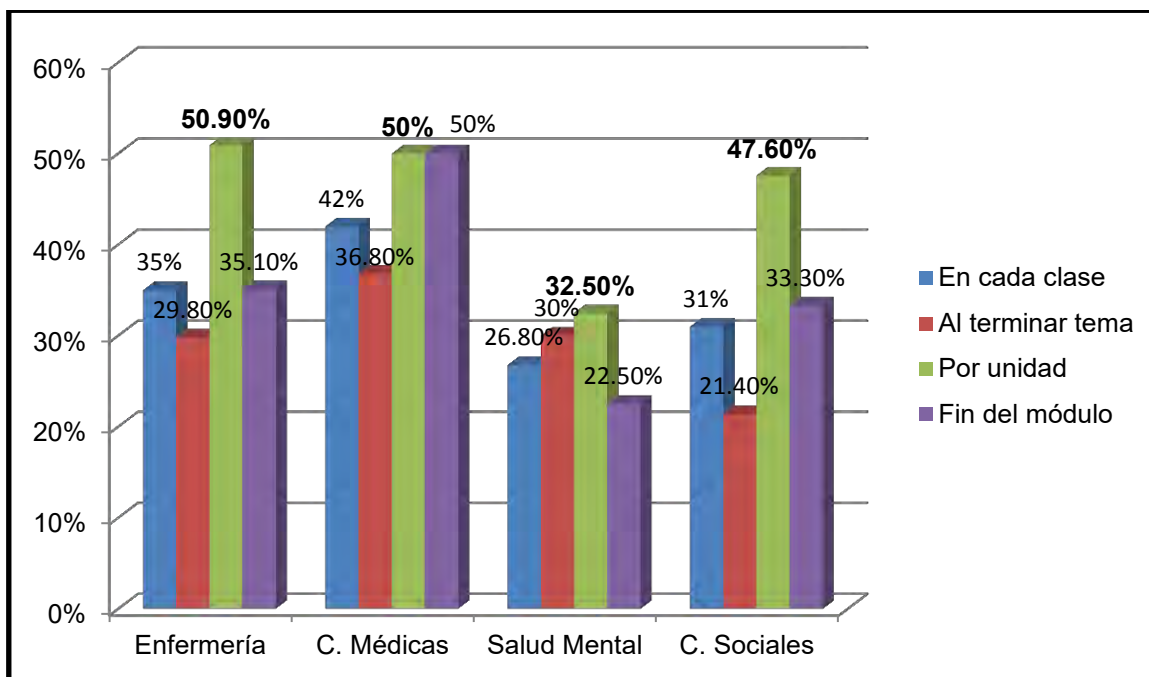


Fuente: Datos del instrumento

Los docentes prefieren realizar su evaluación al terminar la unidad (45.80%), este es un resultado importante ya que se espera que dentro de la evaluación haya una retroalimentación y si la evaluación se aplica al término de la unidad, esto nos habla de que probablemente ya no tenga lugar la retroalimentación esperada.

Y de manera particular por disciplinas, los resultados fueron:

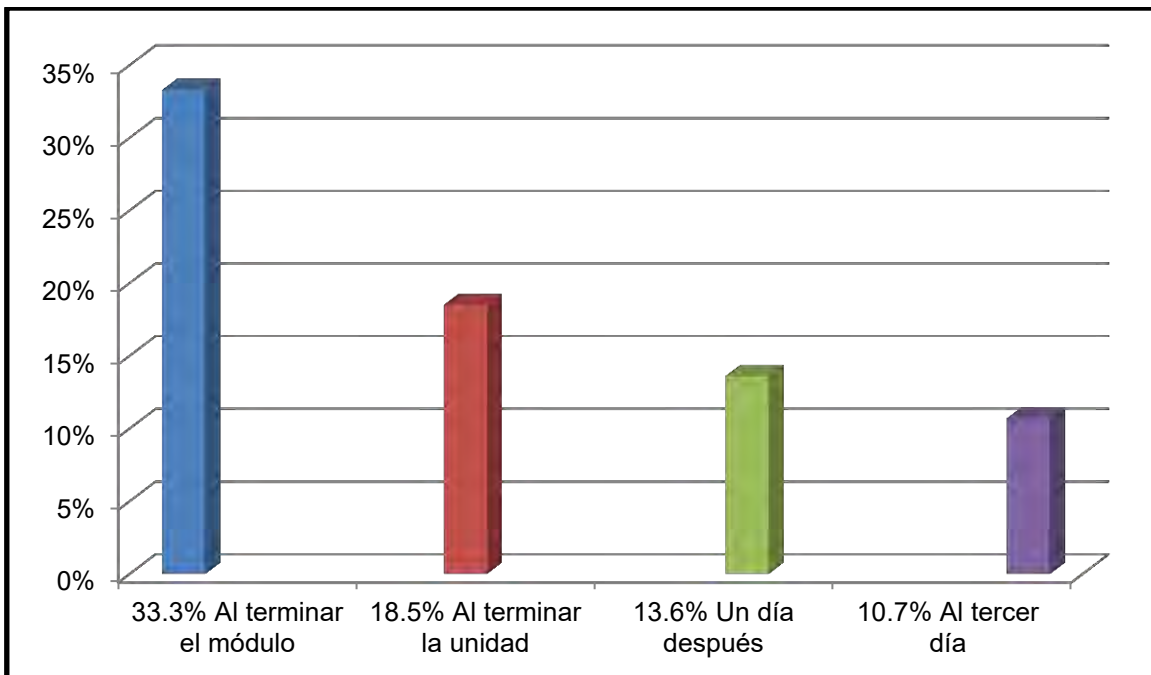
“Estas evaluaciones se realizan:”



Fuente: Datos del instrumento

Estos resultados nos muestran que Enfermería, Ciencias Médicas, Salud Mental y Ciencias Sociales, prefieren realizar sus evaluaciones al terminar cada unidad.

Pregunta: “Tus docentes entregan el resultado de la evaluación realizada.”

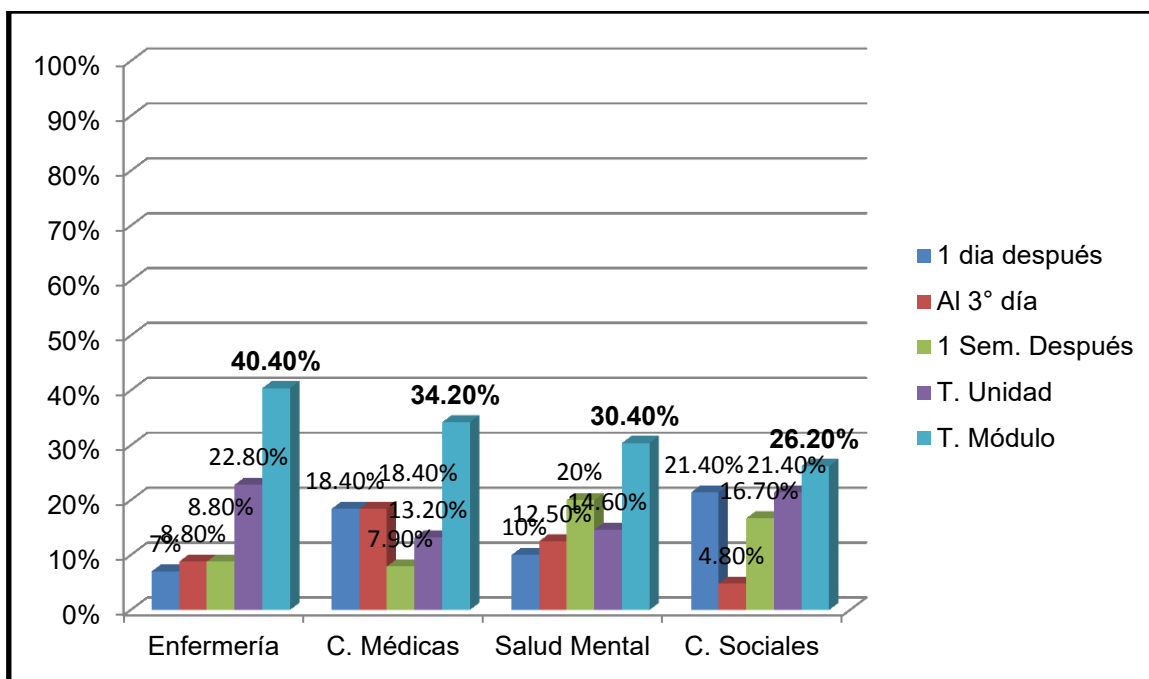


Fuente: Datos del instrumento

De manera general los docentes entregan resultados al terminar el módulo (33.3%) y sólo el 10.7% al tercer día, esto nos sigue hablando de que al entregar sus resultados al finalizar el módulo, la retroalimentación no se lleva a cabo.

Y de manera particular, los docentes de cada disciplina:

“Tus docentes entregan el resultado de la evaluación realizada”

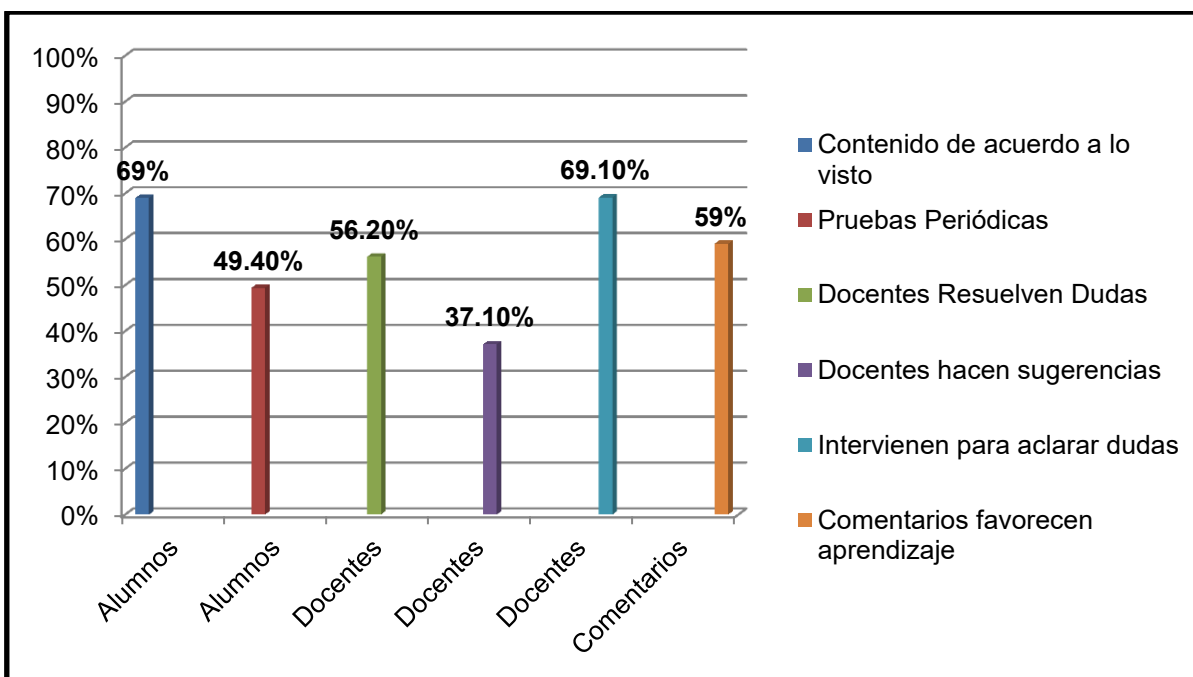


Fuente: Datos del instrumento

De manera particular, cada disciplina coincide en que los docentes entregan el resultado de la evaluación a sus alumnos al terminar el módulo.

En esta parte de la encuesta se obtuvieron datos que nos muestran que los docentes entregan el resultado de sus evaluaciones hasta el término del módulo, y este es un punto importante a corregir ya que si se hace la retroalimentación de las evaluaciones realizadas, tendría que ser lo mas pronto posible y no al final del módulo, donde prácticamente ya esta el resultado definitivo de la evaluación, esto es para que el alumno tenga en cuenta los aspectos a mejorar en su siguiente prueba.

D) RETROALIMENTACIÓN



Fuente: Datos del instrumento

En cuanto a esta parte de la encuesta, se obtuvieron los siguientes resultados:

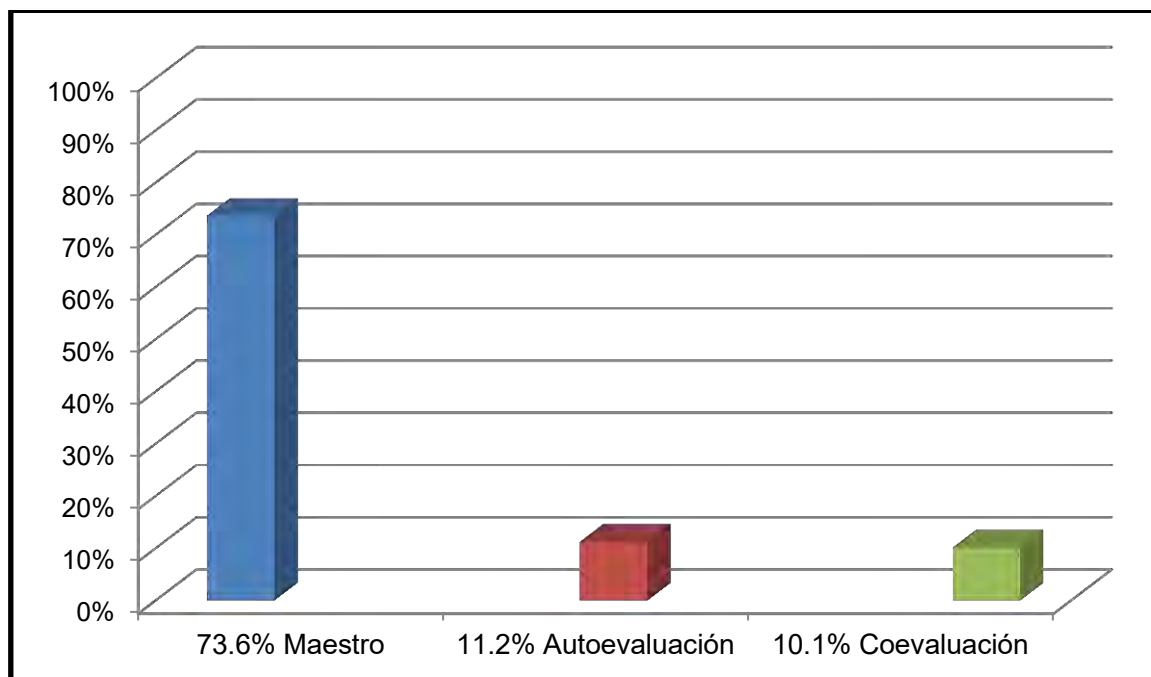
El 69% de los alumnos perciben que el contenido de las pruebas siempre está de acuerdo con lo visto en clase, el 49.4% de los alumnos han percibido que las pruebas periódicas les permiten asimilar mejor lo visto en clase, por otra parte los alumnos contestaron que el 56.2% de las veces, los docentes les resuelven dudas con respecto a las respuestas correctas o incorrectas de sus evaluaciones, el 37.1% de los docentes siempre hacen sugerencias escritas u orales sobre los trabajos o evaluaciones que hayan hecho, el 69.1% de los docentes, intervienen para aclarar dudas que surjan durante el desarrollo del tema y el 59% de los comentarios de los docentes favorecen la consolidación del aprendizaje de los alumnos.

En este apartado los resultados nos dicen que los contenidos de las evaluaciones coinciden con lo visto en clase, sin embargo los docentes al entregar los resultados de sus evaluaciones, no hacen sugerencias escritas u orales sobre las mismas, si bien la carga de trabajo para los docentes es mucha y que a veces el tiempo dentro de clase no alcanza, dentro de su plan de clase pueden incluir un tiempo de resolución de dudas y errores de las evaluaciones, dando lugar a la retroalimentación ya que debemos recordar que es una parte fundamental en el proceso de aprendizaje. No olvidando que los alumnos perciben que los

comentarios que hacen sus docentes dentro de las clases son enriquecedores para su aprendizaje

C) EVALUACIÓN

Pregunta: “La forma en que se realiza la evaluación es:”

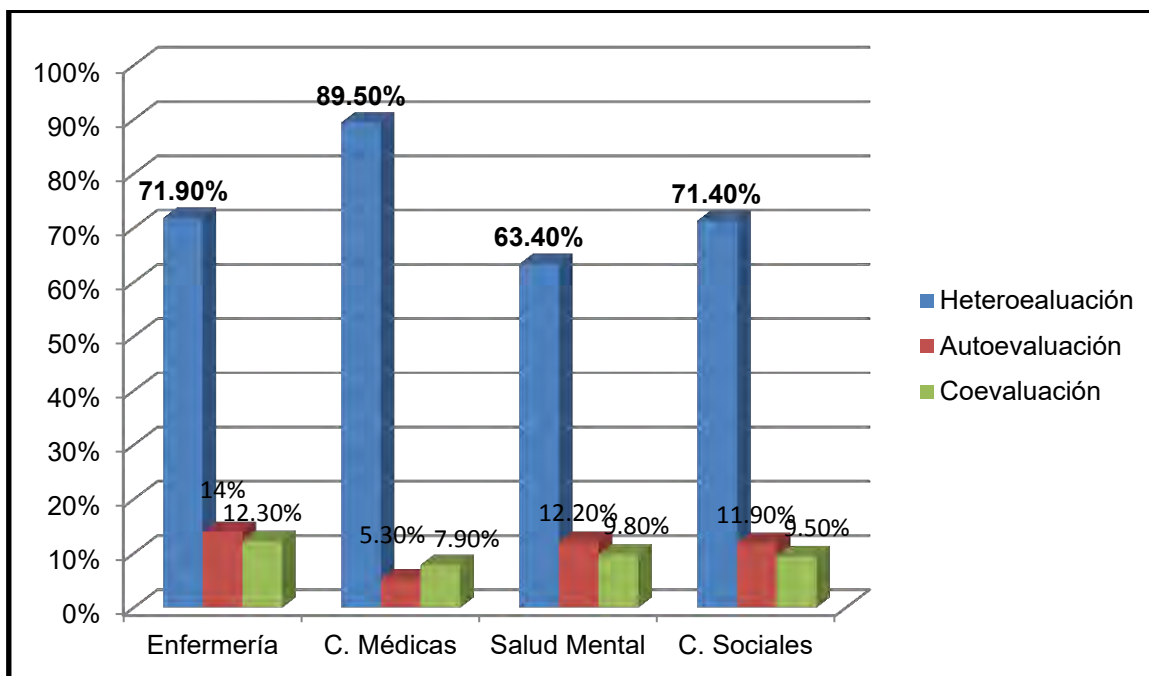


Fuente: Datos del instrumento

El 73.6% de las calificaciones las emite solamente el docente, dejando a un lado la autoevaluación con un 11.2% y la coevaluación con 10.1%.

Y de manera particular las formas en que se realiza la evaluación por disciplina son:

“La forma en que se realiza la evaluación es:”



Fuente: Datos del instrumento

En los resultados que nos arroja la encuesta de este apartado, nos habla que se sigue evaluando de una forma tradicionalista donde solo el docente es quien emite la calificación sin tomar en cuenta la autoevaluación del alumno, ni la opinión de los compañeros.

Esta es un área de oportunidad donde los docentes se pueden preparar y tomar cursos de docencia, ya que debemos recordar que actualmente dentro de la carrera se debe trabajar con un modelo constructivista, donde se toma en cuenta la autoevaluación y la coevaluación.

6. DISCUSIÓN

Los temas que se han revisado a lo largo del presente trabajo se relacionan con las diferentes formas de evaluación que los docentes aplican a los alumnos y qué tanto influyen en el aprendizaje del alumno, varios trabajos relacionados con este tema nos hablan de la responsabilidad del docente frente al grupo, la preparación de clases reflejado en el manejo didáctico y en la profundización de los contenidos disciplinarios junto con la aplicación de exámenes que inciden en la formación y en el fortalecimiento de lo estudiado, son elementos que tienen una gran importancia si queremos avanzar hacia una educación de calidad.

En el estudio de López Pastor³⁰ se da a conocer que apenas se discuten los criterios de evaluación y de calificación al comienzo de curso, en contraste con los resultados de este trabajo, los alumnos perciben que la mayoría de las veces, los docentes establecen la forma en que evaluarán al comienzo del curso y que al final se respeta lo establecido, incluso la mayoría de los alumnos percibe que la manera de evaluar de sus docente es justa.

En el trabajo de Rinaudo María Cristina³⁹ se observa que es clara la necesidad de fomentar en los estudiantes la participación activa en las clases, pues evidentemente, tal concepción se aproxima en gran medida a aquella que se sustenta desde una visión constructivista del aprendizaje, situación que a su vez se observa también en la Facultad, donde las técnicas didácticas activas son mínimas en relación a las tradicionales.

En este trabajo se encontró que hay una percepción positiva en cuanto a la retroalimentación, empezando por la parte en que el contenido de las evaluaciones esta de acuerdo con lo visto en clase, cuando el docente resuelve dudas sobre las respuestas correctas o incorrectas de las evaluaciones, siendo opuesta a lo hallado en el trabajo de López Pastor³⁰ donde los alumnos dicen que en muy pocas ocasiones se realizan procesos de retroalimentación de las diversas actividades dentro del aula, así como de las evaluaciones que les aplican los docentes.

En los resultados que se obtuvieron en el estudio de Tessa R.⁴¹ donde se muestra que los alumnos no saben que es la retroalimentación y dentro de este trabajo sí bien no coincide del todo, si coincide con que a los docentes les hace falta hacer sugerencias escritas u orales sobre los trabajos o evaluaciones que hayan hecho, tomando en cuenta que este elemento es muy importante para el aprendizaje.

Un aspecto importante del trabajo de Tessa R.⁴¹ es que el examen escrito sigue siendo la prueba que más se utiliza. En el trabajo de Luis Lidia F.⁴⁰ se encontró que los recursos de importancia para la evaluación que pudieran ser utilizados por

los profesores en el proceso de facilitación-aprendizaje, entre los cuales cabe destacar la autoevaluación y la coevaluación como formas de evaluación; la evaluación diagnóstica y formativa como tipos de evaluación así como las destrezas útiles en el desarrollo de habilidades orientadas a la investigación, entre otros, no han sido debidamente usados, coincidiendo con el trabajo de López Pastor³⁰ y Tessa R.⁴¹ donde ambos coinciden que la participación del alumnado en los procesos de evaluación y calificación es nula y de igual manera en el presente trabajo los resultados muestran que los docentes son los únicos emisores de la calificación dejando de lado la autoevaluación y la coevaluación.

En el estudio de Rosana Teresa, manifiestan que los estudiantes experimentaron sensaciones contrapuestas, para unos la evaluación es un proceso y para otros una calificación, un control. El examen escrito es el más utilizado. Situación que también se observa en el presente estudio, así como que la evaluación la realiza siempre en docente siendo el único emisor de la calificación, dejando a un lado la autoevaluación y coevaluación.

7. CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos de el instrumento de evaluación que se elaboró comprobaron que la percepción del alumno acerca de las formas de evaluación de sus docentes, si bien no es negativa, aún hay aspectos que se pueden mejorar.

En cuanto al encuadre, los alumnos perciben que la mayoría de sus docentes de las diferentes disciplinas, siempre establece desde el inicio del módulo la forma en que evaluarán y que a su vez la mayoría de las veces al final se respeta lo establecido y se encontró que los alumnos perciben justa la forma de evaluar de sus docentes.

Un punto importante dentro del instrumento, es el apartado donde se abordan los tipos de evaluación, y se encontró que no se están tomando en cuenta los diferente tipos de evaluación que existen dentro de el modelo constructivista, los docentes solo están tomando en cuenta el uso de tecnologías, que es una manera de dar la clase de manera expositiva, pero con audiovisuales, con mínima participación individual y grupal donde se ve desfavorecida la comprensión de los temas vistos en clase, la expresión oral y la comunicación entre el docente y el alumno.

Otros resultados que se obtuvieron del estudio, dentro del apartado que habla de la frecuencia con que son evaluados los alumnos, es que los docentes evalúan al término de cada unidad entregando el resultado al finalizar el módulo, en su mayoría, situación que no favorece la retroalimentación de los errores y aciertos de los alumnos, y se antepone la calificación a favorecer el aprendizaje de los alumnos.

La participación por medio de técnicas didácticas constructivistas en el primero y segundo año de la carrera, se encuentran debilitadas y reducidas, en función que los docentes desde la percepción de los alumnos utilizan de manera poco frecuente estrategias que incluyan la participación tanto individual como grupal dentro del aula, lo que no favorece la generación de habilidades reflexivas y aprendizajes significativos en los alumnos.

Dentro del apartado de retroalimentación se encontró que los alumnos perciben que el contenido de las pruebas con que son evaluados está de acuerdo con lo visto en clase e incluso los alumnos perciben que las evaluaciones periódicas permiten asimilar mejor los temas vistos, los alumnos perciben que falta retroalimentación oral o escrita por parte del docente en las evaluaciones que aplica, ya que esto favorecerá a obtener un panorama mas claro al alumno acerca de sus aciertos o desaciertos dentro de sus evaluaciones y en consecuencia podrán conocer el área en la que tengan que trabajar, además los alumnos

perciben que los comentarios que se hacen dentro del aula por parte de sus docentes favorecen la consolidación de su aprendizaje, sin embargo el porcentaje positivo que se obtuvo en este apartado de la encuesta, si bien no es malo, aún puede mejorarse al seguir trabajando en la retroalimentación dentro de la evaluación.

En cuanto a la forma en que se realiza la evaluación, los resultados dieron a conocer que es necesario que los docentes se preparen y busquen cursos de actualización y docencia para poder cambiar las dinámicas tradicionalistas de trabajo que aún se practican dentro de el aula por dinámicas constructivistas a fin de permitir una evaluación cualificada y no cuantificada, que permita generar en el alumno un aprendizaje significativo e incluso fomentar su autoestima, creatividad y un punto de vista favorable en su camino hacia el aprendizaje.

8. SUGERENCIAS

Después de los resultados obtenidos en este trabajo, se pueden sugerir algunos puntos que se han considerado importantes que pueden dar pie a futuras investigaciones:

¿Por qué aunque los docentes establezcan una forma de trabajo al inicio, los alumnos siguen percibiendo una evaluación injusta?

¿Por qué los docentes no utilizan técnicas didácticas propias del modelo constructivista?

¿Qué factores influyen en que los docentes no hagan retroalimentación?

¿Qué influye en que los docentes entreguen los resultados de sus evaluaciones al final del módulo?

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1 Instituto de Investigaciones Jurídicas. Enciclopedia Jurídica Mexicana. Letras D-E. UNAM. México: Editorial Porrúa; 2002. pp. 656

2 Instituto de Investigaciones Jurídicas. Enciclopedia Jurídica Mexicana. Letras D-E. UNAM. México: Editorial Porrúa; 2002. pp.354

3 Sep.gob (internet).México: El Enfoque de la evaluación. Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica. Fecha de Consulta: 10 Mayo 2015 Disponible en:
<http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/serieherramientas/C1WEB2013.pdf>

4 Bloom, B.; Hastings, J. y Madaus, G. Evaluación del aprendizaje, vol. 1, Buenos Aires: Troquel; 1971.

5Carballo, R. Evolución del concepto de evaluación: desarrollo de los modelos de evaluación de Programas. Vol. 4.Bordón; 1990.

6 Garcia Ramos, J.M.Bases pedagógicas de la evaluación. Madrid; 1989.

7 Lázaro, A.J. Sistema de evaluación de la calidad de los centros educativos en Actualidad Docente. nº132; 1991.

8 Olmedo Badia, Javier. La evaluación educativa en VARIOS. vol. I, México: Gran Enciclopedia Temática de la Educación, ETESA; 1979.

9 Garcia Ramos, J.M. Bases pedagógicas de la evaluación. Madrid: Síntesis. 1989

10 Panza González, Margarita et. al. Operatividad de la Didáctica, vol. II., México, Gernika; 1986.

11 Quesada Castillo, Rocío. Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje. Núm. 4. Perfiles educativos, CISE/UNAM. México; 1988.

12 H. Aebli. Una Didáctica Fundada en la Psicología de Jean Piaget. Editorial Kapeluz. Buenos Aires; 1979.

13 Coll S. Cesar et. al El constructivismo en el aula. Barcelona, España: Edit. Graó; 1995.

14 Santos Guerra, M.A. Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Málaga; 1998.

15 Solis Lopez, Abigail. La Pedagogía Conceptual. De la Teoría a la Práctica. Bogotá, Colombia: Editorial El Universo; 1997.

16 Zubiría Samper M. Estructura de la pedagogía conceptual. En: Pedagogía Conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos. Santa Fe de Bogotá: 1999

17 La Evaluación Educativa en Baja California: construcción de una cultura. Gobierno del Estado de Baja California. Sistema Educativo Estatal-Dirección de Evaluación Educativa. Págs. 9-1.

18 Gros, B. y Romañá, T. Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona; 1995.

19 CiberEduca.com (Internet) World Wide Web; 2001. Sainz Leyva, L. La evaluación del aprendizaje. Algunas críticas y alternativas de mejoramiento. Consultado el día 18 de mayo de 2015. Disponible en: <http://www.CiberEduca.com>

20 Porto Curras M. La evaluación de estudiantes universitarios vista por sus protagonistas. A Coruña, España. Rev. Educatio siglo XXI. 2006; Vol. 24: 167 – 188.

21 Becerra, F. Evaluación formativa de los aprendizajes utilizando ayudas informáticas. En reflexiones sobre educación universitaria III. Bogotá: Grupo de Apoyo Pedagógico y Formación Docente Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia. Unibiblos; 2007.

22 Díaz, F. y Hernández. Estrategias Docentes Para Un Aprendizaje Significativo, Una Interpretación Constructivista. México. Editorial: Mc Graw Hill; 2002.

23 Calero, M. Aprendizaje Sin Limites-Constructivismo. México. Alfa omega grupo editor; 2009

24 Berliner, D. "But do they understand?". Nueva York. Ed. Educator's handbook. A research perspective; 1987.

25 Casanova, M. A. La Evaluación Educativa. México. Biblioteca para actualización del maestro. Sep. Muralla; 1998.

26 Bolívar, A. La Evaluación de Valores y Actitudes. Cuarta edición. Madrid: Anaya; 1995.

27 Genovard, C. & Gotzens, C. Psicología de la Instrucción. Madrid: Ed. Santillana; 1990.

28 Santos Guerra, M.A. La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga, Aljibe; 1993.

29 Alonso, T. J. Atribución de la causalidad y motivación de logro desde una perspectiva evolutiva. Evidencia empírica, infancia y aprendizaje, vol. 26 pp. 31-46; 1984

30 López Pastor y cols. Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 13, núm. 3, noviembre, 2012, pp. 317-341

31 Ricoy, M. C. y Fernández-Rodríguez, J. La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: Un estudio de caso. Educación XX1, vol. 16, núm. 2, 2013, pp. 321-342.

32 Cerezo-Bautista, Ana María; Hernández-Álvarez, Julia Formando docentes, una experiencia desde el constructivismo Aquichan, Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia, vol. 8, núm. 1, abril, 2008, pp. 64-73

33 Fernández, Juan; Mateo, Miguel A.; Muñiz, José Valoración por parte del profesorado de la evaluación docente realizada por los alumnos Psicothema, Universidad de Oviedo Oviedo, España, vol. 8, núm. 1, 1996, pp. 167-172

34 Villalobos Clavería, Alejandro; Melo Hermosilla, Yenia; Pérez Villalobos, Cristhian Percepción y expectativas de los alumnos universitarios frente al profesor no pedagogo Estudios Pedagógicos, Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile, vol. 36, núm. 2, 2010, pp. 241-249

35 Hortigüela, David; Pérez Pueyo, Ángel; Abella, Víctor Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España, vol. 13, núm. 1, enero-marzo, 2015, pp. 35-48

36 Omar, Alicia G. La evaluación del rendimiento académico según los criterios de los profesores y la autopercepción de los alumnos Revista Latinoamericana de

Estudios Educativos, 2º trimestre, Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México 2004, vol. 2, pp. 9-27

37 Ruiz-Gallardo, J.R.; Ruiz Lara, E.; Ureña Ortín, N. La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos Cultura, Ciencia y Deporte, Universidad Católica San Antonio de Murcia Murcia, España 2013, vol. 8, núm. 22, pp. 17-29

38 Ayala Hernández, Pablo Factores que inciden en la evaluación del desempeño docente por los alumnos de nivel superior en la Universidad TecMilenio, campus Ciudad Juárez Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, Instituto de Ciencias Sociales y Administración Ciudad Juárez, México vol. 22, núm. 43, 2013, pp. 188-224

39 Rinaudo, María Cristina; Donolo, Danilo; Chiecher, Analía La participación en clases universitarias. Evaluación desde la perspectiva del alumno Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy, núm. 15, diciembre, 2002, pp. 77-88

40 Ruiz, Lidia F.; Pachano, Lizabeth La docencia universitaria y las prácticas evaluativas Educere, Universidad de los Andes Mérida, Venezuela, octubre-diciembre, 2005, vol. 9, núm. 31, pp. 531-540

41 Tessa R. Análisis de la percepción de los estudiantes de Enfermería sobre evaluación y retroalimentación de su aprendizaje. Rev. Iberoam. Educ., Montevideo, Uruguay 2016 vol.6, núm. 1 pp 37-47.

42 Dato proporcionado por la Secretaría Técnica de la carrera de Enfermería.

BIBLIOGRAFÍA ELECTRÓNICA

3 Sep.gob (internet).México: El Enfoque de la evaluación. Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica. Fecha de Consulta: 10 Mayo 2015 Disponible en:
<http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/serieherramientas/C1WEB2013.pdf>

19 CiberEduca.com (Internet) World Wide Web; 2001. Sainz Leyva, L. La evaluación del aprendizaje. Algunas críticas y alternativas de mejoramiento. Consultado el día 18 de mayo de 2015. Disponible en: <http://www.CiberEduca.com>

10. ANEXOS



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
CUESTIONARIO SOBRE FORMAS DE EVALUACIÓN DOCENTE
CICLO ESCOLAR 2015

El presente cuestionario tiene como objetivo identificar la percepción del alumno acerca de las diferentes formas de evaluación de los docentes, a fin de establecer medidas claves para el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje para beneficio de los alumnos.

Nombre del alumno _____ Grupo _____

Módulo de la Carrera _____

Marca con una X la disciplina que vas a evaluar.

Disciplina: Ciencias Médicas _____ Enfermería _____ Salud Mental _____ Ciencias

Sociales _____

Instrucciones

Se le solicita leer con atención el cuestionario y en su caso registrar con una **X** la respuesta que crea conveniente, evitando dejar preguntas sin contestar, le agradecemos de antemano su colaboración. **Todas las respuestas serán tratadas confidencialmente.**

PREGUNTAS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	POCAS VECES	NUNCA
	5	4	3	2	1
TU DOCENTE:					
1. ENCUADRE:					
1.1. Establece su forma de evaluar al inicio del módulo					
1.2. Al final respeta lo establecido en esta forma de evaluar					
1.3. Consideras justa su forma de evaluar					
2. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN					
Durante el módulo que estas cursando, con que frecuencia emplean las siguientes pruebas de evaluación para emitir una calificación					
Evaluaciones escritas con reactivos de:					
2.1. Verdadero o Falso					
2.2. Opción múltiple					
2.3. Relación de columnas					
2.4. Complementación de oraciones					
2.5. Respuesta breve					

Trabajos escritos como:					
2.6.Reporte de diversas actividades					
2.7.Casos clínicos					
2.8.Mapa conceptual					
2.9.Mapa mental					
2.10.Cuadro Sinóptico					
2.11.Proyecto de Investigación					
2.12.Informe de Investigación					
2.13.Ensayos					
Evaluaciones orales Individuales y grupales					
2.14.Exposición con:					
2.15.Acetatos					
2.16.Carteles					
2.16.Sociodrama					
2.17.Teatro Guiñol					
2.18.Diapositivas					
2.19.Simposium					
2.20.Mesa de Debate					
2.21.Dinámicas con el grupo					
3.- Frecuencia:					
Estas evaluaciones las realizan:					
3.1.En cada clase					
3.2.Al terminar el tema					
3.3.Al terminar la unidad					
3.4.Al terminar el módulo					
Entregan el resultado de la evaluación realizada:					
3.5.Un día después					
3.6.Al tercer día					
3.7.Una semana después					
3.8.Al final de la unidad					
3.9.Al terminar el módulo					
4.- Retroalimentación					
4.1.El contenido de las pruebas de evaluación está de acuerdo con lo visto en clase					
4.2.Las pruebas de evaluación periódicas permiten asimilar mejor lo visto en clase					
4.3.Resuelve tus dudas con respecto a las respuestas correctas o incorrectas de tu evaluación					
4.4.Hacen sugerencias escritas u orales sobre los trabajos o evaluaciones que hayan hecho					
4.5.Durante las clases interviene para aclarar dudas que surjan durante el desarrollo del tema					
4.6.Sus comentarios favorecen la consolidación de tu aprendizaje					
5. Las forma en que se realiza la evaluación es					
5.1.La calificación la emite solamente el docente					
5.2.Se toma en cuenta tu autoevaluación					
5.3.Participa una o varias compañeros del equipo en tu evaluación					

Te agradecemos tu participación, muchas gracias compañero (a).
