

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua

UNAN-Managua

Facultad Regional Multidisciplinaria

FAREM-Estelí



TESIS PARA OPTAR AL TITULO DE MASTER

**MAESTRIA EN PEDAGOGÍA CON MENCIÓN EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA**

Tema

Concepciones que orientan las prácticas evaluativas de las y los docentes en el II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí en el segundo semestre del curso académico 2015.

Autora

Lic. Rosario Adriana Castillo González

Tutora

MSc. María Celina Huete Calderón

Enero, 2016

“El verdadero viaje de descubrimiento no consiste en ver nuevos paisajes sino en mirar con nuevos ojos.” Marcel

Dedicatoria

A Jehová, quien me dio la fe, la fortaleza, la salud y la esperanza para terminar este trabajo.

A mi familia, especialmente a mi esposo e hija por darme apoyo y calidad humana en todo este proceso de arduo trabajo.

Agradecimiento

Manifiesto mi profundo agradecimiento a Jehová por darme sabiduría y disciplina para poder concluir esta etapa tan crucial en mi vida profesional.

A todas aquellas personas que de una u otra forma colaboraron en la realización de este trabajo de investigación.

A mi maestra María Celina Huete por su entrega y colaboración en cada una de las etapas de mi trabajo, sobre todo por su empatía y motivación.

A las y los docentes y estudiantes que compartieron sus experiencias en la investigación, lo cual contribuirá en la reflexión del quehacer profesional.

A mi suegra por su apoyo incondicional.

A mi familia por su amor inmenso que siempre ha estado apoyándome en todo el transcurso del trabajo.

A mis compañeros y compañeras por los momentos vividos en la Maestría.

RESUMEN

La evaluación de los aprendizajes es una temática que actualmente requiere de la atención de las instituciones educativas gestoras de la educación y de la comunidad educativa.

Durante años hemos escuchado a docentes, estudiantes, egresados hablar de la necesidad de vincular lo que se aprende teóricamente con la práctica educativa.

Este estudio trata sobre las concepciones que orientan las prácticas evaluativas implementadas por las y los docentes para evaluar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes del segundo año de la Carrera de Ciencias Sociales de la Facultad Regional Multidisciplinaria (FAREM- Estelí) en el segundo semestre del año 2015.

Este trabajo está bajo la línea de investigación L1 calidad Educativa, establecido en la universidad desde el área de investigación.

El objetivo de la investigación fue analizar las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes, para así poder establecer la conexión entre lo que se dice, piensa y práctica.

El tipo de investigación que contempla es de enfoque cualitativo descriptivo de corte transversal, en el cual se aborda la realidad en su contexto natural intentando identificar los sentidos dados a los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas, se caracteriza por la utilización de la inferencia inductiva, la descripción de hechos y fenómenos observados como eje central del análisis.

Para su realización se utilizaron las técnicas e instrumentos propios de este modelo de investigación, se hizo uso del listado libre, entrevista semiestructurada y observación a docentes, con su correspondiente guía de

interrogantes, grupo de discusión con guía de preguntas realizadas en forma de taller, análisis documental para poder consolidar la información.

Este estudio se desarrolló en la Facultad Multidisciplinaria FAREM-Estelí, específicamente en el segundo año de la carrera de Ciencias sociales con una población de 36 estudiantes y cinco docentes que imparten clases en ese año; se tomaron como muestra tres docentes y 10 estudiantes de ambos sexos.

Toda la información fue transcrita en matrices por cada instrumento elaborado, para posteriormente reducir la información, facilitando su análisis, se utilizó la técnica de triangulación de información proporcionada por informantes directos (estudiantes y docentes), lo que expresan los autores, el modelo educativo implementado en la universidad.

Se presentan algunos de los hallazgos encontrados en este estudio.

Las y los docentes conciben el término evaluación de los aprendizajes como un proceso continuo, implica evaluar según lo que planificamos que nivel de manejo tienen en un primer momento de los conocimientos conceptuales de una asignatura específica, en un segundo momento evaluar en qué medida le es posible aplicar esos saberes a través de destrezas, habilidades y capacidades. Pensando siempre que tanto aprenden el estudiante y el docente.

Las prácticas evaluativas están enfocadas más a la comprobación de aprendizajes mayoritariamente declarativos (factuales y conceptuales), predominio de la utilización de exámenes muy extensos.

Tanto estudiantes como docentes coinciden que el propósito fundamental de la evaluación, es la evaluación centrada en el estudiante tomando en cuenta las diferentes dimensiones de la vida del individuo y el modelo educativo reafirma lo expresado por los informantes puesto que esta debe ser formativa en donde se realice la autoreflexión y reflexión de las deficiencias encontradas para darle

seguimiento y poder dar solución a las diferentes problemas o situaciones educativas.

La relación directa entre lo que dice el modelo educativo y lo que las y los estudiantes expresan en torno al tiempo de la evaluación que debe ser formativa y de proceso pero realmente que hayan espacios de reflexión y autoreflexión conscientes todos los actores de que debemos cambiar de actitud para obtener mejores resultados y realmente se pueda reconducir y desarrollar verdaderamente procesos de calidad e integral.

Clarificar bien como está estructurada una estrategia y los elementos que la componen, esto facilitará verdaderamente todo el proceso evaluativo tomando en cuenta que se evalúa en todo momento.

Como propuesta se presentan elementos estratégicos para la mejora de la práctica evaluativa de las y los docentes, tomando en cuenta que dentro de las prácticas evaluativas hay dificultad entre lo que conlleva una estrategia de evaluación, los criterios, técnicas e instrumentos de evaluación. Partiendo de los contenidos de enseñanza.

INDICE

Dedicatoria.....	iii
Agradecimiento.....	iv
RESUMEN.....	v
I INTRODUCCIÓN.....	11
1.1 Antecedentes del problema de investigación	14
1.2. Formulación del problema	18
1.2.1. Preguntas de Investigación	18
1.3 JUSTIFICACIÓN	19
II OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	22
2.1. Objetivos Generales	22
2.2. Objetivos Específicos:	22
III MARCO TEÓRICO	23
Capítulo 1	23
1.1. Contexto de la Educación nicaragüense	23
1.1.2. Principales características de la educación en Nicaragua.....	24
1.2 Estructura y organización	27
1.2.1 Subsistema de Educación Superior.....	27
1.3 Modelo Educativo	28
Capítulo 2	32
2.1 Concepto de Evaluación en el ámbito educativo	32
2.1.1 Evolución Histórica de la evaluación	34
2.1.2 Dinámica de la evaluación.....	39
2.1.3 Orientaciones de la evaluación.....	41

2.1.4 Características de la evaluación.....	47
2.1.4 Finalidades de la evaluación	51
Capítulo 3	58
3.1 Concepciones y Prácticas docentes de la evaluación	58
3.1.2 Concepciones docentes	61
3.1.2.1 Creencias y concepciones.....	62
3.1.2.2 ¿Qué son concepciones docentes sobre evaluación?	63
3.1.2.3 Características de las concepciones	64
3.1.2.4 Funciones de las concepciones.....	65
3.1.2.3.5 Las prácticas evaluativas de las y los docentes	66
IV Matriz de categorías y subcategorías.....	70
V DISEÑO METODOLÓGICO	72
5.1 Enfoque filosófico de la investigación.....	72
5.2 Tipo de investigación	73
5.3. Población y muestra	73
5.4 Métodos y técnicas para la recolección y análisis de datos	74
5.5 Técnicas de recolección de información.....	76
5.6 Procedimiento metodológico de estudio:.....	78
5.6.1 Fases de la investigación	80
VI. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	82
VII CONCLUSIONES.....	117
VIII RECOMENDACIONES	119
IX REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
X ANEXOS	123

TABLAS Y FIGURAS

Figura N° 1. Subsistemas de educación en Nicaragua	27
Figura N° 2. Objeto de la evaluación	40
Figura N° 3. Estructura de un indicador	48
Figura N° 4. Funciones de la Evaluación.....	54
Figura N° 5. Elementos para el análisis de la dinámica evaluativa	59
Figura N°6. Elementos que debe contener una estrategia	104
Cuadro N° 1. Épocas en la historia de la evaluación	35
Cuadro N°2. Diferencia entre una técnica, instrumentos y criterios de evaluación	110
Cuadro N°3. Criterios e indicadores actitudinales	114

I INTRODUCCIÓN

El concepto de evaluación, en el campo de la educación, ha ido variando a lo largo del tiempo. En un principio, se unió a la tradición examinadora y de control que se caracterizaba por valorar los resultados del aprendizaje de los educandos. Con el pasar del tiempo, su ámbito se ha ido extendiendo a otros aspectos educativos, hasta llegar al intento casi totalizador que tiene hoy día.

Sin embargo, hasta hace poco tiempo, en nuestro entorno, el interés de la evaluación ha radicado en la comprobación de la "eficacia" de lo que se enseñaba y por ende lo que interesaba era obtener datos cuantitativos. Esto puede comprobarse al consultar bibliografía de hace pocos años (antes de la transformación educativa de los años 80 en Nicaragua) en donde vemos que los términos "medida y evaluación", iban unidos, eran conceptos virtualmente intercambiables.

A pesar de que la evaluación tiene hoy estrecha relación con los programas de formación y desarrollo del currículum, todavía existen remanentes donde las "pruebas de evaluación" o "exámenes" únicamente arrojan información, es decir resultados cuantificables sobre los sujetos. No se toma en cuenta a todos los componentes que intervienen en el proceso enseñanza – aprendizaje, su diseño y menos el proceso de llevarlo a cabo.

Sin embargo, hay que destacar los esfuerzos que actualmente se hacen para orientar la evaluación como el mecanismo que provoca una mejora continua del currículum y de sus resultados.

Dado que en este momento la evaluación empieza a ser un tema prioritario en el campo de la educación se hace necesario indagar acerca de las concepciones que sobre ella tienen las/os docentes y el mismo estudiantado.

El presente estudio se realizó sobre “Concepciones que orientan las prácticas evaluativas de las y los docentes en el II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí, en el segundo semestre del curso académico 2015”. Con esta investigación se logró analizar las concepciones que orientan las prácticas evaluativas implementadas por las y los docentes, lo que permitió indagar si se sigue lo concebido en el proyecto pedagógico de la FAREM, con la finalidad de confirmarla o de introducir modificaciones de mejora. Concebida según el proyecto pedagógico la evaluación proporciona, una gran retroalimentación a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, debe permitir analizar y tomar decisiones sobre el funcionamiento del proceso.

Para realizar este estudio se seleccionó la carrera de II año de Ciencias Sociales del Departamento de Ciencias y Humanidades de la Facultad Multidisciplinaria de Estelí, donde se realizó el estudio: **“Concepciones que orientan las prácticas evaluativas de las y los docentes en el periodo comprendido en el segundo semestre del año lectivo 2015”**.

Esta investigación por su enfoque cualitativo se caracteriza por la utilización de la inferencia inductiva, la descripción de hechos y fenómenos observados como eje central del análisis y el rechazo de los procedimientos estadísticos como única vía para interpretar totalmente los objetos y fenómenos.

Los informantes en este estudio fueron docentes que imparten clases en diversos grupos en la universidad especialmente en el II año de la carrera de Ciencias Sociales y estudiantes de este nivel y carrera de estudio, quienes fueron seleccionados mediante un muestro por conveniencia.

En este trabajo se presenta el análisis de la información recolectada donde se contempla el tipo de matriz descriptiva que se utilizó para registrar la información, reducción de datos y convertirlos en unidades de datos manejables.

El análisis se muestra en categorías de estudio, las cuales se definieron de acuerdo a los propósitos específicos, ello con el fin de encontrar resultados precisos, respondan al tema en estudio.

Después de describir como se realizó el trabajo de campo se presenta el análisis intensivo de la información, para plantear las conclusiones de acuerdo a las preguntas y propósitos de la investigación, según estas conclusiones se presentan las recomendaciones respectivas del estudio.

1.1 Antecedentes del problema de investigación

La evaluación educativa es un tema complejo y multifactorial y más aún cuando se trata de indagarlo. Durante muchos años se han realizado estudios que muestran a la evaluación como el eslabón perdido en el proceso de aprendizaje.

En este capítulo se expondrá una breve reseña de las más relevantes investigaciones realizadas y las bases teóricas legales que sustentan los planteamientos de este proyecto.

Entre las investigaciones consultadas con relación a las concepciones evaluativas o la evaluación como tema de investigación, se encontraron las siguientes, cada una con aportes valiosos para la experiencia de vida y pedagógica de los y las estudiantes.

En la Facultad Regional Multidisciplinaria, Estelí, se encuentran dos tesis que tratan el tema de valuación, la primera trata sobre el análisis de la relación entre las técnicas de evaluación y los aprendizajes obtenidos por los y las estudiantes, lo cual fue realizada por Rudi López Potosme en el 2012 con el objetivo de analizar la relación entre las técnicas de evaluación y los aprendizajes obtenidos por los estudiantes del primer año de magisterio en el curso de Ciencias Naturales y su Didáctica de la Escuela Normal de Matagalpa.

La lógica de esta investigación fue desde la identificación de las técnicas utilizadas para evaluar los aprendizajes de los y los estudiantes, hasta realizar una descripción sobre la relación de las técnicas de evaluación que utilizó la docente con las sugeridas en el programa de estudio.

Es importante destacar que en los resultados se evidencian algunos aspectos relevantes tales como: La docente no aplica variadas técnicas de evaluación en el curso de las Ciencias Naturales y su Didáctica, las dificultades presentadas durante la aplicación de estas técnicas es que al seleccionarlás no se toma en cuenta el indicador de logro, asimismo pocos se emplean en los tres momentos de la clase solamente en el desarrollo.

La otra tesis elaborada por Juana de Jesús Benavides Laguna en el mismo año tiene como propósito determinar el proceso metodológico que realizan las y los docentes en la aplicación de la evaluación de los aprendizajes en la disciplina de Lengua y Literatura.

Dentro de los hallazgos se refleja que el MINED orienta la evaluación de los aprendizajes a través de las asesorías y reuniones que hacen en cada centro, además orienta la evaluación de proceso y la forma en que la van a registrar, en su cuaderno de registro de calificaciones, según los indicadores seleccionados, pero se evidencian problemas en la planificación de la evaluación, desarrollo y registro de la misma.

Para evaluar los y las docentes deben planificarla y desarrollarla entendiendo a: ¿Qué necesita evaluar?, ¿cuál es el propósito?, ¿qué evaluación aplicará?, ¿con qué técnicas e instrumentos recolectará la información?, analizar los resultados, emitir su juicio, registrar e informar.

En un estudio más próximo a la propuesta, en cuanto al área curricular de análisis, Gloria Contreras en su tesis doctoral defendida el 2004 en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad de Chile (PUC); 178 indaga sobre las formas en que los profesores realizan sus prácticas evaluativas igualmente través de ello, comprender la manera en que construyen su conocimiento profesional sobre la evaluación y proponer las exigencias para una adecuada formación profesional del profesorado.

En tal propósito, utiliza un diseño de investigación mixto, con una primera etapa cuantitativa para describir a la población de profesores y caracterizar sus prácticas de evaluación, y posteriormente, en la etapa cualitativa se realizan un análisis de casos con profesores de Física. Asume como supuesto a comprobar, el análisis de dichas prácticas y las concepciones que las fundamentan, estableciendo las formas en que se organizan, estructuran y llevan a cabo en el aula.

En la naturaleza de la evaluación distingue dos orientaciones docentes: una, enmarcada en la evaluación como calificación y caracterizada como una actividad extremadamente formalizada, cuya finalidad es otorgar un calificativo. Producto del cual se percibe que los alumnos estudian para ello; focalizan en ciertas “formalidades”, como son las instrucciones para las pruebas, más que en la rutina de las prácticas evaluativas del aula. Señala que los profesores orientan sus clases hacia la prueba futura, otorgándole un carácter de control y separan la evaluación y el proceso de enseñanza.

Y la otra, que se acerca a una visión más pedagógica, percibiendo a la evaluación como un proceso inmerso en la interacción cotidiana del aula, menos estructurado que la orientación anterior, cuyo fin es apoyar y ayudar al aprendizaje. Establecen un especial rescate del diálogo con los estudiantes y la observación en clase, con una percepción más integrada al proceso de enseñanza.

Se plantea una distinción entre la evaluación como proceso y la calificación. A pesar de estos contrastes, se conceptualiza la evaluación exclusivamente desde la perspectiva del profesor y nunca desde el alumno. Por ejemplo, los profesores señalan que les otorga información sobre el alumno pero no para el alumno.

En Bogotá, Colombia en el 2011 se realizó una investigación sobre concepciones y prácticas evaluativas de Educación Física en los colegios distritales de la localidad de Usaquén cuya intención fue describir la voz de las y los docentes de Educación Física de los colegios oficiales.

Fue una investigación con enfoque cualitativo tomando como referente a 45 docentes que hay en la localidad de Usaquén y se entrevistaron a 16, se trata de un muestreo por conveniencia.

El estudio revela que la evaluación en su mayoría es un criterio personal que no se discute con los estudiantes. Es importante considerar que la evaluación se debe construir a partir de la discusión y consenso de docentes, estudiantes y directivos de la institución educativa.

Se expone la necesidad de profundizar sobre las teorías, técnicas y tecnologías de evaluación de los aprendizajes, especialmente en Educación Física.

Emergen de las afirmaciones de docentes dificultades para realizar las prácticas evaluativas que pueden ser abordadas compartiendo la responsabilidad de la evaluación con los estudiantes y otros docentes. Entre los aspectos que más dificultan la evaluación los recursos materiales, el número de estudiantes, el tiempo destinado para las clases, los eventos institucionales, el poco conocimiento teórico sobre evaluación, los recursos tecnológicos y tareas adicionales a la labor docente.

Se encontraron poca resistencia y opiniones negativas sobre evaluación. Se evidencia una importante convicción sobre la pertinencia y utilidad de la evaluación.

En Nicaragua no se encontró un estudio que logre relacionar el sistema de evaluación implementado por las y los docentes y sus concepciones o paradigmas frente al proceso de evaluación.

1.2. Formulación del problema

¿De qué manera la práctica evaluativa de las y los docentes del II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM- Estelí, se corresponde con su concepción evaluativa en el II semestre del curso académico 2015?

1.2.1. Preguntas de Investigación

2. ¿Cuáles son las concepciones que orientan las prácticas evaluativas implementadas por las y los docentes para evaluar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes en el II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí?
3. ¿Cuáles son las estrategias que utilizan las y los docentes para evaluar los aprendizajes adquiridos por las y los estudiantes del II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí?
4. ¿Que elementos de la evaluación utilizada por las y los docentes permiten establecer la congruencia entre lo que dice el modelo Educativo orientado por la UNAN-Managua sobre evaluación con la práctica evaluativa de los mismos?
5. ¿Qué elementos debo tomar en cuenta para la mejora de las prácticas evaluativas?

1.3 JUSTIFICACIÓN

Sin duda alguna, en el ámbito universitario el proceso evaluativo es de sumo interés y se debe socializar a las distintas variables que intervienen en el proceso de aprendizaje y sobre todo para lograr medir las competencias profesionales que ahí se desarrollan. Esto significa que se requiere la implementación de un modelo de evaluación basado en concepciones diferentes y en las necesidades educativas de los y las estudiantes (Tunnerman, 2010).

Actualmente, la tendencia es formar a las y los docentes en el tema de evaluación educativa, no obstante, persisten los cuestionamientos sobre cómo los y las docentes conciben, deciden, diseñan y aplican los instrumentos de evaluación en el aula, así como la forma en que analizan y toman decisiones para la mejora educativa; es decir, cómo conducen sus prácticas de evaluación. Existe una fuerte preocupación en cuanto a las decisiones sobre cómo evaluar y los resultados en el desempeño de los y las estudiantes, ante este panorama, hacen falta estudios para concretar planes precisos que mejoren las prácticas docentes en cuanto a la toma de decisiones en evaluación (Martínez Rizo, 2009 y Moreno Olivos, 2002).

Moreno (2009) plantea el surgimiento de consideraciones más amplias en los enfoques sobre la enseñanza, en beneficio de un mejor y más completo conocimiento de los y las estudiantes. Estas consideraciones están fundamentadas en primer lugar por el interés estrictamente metodológico por tener un mejor dominio de las experiencias de aprendizaje de los y las estudiantes; segundo lugar por abandonar la rigidez y el tradicionalismo en las evaluaciones, tercero, por la cierta ideología de control que se ha apoderado del sistema de evaluación perdiendo la perspectiva de que este es y debe de ser para mejorar los procesos.

En el desempeño de mi trabajo docente me he encontrado una serie de situaciones que obstaculizan el proceso y a la vez discrepancia entre mi forma de evaluar con lo que los estudiantes demandan; me he preguntado: ¿Cómo evaluar a los y las estudiantes si todos aprenden de diferente manera? ¿Qué instrumentos son los indicados para evaluar? ¿Hay relación entre mis conceptos sobre evaluación con mi práctica? ¿Cómo evaluar asertivamente a los y las estudiantes cuando aplicamos el mismo examen a todos y todas?

Los comentarios surgen sobre lo complejo que es esto de evaluar pero ponerse a investigar es lo más difícil, una de las razones que considero relevantes para investigar es que podré reflexionar acerca de las concepciones sobre las que se basan las prácticas evaluativas que se están aplicando y cuáles me servirán para mejorar en mi quehacer educativo; se dice que la evaluación es subjetiva, por ende el desafío del docente está en lograr encontrar esa objetividad que permita desarrollar habilidades, destrezas y actitudes en el estudiantado.

Los sistemas tradicionales de evaluación han estado más centrados en la medición cuantitativa del rendimiento que en la valoración justificada de los aprendizajes adquiridos por el alumnado. Hoy en día se abre paso otro sistema que, sin dejar de lado su función social, tienen como centro de interés la función pedagógica. Se trata de un enfoque eminentemente formativo que adoptará como principal referente el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que, por consiguiente, relaciona la coherencia entre la evaluación que se aplica, la calificación que se obtiene y la forma de aprendizaje que asume el estudiante. (Gutiérrez F., 2008)

El fuerte impacto social de los resultados de la evaluación del aprendizaje avala la necesidad de enfrentar científicamente la forma en la que ésta se concibe y se realiza, con vistas a transformarla en función del mayor desarrollo del estudiante.

Este estudio podrá asimismo, fortalecer el desarrollo de la evaluación como cuerpo de conocimientos, lo que facilitaría, a su vez, su contextualización en la

realidad educativa. Asimismo, permitió revisar los referentes que históricamente han informado las prácticas evaluativas, dado que podrían estar impulsando a muchos profesores a desarrollar determinadas prácticas, independientemente de la disciplina que enseñan, sin cuestionarse su sentido o funciones.

Entre los obstaculizadores que se observan es el no aplicar adecuadamente la evaluación, el número de estudiantes, tiempo destinado a las clases, poco conocimiento que se tiene sobre evaluación, recursos tecnológicos, tareas adicionales y estudios profesionales de los y las docentes.

Así mismo se conceptualiza la evaluación desde la perspectiva del docente y no así del estudiante; lo que conlleva a plantear la necesidad de profundizar sobre teorías, técnicas y tecnologías de evaluación en diversas disciplinas que faciliten el proceso evaluativo y se logre la construcción de aprendizajes de calidad.

En el enunciado de este problema de investigación e igualmente en el resto del documento, se hace referencia de forma explícita a la necesidad de abordar las concepciones y las prácticas de la evaluación, porque se considera que el estudio de las concepciones permite comprender mejor las prácticas y porque éstas a su vez se condicionan esencialmente por las primeras.

Para cambiar la manera de comprender la práctica es necesario analizar nuevos argumentos y nuevos referentes teóricos en contraposición con los que tradicionalmente se conocen y se aplican. Como plantean Carr y Kemmis (1988: 106), ofrecer nuevos conceptos a los individuos es algo más que brindarles una nueva manera de pensar; la oferta se extiende a la posibilidad de adquirir más conciencia de los patrones básicos de pensamiento en función de los cuales sus propios actos adquieren sentido.

II OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivos Generales

Analizar las concepciones que orientan las prácticas evaluativas implementadas por las y los docentes para evaluar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes del segundo año de la Carrera de Ciencias Sociales de la Facultad Regional Multidisciplinaria (FAREM- ESTELÍ) durante el segundo semestre del año 2015

2.2. Objetivos Específicos:

- ④ Determinar las concepciones educativas aplicadas por las y los docentes en su práctica evaluativa del II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí en el I semestre del curso académico 2015.
- ④ Describir las estrategias que utilizan las y los docentes para evaluar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes del segundo año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí.
- ④ Constatar la coherencia entre lo que orienta modelo Educativo implementado en la FAREM sobre evaluación con la práctica evaluativa de las y los docentes del segundo año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí.
- ④ Proponer elementos estratégicos para la mejora de la práctica evaluativa de las y los docentes del segundo año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí.

III MARCO TEÓRICO

El éxito de una metodología de enseñanza y de los resultados obtenidos por el alumnado se fundamenta no tanto en la manera como se dan a conocer los nuevos conocimientos, sino en la evaluación, entendida como conjunto de actividades que posibilitan identificar errores, comprender sus causas y tomar decisiones para superarlas. (Perronoud, 1993) citado por Neus -Sanmartí

Capítulo 1

1.1. Contexto de la Educación nicaragüense

En conferencias mundiales, los jefes de estado han venido asumiendo viejos y nuevos compromisos acerca del Derecho Humano a la Educación, el cual está consignado en declaraciones, acuerdos y pactos internacionales que el Estado de Nicaragua, por la vía del Gobierno de la República, ha suscrito a lo largo de la historia. En esencia se expone que toda persona tiene derecho a la educación, la que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas y que el Estado tiene la obligación de proveer esa educación para lograr una digna subsistencia y mejorar su nivel de vida, siendo útil a la sociedad.

El derecho a la educación superior comprende el de igualdad de oportunidades. Además, garantizar la igualdad entre los géneros en relación con la educación. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos.

A nivel nacional, el triunfo de la Revolución en 1979 generó un nuevo modelo económico, político, social y educativo. Y a partir del mismo, un nuevo marco jurídico y político de la educación superior que se ha venido construyendo. El

punto de partida fue una nueva Constitución Política, en la cual se ha refrendado ese derecho. De acuerdo a lo antes mencionado, se analizan los principales artículos que hacen referencia a la educación, según la Constitución Política de Nicaragua y en particular la Educación Superior.

La Ley 89, promulga la autonomía para las instituciones de Educación Superior. En el artículo 125 de la Constitución Política, se establece la autonomía financiera, orgánica y administrativa de la Educación Superior, así como la libertad de cátedra y obliga al Estado a promover la libre creación, investigación y difusión de las ciencias, las artes y las letras. Diversos artículos asumen a la educación superior como un derecho -aunque no como derecho humano- que es imprescindible garantizar. Se asume que los/las nicaragüenses tienen derecho a la educación y a la cultura. Se expone que el acceso a la educación es libre e igual para todos los nicaragüenses.

La enseñanza primaria es gratuita y obligatoria en los centros del Estado. La secundaria es gratuita en los centros del Estado y la educación superior también contempla su importancia en lo referente al presupuesto nacional, el cual según la Ley deberá ser del 6% de los ingresos totales del Estado, para las universidades estatales miembros del Consejo Nacional de Universidades (C.N.U.).

1.1.2. Principales características de la educación en Nicaragua

En nuestro terruño el Estado Nicaragüense en materia de educación ha suscrito una serie de compromisos con la comunidad internacional de naciones a través de cumbres regionales y mundiales con el objeto de propiciar en Nicaragua una Educación para todos y para toda la vida (Jomtiem 1990, Dakar 2000, Salamanca 1996 entre otros) y el Artículo 46 de la Constitución Política de Nicaragua, establece la vigencia de los derechos contenidos en diversos instrumentos de derechos humanos del sistema universal e interamericano de protección que reconocen la educación como un derecho humano. (Ley No. 582)

En torno a este acápite se establecen las siguientes características:

Que la educación tiene como objetivo la formación plena e integral de las y los nicaragüenses; dotarles de una conciencia crítica, científica y humanista; desarrollar su personalidad y el sentido de su dignidad; y capacitarles para asumir las tareas de interés común que demanda el progreso de la nación.

Que la Educación es factor fundamental para la transformación y el desarrollo del ser humano y la sociedad.

Que la educación es un proceso único, democrático, creativo y participativo que vincula la teoría con la práctica, el trabajo manual con el intelectual y promueve la investigación científica. Se fundamenta en nuestros valores nacionales; en el conocimiento de nuestra historia y recuperación de su memoria; de la realidad; de la cultura nacional y universal y en el desarrollo constante de la ciencia y de la técnica; cultiva los valores propios de las nuevas generaciones, de acuerdo con los principios establecidos en la Constitución Política de Nicaragua.

Es obligación del Estado promover la participación de la familia, de la comunidad y del pueblo en la educación y garantizar el apoyo de los medios de comunicación social a la misma.

Que la educación es función indeclinable del Estado. Corresponde a éste planificarla, dirigirla y organizarla. El sistema nacional de educación funciona de manera integrada y de acuerdo con planes nacionales. Es deber del Estado formar y capacitar en todos los niveles y especialidades al personal técnico y profesional necesario para el desarrollo y transformación del país.

Que es papel fundamental del magisterio nacional la aplicación creadora de los planes y políticas educativas. Los maestros y maestras tienen derecho a condiciones de vida y trabajo acordes con su dignidad y con la importante función social que desempeñan por lo que se les debe promover, estimular y desarrollar el respeto a su labor en la comunidad educativa y sociedad en general.

Que el acceso a la educación es libre e igual para todas y todos los nicaragüenses. La enseñanza primaria es gratuita y obligatoria en los centros del Estado. La enseñanza secundaria es gratuita en los centros del Estado, sin perjuicio de las contribuciones voluntarias que puedan hacer los padres de familia. Nadie podrá ser excluido en ninguna forma de un centro estatal por razones económicas. Los pueblos indígenas y las comunidades étnicas de la Costa Atlántica tienen derecho en su región a la educación intercultural en su lengua materna y el estudio del español como idioma nacional.

Que es obligación del Estado garantizar que las personas adultas gocen de oportunidades para educarse y desarrollar habilidades por medio de programas de capacitación y formación.

Que la educación en Nicaragua es laica. El Estado reconoce el derecho de los centros privados dedicados a la enseñanza y que sean de orientación religiosa, a impartir religión como materia extracurricular.

Las Universidades y Centros de Educación Técnica Superior gozan de autonomía académica, financiera, orgánica y administrativa. Según lo establecido en el Arto. 125 de Nuestra Constitución Política.

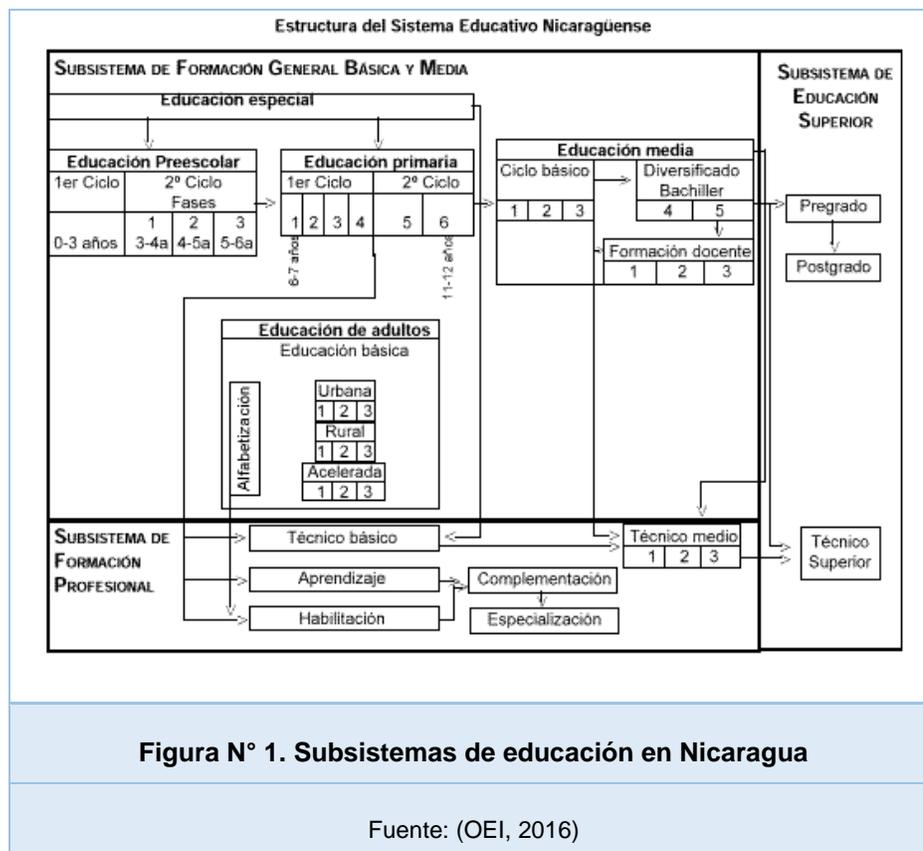
Que el Código de la Niñez y Adolescencia consagra para la niñez y la Adolescencia el derecho a gozar del nivel más alto posible de educación y constituye este sector poblacional el primer e interés superior del estado en protegerlo y asegurar como prioridad las medidas para asegurar su derecho humano a la educación. Nicaragua asume los compromisos y acuerdos internacionales; Código de la Niñez, acuerdos Dakar Jomtiem de 1990, Salamanca etc.

Que es necesario armonizar los avances normativos con que cuenta la sociedad nicaragüense entre los que destacan la Ley de Autonomía Universitaria, la Ley de Carrera Docente, Ley de Participación Educativa, Decreto creador del Consejo Nacional de Educación, Comisión de Ciencia y Tecnología y de

Creación del Instituto Nacional Técnico INATEC, subsistemas y de otras entidades educativas tanto medias como superiores.

1.2 Estructura y organización

Tal y como se muestra en el gráfico el sistema educativo nicaragüense está conformado por subsistemas de los cuales haré énfasis en el subsistema de educación superior puesto que es el punto crucial de mi investigación.



1.2.1 Subsistema de Educación Superior

La Educación Superior está destinada a la investigación, creación y difusión de conocimientos; a la proyección a la comunidad; al logro de competencias profesionales de alto nivel, de acuerdo con la demanda y la necesidad del desarrollo sostenible del país. Artículo 48.-

El Subsistema de Educación Superior constituye la segunda etapa del sistema educativo que consolida la formación integral de las personas, produce conocimiento, desarrolla la investigación e innovación y forma profesionales en el más alto nivel de especialización y perfeccionamiento en todos los campos del saber, el arte, la cultura, la ciencia y la tecnología a fin de cubrir la demanda de la sociedad, comunidad étnica y contribuir al desarrollo y sostenibilidad del país. Las instituciones universitarias, se rigen por la Ley 89 de Autonomía de la Educación superior.

El Consejo Nacional de Rectores, integrado por los rectores de universidades públicas y privadas, es el órgano superior especializado y consultivo en materia académica relacionada al Subsistema de Educación Superior. Tiene como finalidad la definición de políticas y estrategias de desarrollo universitario y la adopción de políticas de coordinación y articulación del subsistema.

El Consejo Nacional de Rectores podrá dictar su propio reglamento de funcionamiento.

El Presidente del Consejo Nacional de Educación convocará para su instalación, 60 días posteriores a la entrada en vigencia de esta ley al consejo Nacional de Rectores.

1.3 Modelo Educativo

El modelo educativo perfilado en la Universidad Autónoma de Nicaragua fue diseñado con el propósito de asegurar la calidad del Proceso de Transformación Curricular que estamos desarrollando, presentamos a la Comunidad Universitaria de la UNAN - Managua el documento que contiene el Modelo Educativo, la Normativa y la Metodología para la Planificación Curricular 2011, aprobado por unanimidad por el Consejo Universitario en sesión ordinaria No. 18-2011 del 2 de septiembre de 2011.

Este consta de tres partes:

a) Modelo Educativo de la UNAN-Managua. Se presentan los antecedentes de anteriores cambios curriculares, se definen los principales referentes del contexto internacional y nacional que influyen en el quehacer universitario. Se expone la misión, visión, valores y objetivos estratégicos de la Universidad, de acuerdo con lo establecido en el Plan Estratégico Institucional 2011-2015.

Se explica la fundamentación teórica del currículo, así como los fundamentos pedagógicos que orientan el quehacer educativo: modelo pedagógico, modelo curricular y modelo didáctico. Por último, se plantean los diferentes roles que deben asumir cada uno de los diferentes actores involucrados en el proceso de la formación de los profesionales: estudiantes, profesores y dirigentes institucionales.

b) Normativa para la Planificación Curricular 2011. Se establecen los aspectos organizativos y reguladores de la gestión del currículo: organización y funcionamiento de las Comisiones Curriculares, definición del Perfil Profesional y organización del Plan de Estudios.

c) Metodología para la Planificación Curricular 2011. Se describen las etapas y los procedimientos para el diseño del currículo. Además, se presentan los criterios y procedimientos para el desarrollo de una evaluación continua del currículo que garantice la implementación de un sistema de actualización y perfeccionamiento curricular permanente. Se proporcionan las indicaciones para la elaboración de cada uno de los componentes del documento curricular de carrera: justificación, fundamentación, objetivos generales, perfil profesional, metas de formación, Plan de Estudios, malla curricular, programas de asignaturas, programas de prácticas de formación profesional.

En el Modelo Pedagógico se plantean los principios que sustentan la conceptualización y visión del proceso educativo. Por tanto, se trata de explicar la forma en que interaccionan y el rol que desempeñan los tres elementos fundamentales de dicho proceso: el estudiante, el docente y los contenidos.

La formulación de estos principios permite orientar la selección y secuenciación de los contenidos (¿Qué y cuándo enseñar?); determinar las formas más convenientes para la interrelación entre profesores y estudiantes (¿Cómo enseñar?) y establecer cómo se desarrollarán las formas de evaluación (¿Qué, cuándo y cómo evaluar?).

En la UNAN-Managua se concibe el aprendizaje como un proceso dinámico que parte de las experiencias, conocimientos e intereses previos que ya poseen los estudiantes. La interacción entre estos saberes y la nueva información genera un conflicto cognoscitivo que favorece la reestructuración de los esquemas mentales y origina cambios que permiten la formación de nuevas estructuras para explicar y utilizar la información. La vinculación y aplicación de los contenidos en una variedad de situaciones y problemas de la vida real propicia el desarrollo de un aprendizaje significativo.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se favorece el desarrollo de la autoreflexión en el estudiante, a fin de que tenga conciencia y control sobre lo que aprende y cómo lo aprende. Esto le permite observar los cambios que se producen en sus conocimientos y prácticas habituales.

La adquisición de una variedad de estrategias metacognitivas y saber cómo y cuándo utilizarlas favorece el desarrollo de un aprendizaje estratégico. En este sentido, ellos/ellas aprenderán con toda la mente, como práctica real de reflexión sobre lo que hacen y piensan. La sociedad del conocimiento se caracteriza por la velocidad con que día a día se crean nuevos conocimientos y la rapidez con que éstos evolucionan.

La formación de profesionales que son capaces de aprender a aprender y desarrollar un aprendizaje autónomo es una línea de trabajo de carácter estratégico para nuestra universidad. De esta forma se garantiza que los egresados estén preparados para enfrentar las demandas de la educación durante toda la vida y que sean capaces de desarrollar procesos continuos de

actualización y profundización de sus conocimientos y de responder a las demandas de un mundo en constante cambio.

En este contexto la investigación es un componente esencial del proceso educativo. Ante el cúmulo de información que hoy debe procesar el estudiante, se requiere desarrollar su capacidad para: discriminar, seleccionar y hacer una apropiación crítica de la misma, valorar la confiabilidad de las fuentes, analizar, contrastar y reflexionar sobre las ideas recopiladas. En un ambiente de pluralidad teórica y metodológica se propicia el desarrollo de trabajos de investigación dirigidos a solucionar los problemas más relevantes, tanto en el ámbito nacional como en el regional.

El proceso de enseñanza- aprendizaje se centra en el estudiante y en el desarrollo de procedimientos, habilidades, estrategias y técnicas que les permitan aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a emprender y aprender a crear. La formación profesional está íntimamente vinculada a un crecimiento personal que garantice el pensamiento autónomo y crítico, así como su participación y contribución a la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

El desarrollo de trabajos y proyectos de carácter interdisciplinario garantiza la creación de espacios que permitan el desarrollo de las interrelaciones y conexiones entre las diferentes disciplinas y áreas del conocimiento. Al mismo tiempo, se propicia que los estudiantes tengan una visión holística, en la que se visualiza y aplica la integración de los saberes para el análisis y búsqueda de solución, tanto de los problemas propios de la profesión, como los del ámbito social.

El respeto a los derechos humanos, la construcción de una cultura de paz, la preservación del medio ambiente, el respeto a la diversidad: de género, étnica, religiosa; la inclusión de las personas con discapacidades y con necesidades educativas especiales constituyen elementos fundamentales del proceso educativo que se desarrolla en la universidad.

En nuestra universidad se concibe el aprendizaje como un proceso interactivo, una actividad compartida en la que los estudiantes interactúan entre ellos, con el profesor y con todos los elementos que los rodean en el contexto socio-cultural en que se desarrollan. De esta forma el trabajo cooperativo constituye uno de los pilares fundamentales del quehacer educativo.

Capítulo 2

2.1 Concepto de Evaluación en el ámbito educativo

Más allá de otros conceptos que cada uno de nosotros tiene acerca de lo que es evaluar, podemos recoger ideas como, dar una nota, hacer una prueba, entre otros. En esta búsqueda por encontrar el significado más exacto podríamos dejar afuera ciertos aspectos importantes, es por eso que algunos teóricos han podido definir diferentes perspectivas que abarcan la multiplicidad de significados y clases de evaluación:

El término evaluar/evaluación aplicado al campo educativo es relativamente creciente, pues hasta el siglo XX la palabra genérica con que se designaba era examen, mucha bibliografía da cuenta de ello.

R. Tyler, en dos obras publicadas en 1942 y 1950, respectivamente, define la evaluación como “el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos propuestos”.

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola permanentemente (Casanova, 1999)

La evaluación se concibe como parte del proceso enseñanza-aprendizaje, y por tanto, su objetivo primordial no es la evaluación sumativa de los conocimientos adquiridos por los estudiantes.

La evaluación se entiende como la reunión de información de forma ordenada y sistemática que permite la toma de decisiones que posibilitan reconducir, redefinir o bien reorientar el desarrollo del proceso educativo. La auto-reflexión y reflexión sobre las causas de las deficiencias encontradas facilitan la toma de decisiones que posibilitan reconducir el proceso, y por tanto desarrollar una evaluación formativa. Esto permite que los estudiantes conozcan cómo han avanzado y en qué lugar del proceso se encuentran, conocer sus dificultades y qué pueden hacer para mejorar.

Esto implica la creación de espacios, ambientes e instrumentos que favorezcan la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. La necesidad de valorar los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje, reconocer tanto los aciertos como las deficiencias y dificultades, implica que la evaluación se asume desde una perspectiva integral.

Se evalúa no solo a los estudiantes, sino todos los elementos involucrados en el proceso: los planes de estudio, los programas de asignatura, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los materiales utilizados, recursos físicos, el ambiente de aprendizaje y el desempeño de las y los docentes.

Sin embargo, como señalan Bordas y Cabrera (2001) sigue mediando, con demasiada frecuencia, un abismo entre la teoría pedagógica referida a la evaluación y la práctica educativa; en ocasiones, esta discrepancia puede deberse a una falta de formación o de voluntad en la asunción de prácticas innovadoras.

Si la principal preocupación de la evaluación en su dimensión formativa es cómo hacer de ella un instrumento de mejora del aprendizaje, la preocupación de la evaluación en su dimensión certificadora es la validez, fiabilidad y practicidad a la hora de constatar la consecución de los objetivos y competencias académicas y profesionales, lo cual está íntimamente ligado al concepto de rendimiento académico, concepto este polisémico y no siempre exento de controversia,

aunque, al final, tal como manifiestan Rodríguez y Ruiz (2011) cuando se habla de rendimiento académico se está hablando, generalmente, de calificaciones.

Ahora bien, las calificaciones otorgadas por los profesores y los centros ¿reflejan realmente el nivel de competencia académica y profesional alcanzado por el alumno? Son numerosos los autores que ponen en entredicho, por múltiples razones, la validez y fiabilidad de las calificaciones como medida real del rendimiento.

López Frías, Hinojosa, Kleen (2003) aseguran que “La evaluación ha sido confundida con otros términos que están íntimamente relacionados con él, como la medición, el Assessment (proceso de evaluación), la acreditación, la calificación y los exámenes.

2.1.1 Evolución Histórica de la evaluación

Este recorrido responde a los criterios que orientan y regulan la enseñanza en el logro del aprendizaje; y de la evaluación como medio y recurso educativo. Son las y los docentes los responsables y la educación la instancia usufructuaria. Los determinantes en “la planificación didáctica, que afecta todos los aspectos de la vida escolar, ambiente de aula, proyecto educativo de centro y proyecto curricular; actividades, medios y recursos; decisiones organizativas”.

La evaluación del aprendizaje sigue un proceso de construcción permanente, donde la sociedad, los ciudadanos, las organizaciones y estamentos toman conciencia de ello, asignándole un rol protagónico.

Históricamente, la evaluación pasa de ser una actividad marginal desarrollada a tiempo parcial por académicos a convertirse en una pequeña historia industrializada. Llegar a esto, ha implicado un largo recorrido de la evaluación.

Sus orígenes no se enmarcan propiamente en la educación, aunque esta ha sido y es su mayor usuaria. Son los profesionales de la educación, quienes han imbricado su decurso en el entorno escolar, tal que hoy nos ha tocado vivir una

época signada por una «cultura evaluadora»; que no se limita a la educación y/o la escuela sino que se extiende al resto de actividades sociales.

El desarrollo histórico de la evaluación del aprendizaje se relaciona con los enfoques que progresivamente han devenido. Este proceso implicó asumir las tendencias de su conceptualización, en lo referido a la delimitación y términos al uso; así como los modos de concebir y su ubicación en un sistema mayor.

Cuadro Nº 1. Épocas en la historia de la evaluación	
Segunda generación: orientada a la descripción (1940-1960)	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva dinámica de la evaluación. • Tyler orienta la evaluación hacia la consecución de los objetivos y la obtención de la información sobre la eficacia del currículo. • Los conceptos de evaluación y medida se separan.
Desarrollo de la evaluación (década de 1969)	<ul style="list-style-type: none"> • Se amplían las perspectivas temporales y funcional de la evaluación • La evaluación se utiliza sin esperar que el proceso acabe y se centra en la toma de decisiones (Cronbach). • Evaluación formativa y sumativa (Scriven). • Diferencia entre evaluación normativa y criterial (Glaser)
Tercera generación: orientada a un juicio determinado (1979-1990)	<p>Eclosión de modelos evaluativos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ De carácter cuantitativo • Consecución de metas (Stake y otros). • CIPP (Stufflebeam y Guba). • CSE (Alkin). • UTO (Cronbach). • Análisis de sistemas. ✓ De carácter cualitativo. • Libre de objetivos (Scriven). • Crítica Artística (Eisner). • Evaluación Iluminativa (Parlett y Hamilton). • Estudio de casos (Stenhouse, House y Elliot). • Evaluación respondente (Stake).

	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación democrática (Mc Donals, Elliot y Stenhouse.
Cuarta generación: orientada por un criterio negociador (a partir de 1990)	<p>Implica en la evaluación a todos los agentes interesados.</p> <p>Aproximación y complementación de enfoques.</p> <p>Intentos para superar las incompatibilidades entre paradigmas.</p> <p>Utilización conjunta de diferentes métodos para beneficiarse de las ventajas que reportan cada uno.</p>
Fuente: Zaragoza, José 2003): Ob.Cit	

Épocas características

Primera generación: a la medida (mediados del S. XIX hasta 1940) Desarrollo de la psicometría y estudio de la psicología como ciencia positiva.

-Campo de la psicología experimental

- Medida centrada en el estudio de las diferencias individuales (Fechner)
- Métodos estadísticos, curva normal, parámetros de tendencia central, de dispersión y correlación (Galton).
- Estadística multivariada, correlación múltiple (Pearson).- Campo de la pedagogía

Los trabajos de Thorndike facilitan a Rice el inicio de la medición de la pedagogía.

Instrumentos precisos, fiables y objetivos provenientes de la psicología deben sustituir los basados en la observación y la sistematicidad de la pedagogía.

Elaboración de escalas de redacción, de ortografía, de cálculo aritmético, baterías de rendimiento.

Algunos autores datan sus inicios en la China Imperial (siglo III a.C.), al implantar varias pruebas de habilidades prácticas (manejo del arco, caligrafía) y académicas para combatir el nepotismo en la selección de los funcionarios del Estado. Su origen más documentado se sitúa en la industria de productos y procesos.

Tyler, a inicios de los años 30 del siglo XX, introdujo la «evaluación educacional» (su conceptualización fue más adelante) para su aplicación, reflejo del proceso de industrialización de los EE. UU.; estableciendo una teoría educativa fundada en la unidimensionalidad productiva, asumiendo al hombre como ente productivo, en consecuencia susceptible de ser evaluado.

Este simple análisis histórico de la evolución del concepto de evaluación nos lleva a aceptar que en la mayoría de nuestros países latinoamericanos la evaluación ha sido concebida autocráticamente, es decir, que nace desde el profesor hacia el estudiante. Esta heteroevaluación suele enfatizar resultados, productos, rendimientos y desempeños finales y, por tanto, toma características propias, configurando una forma particular de trabajo docente y una manera de hacer aprender al estudiante muy difícil de modificar.

La evaluación no puede seguir siendo considerada como un proceso paralelo a la enseñanza o como un conjunto de pruebas finales dirigida a constatar quienes deben detenerse o continuar en su formación. La evaluación no puede seguir siendo un proceso unidireccional en que el docente se transforma en el único juez y el alumno en un objeto a juzgar.

La evaluación auténtica, una nueva tendencia de valorización del aprendizaje.

Evaluación auténtica: la evaluación auténtica como alternativa didáctica representa una reacción ante una tradición pedagógica muy extendida en la que el alumno se limita a escuchar, repetir, copiar y memorizar. De este modo, lo que verdaderamente importa es que la evaluación que practiquemos se corresponda realmente con los objetivos que decimos perseguir en el diseño de nuestra materia. La autenticidad nos lleva a considerar la evaluación contextualizada o descontextualizada, la evaluación holística o analítica y la evaluación convergente o divergente.

Evaluación y Constructivismo: la evaluación puede concebirse y utilizarse como un fenómeno destinado al aprendizaje y no sólo a la comprobación de la

adquisición del mismo. Como un instrumento de mejora y no sólo como un ejercicio de medición del logro. Como un camino que conduce a la transformación de la práctica y no sólo como un movimiento que se cierra sobre sí mismo. La evaluación no es el momento final de un proceso y, aún cuando así fuera, debería convertirse en el comienzo de un nuevo proceso más rico y fundamentado. (Miguel Ángel Santos Guerra, 2002: 7).

Como lo expresa la cita anterior, la evaluación puede ser una herramienta de aprendizaje, sin embargo, antes de cualquier transformación de prácticas evaluativas, será necesaria la comprensión profunda por parte de las y los docentes de este nuevo concepto, que si lo analizamos no es tan nuevo, se viene acuñando desde varias décadas con autores como Jean Piaget.

El enfoque constructivista acerca del aprendizaje, es la base para nuevos enfoques en la evaluación del aprendizaje, como la evaluación alternativa o auténtica. Antes que todo, se debe recordar que la postura constructivista recibe aportes de diversas corrientes psicológicas que coinciden en considerar la importancia de la actividad constructiva del sujeto.

El constructivismo está basado en la premisa de la formación de significado, realizar esfuerzos activos para interpretar la experiencia, buscando propósitos y significados en los acontecimientos que nos rodean. La concepción constructivista de la adquisición del conocimiento se puede caracterizar por los siguientes aspectos:

- El conocimiento no es una copia de la realidad. Por el contrario, existe un proceso dinámico e interactivo. El sujeto selecciona, identifica e interpreta la información presente en el medio. Utiliza su mente para construir progresivamente modelos explicativos.
- El sujeto es quien construye su propio conocimiento. Al mismo tiempo que va adquiriendo y construyendo su conocimiento sobre la realidad, construye su inteligencia. Actúa en su entorno, experimenta con diferentes objetos en situaciones diversas.

- El conocimiento se sitúa en el interior del sujeto. Lo que el sujeto construye son significados, representaciones mentales relativos a esos contenidos.

Así mismo, según Pedro ahumada (2003) existen ciertos principios del constructivismo que se deben respetar, tales como: Reconocer la existencia de un proceso negociador del aprendizaje: el aprendizaje es entendido como un proceso de negociación conceptual, metodológica y actitudinal entre una generación adulta, las y los docentes y una nueva, los estudiantes.

Lo anterior significa que el proceso de enseñanza asume un carácter dialógico, de intercambio de ideas y de discusión, basado en un proceso de convencimiento y aceptación personal más que de imposición de verdades absolutas.

2.1.2 Dinámica de la evaluación

La evaluación del aprendizaje involucra una serie de factores a tenerse en cuenta al sistematizar los criterios y definir los indicadores de valoración integral de quien es evaluado. En ello confluyen y se entrecruzan dos funciones:

- ✓ Pedagógica.

Permite observar, recoger, analizar e interpretar información relevante sobre las necesidades, posibilidades y dificultades del aprendizaje; con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para mejorar las actividades educativas.

- ✓ Social.

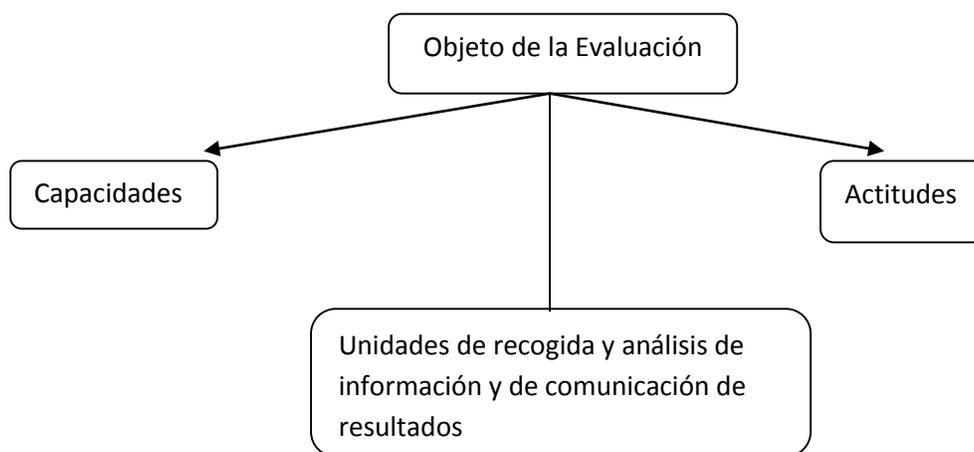
Acredita las capacidades estudiantiles de desempeño de determinadas actividades en el escenario local, regional, nacional o internacional. Al observar la actividad evaluativa, las y los docentes lo asumen como un suceso y no un proceso; revelando su carga ideológica, cognitiva y actitudinal como predominantes.

El proceso de evaluación del aprendizaje se lleva a cabo mediante un procedimiento descompuesto en tres subprocesos o etapas:

- La medición;
- La evaluación propiamente tal, y
- La formulación de sugerencias para próximas tomas de decisiones.

Definido los mecanismos esenciales del proceso evaluativo; se requiere delimitar el objeto de la evaluación, es decir, las capacidades y actitudes a evaluar.

Figura Nº 2. Objeto de la evaluación



Fuente: (elaboración propia)

El proceso implica “que la evaluación además de entregar información sobre la significancia del hecho aprendido por el estudiante; también permite conocer las dificultades que se tuvieron para alcanzar los aprendizajes”. Reconociendo las consecuencias evaluativas, de repercusión positiva (regulación del aprendizaje) o negativa (desmotivación o sensación de pérdida de tiempo, por ejemplo).

La constatación de esta realidad dual hace inviable la diferenciación estricta entre, “aquellos que acreditan” y “aquellos otros que regulan”. Precisa ahondar en detalles cualitativos y observar en qué sentido opera la evaluación ¿es para reconducir y mejorarlos?, o ¿para entorpecer?, ¿cómo lo perciben y conciben los profesores?; y en la acreditación y rendición de cuentas ¿cómo organiza el

profesor este aspecto de la evaluación?, ¿cómo le da sentido y qué provecho intenta sacar de estas dos obligaciones ligadas al proceso de evaluación del aprendizaje de sus alumnos?

Los cuestionamientos planteados asignan significatividad a la labor docente, propiciando su reflexión y decurso; así la evaluación del aprendizaje adquiere trascendencia como actividad pedagógica; determinando el nivel alcanzado por los alumnos y lo considera como lo más importante; antes, durante o al final del proceso educativo. El reconocimiento de las estrategias utilizadas para realizar esta actividad se plasma de acuerdo a su modelo pedagógico, de cómo concibe que se pueda evidenciar la adquisición de aquellos elementos por parte del estudiante.

2.1.3 Orientaciones de la evaluación

En las últimas décadas, la evaluación adquiere preponderancia en la enseñanza-aprendizaje, entre otros aspectos del sistema educativo. Adoptando, generalizadamente “la idea de que es necesario evaluar la calidad educativa de la enseñanza que se imparte a la población”, tanto como evaluar la gestión educativa, considerando la multiplicidad de propósitos en la consecución de uno o varios de los siguientes objetivos:

- Certificar, acreditar o seleccionar instituciones, programas de estudio, profesores o estudiantes.
- Ayudar a las escuelas y a los profesores a mejorar la calidad de la educación proporcionando información relevante y significativa para valorar sus logros.
- Conocer y valorar los objetivos o los estándares de los niveles y áreas del sistema educativo, contribuyendo a establecer metas y niveles de referencia.
- Forzar a las instituciones escolares y a los agentes educativos a generar dinámicas de cambio, por medio de la comparación o la competencia.
- Rendir cuentas a la sociedad y las autoridades educativas acerca de los logros conseguidos, eliminando la opacidad del sistema educativo.

- Establecer sistemas de incentivos para las instituciones y los educadores.
- Conocer y valorar la situación del sistema educativo, así como el impacto producido por las políticas adoptadas.
- Introducir elementos de racionalidad en el debate público y en la construcción de políticas en el ámbito de la educación. En el país, la evaluación propende al “mejoramiento de la calidad, sin precisar que ella es diversa y debe responder a lo que la política educativa demande”. Con la institucionalización del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), se organiza sus elementos, define el objeto.

La situación de la evaluación educativa en la región latinoamericana se caracteriza por la existencia de un contraste llamativo entre el desarrollo de ambiciosos programas nacionales de evaluación y una limitada participación en estudios comparativos internacionales a evaluar, se determinan criterios e indicadores, temporaliza sus secuencias, construye y selecciona sus instrumentos

Nuestro país vive una propensión hacia la evaluación que conlleva reflexionar sobre el tema de fondo: la situación de la educación en Nicaragua, en particular en relación con la calidad. Esta inmersión en una cultura evaluativa, refiere a las variables socioeducativas que llevan al profesor a actuar de determinada manera, no sólo a él sino al conjunto social; con profundas implicancias en el devenir, al traducirse en medidas necesarias para resolver los problemas que presenta y con efectos que repercutirán en todos los sectores implicados.

La educación básica, supone afrontar una situación de emergencia: la mayoría de los estudiantes no han desarrollado las habilidades básicas de comprensión lectora y de razonamiento matemático; sumado a ello, subyace la pobreza educativa, postergada en materia presupuestal y palpable en las carencias infraestructurales.

La escuela no es un espacio de aprendizaje y disminución de las desigualdades sino de incremento de las brechas sociales: educación pública versus educación privada, urbano–rurales, culturales, lingüísticas, de género, etc.; fundamentalmente, atribuidas al desempeño docente, prueba de ello, son las evaluaciones censales docentes devenidas en “un tema altamente conflictivo, dado que en él se enfrentan intereses y opiniones del conjunto de actores educativos: tomadores de criterios, estándares y procesos de evaluación, acreditación y certificación, que aseguren los niveles básicos de calidad que deben brindar las instituciones, referidas en la Ley General de Educación.

La evaluación del aprendizaje, en cualquiera de sus ámbitos, cumple diversas funciones:

Formativa:

Lleva implícita la idea de mejora, de perfeccionamiento, por lo que centra su intervención en los procesos. Tiene la finalidad de informar sobre el avance o la marcha del programa de manera sistemática y continua, retroalimentando aquellos aspectos que requieren ser reforzados.

Reguladora:

Brinda información relevante sobre el comportamiento de aquellos factores significativos en las innovaciones, la evaluación ayuda a sintonizarlos, procurando el mejoramiento de la realidad educativa evaluada.

Pronóstica:

En relación con la información obtenida se pueden formular o hipotetizar posteriores cursos de acción a seguir o a tomar en cuenta, tanto de los procesos evaluados como de los resultados obtenidos, así como de los agentes intervinientes sujetos de la evaluación.

Sumativa: Supone una valoración global y comprensiva del objeto de evaluación, sea positiva o negativa, con fines de verificación de los efectos o resultados obtenidos.

Social:

La evaluación tiene un carácter legitimador, en la medida que acredita el saber. Expresa la posición de un capital cultural y valores que cotiza la sociedad. Junto a estas funciones subsisten algunas características esenciales:

Es continua y permanente:

- a) Registra los sucesos en su evolución: en su progreso, observa las situaciones e indaga los juicios, interpretaciones y perspectivas de los agentes participantes, sólo comprendiendo la génesis y la historia se explican los resultados y productos logrados.

b) Integral:

Percibe, analiza y potencia todos los elementos y factores del sistema educativo, tanto humanos como materiales, prácticos y teóricos. Se orienta a evaluar además de lo cognitivo, lo afectivo, actitudinal y valorativo. Toma también en cuenta los efectos no previstos en los objetivos institucionales.

c) Dialógica:

Puede y debe convertirse en una plataforma de debates sobre la gestión institucional. En ella han de intervenir la familia, los alumnos y otros agentes preocupados por la educación.

d) Criterial:

Está orientada por criterios que se constituyen en puntos de referencia previamente establecidos que orientan y canalizan la toma de decisiones para el mejoramiento continuo.

c) Democrática:

Convoca la participación de toda la comunidad educativa, que se ve involucrada directa o indirectamente por los programas. La evaluación educativa en cualquier ámbito y nivel asocia tras de sí “una visión particular de lo educativo, una óptica epistemológica alrededor de la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento y a la vez posee los mismos fines de la educación, aun cuando esta se desarrolle en cualquier espacio, virtual o real, dado que aquí se da interacción y el encuentro entre el alumno, el profesor y una forma de entender el conocimiento, lo cual, propicia la realización del acto educativo en cualquier instancia, ya sea formal, informal o no formal”.

En su traducción operativa, las y los docentes encaran la evaluación del aprendizaje, básicamente a partir de los exámenes, como recurso de gran importancia y control del aprendizaje, en ese cometido el texto adquiere la preponderancia de recurso didáctico para la evaluación. “Los exámenes son tan característicos del ambiente escolar como los libros de texto o los trozos de gis (tiza)”.

La evaluación respecto del texto condiciona la dinámica del aula, que bien podría expresar que la hora de la verdad no es la del aprendizaje sino la de la evaluación; por cuanto se valora, tanto el proceso como el producto. Estos dos aspectos de la enseñanza reglada quedan claramente reflejadas en las diversas normas sobre el tema; incidiendo en la planificación curricular, en la actividad del aula y en la reflexión posterior.

De ahí, la consideración hacia la evaluación sumativa y formativa en la programación educativa; aunque en la propia realidad sean relativizadas; y priorizada la evaluación del producto en perjuicio del proceso. Conforme suceden cambios en los enfoques pedagógicos, las ópticas “tradicionales” de la evaluación van evolucionando; hoy se reconoce que la evaluación final no es el único medio, ni un decurso paralelo, sino algo imbricado en el mismo proceso de aprendizaje, creando relaciones interactivas y circulares.

Aprender implica efectuar reiterados procesos valorativos de enjuiciamiento y de crítica, sirviendo de base para la toma de las decisiones.

Es necesario ir más allá, la cuestión no es dar respuesta a cómo racionalizar y mejorarlas prácticas evaluadoras, sino cómo insertar estas prácticas como un aprendizaje. En la actualidad, se precisa pensar de otra manera en torno a la evaluación del aprendizaje. “No puede entenderse ni utilizarse las nuevas estrategias que se proponen de evaluación sin un cambio de mentalidad y actitud”. Y para tener claridad al respecto, es importante, tener presente las características que configuran la estructuración del campo evaluativo de la educación. Considerando:

Ser manifiesta, implica ser pública y reconocida por todos los involucrados.

La información recogida en un proceso de evaluación debe ser confidencial

En el sentido de que no debe difundirse en ámbitos ajenos a los grupos que están involucrados.

El carácter negociado de la evaluación significa que tanto evaluador como evaluado saben las razones que guían el proceso de evaluación y participan activamente en las acciones de dicho proceso.

Los resultados de todo proceso de evaluación deben compartirse, básicamente con los más implicados.

La evaluación siempre debe tender a convertirse en autoevaluación. Es decir, debe enseñar a evaluar las propias acciones, trabajos, ideas.

Una característica que toda evaluación tiene o debería tener presente es su carácter de contextualización, siempre condicionada por el medio. Es deseable que la evaluación aporte capacidad para identificar fortalezas y debilidades, mejorar y comprometerse con la mejora. Complementariamente cultivar la idea de que la evaluación tiene que ser formativa, en el sentido de ser vehículo para el aprendizaje y la mejora del proceso. Es decir, todas las acciones a llevar a

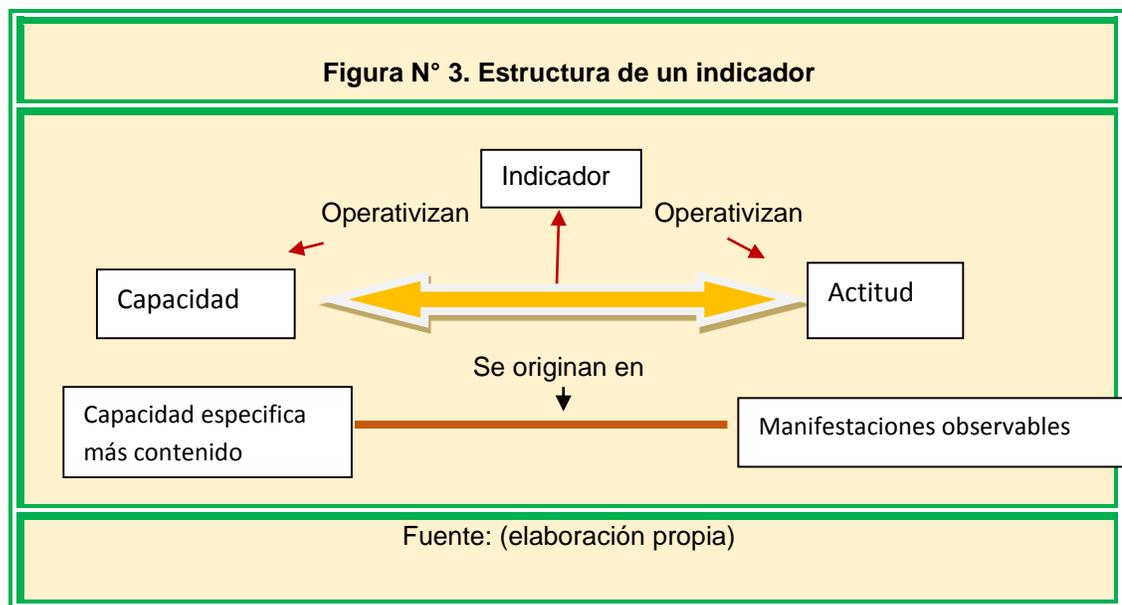
cabo durante el desarrollo de la evaluación deben tener este matiz, esta funcionalidad y esta misma dirección.

2.1.4 Características de la evaluación

El aprendizaje y la evaluación deben tomar en consideración el desarrollo del propio estudiante, es decir, sus expectativas, estilos, ritmos e intereses de aprendizaje, sus necesidades y proyección futura. El reto está en plantear una evaluación congruente con las teorías que propugnan un aprendizaje significativo y respetuoso de las peculiaridades individuales y culturales del alumnado.

En el sistema educativo nicaragüense, la evaluación del aprendizaje comprende criterios e indicadores. Los criterios constituyen las unidades de recojo de información y de comunicación de resultados a los estudiantes. Los criterios de evaluación se originan en las competencias y actitudes de cada área curricular. Mientras que los indicadores están insertas en la previsión, selección y organización de las capacidades, conocimientos y actitudes como garantes de “un trabajo sistemático en el aula para generar experiencias de aprendizaje y enseñanza pertinentes.

Es una tarea particular que realiza cada docente, tomando en cuenta las características del grupo de estudiantes que tiene a su cargo, así como los escenarios socioculturales y psicolingüísticos”. Los indicadores son enunciados que describen señales o manifestaciones que evidencian con claridad los aprendizajes, respecto a una capacidad o actitud.



Del esquema se desprende que todo indicador presenta tres (3) elementos:

- Una capacidad específica, que generalmente hace alusión a una operación mental (discrimina, infiere, compara, etc.)
- Un contenido que hace posible el desarrollo de la capacidad específica. Responde a ¿qué es lo que (más la capacidad específica)? Si el alumno infiere “algo”, tiene que deducirlo
- Un producto en el que se evidencia el desarrollo de la capacidad específica. El producto puede ser el resultado que se obtiene de desarrollar la capacidad específica (una maqueta, un problema etc.) o también el recurso, cuyo uso es necesario para desarrollar la capacidad específica (en un texto informativo).

Descrito los aspectos operativos, corresponde señalar sus características:

- a) Apoyar el logro de aprendizajes de calidad, evitando todo carácter represivo y toda acción que tienda a desalentar a quien aprende.
- b) Ubicar a cada estudiante en el nivel curricular que le permita tener éxito.
- c) Integrada en una doble dimensión:

d) Recoge y procesa información sobre el conjunto de aprendizajes intelectuales, afectivo-actitudinales y operativo-motores.

ii) Detecta las causas del éxito o fracaso, obteniendo y procesando información sobre todos los factores que intervienen en dichos aprendizajes

e) Ser permanente, constituyendo un proceso continuo en su previsión y desarrollo, facilitando una constante y oportuna realimentación del aprendizaje

e) Ser sistemática, articulando en forma estructurada y dinámica las acciones y los instrumentos que programa y utiliza

f) Ser diferencial, precisando el avance y el nivel de logro del estudiante

g) Ser objetiva, ajustándose a los hechos con la mayor precisión posible

h) Considerar el error y el conflicto como fuentes de nuevos aprendizajes; y sugestión y autogestión como instrumentos para la formación integral

i) Ser efectivamente participante, para lo cual los estudiantes deben manejar las técnicas que les permitan autoevaluarse y evaluar a sus pares .En un sentido más amplio, la evaluación del aprendizaje se considera:

- Un proceso integral. Dado que evalúa la mayor diversidad de aprendizajes, así como las manifestaciones de la personalidad del educando y los factores determinantes y condicionantes, aplicando una variedad de técnicas conocidas.

- Un proceso acumulativo. Al reconocer permanentemente, cómo el estudiante desarrolla las competencias; a través del registro sumativo del aprendizaje programado (calificaciones parciales). De esta manera, se relaciona las apreciaciones y juicios anteriores y los producidos en el presente, a fin de emitir una opinión más amplia sobre el alumno. La evaluación acumulativa incide en la evaluación sumativa o final, acopiando los resultados de la evaluación continua, para aminorar la importancia del examen final, del tema o semestre.

- Un proceso sistemático. Reconoce la evolución del aprendizaje, valorando y registrando cuantitativa y cualitativamente el progreso estudiantil; respondiendo a un proceso determinado y obedeciendo a un plan preconcebido. Mediante la evaluación sistemática se sigue un orden secuencial de reconstrucción del proceso de enseñanza-aprendizaje, básicamente de lo que aprendió el alumno. Este carácter sistemático, responde a normas y criterios que propugnan que:

-La actividad de evaluación del aprendizaje no es improvisada, sino que responde a una planificación previa.

-Está íntimamente ligada al proceso de la enseñanza-aprendizaje, a la acción didáctica y, por lo tanto, participa de todas sus actividades.

- Un proceso reflexivo.

Mediante la revisión del proceso pedagógico para su evaluación y mejoramiento. Ningún juicio de valor puede ser el resultado de un acto improvisado sino del análisis de la actuación del sujeto. La evaluación no es un momento final, sino un proceso de cuestionamiento del diseño, criterios, instrumentos y resultados. Sometiéndolos a la reflexión, la interrogación permanente, al debate continuo; apoyándose en evidencias de diversos tipos, en clave holística, que permita valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un proceso científico, fundamentado en el empleo de métodos y técnicas acordes con la naturaleza del aprendizaje, la materia y la actividad evaluable. Su propósito no es demostrar nuevos conocimientos sino utilizar el método científico en el proceso evaluativo; considerando el rigor y la objetividad, situándole en el campo axiológico, dentro de una metodología científica. Su reconocimiento depende del paradigma en que nos ubiquemos.

-Un proceso flexible.

Al utilizar diferentes estrategias, momentos y posibilidades en las actividades de evaluación o mejorar los resultados obtenidos; a partir de considerar la naturaleza del área de conocimiento, de la asignatura, de la modalidad curricular

y de los objetivos a ser evaluados. La evaluación facilita la reorientación del proceso educativo, no se puede concebirla como algo rígido e inflexible, sino sujeto a cambios que se desprenden de la misma dinámica interactiva de la enseñanza-aprendizaje. Las precisiones a concretar en la evaluación del aprendizaje inducen a prever estrategias evaluativas orientadas al desarrollo de habilidades e autoconocimiento y autorregulación.

En tal propósito, se debe facilitar:

- ◆ el autoanálisis respecto a sus actitudes y el control del esfuerzo y dedicación que pone a las distintas tareas de aprendizaje.
- ◆ El control ejecutivo de la evaluación, o sea, la capacidad de planificar las acciones evaluativas al valorar en qué medida se aparta del plan previsto y adoptar las medidas oportunas de acuerdo a las posibles desviaciones.
- ◆ el control adquisitivo de los conocimientos y habilidades, indagando estados iniciales que dificultan o facilitan su adquisición y tomando conciencia de sus propias estrategias de aprendizaje (identificando los procedimientos más efectivos al estilo y ritmo de aprendizaje, fuentes de errores, etc.)

2.1.4 Finalidades de la evaluación

Nuestras prácticas se encuentran sostenidas por las decisiones que se tomen acerca de ¿qué enseñar? Las respuestas se hallan vinculadas a los contenidos y a las expectativas de logro, ¿cuándo enseñar? Las respuestas harán referencia al ordenamiento temporal, ¿cómo enseñar? En este caso se aludirá a la selección de técnicas, estrategias y metodologías. (Tenutto, 2002)

Es importante mencionar que estas decisiones no siempre se realizan en forma consciente, puesto que a menudo optamos sin habernos percatado de eso.

Tomando en cuenta lo anterior y sabiendo qué es evaluación, surgen las siguientes interrogantes:

- ④ ¿Qué evaluar?

- ② ¿Cuándo evaluar?
- ② ¿Cómo evaluar?
- ② ¿Quiénes evalúan?
- ② ¿Por qué evalúan?

No tiene sentido planificar un proceso de enseñanza-aprendizaje sin actividad de evaluación para aplicar a las experiencias observadas. Pero es importante tener en cuenta que, si la práctica de la evaluación es una constante en los procesos formativos, cuando cambian los métodos e instrumentos de formación, es necesario modificar también las estrategias, instrumentos y hasta el sentido de la evaluación misma.

¿Qué evaluar?

Como primer punto debemos tener presente que las clasificaciones que empleamos para aludir a contenidos constituyen una elección entre las múltiples posibles.

Según la propuesta del modelo educativo de la FAREM, y el Curriculum de la educación en nuestro país trabajamos con contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales.

En la mayoría de las ocasiones asistimos al empleo de interrogantes, efectuados a través de una serie de interrogantes y respuestas, como instrumentos que permite indagar acerca de los contenidos conceptuales, pero muchas veces solo se trata de determinar si el estudiante “sabe o no” sin tener en cuenta que los contenidos conceptuales poseen diverso nivel de profundidad y comprensión.

Las actividades de evaluación no deberían consistir en la repetición de definiciones dadas por otros, ya que ellas solo pueden ser almacenadas en la memoria por poco tiempo.

Según (Edwards, 1997) citado por (Tenutto, 2002) en numerosas ocasiones nos quejamos de que los estudiantes tienen los conocimientos “pinchados con

alfileres”, pero ¿qué propició este hecho? Cuando mantenemos con el conocimiento una relación de exterioridad éste aparece inaccesible y problemático. El estudiante requiere de “pistas” para localizar de qué se está hablando ya que se trata de una simulación de apropiación.

Lo expresado se debe a que los conocimientos se encuentran vinculados de los saberes previos existentes y alejados de la concepción constructivista; estos conocimientos pueden, también, funcionar como obstáculos para la incorporación de nuevos conocimientos, proporcionando ideas previas erróneas.

Los contenidos procedimentales nos permiten adentrarnos en lo relativo a la problemática de saber hacer. No se trata del dominio del concepto, sino que se trata de qué hace el estudiante para apropiarse del contenido.

Para evaluar las actitudes debemos pensar en el planteo de situaciones conflictivas que posibiliten la observación de los estudiantes, en distintas circunstancias.

Uno de los problemas sustanciales es el relativo a la construcción de criterios con que se evaluarán las actividades. El docente debe tomar una decisión acerca de qué va a evaluar entre los múltiples aspectos posibles (Tenutto, 2002).

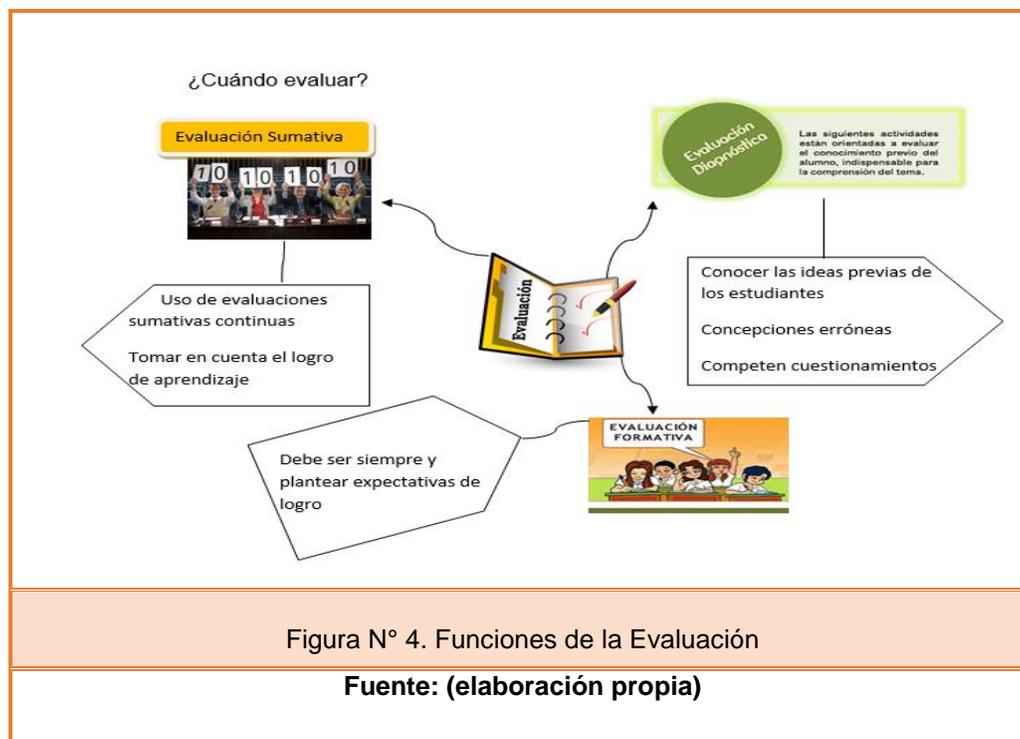
Es imprescindible que los criterios e indicadores con los que se evaluará a los estudiantes sean conocidos, ya que esto permitirá saber qué se espera de ellos. Ante esto se propone:

Explicitar criterios de evaluación: institucionales, por nivel y por área.

Determinar instrumentos de evaluación.

Acordar estrategias de recolección de datos y de análisis de los mismos.

Evaluar lo realizado, para efectuar los ajustes pertinentes.



En este gráfico se hace énfasis sobre la función de la evaluación tomando tres momentos cruciales a tomar en cuenta en los procesos evaluativos, sin obviar que las expectativas de las y los docentes producen algún efecto sobre el estudiantado. Cuando el docente trata de conocer a los alumnos lo hace en base a sus propios esquemas.

De este modo, y sin saberlo, “al mismo tiempo que el maestro conoce a sus alumnos, los clasifica o categoriza: A es “inteligente”, B es “inquieto”, C es “descuidado”, D es “conversador”, E es “aplicado”, etc. Al mismo tiempo ubicamos en una categoría, la cual muchas veces produce un efecto de profecía auto cumplida (efecto Pigmalión).

Tememos que repensar sobre la evaluación para poder tomar en cuenta la integración de los contenidos, como el cambio conceptual y el logro de las competencias implicadas.

Tomando en cuenta el enfoque constructivista, tal y como lo menciona el modelo educativo implementado en la FAREM, la evaluación siempre debe ser formativa, aunque con cortes.

La planificación ha de ser estratégica, ya que, conociendo la situación de partida (conocimientos previos), se plantearían las expectativas de logro y se pueden hacer los ajustes durante su desarrollo.

¿Cómo evaluar?

Es importante seleccionar las técnicas y procedimientos más idóneos para evaluar las capacidades, conocimientos y actitudes, considerando además los propósitos que se persigue al evaluar, para evaluar el desarrollo de la expresión oral del estudiantado es posible se puedan implementar actividades como la exposición o bien la participación en grupos de discusión, las cuales pueden ser organizadas de manera individual o bien grupal. (Educación, 2010)

Es importante que las y los docentes promuevan en sus estudiantes la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación; sobre todo que se seleccionen los instrumentos más adecuados para poder darle salida a los objetivos propuestos.

¿Quién(es) evalúa(n)?

Es la fase de dinamización de los agentes y sujetos evaluadores (aunque la realidad del ejercicio docente, privilegia al profesorado):

-Heteroevaluación:

En esta modalidad, los evaluadores y los evaluados no son las mismas personas. Se lleva a cabo dentro del centro, por el propio personal y sin la concurrencia de evaluadores externos (el profesor es quien evalúa a sus alumnos o la institución evalúa en concreto, algunos aprendizajes).

Autoevaluación:

Se establece cuando los evaluadores evalúan su propio trabajo. Las responsabilidades del evaluado y del evaluador (alumno-docente) coinciden en la misma persona. Lo ejecutan los profesores (no excluye la intervención estudiantil, en su propia autorreflexión) cuando pretenden conocerla marcha del proceso educativo desarrollado y sus resultados. La autoevaluación regula el autoaprendizaje y la autoenseñanza a través de:

- Reflexión sobre los éxitos y fracasos, al innovar, enseñar, aprender, evaluar, etc.
- Evaluación personal hecha por y para él.
- Herramienta apropiada para una percepción más fiel de su actuación en el aula.
- Instrumento para identificar necesidades y crear estrategias de satisfacción

Coevaluación (interevaluación):

En esta modalidad de evaluación determinadas personas o grupos pertenecientes a un aula, a un centro se evalúan mutuamente; es decir evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente, propiamente consiste en una evaluación entre pares. La coevaluación implica a la autoevaluación, permitiendo:

- Tomar conciencia respecto de los avances y problemas individuales y grupales.
- Desarrollar una serie de desempeños sociales como la convivencia, solidaridad, sociabilidad, respeto mutuo, etc.
- Asumir actitudes críticas ante los demás.

. Son decisiones selectivas las siguientes:

- Promoción: • Al docente le permite valorar la actuación de los alumnos en el grupo y reorientar el proceso de aprendizaje. Cualquiera de las modalidades

evaluativas incluye una serie de decisiones agrupadas en dos clases: selectivas y modificatorias:

Decisiones selectivas:

Relacionadas con las funciones atribuidas a una evaluación sumativa. En muchos casos son irreversibles, precisando una especial precaución o prudencia en su adopción, ofreciendo máximas garantías de justicia, adecuación y objetividad

Es la consecuencia de una integración de juicios o calificaciones parciales; que decide quiénes promocionan, y con diferencias de calidad.

- Concesión de premios:

Tienen este carácter los diplomas, los premios anuales, la selección de candidatos a eventos de Matemáticas, Física, etc.

- Repetición:

Es una decisión conflictiva para quienes la toman y la sufren. Se acompaña de un informe sobre el riesgo de fracaso futuro si es promocionado, y de un plan de acción para no repetir deficiencias. La repetición es un tema muy grave en las escuelas, con secuelas sociales, familiares y personales.

b) Decisiones modificativas:

Se relacionan con la evaluación formativa al tomar en cuenta el rendimiento del alumno para determinar actividades de recuperación, preferentemente individualizadas, condicionadas e inspiradas por una simple orientación o por una modificación diversificadora en la programación o en la metodología. Estas decisiones pueden ser ejecutivas o consultivas, que implica pensar y actuar para decidir lo apropiado y oportuno.

Capítulo 3

3.1 Concepciones y Prácticas docentes de la evaluación

El pensar y actuar docente en los intercambios educativos incluye diversas tareas:

- 1) planificación de su intervención, reacción ante las exigencias imprevistas o no, ante las interrupciones y el rechazo,
- 2) el modo de reflexionar sobre su práctica y de evaluar su comportamiento y
- 3) los efectos de todo el proceso en el grupo y en cada estudiante en particular.

Estas dependen de los conocimientos y la experiencia acumulada; sus interacciones son el sustrato vital que incide en las concepciones y prácticas docentes, traducidas en las actividades realizadas. En la socialización, el profesorado forma sus discursos y actuaciones sobre el alumno, el aprendizaje, la evaluación, el área curricular, etc.; definiendo la «forma de intervención» docente e interacción en el aula, en el centro y su entorno. (Gebera, 2011)

Ahora bien, ¿cómo se forma y adquieren las concepciones y prácticas docentes y qué factores condicionan su pervivencia? Responder a estas interrogantes, abre a otras ¿son los pensamientos pedagógicos los que dominan la actuación docente? O ¿son las prácticas las que dirigen las ideas docentes? La implicación de los factores de la interrelación es importante, en el pensamiento y la acción, para la adopción de las decisiones docentes y su incidencia. Marca la coexistencia de interacciones mutuas, no regidas por una causalidad sino por la interrelación instituida dentro de un marco concreto (entorno escolar). Las ideas y hechos de las y los docentes reflejan una determinada visión epistemológica, “juegan” un papel estructurador, bloquean o dinamizan, fragmentan o integran parcelas de su conocimiento profesional.

La complejidad de la evaluación comporta la interacción del pensamiento y acción, reflejando una multitud de variables y relaciones que inciden en su delimitación teórica y concreción práctica.

En su decurso existen relaciones no univocas sino biunívocas en continua interacción, configurando un todo hegemonizado que se asume como un proceso reflexivo, sistemático y riguroso. Estas ideas y prácticas han evolucionado: identificándose con la medida, la adecuación a objetivos, el análisis de procesos, la respuesta a usuarios, el instrumento para la toma de decisiones, etc., planteando su convivencia en la diversidad.

El siguiente esquema pretende representar los diversos componentes (objetivos, estructuras de organización y sistema de relaciones humanas) y dinámicas organizativas (actuación de directivos y procesos) que conforman el entramado de relaciones formales e informales de carácter sistémico y ecológico que hace incoherente cualquier estudio individual de los elementos de una organización educativa en consideración a la dinámica evaluativa

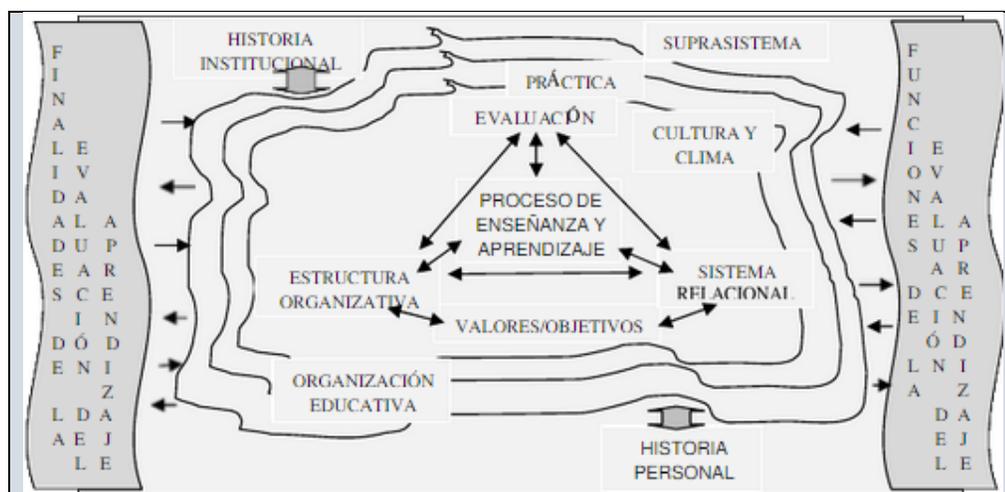


Figura Nº 5. Elementos para el análisis de la dinámica evaluativa

Fuente: (adaptado de Castillo, 2002)

Antes de seguir con las aproximaciones más plausibles a estos planteamientos, conviene precisar, qué se entiende por concepciones y por prácticas docentes. En la literatura relacionada con el pensamiento (teorías implícitas, creencias, significados, proposiciones, imágenes cognición, constructos, representaciones, etc.) y la acción (práctica, comportamientos, conducta, actividad, habilidad, etc.)

Subsiste un conjunto de expresiones que tienen en común, un marcado carácter de conocimiento personal y social y de influencia en los procesos educativos.

Desde diversas teorías se aproximan al pensamiento docente. Para la teoría de la atribución, cuando se explica y evalúa tanto nuestra conducta como de los demás, existe un elemento central en los procesos de interacción y relaciones entre personas, que se proyecta como una pieza clave de la cognición social. Uno de los objetivos que guía la actividad científica en este campo es encontrar los procesos por los que se construyen dichas facultades. Cualquier atribución referida al comportamiento humano puede ser considerada a la luz de este modelo. La habilidad, por ejemplo, es generalmente vista como interna, en cuanto al “locus”, estable a lo largo del tiempo y no controlable; el esfuerzo, por el contrario, es entendido mayoritariamente como interno, inestable y controlable. La perspectiva de la teoría social-cognitiva aporta importantes cuestiones para el deslinde. Las cogniciones propician consecuencias en los sujetos, según la manera de percibir marca cómo son concebidos. En su decurso median diferentes factores personales en la formación de las cogniciones, en especial, en las consecuencias.

El juicio formado en la persona, a través de sus autoevaluaciones influye en las concepciones sobre su capacidad (autoeficacia), determinando sustanciales efectos en la conducta, mediante el entrelazamiento de influencias. Llegar a un marco explicativo de quien influye en quien es sumamente complejo, lo cierto es que hay una interrelación implícita entre cognición y comportamiento o concepciones y prácticas, como se pretende esclarecer en los apartados siguientes; individualizados sin que signifique su disolubilidad.

3.1.2 Concepciones docentes

Conceptualizar las concepciones y su vinculación con el comportamiento humano en general y docente en particular, más concretamente, con el pensamiento de los profesores es complejo. Las concepciones son un constructo, creado por los investigadores para referirse a parte del conocimiento personal que poseemos. Tratando de explicar el conocimiento, en los últimos años emergen diferentes posturas, como la representación, creencias, ideas, teorías personales e intuitivas, actitud, etnoteorías etc.

De estos constructos, destacan las creencias, las teorías personales o implícitas, las representaciones (sociales); dado que guardan relación con el pensamiento docente y de otros elementos personales intervinientes en los sistemas educativos, inscritos en la línea del «pensamiento y acción docente». El uso de esos términos no es, sin embargo, ni consistente ni excluyente. Funcionan como sinónimos de otras denominaciones.

Por lo que resulta conveniente su aclaración, dada la escasez de una teorización sólida que permita comprender y explicar teóricamente los elementos y relaciones constituyentes; y penetren en la esencia del discurso pedagógico que sustenta sus prácticas. Es de suma importancia conocer no sólo el desarrollo de la actividad académica realizada, sino buscar de manera más profunda las concepciones que soportan su quehacer, determinando su avance, retroceso o estancamiento en la calidad de educación que imparte y la manera como asume el saber y la acción pedagógica.

En esa pretensión, se confrontan las creencias, representaciones y teorías implícitas para justificar la opción por las concepciones. El supuesto es la existencia de significados reconocidos, más o menos esquemáticos. Y del carácter intersubjetivo, personal y situacional que interactúa con el conocimiento experiencial, retroalimentándolo.

3.1.2.1 Creencias y concepciones

El estudio sobre las creencias es el más asiduamente realizado en este campo. Se conceptualizan como el más sencillo e importante constructo en investigación educativa, son “proposiciones simples, conscientes o inconscientes, inferidas de los que una persona dice o hace”. Presentan algunas características claves, como:

- Las creencias se forman muy pronto y tienden a auto perpetuarse, perseverando incluso contra las contradicciones causadas por la razón, escolarización o experiencias.
- Los individuos desarrollan un sistema de creencias y lo adquieren a través del proceso de transmisión cultural.
- El sistema de creencias tiene una función adaptativa, ayudando a los individuos a definir y comprender el mundo y a ellos mismos.
- Las creencias sirven como filtro cognitivo.
- Las creencias epistemológicas juegan un rol clave en la interpretación del conocimiento y monitorización cognitiva.

Las creencias se manifiestan a través de declaraciones verbales o (justificándolas a través de diversas afirmaciones expresivas), son muy resistentes y difíciles de cambiar e influyentes en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Los profesores al no tener una comprensión adecuada de la naturaleza de la ciencia son influidos en sus creencias sobre cómo enseñar y aprender.

Así, la mayoría de los profesores no son conscientes sobre qué creencias poseen y sobre cómo estas influyen en su práctica. Consiguiente, aunque se detecten posturas tradicionales y alternativas con respecto a la ciencia, predomina siempre -en la mayoría- un conservadurismo con respecto a la enseñanza.

Estas caracterizaciones reflejan un excesivo énfasis en los aspectos relacionados con los automatismos y la dimensión emocional-afectiva del comportamiento humano. Se observa, por lo general, que las creencias se sitúan al margen del control del sujeto que las posee, a pesar de ser individuales. Se ofrecen, en conjunto, como reglas estáticas e inalterables a las que el sujeto está supeditado (como si de una ley física se tratara).

Destacando su estabilidad, automaticidad, su vinculación con lo emocional y su marcado carácter idiosincrásico o personal; cuestión sumamente distinta a la ofrecida por las concepciones. Las concepciones incluyen en las dimensiones señaladas en las creencias, que la conforman como tal y condicionan (aunque no la determinan) la manera en que se construye el conocimiento.

En esencia, a partir de las creencias se obtiene conocimiento sobre las concepciones. Estas forman parte de los conocimientos; lo que implica que las creencias están incluidas en las concepciones. Las concepciones entendidas como organizadores de naturaleza más compleja que las creencias, permiten analizar la cognición del individuo tanto en su construcción individual como en su pertenencia a un grupo social específico. Denotando el aspecto cognitivo, conceptual y consciente que organiza el pensamiento del individuo, que afecta y es afectado por el contexto social al que pertenece

3.1.2.2 ¿Qué son concepciones docentes sobre evaluación?

El deslinde realizado de los términos que guardan pertinencia con el constructo de las concepciones desvela algunas compatibilidades, otras exclusiones y algunas inclusivas. Las concepciones signan la inmanencia del sujeto cognoscente que construye su historia social en interacción, gracias a la información (conocimiento) recibida de los medios y experiencias cotidianas. Se compone de: una estructura conceptual donde se insertan y organizan los conocimientos y las operaciones mentales; un sistema de recepción que permite asimilar nuevas informaciones; y un instrumento que determina las conductas y negocia sus acciones.

La concepción deviene del verbo Concebir [(Aceptación 4. verbo intransitivo, locución latina con cip ĩre. Formar idea, hacer concepto de algo. El vocablo remite al proceso de formular y comprender ese “algo” como un conocimiento puro y racional, debido a las naturales condiciones de nuestro entendimiento.

Visto así, las concepciones “son un constructo de naturaleza psicosocial que nos permite entender y explicar el fenómeno de ‘ver’, ‘pensar’ y ‘sentir’ el mundo que nos rodea de forma simultanea... una estructura mental de carácter general que incluye creencias, conceptos, significados, reglas, imágenes mentales y preferencias conscientes e inconscientes, que tiene su origen en la cultura del contexto y se desarrolla, en gran medida, gracias a los procesos personales”.

En la evaluación del aprendizaje implica una disposición pedagógica que conjuga una serie de mecanismos afectivo-emocionales, cognitivos y socio-culturales arraigados en el pensamiento como conocimiento personal y social; y fundamento de las decisiones y ejecuciones sobre el proceso evaluativo de los estudiantes.

3.1.2.3 Características de las concepciones

Las concepciones se describen por:

Que se corresponde con una estructura mental subyacente.

Que es un modelo explicativo y social

Que tiene una génesis individual y social

Las concepciones son procesos devenidos de una actividad de construcción mental de lo real. Su elaboración se efectúa a partir de las informaciones grabadas en la memoria y, de los sentidos y relaciones con los otros. Luego, las informaciones son codificadas, organizadas y categorizadas dentro de un sistema cognitivo global y coherente, según las inquietudes y usos que hace cada cual. Sea para completar, limitar o transformar las nuevas concepciones.

En general, son difusas y difíciles de operacionalizar. Constituyen representaciones de la realidad con suficiente validez y credibilidad para guiar el pensamiento y acción; se forman tempranamente, tienden a permanecer aún ante fuertes contradicciones lógicas, creando un filtro, a través del cual, los fenómenos son interpretados y la información procesada. Los profesores frecuentemente no somos conscientes de nuestras concepciones, y además, estas permanecen estables a pesar de la subsecuente formación; las aparentes contradicciones suscitadas entre las concepciones que manifiestan se explican a partir de la falta de conciencia de las mismas: sin reflexión ni revisión de sus propios marcos de referencia.

Es en la evaluación donde se revela su punto crítico, en algunas ocasiones, las prácticas que lleva a cabo contradicen las convicciones de los demás en otras áreas, o bien, la propia capacitación recibida.

3.1.2.4 Funciones de las concepciones

Se reconocen las siguientes:

- a) Conservar un conocimiento o conjunto de saberes, incluso prácticos.
- b) Facilitar la sistematización.
- c) Estructurar y organizar la realidad. Las concepciones corresponden a una movilización de lo adquirido para efectuar una explicación, una previsión e incluso una acción simulada o real. Desde ahí, la persona construye una trama de análisis de la realidad, una especie de decodificador para comprender el mundo, al afrontar nuevos problemas, interpretar situaciones inéditas, razonar para resolver una dificultad o responder de manera explicativa; al seleccionar las informaciones exteriores, las comprende e integra:

Las concepciones sobre el cómo y qué es el ejercicio docente gravita en la práctica curricular, principalmente, en el estilo del profesor, en la confianza para enseñar. Se toma conocimiento sobre este proceso, no sólo a través de una abstracción reflexiva de su práctica sino mediante un proceso de ensayo y error.

Las concepciones interactúan con las problemáticas educativas, planteando la reflexión sobre la utilidad de transformar la realidad sobre las propuestas orientadas y, a la evolución de ciertas concepciones de la ciencia. La referencia a las concepciones comprende la dimensión epistemológica del conocer, de suma importancia para entender el comportamiento más “humano” del hombre.

3.1.2.3.5 Las prácticas evaluativas de las y los docentes

Si bien desde un punto de vista muy general, se ha mejorado paulatinamente en la praxis pedagógica, la parte del proceso enseñanza aprendizaje donde son más notorios y protuberantes los errores, es en el acto mismo de la evaluación.

La forma de evaluar a los estudiantes es inadecuada, plagada de errores, sin planificación y realizada casi siempre a las carreras y con el único objetivo básico de dar por finalizado el programa. Se llenan de paso unos requisitos previamente planteados por la secretaría académica, sin ejercer mayores exigencias planteados procedimentales y conceptuales obviando la parte actitudinal y sin el rigor y el perfeccionamiento necesario e imprescindible, que permita dar cabida al proceso fundamental de la autoevaluación, sano mecanismo de retroalimentación que facilita la objetividad, al estimar la calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se realiza. (Castro, 2006)

Se suelen realizar exámenes escritos para acumular notas y luego computar con un examen final, exámenes que suelen ser distantes de la realidad del proceso educativo, sin una coherencia con la realidad, dedicados a preguntar lo mismo de siempre: lo dicho de los autores, las cifras fijas, los conceptos estáticos; pruebas que son el pasto rico para los estudiantes memorizadores, lectores de apuntes y revisores superficiales de los textos clásicos, alumnos muertos a la hora del análisis y la confrontación de las ideas, discentes que pronto olvidan todo. Son sólo eso, exámenes, pruebas escritas que generan calificaciones y no evaluaciones.

Por tanto, se realiza la actividad bajo un paradigma eminentemente calificativo, de tipo cuantitativo, donde la nota que se espera alcanzar es la que sea

suficiente para ser la llave que da paso al final del período reglamentario de estudios y la promoción a programas superiores. No hay modelo identificable de contenido teórico.

Se debería realizar una definición más exacta de los objetivos propuestos, programados y por ende los suficientemente alcanzados, ya que su identificación viene a ser herramienta importante para establecer la calidad dentro del accionar educativo diario.

Se convendría evaluar con imparcialidad las destrezas y habilidades. Amén de conocer la magnitud en la adquisición y la apropiación de los conocimientos teóricos, interesa ya sea, medir o conceptualizar sobre la habilidad para utilizar los recursos en el instante justo. Debería realizarse un mejor control y una más estricta vigilancia del proceso de enseñanza – aprendizaje. La falta de plenas exigencia académicas y el relajamiento en la labor pedagógica de muchos de los miembros del recurso humano, es motivo causal de esta alteración en el normal proceso evaluativo. Debería realizarse un control mucho más estricto de las labores escolarizadas, estandarizarse y difundirse normas, directrices y las reglas de juego al interior de la actividad: enseñanza, aprendizaje, evaluación.

Se debe estar interesado en realizar un acorde re-estructuración de los esquemas del proceso de enseñanza, aprendizaje, evaluación, dados desde la óptica de una más moderna aplicación de las técnicas educativas, de la aplicación de estrategias y recursos, practicando un mejor planeamiento, diseño y ampliación de las labores y actividades inherentes al proceso docente, tanto los relacionado propiamente con el alumno, como con el docente, como la institución misma. Sé está tratando de delimitar porcentajes y momentos más oportuno para realizar la evaluación, tratando de que esta sea más una proceso de reconocimiento de las actividades realizadas, del desempeño cumplido, que un acto puramente represivo.

Se hace necesario revisar, y hacerlo permanentemente, los curriculum, la ejecución del desarrollo del programa, tanto por alumnos como por docentes,

evaluando y a la vez corrigiendo todos aquellos aspectos, no solo de adquisición de conocimientos por el estudiantado, sino enfatizando en sus valores, principios, todo al amparo de un marco afectivo, actitudinal y procedimental.

Evaluando con base en procesos, definiendo la participación activa del estudiante en aspectos tanto operativos como de toma de decisiones, permiten identificar la capacidad de utilizar la lógica, sus cualidades humanísticas y de respeto hacia el prójimo, dolor ajeno, así como en el juicio y el raciocinio.

Los instrumentos de evaluación deben ser acordes con la realidad que se practica, que permitan valorar, definir, identificar y demostrar fielmente cual ha sido el rendimiento y el aprovechamiento del estudiante en su paso por el programa, identificando en conjunto aquellos aspectos deficitarios. Debe realizarse por tanto una evaluación continua y repetida de todo el accionar del estudiante y del docente, y de todos los aspectos diversos a considerar, cognitivos, axiológicos, humanísticos y practicarse permanente, a diario, adherida, a la actualidad cotidiana en la que esté presente el estudiante.

Existen diversas creencias respecto del sentido y naturaleza de la evaluación, que les conducen a desarrollar prácticas acordes con éstas. En efecto, se ha detectado que los profesores que sostienen creencias tradicionales respecto de este proceso y la entienden como un instrumento de control y un medio de información con un alto grado de objetividad, enfatizan las respuestas correctas y la realización de tareas simples (Stiggins, 2004).

Otros, sin embargo, creen que constituye una oportunidad para realizar una mirada introspectiva sobre la propia docencia, lo que les faculta para orientar y determinar el curso de sus tareas docentes, por lo que relevan aspectos formativos del proceso evaluativo, enfatizan la comprensión más que la reproducción y fomentan la posibilidad de construir y reconstruir el conocimiento con los estudiantes desde lo aprendido, abriéndoles, así, espacios para una mayor participación (Duran, 2001).

Se podría inferir a partir de lo anterior que cualquier intento por mejorar los aprendizajes que ignore la importancia e impacto de estos aspectos implícitos en las prácticas evaluativas puede ver reducido sus efectos si los profesores no tienen conciencia respecto de su existencia e implicancias (Brown, 2004). Ello, porque las creencias constituyen un soporte fundamental de sus prácticas profesionales y el trabajo docente requiere visibilizar los obstáculos que la frenan.

Es preciso, en consecuencia, tomar conciencia respecto de la importancia de reflexionar críticamente sobre las creencias y dificultades implícitas en la realización del proceso evaluativo, dado que es "una actividad 'con mucho en juego' para alumnos, docentes y escuelas" (Earl y LeMahieu 2003: 213) citado por (OECD 2005). Así lo establecen los nuevos planteamientos sobre la evaluación, al enfatizar la necesidad de transformar, entre otros cambios, las concepciones de los profesores sobre las capacidades de sus estudiantes.

IV Matriz de categorías y subcategorías		
Categorías	Subcategorías	Indicadores
I.- Concepción y significado de la evaluación	Concepto	Aprendizaje
		Proceso
		Dialógica
		Reflexiva
	Significado	Constatar
		Cuantificar
		Valorar
	Propósitos de la evaluación	Crecimiento personal
		Desarrollo de habilidades, destrezas, capacidades
		Motivación
	Objeto de la evaluación	Metodología
		Dificultades
		Pruebas orales y escritas
	Instrumentos y técnicas	Rúbricas y guías de reflexión
		Exposiciones
		Trabajos grupales
	Criterios de evaluación	Contenidos
		Participación y asistencia
	Tiempo de la evaluación	Exámenes
		Formativa de proceso
		Fundamentación Pedagógica

	Políticas y evaluación	Objeto de la evaluación
		Ubicación contextual
1.1. Prácticas evaluativas	Estrategias de evaluación Orientadas por el modelo	Guías de cuestionarios de lo que se aprende
		Observación autoreflexiva
		Aprendizaje basado en la Resolución de problemas
		Aprendizaje por proyectos
		Informe escrito
		Trabajo de campo
		Aprendizaje colaborativo
	Nombradas	Evaluaciones
		Conferencias
		Conversatorios
		capacitaciones
		Exámenes
		Actividades prácticas
	Aplicadas	Exposición
		Álbum
		Trabajo en equipo

V DISEÑO METODOLÓGICO

5.1 Enfoque filosófico de la investigación

Este trabajo de investigación contempla un enfoque cualitativo, en el cual se aborda la realidad en su contexto natural intentando identificar los sentidos dados a los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010), en este caso las concepciones y prácticas evaluativas de las y los docentes en el II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí en el segundo semestre del curso académico 2015.

De esta forma, se busca “interpretar la experiencia del modo más parecido posible a como la viven los participantes” Sherman y Webb, citados por Blaxter, Hughes y Tight, (2000), desde las praxis docente. Debido a ello, la preocupación directa del investigador se concentra en las vivencias de éstos tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas (Sherman y Webb, 1988, citado Hernández, Fernández, & Baptista, 2010), lo cual implica un proceso interactivo entre investigador y sujetos investigados (Niño, 2011).

Esta investigación por su enfoque cualitativo se caracteriza por la utilización de la inferencia inductiva, la descripción de hechos y fenómenos observados como eje central del análisis y el rechazo de los procedimientos estadísticos como única vía para interpretar totalmente los objetos y fenómenos (Mayorga, 2002, p. 57).

No obstante, para asegurar la validez y credibilidad de la investigación cualitativa se empleó la triangulación. La cual se puede entender como: La verificación de la existencia de determinados fenómenos y la veracidad de las explicaciones individuales mediante la recolección de datos de una serie de informantes y una serie de fuentes, para posteriormente comparar y contrastar una explicación con otra, con el fin de elaborar un estudio lo más equilibrado posible.

Ésta técnica permite una visión del problema desde varios ángulos, en la medida que confronta información sobre determinado tema con la información extraída de diversas fuentes, con la producida por la aplicación de varias técnicas y con la obtenida de parte de varios investigadores (Niño, 2011). De igual forma, el investigador debe estar atento a las influencias del sesgo y los valores mediante un proceso continuo de reflexión y análisis acerca de: los registros descriptivos, el proceso investigativo, del contexto, de los datos y de sus interpretaciones (Guardián, 2007, p. 223).

5.2 Tipo de investigación

Cabe resaltar que la presente investigación es fundamentalmente de tipo descriptivo. Dichas investigaciones tienen como propósito “describir la realidad objeto de estudio o las relaciones que se pueden establecer entre varios objetos, con el fin de esclarecer una verdad, corroborar un enunciado o comprobar una hipótesis” (Niño, 2011).

En este caso evidenciar la relación que existe entre las concepciones que orientan las prácticas evaluativas y las evaluaciones realizadas como práctica cotidiana de las y los docentes en el II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí en el segundo semestre del curso académico 2015.

Tiene alcance temporal de corte transversal, ya que este estudio se realizó en el II semestre del año 2015, en nuestra Facultad Regional Multidisciplinaria FAREM-Estelí.

5.3. Población y muestra

Las unidades de análisis corresponden a las concepciones y prácticas de evaluación de las y los docentes que orientan clases en el II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí en el segundo semestre del curso académico 2015, corroboradas por los estudiantes que reciben clases con estos docentes.

Muestra no probabilística, por lo que este estudio la selección de los participantes no depende de la probabilidad sino de las condiciones que permitieron hacer el muestreo.

Se utilizó el muestreo por conveniencia, se seleccionaron a los participantes en base a los siguientes criterios:

Con respecto a los Docentes:

- Impartan clases al grupo
- Disposición de las y los docentes

Con respecto a las y los estudiantes

- Disposición
- Número equitativo de participantes de ambos sexos

La unidad de trabajo está constituida por 3 docentes de los que imparten clases en el II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí en el segundo semestre del curso académico 2015. Y 10 estudiantes de ambos sexo.

5.4 Métodos y técnicas para la recolección y análisis de datos

En la primera etapa del presente trabajo de investigación se llevó a cabo la identificación del problema y contextualización teórica y social del mismo. Esto permitió reconocer el estado actual de la problemática objeto de estudio y definir el alcance, la viabilidad e importancia de la investigación.

Para la recopilación de información en cuanto a concepciones y prácticas evaluativas, se trabajó con técnicas de observación participante y entrevistas semi-estructuradas a docentes y estudiantes.

Además, del análisis documental que incluía el Modelo educativo implementado en la universidad.

El listado libre como técnica permitió conocer la percepción que tienen las y los docentes con respecto a la evaluación.

Se entrevistaron tres docentes de planta que orientan asignaturas en el II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí en el segundo semestre del curso académico 2015. Los informantes estuvieron de acuerdo para brindar la información que se les solicitó libremente.

Las observaciones de campo se realizaron fundamentalmente en el contexto de aula, durante dos sesiones de 45 minutos para cada docente evaluados con el objetivo de corroborar y complementar la información obtenida a través de las entrevistas semiestructuradas.

Además, se realizó la técnica del grupo focal (10 estudiantes) con el objetivo de levantar la información pertinente para contrastarla con las entrevistas docentes y poder discutir a profundidad el tema de investigación.

Posteriormente, los datos obtenidos a través de entrevistas semi-estructuradas, grupo focal, listado libre, observación no participante y análisis de documental, se triangularon con el ánimo de comparar lo manifestado por las y los docentes, desde la perspectiva teórica y cómo se trabajó la parte práctica de la evaluación con lo que los estudiantes demandan y lo que nos dice el modelo educativo con relación a la evaluación de los aprendizajes buscando tener una mayor objetividad en el análisis y por ende una visión clara del problema objeto de estudio.

La presente investigación se caracteriza por hacer uso del método inductivo (se entrevista al docente, se describe sus prácticas y concepciones, luego se generan discusiones y conclusiones) y se orienta fundamentalmente a caracterizar y describir las concepciones y prácticas evaluativas de las y los docentes.

Se pretende reconocer las concepciones sobre evaluación de las y los docentes desde el punto de vista del sentido atribuido a la evaluación, el objeto evaluado

y la finalidad de la misma, además profundizar en el condicionamiento de las prácticas de evaluación en torno a las exigencias de los exámenes calendarizados como indicadores de la calidad educativa.

5.5 Técnicas de recolección de información

Observación no participante. Es una técnica de investigación cualitativa que permite comprender cualquier realidad social (Robledo, 2009). Su objetivo fundamental es la descripción de grupos sociales y escenas culturales a través de la vivencia de las experiencias de las personas implicadas (Murillo, s.f.). En el presente trabajo de investigación se empleó para recoger información acerca de las concepciones y prácticas evaluativas de las y los docentes.

Con el ánimo de evidenciar la coherencia entre el decir y el hacer de los maestros frente a la evaluación interna, de acuerdo a las estrategias y técnicas utilizadas para evaluar el aprendizaje. Lo cual permite obtener un conocimiento más preciso de la realidad objeto de estudio.

Entrevista semi estructurada: Consiste en proporcionar cuestionarios estructurados. Sin embargo, su secuencia y formulación pueden variar en función de cada sujeto entrevistado. Es decir, el/la investigador/a realiza una serie de preguntas (generalmente abiertas al principio de la entrevista) que definen el área a investigar, pero tiene libertad para profundizar en alguna idea que pueda ser relevante, realizando nuevas preguntas (Blasco & Otero, 2008).

A través de esta técnica se obtiene la perspectiva interna de los participantes (Murillo, s.f.). En la presente investigación se utilizaron las entrevistas semi-estructuradas a docentes con el fin de establecer sus percepciones acerca de la evaluación de los aprendizajes a partir de sus prácticas en el aula y a estudiantes con el ánimo de corroborar y complementar la información suministrada por las y los docentes.

Diario de Campo. Es el registro acumulativo de todo lo que acontece durante el desarrollo de la investigación. Su carácter continuo permite al investigador reconstruir los procesos metodológicos, confrontar sus propias visiones con las

de los actores de la investigación, llevar un registro de las limitaciones y dificultades en el desarrollo de la misma, captar la cotidianidad de escenarios y participantes. Además, es un instrumento que permite al investigador plasmar sus vivencias, inquietudes, temores, alegrías y desesperanzas (Ortiz, 2010).

En el diario de campo se puede registrar actividades diarias, comentarios al desarrollo de la Investigación, registro de observación de acontecimientos, registro de conversaciones y observaciones causales, registro de entrevistas, comentarios de lecturas, hipótesis e interpretaciones durante la investigación y por último la evaluación, en la cual se expresan las necesidades, y resultados del proceso (Bustos, 2007, pág. 8).

En pocas palabras, es un instrumento utilizado por los investigadores para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser analizados (Bernal, Castañeda, & Mican, 2011). En esta investigación se utilizará para recolectar la información en los diferentes espacios del contexto educativo, con el fin de ponderar y corroborar con la información que se recoja mediante las técnicas escogidas para tal fin.

Grupo focal es una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo (Kruger citado por Del Rincón, et.al., 1995:318).

Se realizó un grupo focal donde se diseñó una guía de los temas a tratar con 10 estudiantes de la población en estudio, el grupo focal fue dirigido por la investigadora donde se abordaron los mismos aspectos que se trabajaron en la entrevista a docentes para contrastar la información sobre lo investigado.

Lo abordado en el grupo focal fue diseñado, grabado y se tomaron fotos para demostrar la veracidad del trabajo y así poder realizar la transcripción de los datos obtenidos.

Esto permitió a la investigadora tener un contacto directo con los informantes ver la fluidez con que los estudiantes respondieron a las interrogantes diseñadas con una intencionalidad que favoreciera el proceso y a los objetivos del estudio.

El listado libre es una técnica que tiene como propósito generar una lista de palabras que llevan a reconocer y definir dominios culturales relevantes a un tema en particular, esto permitió poder analizar las concepciones que tienen las y los docentes sobre evaluación.

La revisión documental es un método por el cual el investigador estudia un texto escrito (libros, testamentos, sentencias, videos, etc.) o cualquier documento en el cual se expresan ideas o estilo de vida, costumbres, creencias, aplicación de leyes, etc., que son objeto de estudio (Astralia, 2000). Consistió en analizar el modelo educativo implemento en la universidad FAREM-Estelí, la parte que contempla todo lo relacionado a Evaluación.

5.6 Procedimiento metodológico de estudio:

Para la realización de este estudio y con la finalidad de obtener los datos de manera confiable se procedió a realizar el siguiente procedimiento:

1. Contactar al director del departamento de Ciencias y Humanidades de la FAREM- Estelí y a la coordinadora de carrera para explicarle los objetivos, procedimiento, y alcance de la investigación.
2. Se les informa a las y los docentes que imparten clase en la carrera de Ciencias Sociales todo lo concerniente a la investigación y solicitarles brinden la información que se solicite.
3. Se les informa a los estudiantes sobre el estudio y su participación en la misma con su consentimiento y fidelidad de los datos.
4. Se les dio invitación a los estudiantes para participar en la técnica del grupo focal con una semana de antelación, la cual fue realizada con éxito.

5. Las entrevistas a docentes fueron preparadas a través de una guía de preguntas, las cuales fueron analizadas, revisadas por otros docentes y un experto; igualmente con el instrumento del listado libre.
6. Se hizo el análisis documental sobre el modelo educativo de la universidad para poder analizar los elementos que contempla el modelo respecto al tema y así poder darle salida a los objetivos
7. Se realizaron observaciones a clase y se utilizó el diario de campo para poder contrastar la información.

Una vez obtenidos los datos en cada uno de los instrumentos aplicados se procedió a realizar la transcripción en matriz y así poder reducir los datos sobre la información.

Con la información obtenida en el proceso se establecieron categorías, con las que luego se construyeron matrices de categorías y subcategorías.

Posteriormente se elaboraron las matrices de reducción de la información por cada uno de los instrumentos aplicados para poder hacer la triangulación.

La construcción de estas matrices no fue nada fácil pues en ocasiones se encontraba información que no se sabía dónde iba a ubicar. Siempre traté de analizar y sobre todo reflexionar para luego interpretar lo que era más significativo para así poder responder a los principios epistemológicos formulados desde el principio.

La triangulación: según (Taylor y Bogdan, 1992), la triangulación suele ser concebida como un modo de protegerse de la tendencia del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes. Indagando en otros tipos de fuentes de datos, los observadores pueden también obtener una comprensión más profunda y clara de escenario y de las personas estudiadas.

A continuación se procedió al análisis e interpretación de los resultados obtenidos de la triangulación presentando las conclusiones y recomendaciones en base lo obtenido en el proceso.

5.6.1 Fases de la investigación

Esta investigación ha pasado por las cinco fases clásicas en el desarrollo de una investigación, ya sea de naturaleza cualitativa o cuantitativa, como señala el profesor Ruiz Olabuénaga (2003: 51), estas son:

- En el campo:
 1. Definición del problema
 2. Diseño de trabajo
- En el texto:
 3. Recogida de datos
 4. Análisis de datos
- La lectura
 5. Informe
 6. Validación de resultados

Se inició este trabajo investigativo en Concepciones y Prácticas Evaluativas, se observó la necesidad de indagar debido a la escasez sobre este tema en la documentación consultada. Se estudiaron todos los métodos de investigación educativa y cómo éstos se aplican a la investigación en concepciones y prácticas evaluativas, se analizaron los diferentes métodos y cómo estos se aplican en investigaciones concretas.

Una vez establecido el marco de la investigación en concepciones y prácticas evaluativas, se pasó a examinar investigaciones concretas sobre el tema. Para ello, se hizo una exploración lo más exhaustiva posible del estado de la cuestión,

es decir revisando investigaciones que se han llevado a cabo sobre concepciones y prácticas evaluativas. En este momento de la investigación se constató la poca información relacionada con el tema, así como la escasa investigación sobre concepciones y prácticas evaluativas en el ámbito nicaragüense y específicamente en la universidad, contexto de la investigación.

Trabajar el estado en cuestión, ayudó a tener una visión amplia y contextual en lo que a la investigación se refiere, donde situarla y lo que aporta de nuevo a los estudios sobre el tema.

A medida que se iba avanzando en la realización del marco general de la investigación y con la revisión de las investigaciones, se fue adentrando en el trabajo de campo, esto es, se comenzaron las aplicaciones del listado libre, las entrevistas a las y los informantes, más adelante la observación.

Una vez obtenidos los primeros datos, a la vez que se avanza en el estudio teórico, se observó la necesidad de contrastar aún más las fuentes de información procedentes de los y las informantes, por lo que se convocó el grupo de discusión para aclarar algunas cuestiones que emergían de los datos y que consideré tenía que seguir analizando para profundizar aún más en ellas.

Cuando toda la información estuvo recogida, se procedió a ir cerrando cada una de las partes del trabajo. En cuanto a las dos últimas partes, relativas a la bibliografía y los anexos, ambas estuvieron abiertas a lo largo de toda la investigación, pues fue un proceso recopilatorio y finalizó simultáneamente a la conclusión de todo el trabajo.

VI. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se presentan y se analizan los principales hallazgos obtenidos según los objetivos, las categorías de análisis (concepción y significado de la evaluación, propósito de la evaluación, objeto de la evaluación, instrumentos y técnicas, criterios de evaluación, tiempo de la evaluación, políticas y evaluación) y los procedimientos realizados para lograr los propósitos en este trabajo investigativo.

Los resultados son producto de la aplicación de diferentes instrumentos diseñados tomando como referencia las categorías que manaron de los objetivos planteados en la investigación.

Los instrumentos aplicados son:

- La guía de entrevistas a docentes y listado libre
- Grupo de discusión con estudiantes
- Análisis documental Modelo Educativo
- Observación a clase.

Los instrumentos fueron procesados en matrices como se puede observar en los anexos.

6.1 Concepciones educativas aplicadas por las y los docentes en su práctica evaluativa

Para conocer las concepciones que tienen las y los docentes sobre evaluación de los aprendizajes, se aplicó a los informantes la técnica del listado libre y entrevista semiestructurada para poder saber cuál es la percepción que tienen en torno al concepto de evaluación.

Se presentan las categorías que enmarcan todo el proceso de reducción de la información la cual se irá describiendo en todo el trabajo.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
I.- Concepción y significado de la evaluación	Concepto	Aprendizaje Proceso Dialógica Reflexiva
	Significado	Constatar Cuantificar Valorar

De los datos analizados en el listado libre podemos decir que de las doce palabras proporcionadas por las y los docentes se repiten dos “calificar y valoración”, pero es importante mencionar que el resto de palabras también son significativas para el análisis.

Esto significa que la concepción que tienen las y los docentes sobre evaluación es que permite diagnosticar, hacer una valoración y fortalecer el desarrollo de habilidades, destrezas en función de una actividad específica para la obtención de una calificación.

Un docente dice que la evaluación es aprendizaje porque al autoevaluarnos, o evaluar a los demás ese proceso en sí mismo genera una reflexión, un análisis por tanto un cierto aprendizaje que nos permite mejorar nuestra práctica profesional.

En la entrevista realizada a las y los docentes se les preguntó sobre lo que entienden por evaluación de los aprendizajes y si la forma de evaluar es justa para cada estudiante, al respecto respondieron que la evaluación de los aprendizajes es un proceso continuo implica evaluar según lo que se planifica,

que nivel de manejo tienen en un primer momento de los conocimientos conceptuales de una asignatura específica, en un segundo momento evaluar en qué medida le es posible aplicar esos saberes a través de destrezas, habilidades y capacidades. Pensando siempre que tanto el estudiante y el docente aprenden.

Un docente respondió que la evaluación debe ser justa, tomando en cuenta la individualidad de los estudiantes, pero que debería realizarse desde las necesidades de los estudiantes, el contexto, desde su propia dimensión personal y colectiva, desde la función práctica y útil.

La concepción que tienen las y los estudiantes sobre evaluación de los aprendizajes es constatar el cumplimiento de los objetivos, haciendo una valoración de todo el proceso que se realiza. El cual no solo se enfatiza en medir para la obtención de una calificación.

El estudiantado expresa que se debe tomar en cuenta no solo los contenidos sino la parte práctica, las actitudes de las y los estudiantes y medir las habilidades, destrezas y saber que aprendió.

El estudiantado manifiesta que no se sienten bien con la evaluación que aplican algunos docentes ya que se sienten bloqueados con mucho recargo de trabajos; por lo cual dicen que les gustaría que se haga una caracterización grupal y personalizar a los estudiantes con el objetivo de darle ayudantía y valorar la parte humana y social. Por lo tanto es necesario que los docentes den apertura en los procesos evaluativos.

Tyler define la evaluación como “el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos propuestos”.

Las afirmaciones anteriores demuestran que la evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje es un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporados al proceso educativo de manera que sea posible disponer

de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor y poder así hacer esa valoración del proceso y no esperar a que termine.

Los informantes coinciden en cuanto a la concepción que tienen sobre la evaluación de los aprendizajes, esto significa que están claros de lo que se persigue en todo el proceso evaluativo.

Respecto a la segunda interrogante planteada en la entrevista y grupo de discusión si la forma de evaluar que emplean los docentes es justa, por un lado las y los docentes manifiestan que debe ser justa y mencionan lo que debería realizarse en los procesos evaluativos (que puedan interactuar, tomar en cuenta su individualidad, las dimensiones del ser humano).

Los estudiantes manifestaron no sentirse bien con la evaluación que aplican algunos maestros porque dicen sentirse bloqueados, con recargo de trabajos al mismo tiempo, es interesante que los estudiantes expresan cómo les gustaría que fuera el proceso evaluativo. Por otro lado expresan que hay docentes que si evalúan justamente y que les gusta como hacen el trabajo dentro del salón de clase, al punto de sentirse satisfechos.

Uno de los hallazgos encontrados en este aspecto es que tanto docentes como estudiantes expresan como debe ser la evaluación, no así como la están poniendo en práctica. Entre esos aspectos mencionan:

- Partir de las necesidades de los estudiantes
- Tomar en cuenta el contexto, desde su propia dimensión personal y colectiva, desde la función práctica y útil
- Caracterización grupal
- Personalizar a los estudiantes con el objetivo de darle ayudantía y valorar la parte humana, social y colectiva desde la función práctica y útil.

Lo anterior se relaciona con lo que dice Bordas y Cabrera, sigue mediando con demasiada frecuencia, un abismo entre la teoría pedagógica referida a la

evaluación y la práctica educativa; en ocasiones, esta discrepancia puede deberse a una falta de formación o de voluntad en la asunción de prácticas innovadoras.

Sin embargo en nuestra realidad en los procesos evaluativos los estudiantes y docentes generan sus propios conceptos los cuales son fundamentados en sus propias formas de ver las cosas como creencias, contexto y experiencias de vida, donde el docente debe tener la habilidad para poder conjugar y juzgar la interpretación del estudiante.

6.1.1 Propósito de la evaluación

En este bloque he agrupado los distintos elementos que docentes y estudiantes perciben así como lo orientado por el modelo educativo en cuanto al propósito de la evaluación.

Categoría	Subcategoría	Indicadores
I Concepto y significado de la evaluación	Propósito de la evaluación	Crecimiento personal Desarrollo de habilidades, destrezas, capacidades Motivación

Una docente piensa que la evaluación tiene como propósito conocer y promover el proceso del estudiante, mientras tanto lo demás piensan en el crecimiento personal del estudiantado ya que es fundamental que logren crecer y aprender lo que consideran útil o importante para su crecimiento personal enfocado en el desarrollo de habilidades, destrezas y capacidades para así vincular esas vivencias con su realidad inmediata, laboral, profesional, mental, emocional y biopsicosocial.

Los estudiantes manifiestan que la evaluación tiene como propósito comunicar todo lo que pasa en el transcurso de la clase, partiendo de la motivación y el acercamiento al estudiante no la intimidación como pasa con algunos docentes, evitar frases hirientes como “lo dudo que saque cien, eso lo deben saber”, etc.

Al mismo tiempo debe permitir el análisis de las dificultades que se presentan, el punto es que la evaluación está más enfocada en el número de aprobados y aplazados.

En la evaluación se debe trabajar la parte humanista y hacerla verdaderamente integral.

El modelo educativo orienta que la auto-reflexión y reflexión sobre las causas de las deficiencias encontradas facilitan la toma de decisiones que posibilitan reconducir el proceso, y por tanto desarrollar una evaluación formativa.

Al respecto vemos que las y los docentes mencionan elementos cruciales que se ponen en práctica desde la perspectiva evaluativa, no así los estudiantes porque ellos hacen énfasis en cómo debería ser la evaluación para que sea integral y se trabaje la parte humana.

El modelo educativo nos habla de una evaluación formativa la cual permite que los estudiantes conozcan cómo han avanzado y en qué lugar del proceso se encuentran, conocer sus dificultades y qué pueden hacer para mejorar.

Esto implica la creación de espacios, ambientes e instrumentos que favorezcan la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, que es realmente lo que los estudiantes demandan, dejar esos exámenes extensos y sin objetividad, demandan innovación y cambios de actitud para que el proceso enseñanza aprendizaje sea realmente centrado en el estudiante y se vea en la práctica la parte integral que ellos demandan.

Así mismo, según Pedro ahumada (1998) existen ciertos principios del constructivismo que se deben respetar, tales como: Reconocer la existencia de un proceso negociador del aprendizaje: el aprendizaje es entendido como un proceso de negociación conceptual, metodológica y actitudinal entre una generación adulta, las y los docentes y una nueva, los estudiantes.

Lo anterior significa que el proceso de enseñanza asume un carácter dialógico, de intercambio de ideas y de discusión, basado en un proceso de

convencimiento y aceptación personal más que de imposición de verdades absolutas, además que se puede implementar la coevaluación con madurez profesional.

El hallazgo encontrado es que tanto estudiantes como docentes coinciden que el propósito fundamental de la evaluación es la evaluación centrada en el estudiante tomando en cuenta las diferentes dimensiones de la vida del individuo y el modelo educativo reafirma lo expresado por los informantes puesto que la evaluación debe ser formativa en donde se realice la autoreflexión y reflexión de las deficiencias encontradas para darle seguimiento y poder dar solución a las diferentes problemas o situaciones educativas.

Además si la principal preocupación de la evaluación en su dimensión formativa es cómo hacer de ella un instrumento de mejora del aprendizaje, la preocupación de la evaluación en su dimensión certificadora es la validez, fiabilidad y practicidad a la hora de constatar la consecución de los objetivos y competencias académicas y profesionales, lo cual está íntimamente ligado al concepto de rendimiento académico, concepto este polisémico y no siempre exento de controversia, aunque, al final, tal como manifiestan Rodríguez y Ruiz (2011) cuando se habla de rendimiento académico se está hablando, generalmente, de calificaciones.

6.1.2 Objeto de la evaluación

En relación a la subcategoría objeto de la evaluación se obtuvo lo siguiente:

Categoría	Subcategoría	Indicadores
I Concepto y significado de la evaluación	Objeto de la evaluación	Metodología Dificultades Pruebas orales y escritas

En esta subcategoría se presentan elementos importantes puesto que desde la perspectiva docente y del estudiante se obtuvieron datos muy relevantes para el análisis.

Los docentes toman en cuenta los aprendizajes colaborativos, significativos de proceso; así como el desarrollo de habilidades, destrezas, capacidades, cumplimiento de tareas, calidad de los trabajos, participación, trabajos grupales, creatividad y la originalidad.

En el grupo de discusión expresaron que el verdadero objeto de la evaluación no debe estar enraizado en la obtención de una nota, sino en los avances tanto de contenido como del desarrollo de habilidades destrezas y actitudes; pero en la práctica se evalúa más la parte conceptual.

Se visualiza que los estudiantes nuevamente hacen énfasis en lo que quieren respecto a la evaluación puesto que ellos manifiestan que la nota no es lo más importante en los procesos evaluativos y que ésta debe estar enfocada en el desarrollo de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Las y los docentes dicen tomar en cuenta los elementos mencionados por los estudiantes en torno a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, en tanto el modelo educativo hace mención en la necesidad de valorar el proceso reconociendo los aciertos y desaciertos para la mejora educativa, en donde las y los docentes, planes de estudio, los programas de asignatura, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los materiales utilizados, recursos físicos, el ambiente de aprendizaje y el desempeño de las y los docentes deben ser evaluados.

Según (Edwards, 1997) citado por (Tenutto, 2002) en numerosas ocasiones nos quejamos de que los estudiantes tienen los conocimientos “pinchados con alfileres”, pero ¿qué propició este hecho? Cuando mantenemos con el conocimiento una relación de exterioridad éste aparece inaccesible y problemático. El estudiante requiere de “pistas” para localizar de qué se está hablando ya que se trata de una simulación de apropiación.

Lo expresado se debe a que los conocimientos se encuentran vinculados de los saberes previos existentes y alejados de la concepción constructivista; estos conocimientos pueden, también, funcionar como obstáculos para la incorporación de nuevos conocimientos, proporcionando ideas previas erróneas. Por lo tanto debe estar enfocado desde la perspectiva integral en donde además de lo conceptual el estudiantes pueda aplicar esos conocimientos y en congruencia con la parte actitudinal lograr lo que se desea en educación.

Al respecto es necesario darse un tiempo de autoreflexión docente para poner analizar el actuar profesional, valorar si la metodología empleada es adecuada o no al contexto del estudiantado y así mismo retomar las dificultades en general para poder dar solución de manera conjunta a toda la problemática presentada. Y que verdaderamente se cumpla el objeto de la evaluación.

6.1.3 Instrumentos y técnicas

Los hallazgos encontrados sobre los instrumentos y técnicas utilizados son:

Categoría	subcategoría	Indicadores
I Concepto y significado de la evaluación	Instrumentos y técnicas	Rúbricas y guías de reflexión Exposiciones Trabajos grupales

Los informantes docentes dicen utilizar como instrumentos la participación, la calidez, y cumplimiento de tareas; en las técnicas de evaluación las rúbricas, cuaderno manual y se llega a consenso con el estudiantado sobre los mecanismos de evaluación que se implementen.

Un docente expresa aplicar la evaluación cualitativa a través de la integración en las distintas actividades que se desarrollan en la clase; aplicando técnicas que conduzcan al aprendizaje cooperativo.

Sin embargo durante la observación no se utilizaron instrumentos de evaluación se hizo de manera oral, en cuanto a las técnicas que emplearon fue las exposiciones y entrega de álbum.

Por otro lado los estudiantes señalan que los instrumentos y técnicas empleados por las y los docentes están los trabajos en equipos, en parejas, dinámicas, cantos, poemas, exámenes muy extensos, pruebas orales y escritas.

Con relación a este aspecto es importante ver que los estudiantes no están claros de cuáles son los instrumentos que utilizan las y los docentes para ser evaluados pero si de la técnica empleada.

El manual del planeamiento didáctico y evaluación de los aprendizajes nos indica que es importante seleccionar las técnicas y procedimientos más idóneos para evaluar las capacidades, conocimientos y actitudes, considerando además los propósitos que se persigue al evaluar, para evaluar el desarrollo de la expresión oral del estudiantado es posible se puedan implementar actividades como la exposición o bien la participación en grupos de discusión, las cuales pueden ser organizadas de manera individual o bien grupal.

Es importante que las y los docentes seleccionen bien las técnicas e instrumentos de evaluación para así poder cumplir en forma más adecuada la función de coleccionar evidencias del conocimiento, de las habilidades y actitudes adquiridas después del programa y de la aplicación en un ambiente real de trabajo, también se debe comunicar los resultados obtenidos y así poder indagar las causas de los que no fueron los esperados, o cuando los estudiantes muestran dificultades y en consecuencia los aprendizajes no se lograron, es decir, el docente debe identificar los aspectos tanto que favorecen el logro de aprendizaje, pero también los que lo obstaculizan y brindar retroalimentación al estudiantado para que ellos tomen decisiones para mejorar sus desempeños.

Cabrera (2006) expresa que se suelen realizar exámenes escritos para acumular notas y luego computar con un examen final, exámenes que suelen ser distantes de la realidad del proceso educativo, sin una coherencia con la

realidad, dedicados a preguntar lo mismo de siempre: lo dicho de los autores, las cifras fijas, los conceptos estáticos; pruebas que son el pasto rico para los estudiantes memorizadores, lectores de apuntes y revisores superficiales de los textos clásicos, alumnos muertos a la hora del análisis y la confrontación de las ideas, discentes que pronto olvidan todo. Son sólo eso, exámenes, pruebas escritas que generan calificaciones y no evaluaciones.

Se realiza la actividad bajo un paradigma eminentemente calificativo, de tipo cuantitativo, donde la nota que se espera alcanzar es la que sea suficiente para ser la llave que da paso al final del período reglamentario de estudios y la promoción a programas superiores. No hay modelo identificable de contenido teórico.

Se debería realizar una definición más exacta de los objetivos propuestos, programados y por ende los suficientemente alcanzados, ya que su identificación viene a ser herramienta importante para establecer la calidad dentro del accionar educativo diario.

Convendría evaluar con imparcialidad las destrezas, habilidades y actitudes pero para ello se deben definir claramente las técnicas y diseñar los instrumentos en su conjunto puesto que todo debe ir concatenado para que todo el proceso tenga sentido.

6.1.4. Criterios de evaluación

Elemento fundamental en los procesos evaluativos, el cual nos define el aprendizaje de alcance.

Categoría	Subcategoría	Indicadores
I Concepto y significado de la evaluación	Criterios de evaluación	Participación y asistencia Contenidos Trabajos escritos

Los docentes consideran dentro de los criterios a tomar en cuenta al evaluar la participación en clase, asistencia, trabajos escritos, cumplimiento de tareas,

calidad en los trabajos, Ídem y otros dependen de los instrumentos que se utilicen.

Pero es notorio que lo que más valoran los estudiantes es saber que tuvieron la oportunidad de crear y generar sus propias ideas o soluciones específicas del aprendizaje.

Un docente manifestó que hace contrato pedagógico y les pregunta a sus estudiantes como quieren ser evaluados, para llevar los procesos de la mejor manera posible.

En cuanto al estudiantado expresan que esto depende de la asignatura y del docente. Utilizan la participación en clase, asistencia y en su mayoría los contenidos es decir la parte científica.

Un hallazgo importante es que las y los docentes enfocan los criterios de evaluación en torno a: la participación y calidez, cumplimiento de tareas, rúbricas que conduzcan al aprendizaje cooperativo, cuaderno manual, pero también se llega a acuerdos con el estudiantado sobre los mecanismos de evaluación y los estudiantes dicen que los criterios están enfocados más en los contenidos.

Algo importante que mencionan es que la evaluación es discutida con los estudiantes, en algunos casos con maestros, coordinador de carrera, se elaboran instrumentos para evaluar la asignatura en la mitad y al final del semestre lo que permite ir realizando cambios o ajustes para hacer más integrador el proceso de evaluación. Mientras tanto los estudiantes dicen que son pocos las y los docentes que sí hacen consenso de los procesos evaluativos.

El modelo educativo dice que es obligatorio que el docente contextualice la información con el objeto, de que el discente la incorpore significativamente a su estructura mental. Para ello es preciso tomar acuerdos con los estudiantes para que estén claros de cuáles serán los criterios a evaluar y el proceso es de manera consiente.

Para poder desarrollar las habilidades, destrezas, actitudes y sobre todo poder formar profesionales integrales con una concepción científica humanista del mundo, capaces de interpretar la realidad social con sentido crítico, reflexivo y propositivo.

De igual manera es necesario establecer criterios de evaluación con anterioridad a la realización de dicho proceso, es decir, tener en claro qué desea evaluar, cuándo lo va a hacer y de qué modo lo hará, ya que los resultados obtenidos, brindan información necesaria para realizar la autoevaluación, porque ayuda a corroborar si el proceso fue facilitado y preparado adecuadamente, si las tareas complementarias que se utilizaron fueron las correctas, si es necesario cambiar la estrategia diseñada, entre otras cuestiones. A su vez, permite también tomar decisiones sobre si debe seguir adelante con otro tema, si debe retomar un tema, si se puede establecer relaciones con otro, etc.

Por otra parte, es de gran importancia que los criterios de evaluación sean explicitados y presentados a los alumnos al inicio del curso académico, de manera que llegado el momento de evaluar, los mismos ya saben qué es lo que se espera de ellos, es decir saben hacia dónde direccionar sus producciones y, el profesorado puede ajustarse a los requerimientos establecidos dejando de lado otras cuestiones.

6.1.5. Tiempo de la evaluación

Acá se hace énfasis en el aspecto cada cuánto evalúa y cuáles son los momentos claves para evaluar.

Categoría	Subcategoría	Indicadores
I Concepto y significado de la evaluación	Tiempo de la evaluación	Exámenes Formativa de proceso

Las y los docentes entrevistados dicen que evalúan durante todo el proceso, al inicio, a mediados y al final del semestre. También en tiempo de exámenes y en dependencia de lo que se haga y cómo se oriente.

En tanto los estudiantes dicen que la evaluación debe ser formativa, de proceso y cuando van a exámenes, consideran que se debe tener un espacio para evaluar tanto a los estudiantes, maestros, currículo y todos los actores educativos.

La auto-reflexión y reflexión sobre las causas de las deficiencias encontradas facilitan la toma de decisiones que posibilitan reconducir el proceso, y por tanto desarrollar una evaluación formativa.

Un hallazgo es la relación directa entre lo que dice el modelo educativo y lo que los estudiantes expresan en torno al tiempo de la evaluación que debe ser formativa y de proceso pero realmente que hayan espacios de reflexión y autoreflexión consientes todos los actores de que se debe cambiar de actitud para que haya mejores resultados y realmente se pueda reconducir y desarrollar verdaderamente procesos de calidad e integral.

Expresaban también los estudiantes que se deben implementar pequeños grupos focales para evaluar el trabajo de todos los involucrados y no esperar a que haya investigaciones.

Pedro Ahumada (1998) expresa que el proceso implica “que la evaluación además de entregar información sobre la significancia del hecho aprendido por el estudiante; también permite conocer las dificultades que se tuvieron para alcanzar los aprendizajes”. Reconociendo las consecuencias evaluativas, de repercusión positiva (regulación del aprendizaje) o negativa (desmotivación o sensación de pérdida de tiempo, por ejemplo).

Por lo anterior es necesaria una evaluación auténtica formativa en donde se pueda poner en práctica lo que nos orienta el modelo educativo y realmente se vivan procesos objetivos donde el estudiantado sea quien impregne los

elementos claves a evaluar y el docente cumplir verdaderamente el rol de mediador. De este modo, lo que verdaderamente importa es que la evaluación que se practique corresponda realmente con los objetivos que decimos perseguir en el diseño de nuestra materia.

6.1.6 Políticas y evaluación

En este aspecto se les preguntó si las políticas y normativas existentes inciden en su forma de evaluar. De qué manera.

Categoría	Subcategoría	Indicadores
I Concepto y significado de la evaluación	Políticas y evaluación	Fundamentación Pedagógica Objeto de la evaluación Ubicación contextual

Hallazgos encontrados:

Un docente manifiesta que la evaluación la hace libre y algunas veces no se rige por las políticas evaluativas orientadas, pero se han ido ajustando a lo largo de la experiencia docente. Otros dicen tomar en cuenta lo orientado por el departamento pero a veces la podemos hacer más compleja y tediosa y con esto corremos el riesgo de convertirlo en algo incómodo e inoportuno, en lugar de disfrutar lo que hacemos.

Castro (2006) expresa que la forma de evaluar a los estudiantes es inadecuada, plagada de errores, sin planificación y realizada casi siempre a las carreras y con el único objetivo básico de dar por finalizado el programa. Se llenan de paso unos requisitos previamente planteados por la secretaría académica, sin ejercer mayores exigencias planteados procedimentales y conceptuales obviando la parte actitudinal y sin el rigor y el perfeccionamiento necesario e imprescindible, que permita dar cabida al proceso fundamental de la autoevaluación, sano mecanismo de retroalimentación que facilita la objetividad, al estimar la calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se realiza.

A sí mismo si se está pensando en función del estudiantado, entonces por qué se siguen haciendo exámenes iguales o siguiendo patrones evaluativos que realmente se contradice con lo que el contexto exige.

El modelo educativo nos dice en torno al currículo es un proyecto global, integrado y flexible, con bases y principios generales para todos los procesos considerados: planificación, ejecución, evaluación y justificación del proyecto educativo, los cuales deberán ser retomados por la institución y las y los docentes como marco de orientación y reflexión.

Esta visión del quehacer académico, sólo será posible con el acompañamiento de un proceso permanente de actualización y formación del personal docente, ya que desde esta perspectiva, el primer sujeto de cambio es el docente, porque es quien facilita el proceso enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto la flexibilidad no significa que se hará lo que se quiere sin tomar en cuenta todos los elementos que conlleva una evaluación verdadera, significa que se debe reflexionar sobre el quehacer práctico en donde intervienen todos los actores del proceso de formación para poder dar solución a la problemática.

El modelo educativo es claro de lo que debemos poner en práctica puesto que es realmente lo que nuestros estudiantes nos demandan, que evaluemos acorde al contexto educativo, que se caracterice cada grupo, cada estudiante, que haya una verdadera comunicación e interacción entre los actores educativos y que se propicie la autoreflexión y reflexión.

6.1.7 Prácticas que orientan

Esta categoría es muy importante para los estudiantes, puesto que ellos mencionan elementos cruciales para que el desempeño tanto de los maestros sea de calidad incluyendo el trabajo que ellos realizan.

Categoría	subcategoría	Indicadores
Prácticas evaluativas	Estrategias de evaluación Orientadas por el modelo	Guías de cuestionarios de lo que se aprende

		Observación autoreflexiva Aprendizaje basado en la Resolución de problemas Aprendizaje por proyectos Informe escrito Trabajo de campo Aprendizaje colaborativo
	Nombradas	Evaluaciones Conferencias Conversatorios Exámenes Actividades prácticas
	Aplicadas	Exposición Álbum Trabajo en equipo

Las y los docentes dicen que emplean una evaluación formativa y de proceso en donde aplican diferentes estrategias. Tomando en cuenta el constructivismo. Cuestión que en la observación no se visualizó a como lo manifiestan.

Se pudo constatar que hay confusión en cuanto a los elementos que conlleva una estrategia de evaluación, las actividades de evaluación son utilizadas como instrumentos o técnicas para evaluar y no se define claramente los criterios que utilizan para evaluar los aprendizajes.

Se considera también que en todo el proceso se evalúa conjuntamente con los estudiantes y demás actores educativos, esto se pone en contraposición a lo relatado por los estudiantes que dicen no llevar procesos continuos de evaluación en el caso de algunos docentes; pues hay docentes que evalúan en conjunto.

Se hace más énfasis en la evaluación tradicional puesto que ellos son el centro del proceso, no nos dejan que actuemos, decían; sin embargo hay docentes que sí hacen de una metodología activa-participativa porque nos involucran, dejan

que participemos, nos motivan y nos sentimos parte importante porque ellas solo facilitan.

Se considera que la mejor forma de evaluar es hacer autoevaluaciones, coevaluaciones, porque así se mejora, pero hay docentes que no lo hacen y se molestan cuando se les sugiere.

Desde esta perspectiva vemos que la universidad ha orientado la forma de evaluar los aprendizajes y sobre todo se involucran en las capacitaciones que se hacen dentro la universidad, pero aun así se concreta que la evaluación se conceptualiza exclusivamente desde la perspectiva del maestro y pocas veces desde el estudiante.

En un estudio realizado en Bogotá Colombia sobre concepciones y prácticas evaluativas reveló que en su mayoría la evaluación se debe a un criterio personal que no se discute con los estudiantes y expone la necesidad de profundizar sobre las teorías, técnicas y tecnologías de evaluación de los aprendizajes, considerar también que la evaluación se debe construir a partir de la discusión y consenso de docentes, estudiantes y sobre todo con entidades que representan la institución.

Dentro de los hallazgos encontrados en la práctica es que la evaluación se reduce básicamente a la comprobación de aprendizajes mayoritariamente declarativos (factuales y conceptuales), predominio de la utilización de exámenes muy extensos.

Hay una disonancia entre las concepciones y la práctica evaluativa.

Todo lo señalado pasa fundamentalmente por no hacer una revisión a conciencia de las prácticas evaluativas con miras a un cambio actitudinal y de estilo de los maestros con respecto a determinadas formas de actuación docente.

Por ello el movimiento “auténtico” concibe a la evaluación como un proceso colaborativo y multidireccional a través del cual los estudiantes se autoevalúan,

o son coevaluados por sus pares y en el que el profesor se involucra directamente con el aprender.

6.2 Estrategias que utilizan las y los docentes para evaluar

Dentro de las estrategias que aplican las y los docentes están: video conferencias, giras de campo, grupos de expertos, conversatorios, análisis de casos, trabajos en equipos todo consensuado, evaluaciones memorísticas, repetitivas, en base a resultados (producto) y mezcla de las anteriores.

Lo que más valoran los estudiantes es saber que tuvieron la oportunidad de crear y generar sus propias propuestas o soluciones específicas de aprendizaje.

La estrategia aplicada fue las exposiciones, y en un momento entrega de álbumes como recurso evaluado.

Uno de los hallazgos es que hay una confusión entre lo que es una estrategias, técnicas, instrumentos y actividades implementadas por las y los docentes.

Hay relación entre lo que dicen los maestros sobre los estudiantes en cuanto a que valoran más cuando crean y generan sus propias propuestas a soluciones de aprendizaje y ellos dicen que aprenden más con actividades práctica.

La implementación de estrategias evaluativas debe estar acompañada lógicamente de una buena planificación, por lo tanto las y los docentes debemos tomar en cuenta que somos los principales agentes de cambios para la mejora del desempeño profesional.

El modelo educativo por su parte nos insta a que dentro de esas estrategias evaluativas tomemos en cuenta la evaluación formativa, pero en la práctica no se ve esa relación, puesto que los estudiantes dicen que dentro de los procesos evaluativos el que más aplican son los exámenes. Decían que es verdad que los exámenes son importantes porque miden el conocimiento y obtener algo

cuantificable, pero que se pueden hacer diferente que vayan integrados con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y sobre todo que se ponga en los exámenes lo acordado en clase y no evaluar lo que no se ha consensuado.

La relación directa entre los informantes es que los estudiantes aprenden más con estrategias innovadoras y prácticas; puesto que valoran todo el proceso y se sienten parte del mismo.

Posteriormente se les preguntó tanto a docentes como estudiantes la importancia de las capacitaciones en prácticas evaluativas.

Por un lado las y los docentes consideran que sí es importante ya que la evaluación es delicada y determinante, permite la innovación y ser creativos, un docentes dice que sería bueno ser capacitados sobre prácticas evaluativas porque a veces se sobreentiende que todos sabemos en términos generales sobre prácticas evaluativas y seguramente es así, pero no estaría mal que compartamos nuestras experiencias para enriquecer nuestro ejercicio profesional y humano.

El estudiantado manifestó que más que ser capacitados es aplicar lo recibido en las capacitaciones, tomar en cuenta la parte humanista, ser flexible y poner en práctica la parte integral del SER. Las capacitaciones son importantes pero los cambios son más difíciles y como docentes se debe tomar conciencia de innovar y dejar el tradicionalismo.

Otro aspecto a considerar es que la universidad tiene docentes muy profesionales, capacitados con alto nivel científico; pero falta que eso lo pongan en práctica.

Hallazgo importante mientras las y los docentes consideran que las capacitaciones los vuelve innovadores y creativos los estudiantes consideran

que lo principal es la toma de conciencia para que los demás procesos fluyan como el innovar y transformar las prácticas evaluativas en momentos agradables y no tediosos e incómodos tanto para docentes como para los estudiantes.

Llama la atención que dentro de las estrategias orientadas por el modelo educativo, las nombradas por los docentes y estudiantes en relación con las aplicadas, notamos que hay una mezcla de actividades evaluativas, estrategias didácticas, técnicas e instrumentos.

6.3 Coherencia entre lo que orienta modelo Educativo implementado en la FAREM sobre evaluación con la práctica evaluativa de las y los docentes.

Dentro de lo que corresponde a la coherencia entre lo orientado en el modelo educativo en relación a la práctica evaluativa se puede constatar que se debe contextualizar, reflexionar sobre las dificultades para dar solución a los diferentes problemas, que la evaluación debe ser parte del proceso enseñanza aprendizaje, por lo tanto no solo se evalúa a los estudiantes sino a todos los actores educativos.

El modelo orienta que el objetivo primordial de la evaluación no es la evaluación sumativa de los conocimientos adquiridos por el estudiantado, se concibe como parte del proceso enseñanza-aprendizaje, pero en la práctica se toma en cuenta más la parte conceptual en algunos casos.

Otro elemento a considerar, sabiendo que el currículo es global, integrado y flexible el cual conlleva a que el docente pueda innovar y establecer estrategias evaluativas consensuadas con el estudiantado para dar apertura a la reflexión de la práctica y de esa manera darse cuenta si realmente esas estrategias e instrumentos fueron eficaces en proceso evaluativo.

De este modo podremos darle salida a lo que nos propone el modelo educativo cuyo propósito fundamental es promover la construcción de saberes que tengan

significado y relevancia en la solución de problemas reales y cotidianos. En la formación científica y humanística de los estudiantes se propicia la interacción y la autorreflexión, prestando así atención al desarrollo del pensamiento analítico y crítico. Esto a su vez, contribuye a la formación integral de un profesional competente para desenvolverse e integrarse con éxito en el ámbito profesional y social.

Para poder lograr lo que se menciona anteriormente es necesario tomar en cuenta verdaderamente lo que orienta el modelo pero aún más relevante es lo que los estudiantes demandan en los salones de clase y dotarlos de una educación verdaderamente integral.

Hallazgo importante es que hay congruencia entre lo que nos dice el modelo educativo en cuanto a la preparación profesional y personal del profesorado, pero en la práctica no se ve reflejado todo es cúmulo de experiencia docente puesto que en la observación no se apreció el desarrollo de estrategias evaluativas con todos los elementos que la componen, y los estudiantes en el grupo focal expresaron la aplicación de técnicas no así de los instrumentos y criterios por los cuales son evaluados.

Las y los docentes manifiestan que la evaluación la hace libre y algunas veces no se rigen por las políticas evaluativas orientadas pero se han ido ajustando a lo largo de la experiencia docente. Considerando que muchas veces la evaluación la podemos hacer más compleja y tediosa y con esto corremos el riesgo de convertirlo en algo incómodo e inoportuno.

Otra tarea prioritaria es la vinculación y aplicación de los contenidos en una variedad de situaciones y problemas de la vida real propicia el desarrollo de un aprendizaje significativo.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se favorece el desarrollo de la autorreflexión en el estudiante, a fin de que tenga conciencia y control sobre lo

que aprende y cómo lo aprende. Esto le permite observar los cambios que se producen en sus conocimientos y prácticas habituales.

Por lo tanto seguir lo orientado por el modelo se podrá dar respuestas a las necesidades del estudiantado, se podrá reflexionar sobre las prácticas evaluativas y generar cambios significativos primeramente en los docentes y por ende en el contexto.

6.4 Elementos estratégicos para la mejora de la práctica evaluativa de las y los docentes

Propuesta

Para llevar a cabo la evaluación desde el enfoque formativo es necesario que el docente incorpore en el aula estrategias de evaluación congruentes con las características y necesidades individuales de cada alumno y las colectivas del grupo.

Diseñar una estrategia requiere orientar las acciones de evaluación para verificar el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias de cada alumno y del grupo, así como la técnica y los instrumentos de evaluación que permitirán llevarla a cabo. Para algunos autores, las estrategias de evaluación son el “conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno” (Díaz Barriga y Hernández, 2006) citado por secretaria de educación México

Por lo antes mencionado en el siguiente esquema podrán apreciar los elementos que debe llevar una estrategia.

Figura N°6. Elementos que debe contener una estrategia		
¿Qué evaluar?		Nombre de la estrategia:
Criterios de evaluación	Indicadores de evaluación	Competencias

¿Cómo? (Técnicas)			
Obsevación	Pruebas	Autoevalaución	Coevaluación
Instrumentos	Instrumentos	Instrumentos	Instrumentos
¿Dónde? (actividades)			
Fuente: (elaboracion propia)			

Los métodos son los procesos que orientan el diseño y aplicación de estrategias, las técnicas son las actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden, y los recursos son los instrumentos o las herramientas que permiten, tanto a docentes como a alumnos, tener información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Las estrategias de evaluación, por el tipo de instrumentos que utilizan, pueden tener las siguientes finalidades:

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

La mayoría de los estudiosos del constructivismo concuerdan con los principios señalados anteriormente y los utilizan para hacer una clara diferenciación entre lo que podría considerarse como un enfoque de aprendizaje memorístico o reproductivo con otro de carácter significativo.

Por otra parte, al referirnos a contenidos estamos planteando una nueva conceptualización y recuperación de este término, como: " el conjunto de

saberes culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización”. (Coll, 1993, p.13)

Estos saberes culturales han sido recientemente tipificados en cuatro grupos de contenidos: declarativos, procedimentales, estratégicos y actitudinales. Previamente y antes de proceder a analizar los instrumentos y técnicas susceptibles de ser usados en la evaluación de los diversos tipos de contenidos anteriormente descritos, debemos ser claros en señalar que trabajar en una concepción constructivista para lograr aprendizajes significativos habría que tener siempre presente estos tres principios:

- 1.- Motivar al estudiante para que realice un esfuerzo deliberado de relacionar los conocimientos nuevos con conocimientos anteriores ya existentes en su estructura cognitiva.
- 2.- Presentar los nuevos conocimientos mediante situaciones experienciales relacionadas con hechos u objetos.
- 3.- Procurar que el alumno se implique afectivamente con el aprendizaje como una forma de dar un sentido y significación al mismo.

Esta forma de concebir los contenidos ha llevado a revisar los planes y programas de estudio, encontrando en ellos un alto porcentaje de contenidos de carácter declarativo (hechos específicos y terminologías) lo que justificaría plenamente el uso por parte de los profesores de metodologías frontales de carácter discursivo y el abuso de aprendizaje memorístico de parte de los estudiantes.

De la evaluación de los contenidos declarativos

Bajo la denominación de contenidos declarativos nos estamos refiriendo a los aprendizajes de hechos específicos y de conceptos, ya que resulta conveniente separarlos puesto que existen marcadas diferencias entre ambos tipos de aprendizajes.

Por ejemplo, los hechos son conocimientos acabados y por lo general unívocos, mientras que los conceptos son conocimientos que están siempre en desarrollo y evolución, y en consecuencia las metodologías para explicar los primeros resultan siempre de mucha simpleza, no así la de los conceptos cuyos aprendizajes suelen durar períodos más largos de tiempo y obligan a emplear una variedad de métodos y destinar tiempos más largos para su aprendizaje.

Por otra parte, para aprender los hechos solo basta memorizarlos, en cambio para aprender conceptos es necesario que el alumno alcance diferentes niveles de comprensión, aplicación y análisis conceptual.

Algunas recomendaciones metodológicas para el aprendizaje de hechos específicos:

- 1.- Recordar que solo debe exigirse memorización cuando el hecho pueda ser relevante para explicar otros hechos o situaciones.
- 2.- Procurar contextualizar las situaciones en que se aprenden hechos como una manera de facilitar su evocación o recuerdo.
- 3.- Desconocer que los hechos den origen a situaciones intermedias o de aproximación.

Con respecto a los instrumentos o técnicas evaluativas que se pueden seguir utilizando en la evaluación de hechos podríamos enumerar los siguientes:

- Pruebas de respuesta simple, breve o unívoca (oral o escrita)
- Pruebas de identificación de componentes (utilizando figuras)
- Pruebas de ordenamiento o de jerarquización.
- Pruebas de asociación de hechos. - Pruebas de falso-verdadero.
- Pruebas de completación de frases.
- Pruebas de términos pareados. - Pruebas de elección múltiple.

Con relación al aprendizaje de contenidos conceptuales, habría que señalar que no se trata de memorizar una determinada definición, sino que lo que importa es

que el alumno pueda explicar el concepto en cada uno de los elementos que lo constituyen, emplearlo en la solución de situaciones nuevas o tener la habilidad para diferenciarlo en una determinada comunicación.

Se trata de determinar si el estudiante ha alcanzado una comprensión profunda de una generalización de acontecimientos u objetos. Algunas recomendaciones metodológicas para su tratamiento podrían ser las siguientes:

- 1.- Solicitar al alumno que explique oralmente o por escrito cada uno de los elementos que constituyen el concepto en sí. (Frase mapeada)
- 2.- Problematizar la asignatura a fin que el alumno pueda transferir el concepto a situaciones diferentes a las de rutina.
- 3.- Emplear comunicaciones escritas (textos, artículos, figuras, etc.) para que los alumnos extraigan los conceptos y establezcan interrelaciones entre ellos.

Los instrumentos y técnicas evaluativas que permiten recopilar una adecuada información sobre el manejo conceptual son, entre otros:

- Las pruebas de libro abierto.
- Los multi-ítems (basados en un artículo, gráfico, figura, etc.)
- Las disertaciones orales.
- Los ensayos sobre una determinada temática.
- Los mapas conceptuales, etc.

De la evaluación de contenidos procedimentales

En el término procedimiento estamos incluyendo actividades de ejecución manual, manipulación de instrumental, representación gráfica, expresión plástica, confección de planos, maquetas, etc. y aquellas que significan acciones y decisiones de naturaleza mental, como: habilidades de recopilación y organización de información, medios de comunicación efectiva, formas de expresión verbal, resolución de problemas, etc.

Al respecto se hace importante diferenciar entre procedimientos y métodos, ya que los primeros son algoritmos o heurísticos que el alumno utiliza para responder a una demanda determinada, mientras que los métodos están asociados con las formas en que el profesor intenta presentar y abordar dicho aprendizaje.

El aprendizaje de un conocimiento procedimental requiere metodológicamente tener en consideración lo siguiente:

1.- Determinar el o los procedimientos que se van a trabajar en cada Unidad de Aprendizaje. Esta selección debe hacerse considerando aquellos que son fundamentales de la disciplina o que podrían trabajarse interdisciplinariamente.

2.- Se debe crear las condiciones de aprendizaje para que los alumnos individual o grupalmente puedan ensayar el procedimiento y por ende llegar a automatizarlo.

En cuanto a las formas más recomendables para evaluar la significatividad del aprendizaje de un procedimiento consideramos:

- Observaciones. - Escalas de calificación rígidas o móviles (numéricas, gráficas, o descriptivas) - Grabaciones en video.
- Autoevaluaciones, etc.

De la evaluación de contenidos estratégicos

Al respecto habría que recordar que la temática de los contenidos estratégicos ha sido muy cuestionada por aquellos que consideran que no es posible conocer y menos evaluar procesos cognitivos internos, sin embargo un número creciente de investigadores acepta la introspección como método directo para acceder a todos los procesos mentales.

En todo caso ha quedado demostrado que: " el uso reflexivo de los procedimientos que se utilizan para realizar una determinada tarea supone la utilización de estrategias de aprendizaje " (Monereo et al, 1994, p. 44)

Algunas recomendaciones metodológicas recogidas de los especialistas que han intentado trabajar la enseñanza de estrategias, se podría resumir en:

1.- En cada Unidad de Aprendizaje el profesor debe seleccionar los procedimientos o estrategias que van a introducirse con miras a determinar cuáles de ellos deberían ser dominados por los estudiantes y cuáles son útiles para el aprendizaje de los diversos contenidos de la Unidad.

2.- Es conveniente partir de los conocimientos y competencias cognitivas del alumno de acuerdo a su edad, su madurez, sus aprendizajes anteriores.

3.- Determinar si el alumno domina algunos procedimientos anteriores para desarrollar uno de mayor complejidad que incluya a los aprendidos.

Finalmente, habría que enumerar algunos procedimientos que se han empleado en la evaluación declarativa, procedimental y condicional de los contenidos estratégicos:

- Pruebas tipo cuestionario - Exposiciones temáticas - Entrevistas - Identificación de procedimientos. - Autoevaluación – Inventarios

- Autoinformes - Baterías de test.

En el siguiente cuadro se podrá establecer la coherencia y diferencia entre una técnica, los instrumentos y criterios de evaluación.

Cuadro N°2. Diferencia entre una técnica, instrumentos y criterios de evaluación			
¿Cómo evaluar?		¿Con qué evaluar?	Criterios
Actividades	Técnica	Instrumento	Creatividad
Talleres	Son los medios utilizados para apreciar el rendimiento del estudiante	Sirven para aplicar las técnicas	Fluidez
Exposiciones			Convivencia
Aplicación de pruebas			Participación
Interacciones constructivas		Registro anecdótico	Significatividad

Charla participativa	<u>Observación</u>	Registro descriptivo	Autonomía	
Debate dirigido		Participación	Pertinencia	
Phillips 66		No participante	Registro diario	Profundidad
Discusión en pequeños grupos		Directa	Escala de estimación	Amplitud
Simposio		Indirecta	De categoría	Precisión
Panel			Frecuencia	Coherencia
Mesa redonda			Numéricas	Lenguaje
Seminario			Caracterización	Originalidad
Foro			Descriptivas	Capacidad expresiva
			Lista de cotejo	
Coloquio	<u>Entrevista</u>	Guía de entrevista	Análisis	
Discusión socializada		En profundidad	Interpretación	
Dramatizaciones		Focalizada	Clasificación	
Sociodramas	<u>Encuesta</u>	Guión de encuesta	Diseño	
Entrevistas o consulta pública		Cuestionario	Calidad	
Entrevista colectiva	<u>Pruebas</u>		Capacidad	
Estudio de casos		Pruebas escritas estructuradas (objetivas)	Diferenciación	
Reproducciones		Pruebas escritas semi estructuradas	Reflexión	
Diálogo o debate público		Pruebas escritas no estructuradas	Composiciones	
Trabajo en los cuadernos de clase		Pruebas de ensayo	Asistencia	
Demostraciones		Pruebas de respuesta libre	Puntualidad	
Simulaciones		Análisis de problemas	Cumplimiento de normas	
Lecturas		Pruebas orales	Clima de aceptación	
Resolución de problemas		Pruebas prácticas	Responsabilidad	
Estudios de casos			Participación grupal	
Guías	<u>Análisis de la producciones</u>	Guión de análisis	Integración grupal	
Estudios dirigidos		Registro anecdótico	Cooperación	
Fichas		Registro descriptivo	Respeto mutuo	
		Registro diario	Confidencialidad	
Intercambio de experiencias		Escala de estimación	Toma de decisiones	

		Lista de cotejo	Desarrollo personal
	<u>Etnografía en la clase</u>	Sociogramas Cuestionarios Encuestas Registros Test	
	<u>Técnicas alternativas</u> Mapas mentales Mapas de conceptos Portafolio Carpeta de aprendizaje	Guión de análisis Hoja de análisis Hoja de evaluación Registro Rúbricas	
	<u>Formas de participación</u> Autoevaluación-coevaluación, heteroevaluación	Guión de entrevistas Guión de encuestas Hoja de autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación Registros	
Fuente: (elaboración propia)			

De la evaluación de los contenidos actitudinales

Hemos señalado anteriormente lo difícil que resulta el referirse a valores, normas y actitudes en términos de contenidos, sin embargo tenemos que estar de acuerdo que por tratarse la mayoría de ellos de constructos hipotéticos no queda otra cosa que evaluarlos por las propiedades que se les asigna.

Sin olvidar que una actitud involucra tres tipos diferentes de componentes: cognitivo (conocimientos y creencias), el afectivo (sentimientos y preferencias) y el conductual (declaración de intenciones o acciones manifiestas).

Los autores reconocen que las formas utilizadas hasta hoy para evaluar estos contenidos afectivos ha estado fuertemente limitadas por la creencia que todas ellas se presentan en un mismo momento y de una misma forma a todos los componentes de un grupo, esta falacia ha permitido que se utilicen procedimientos de tipo encuesta (entrevistas colectivas, cuestionarios masivos, etc.) que suponen reacciones iguales de todos los sujetos frente a un determinado estímulo.

Las consabidas escalas de Lickert, de Thurstone, el diferencial semántico de Oswood permitieron estructurar las mayorías de los instrumentos de observación de comportamientos actitudinales que aún se siguen utilizando y cuya información no siempre finaliza en una interpretación aceptada o reconocida por el sujeto evaluado.

Una nueva línea de procedimientos evaluativos en que se expresen verbalmente o por escrito las intenciones y el sujeto reconozca determinados comportamientos no solo en el ámbito escolar, sino que en el contexto familiar y comunitario, son intentos importantes en la evaluación actitudinal.

Como señala Yus: "...teniendo en cuenta el importante componente actitudinal de los temas transversales, es oportuno contar con algunos de los instrumentos usuales del campo de la evaluación de actitudes, siempre que sean usados prudentemente, sin perder de vista que son simples medios para obtener una información sobre la cual hemos de reflexionar, interpretándola en función de los posibles factores que entran en juego en el hecho educativo...." (1996, p.140)

El mismo autor hace una extensa relación de posibles métodos y técnicas que son susceptibles de ser utilizados en la evaluación de los contenidos actitudinales, y en los cuales incluye además de los tradicionales instrumentos no observacionales, una amplia gama de procedimientos observacionales narrativos y de análisis del discurso.

También se ha centrado el proceso evaluativo actitudinal en la evaluación del ambiente de la institución educativa, como una forma de determinar si se están

dando las condiciones y posibilidades para que los alumnos alcancen valores, asuman el cumplimiento de normas o se efectúe en ellos cambios actitudinales significativos.

Finalmente, debemos reconocer que esta breve y rápida visión de la problemática evaluativa en una concepción constructivista, ha tenido solo como pretensión llamar la atención de todos los estudiosos y preocupados por esta temática para intercambiar informaciones sobre los cambios que deberían estimularse en los profesores si nuestra intención es que el alumno logre alcanzar aprendizajes significativos importantes para su crecimiento y desarrollo personal.

En este cuadro se aprecian los criterios e indicadores actitudinales con su respectiva conceptualización.

Cuadro N°3. Criterios e indicadores actitudinales	
Criterios	Indicadores
Creatividad: capacidad del individuo para producir, inventar, generar ideas novedosas al imaginar situaciones, hechos y objetos	<p>Es original en la presentación de trabajos</p> <p>Saca provecho de los obstáculos que se le presentan</p> <p>Toma iniciativa</p> <p>Incorpora nuevas ideas</p> <p>Da respuestas no comunes</p> <p>Muestra receptividad hacia vías para solucionar problemas</p> <p>Inventa y construye nuevos conocimientos</p>
Fluidez: facilidad para expresar ideas, abundante vocabulario, claridad y coherencia	<p>Muestra claridad y precisión en la exposición de sus ideas</p> <p>Tiene facilidad para producir y expresar ideas coherentes</p> <p>Posee vocabulario abundante</p> <p>Suministra suficiente información</p>

<p>Convivencia: interacción y comunicación con los grupos (familia, padres y comunidad) en un clima de libertad compartida y compromiso</p>	<p>Acepta la opinión de los demás</p> <p>Muestra satisfacción por ayudar a los demás</p> <p>Colabora con sus compañeros</p> <p>Asume el cumplimiento de asignaciones, tareas</p> <p>Expresa sus ideas y escucha con interés y respeto a las de los demás</p> <p>Llega a consensos en la interacción comunicativa constructiva</p>
<p>Articulación coherente: se refiere a la interrelación, secuencia y continuidad en las producciones de ideas y hechos</p>	<p>Establece relaciones causa-efecto</p> <p>Le da sentido a lo que está haciendo</p> <p>Establece conexión secuencial entre ideas, hechos</p>
<p>Participación: se refiere a la interacción comunicativa constructiva en la realización de actividades conjuntas para resolver problemas de su entorno</p>	<p>Propone ideas para contribuir a las soluciones</p> <p>Discute para buscar respuestas a problemas</p> <p>Es activo y se involucra en la situación</p> <p>Coopera en la realización de trabajos</p>
<p>Pertinencia: se refiere a las correspondencias que se establecen entre ideas, temas o situaciones</p>	<p>Relaciona ideas con temas o situaciones de la vida cotidiana</p> <p>Relaciona las ideas con su tema</p> <p>Propone ideas que se adecuan a una situación planteada</p>
<p>Objetividad: se refiere a la emisión de juicio, sustentado en observaciones continuas y contrastes con normas</p>	<p>Asume una actitud hacia lo posible</p> <p>Emite juicios reales sobre su trabajo</p> <p>Actúa responsablemente en las soluciones de problemas</p> <p>Emite juicios imparciales para la solución de problemas</p>
<p>Valoración: juicios y argumentos relacionados con situaciones, hechos y participación apoyados en normas previamente establecidas</p>	<p>Emite juicios y argumentos basados en la observación</p> <p>Respeto y cumple normas sociales y culturales</p> <p>Toma decisiones en la culminación de un trabajo</p> <p>Usa racionalmente los recursos que utiliza diariamente</p> <p>Emite opiniones sobre sus realizaciones y las de otros</p>

	Conserva y preserva los recursos que brinda la naturaleza Muestra constancia en la realización de trabajos
Pulcritud: interés por la presentación personal, orden y limpieza en sus trabajos	Mantiene en buen estado sus útiles Presenta los trabajos en forma limpia y ordenada Muestra hábitos higiénicos
Fuente: (elaboración propia)	

Es importante que todas estas sugerencias sirvan de pauta para revisar las prácticas evaluativas que hoy imperan en nuestros centros educativos de los diferentes subsistemas de educación, como una forma de adecuar las condiciones que favorezcan una integración efectiva de esta nueva forma de enfocar los procesos de la enseñanza y del aprendizaje.

VII CONCLUSIONES

De conformidad con el propósito general y específico que se planteó para llevar a cabo esta investigación en el II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí se señalan las conclusiones de esta investigación.

Las y los docentes conciben la evaluación de los aprendizajes como un proceso continuo, implica evaluar según lo que planificamos, que nivel de manejo tienen en un primer momento los conocimientos conceptuales de una asignatura específica, en un segundo momento evaluar en qué medida le es posible aplicar esos saberes a través de destrezas, habilidades y capacidades. Pensando siempre que tanto el estudiante y el docente aprenden.

Las concepciones que tienen los informantes sobre evaluación se corresponden con lo que se plantea en el modelo educativo que debe ser integral y enfocado en el estudiante, permite diagnosticar, hacer una valoración y fortalecer el desarrollo de habilidades, destrezas en función de una actividad específica para la obtención de una calificación.

Los docentes no discriminan bien lo que es una estrategia, técnica, instrumento y criterios de evaluación.

Las prácticas evaluativas están enfocadas más a la comprobación de aprendizajes mayoritariamente declarativos (factuales y conceptuales), predominio de la utilización de exámenes muy extensos.

Los informantes docentes consideran que las capacitaciones sobre evaluación son importantes porque se vuelve innovadores y creativos, los estudiantes consideran que lo principal es la toma de conciencia para que los demás procesos fluyan como el innovar y transformar las prácticas evaluativas en momentos agradables y no tediosos e incómodos tanto para docentes como para los estudiantes.

Entre las estrategias que aplican las y los docentes están: video conferencias, giras de campo, grupos de expertos, conversatorios, análisis de casos, trabajos

en equipos todo consensuado, evaluaciones memorísticas, repetitivas, en base a resultados (producto) y mezcla de las anteriores.

La coherencia entre lo orientado en el modelo educativo en relación a la práctica evaluativa se puede corroborar el desempeño del maestro en su quehacer evaluativo en los aspectos de evaluar la parte conceptual, procedimental y actitudinal; constatando que algunos maestros saben efectivamente en función de quién evaluar, no obstante hay otros maestros que evalúan solamente la parte conceptual quedándose restringida la evaluación.

El modelo educativo plasma todo lo que el profesional de la universidad debe lograr al finalizar su carrera y emprenderse ante la sociedad; los estudiantes demandan lo orientado por el modelo educativo y por otro lado las y los docentes externan concepciones muy cercanas a lo que orienta el modelo, pero en la práctica no se ve reflejado.

VIII RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos se pueden formular las siguientes recomendaciones:

Al departamento de Educación y Humanidades:

Realizar proyectos de investigación que estén orientados a las formas en que se modifican las prácticas docentes.

Realizar disertaciones entre la comunidad educativa sobre evaluación de los aprendizajes.

Hacer diferentes grupos focales entre estudiantes y docentes para poder darle continuidad a los procesos de la mejora sobre prácticas evaluativas ya sea por carreras, por especialidad o por departamentos.

A las y los docentes:

Compartir todo ese cúmulo de experiencia docente para poder llevar a cabo procesos de investigación.

Estar anuentes a transformar las prácticas evaluativas en función de mejorar y siempre hacer la reflexión de la práctica con el estudiantado y de manera personal para poder generar cambio de actitud frente a los nuevos retos evaluativos.

Tomar en cuenta lo orientado por el modelo educativo ya que plasma todos los requerimientos para la mejora de la práctica profesional y lo que se pretende lograr con el estudiantado.

Se debe tomar en cuenta la planificación contextualizada, los recursos, los medios, sobre todo estar claros de los elementos que conlleva una buena evaluación.

Para llevar a cabo la evaluación desde el enfoque formativo es necesario que el docente incorpore en el aula estrategias de evaluación congruentes con las características y necesidades individuales de cada alumno y las colectivas del grupo.

La implementación de estrategias evaluativas debe estar acompañada lógicamente de una buena planificación, por lo tanto se debe tomar en cuenta los principales agentes de cambios para la mejora del desempeño profesional son los docentes.

Diseñar una estrategia requiere orientar las acciones de evaluación para verificar los criterios de evaluación, el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias de cada alumno y del grupo, así como la técnica y los instrumentos de evaluación que permitirán llevarla a cabo.

Clarificar bien como está estructurada una estrategia y los elementos que la componen, esto facilitará verdaderamente todo el proceso evaluativo tomando en cuenta que se evalúa en todo momento.

Es necesaria una evaluación auténtica formadora en donde se pueda poner en práctica lo que orienta el modelo educativo y realmente se vivan procesos objetivos donde el estudiantado sea quien impregne los elementos claves a evaluar y el docente cumplir verdaderamente el rol de mediador.

A los estudiantes:

Solicitar a la comunidad educativa momentos de compartir y valorar los procesos de trabajo para la mejora educativa.

“Cuando miras a un hombre al rostro y reconoces en él a tu hermano; cuando miras a la cara a una mujer y reconoces en ella a tu hermana”. Si no eres capaz de esto, entonces, sea la hora que sea, aún es de noche” Anthony De Mello

IX REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 582, L. N. (2006). Ley General de Educación. *Educación y Cultura*.
- Acevedo, P. A. (2000). Hacia una Evaluación de los Aprendizajes en una Perspectiva Cosntructivista. *Enfoques Educativos*, 16.
- Ahumada, P. (2003). *La evaluación en una concepción de Aprendizaje significativo*. Valparaíso, Chile.
- Arribas, J. M. (2012). 2012. *Relieve*, 18(1). Retrieved Mayo 21, 2015 from http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_3.htm
- Arribas, J. M. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *Relieve*.
- Australia, C. V. (2000). Investigar es Fácil. In *Investigar es Fácil Manual II* (p. 108). Managua, Nicaragua: UNAN-MANAGUA.
- Barco, M. (2013, Diciembre 11). *ABC Sevilla*. From WWW.abc.es/familia.educacion/20131211/abci.educacion-201312101604.html
- Casanova, A. (1999). *Manual de la evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castro, A. M. (2006). *encolombia*. From <http://encolombia.com>
- Educación, M. d. (2010, Mayo). Manual del planeamiento Didáctico y Evaluación de los Aprendizajes en Educación Secundaria. Managua, Nicaragua.
- Educación, S. d. (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: México.
- Gebera, O. T. (2011). Concepciones y Prácticas evaluativas. *Investigación Educativa*, 2000.
- Gutiérrez, E. (2012). *Análisis de la relación entre las técnicas de evaluación y los aprendizajes obtenidos por los estudiantes del primer año de magisterio en el curso de ciencias naturales y su didáctica de la Escuela Normal de Matagalpa (tesis de maestría)*. Managua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Ministerio de Educación (MINED).
- Gutiérrez, F. G. (2008). *Fundamentos para la medición y evaluación en la educación*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

- Inmaculada Bordas, F. C. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, LIX(218).
- Kleen, B. L. (2000). *Evaluación del Aprendizaje, Alternativas y nuevos desarrollos*. Mexico: Trillas.
- López, J. P. (2000). *Introducción a la Metodología de la Investigación Científica*. Managua.
- Martínez, F. R. (2007). *Nuevo Paradigma Educativo y Visión Integral del Aprendizaje*. Guatemala: Provincia Marista.
- OECD. (2005). *Un vistazo a la educación*. From <http://www.oecd.org/>
- OECD. (n.d.). *u*. From <http://www.oecd.org/>
- OEI. (2016, Enero 10). *Biblioteca Digital de la OEI*. From <http://www.oei.es>
- República, A. N. (2006). Normas Jurídicas de Nicaragua. *Educación y Cultura*.
- Sampieri, R. H. (1998). *Metodología de la investigación*. México, D.F: Ingramex.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave Evaluar para aprender*. Barcelona: GRAÓ,IRIF, S.L.
- Tenutto, M. A. (2002). *Herramientas de la evaluación en el aula*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- UNAN-Managua. (2011). *Modelo Educativo, Normativa y Metodología para la Planificación Curricular*. Managua, Nicaragua.

X ANEXOS

1. Carta de Solicitud de validación



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA,
MANAGUA**

UNAN-MANAGUA

FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA

FAREM-ESTELÍ

**“MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA CON MENCIÓN EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA”**

CARTA DE VALIDACIÓN DE JUECES EXPERTOS

Sra. _____

Me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en la validación de contenido de los ítems que conforman el instrumento que se utilizará para recabar la información requerida en la investigación titulada:

“Concepciones que orientan las prácticas evaluativas de las y los docentes en el II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí en el segundo semestre del curso académico 2015”.

Por su experiencia profesional y méritos académicos me he permitido seleccionarla para la validación de dicho instrumentos, sus observaciones recomendaciones contribuirán para mejorar la versión final del trabajo.

Agradezco de antemano su valioso aporte

Atentamente

2. Constancia de validacion de instrumentos



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA

UNAN-MANAGUA

FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA

FAREM-ESTELÍ

**“MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA CON MENCIÓN EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA”**

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Yo, _____

Portador (a) de la Cédula de Identidad Número: _____

Por medio de la presente hago constar que he leído y evaluado los instrumentos de recolección de datos correspondiente a la Investigación: “Concepciones que orientan las prácticas evaluativas de las y los docentes en el II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí en el segundo semestre del curso académico 2015”, presentado por la Licenciada Rosario Adriana Castillo González, portadora de la Cédula de Identidad No.:161-241174-0000R, para optar al Título de Master en Pedagogía con mención en Docencia Universitaria, el cual apruebo en calidad de validador.

Sra. _____

Firma: _____ Fecha: _____

3. Carta de validación de jueces expertos



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA,
MANAGUA**

UNAN-MANAGUA

FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA

FAREM-ESTELÍ

**“MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA CON MENCIÓN EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA”**

CARTA DE VALIDACIÓN DE JUECES EXPERTOS

“Concepciones que orientan las prácticas evaluativas de las y los docentes en el II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí en el segundo semestre del curso académico 2015”.

Jueces expertos que validaron los instrumentos en este trabajo de tesis.

MSc. María Jesús Úbeda Herrera_____

MSc. Dorene Rocha_____

4. Listado libre



Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua

UNAN – Managua

Facultad Regional Multidisciplinaria. FAREM- Estelí

Listado Libre

Objetivo: Conocer su percepción sobre el concepto de Evaluación.

I. Dime cuáles palabras o frases se te vienen a la mente cuando digo la palabra:

Evaluación

1. _____, 2. _____, 3. _____, 4. _____, 5. _____

II. Ahora te pedimos que nos digas, ¿Por qué asociaste a **Evaluación** cada una de sus respuestas?

Yo he respondido _____ porque

¡Gracias por su colaboración!

5. Guía de entrevista



Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. UNAN – Managua

Facultad Regional Multidisciplinaria. FAREM- Estelí

Guía de Entrevista a Docentes

Estimado/a Maestra:

Estoy realizando un estudio sobre Concepciones que orientan las prácticas evaluativas de las y los docentes para evaluar los aprendizajes del estudiantado, en el II año de la carrera de Ciencias Sociales en la FAREM- Estelí, durante el segundo semestre del año 2015.”

Como parte del estudio, le solicito llenar esta entrevista que tiene como objetivo analizar la correspondencia entre la práctica evaluativa y las concepciones educativas implementadas por las y los docentes en el II semestre del año 2015. Toda la información que nos suministre será totalmente confidencial. Le agradezco de antemano su valiosa colaboración.

Fecha: _____ **Hora:** _____ **Lugar:** _____

Institución de trabajo: _____

Jornada: **Mañana:** **Tarde:** **Tiempo completo:**

Otra:

Nivel educativo en el que se desempeña:

Universidad: **Secundaria:** **Primaria:**

Preguntas:

¿Qué entiende por evaluación de los aprendizajes?

¿Cree que la forma de evaluar que usted emplea es justa para cada estudiante?

¿Qué instrumentos y procedimientos utiliza para la evaluación en su asignatura? ¿Qué formas de registro utiliza?

¿Cuáles son los criterios de evaluación que utiliza y quién los propone?
¿Con quién discute la evaluación? (estudiantes, docentes, otros)

¿Cada cuánto evalúa y cuáles son los momentos que considera propicios o claves para la evaluación?

¿Las políticas y normativas evaluativas existentes, han incidido en su forma de evaluar? De qué manera.

¿Qué estrategias de evaluación aplica para evaluar a sus estudiantes?
¿Qué elementos toma en cuenta para evaluar?

¿Cree que es importante evaluar y ser evaluado? ¿Por qué?

¿Es importante que las y los docentes se capaciten en prácticas evaluativas?
¿Por qué?

6. Guía de observación



Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.

UNAN – Managua

Facultad Regional Multidisciplinaria.

FAREM- Estelí

Guía de Observación

Pautas:

1. Práctica evaluativa empleada por el docente (estrategia).

2. Describir como realiza el proceso evaluativo.

3. Momento en que realiza el proceso evaluativo.

4. Aplica técnicas e instrumentos de evaluación (cuáles).

5. Elementos de la evaluación que están presentes en el transcurso de la clase.

6. Existe interacción del rol del docente, estudiantes y contenidos en la práctica evaluativa

7. Grupo de discusión



Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua

UNAN-Managua

Facultad Regional Multidisciplinaria

FAREM-Estelí

Grupo Focal

Objetivo General del tema:

Analizar las concepciones que orientan las prácticas evaluativas implementadas por las y los docentes para evaluar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes del segundo año de la Carrera de Ciencias Sociales de la Facultad Regional Multidisciplinaria (FAREM- ESTELI) durante el segundo semestre del año 2015.

Se agradece su colaboración, ya que sus aportes serán de gran utilidad para este trabajo de investigación que estoy realizando y cuyos resultados servirán de insumo para mi trabajo y así mejorar los procesos de evaluación.

Objetivos del grupo focal:

1. Conocer las concepciones que tiene el estudiantado en torno a la evaluación.
2. Describir las diferentes actividades que realizan con sus docentes para ser evaluados.
3. Analizar los diferentes criterios de corrección y calificación que emplean las y los docentes para evaluar.

Participantes: Estudiantes del II año de la carrera de Ciencias Sociales de profesionalización.

No de participantes: 10

Fecha: 28 noviembre

Lugar: Sala de II año Ciencias Sociales. No.612

Hora: 9:20 a 11: 20 AM

Foco de trabajo: Reunión previa para conocer el desarrollo del grupo focal.

Preguntas orientadoras

¿Qué entienden por evaluación de los aprendizajes?

¿Qué opinan sobre la forma en que sus docentes evalúan?

¿Cómo se sienten al ser evaluados? ¿Por qué?

¿Saben ustedes cuál es el propósito fundamental de la evaluación de los aprendizajes? Expliquen

¿Al momento de ser evaluados los y las docentes se enfocan en los contenidos que aprendieron de cada tema o valoran otros aspectos? ¿Cuáles?

¿Qué actividades emplean las y los docentes para evaluarlos?

¿Cómo lo hacen?

Saben en que se basan las y los docentes para elaborar las evaluaciones que les aplican?

¿Después de realizada la evaluación hacen algún tipo de análisis?

¿Quiénes participan? ¿Para qué lo hacen?

¿Cómo asumen la evaluación?

¿Les dan a conocer las formas y los momentos en que serán evaluados?

¿Creen que es necesario hablar con las y los docentes después de hacer una evaluación?

¿Qué actividades podrían realizar las y los docentes para mejorar su práctica evaluativa?

¿Consideran necesario que los y las docentes sean capacitados en prácticas evaluativas innovadoras? ¿Por qué?

Fotos de estudiantes en el grupo de discusión



Anexo N° 8. Categorías y subcategorías

Matriz de categorías y subcategorías		
Categorías	Subcategorías	Indicadores
I.- Concepción y significado de la evaluación	Concepto	Aprendizaje
		Proceso
		Dialógica
		Reflexiva
	Significado	Constatar
		Cuantificar
		Valorar
	Propósitos de la evaluación	Crecimiento personal
		Desarrollo de habilidades, destrezas, capacidades
		Motivación
	Objeto de la evaluación	Metodología
		Dificultades
		Pruebas orales y escritas
	Instrumentos y técnicas	Rúbricas y guías de reflexión
		Exposiciones
		Trabajos grupales
	Criterios de evaluación	Contenidos
		Participación y asistencia
	Tiempo de la evaluación	Exámenes
		Formativa de proceso

	Políticas y evaluación	Fundamentación Pedagógica
		Objeto de la evaluación
		Ubicación contextual
1.1. Prácticas evaluativas	Estrategias de evaluación Orientadas por el modelo	Guías de cuestionarios de lo que se aprende
		Observación autoreflexiva
		Aprendizaje basado en la Resolución de problemas
		Aprendizaje por proyectos
		Informe escrito
		Trabajo de campo
		Aprendizaje colaborativo
	Nombradas	Evaluaciones
		Conferencias
		Conversatorios
		capacitaciones
		Exámenes
		Actividades prácticas
	Aplicadas	Exposición
		Álbum
		Trabajo en equipo

Anexos N° 9. Triangulación

Concepciones educativas aplicadas por las y los docentes en su práctica evaluativa

Categoría	Entrevista a Docentes	Listado Libre a Docentes	Grupo Focal a Estudiantes
<p>Concepción y significado de la evaluación</p>	<p>La evaluación de los aprendizajes es un proceso continuo implica evaluar según lo que planificamos que nivel de manejo tienen en un primer momento de los conocimientos conceptuales de una asignatura específica, en un segundo momento evaluar en qué medida le es posible aplicar esos saberes a través de destrezas, habilidades y capacidades. Pensando siempre que tanto el estudiante y el docente aprenden.</p> <p>Debe ser fusta, tomando en cuenta la individualidad de los estudiantes</p>	<p>Es un proceso que permite diagnosticar, hacer una valoración y fortalecer el desarrollo de habilidades, destrezas en función de una actividad específica para la obtención de una calificación.</p>	<p>Los informantes dicen que la evaluación de los aprendizajes es constatar el cumplimiento de los objetivos, haciendo una valoración de todo el proceso que se realiza, tomar en cuenta no solo los contenidos sino la parte práctica, las actitudes de los y las estudiantes y medir las habilidades, destrezas y saber que aprendió</p>
<p>Comentario</p>	<p>Tyler define la evaluación como “el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos propuestos”.</p> <p>Las afirmaciones anteriores demuestran que la evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje es un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporados al proceso educativo de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor y poder así hacer esa valoración del proceso y no esperar a que termine.</p>		

Concepciones que orientan las prácticas evaluativas de las y los docentes en el II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí en el segundo semestre del curso académico 2015

Categoría	Entrevista a Docentes	Modelo Educativo	Grupo Focal
Propósito de la evaluación	La evaluación tiene como propósito el crecimiento personal del estudiantado ya que es fundamental que logren crecer y aprender lo que consideran útil o importante para su crecimiento personal enfocado en el desarrollo de habilidades, destrezas y capacidades para así vincular esas vivencias con su realidad inmediata, laboral, profesional, mental, emocional y mental y biopsicosocial	La auto-reflexión y reflexión sobre las causas de las deficiencias encontradas facilitan la toma de decisiones que posibilitan reconducir el proceso, y por tanto desarrollar una evaluación formativa	Los estudiantes manifiestan que la evaluación tiene como propósito analizar las dificultades que se presentan, pero está más enfocada en el número de aprobados y aplazados. En la evaluación se debe trabajar la parte humanista y hacerla verdaderamente integral poniendo énfasis en la motivación y acercamiento al estudiante, no la intimidación y uso de frases hirientes
Comentario	<p>Se visualiza que los estudiantes nuevamente hacen énfasis en lo que quieren respecto a la evaluación puesto que ellos manifiestan que la nota es lo más importante en los procesos evaluativos y que ésta debe estar enfocada en el desarrollo de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.</p> <p>Las y los docentes dicen tomar en cuenta los elementos mencionados por los estudiantes en torno a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, en tanto el modelo educativo hace mención en la necesidad de valorar el proceso reconociendo los aciertos y desaciertos para la mejora educativa, en donde las y los docentes, planes de estudio, los programas de asignatura, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los materiales utilizados, recursos físicos, el ambiente de aprendizaje y el desempeño de las y los docentes deben ser evaluados.</p> <p>Según (Edwards, 1997) citado por (Tenutto, 2002) en numerosas ocasiones nos quejamos de que los estudiantes tienen los conocimientos “pinchados con alfileres”, pero ¿qué propició este hecho? Cuando mantenemos con el conocimiento una relación de exterioridad éste aparece inaccesible y problemático. El estudiante requiere de “pistas” para localizar de qué se está hablando ya que se trata de una simulación de apropiación.</p> <p>Lo expresado se debe a que los conocimientos se encuentran vinculados de los saberes previos existentes y alejados de la concepción constructivista; estos conocimientos pueden, también, funcionar como obstáculos para la incorporación de nuevos conocimientos, proporcionando ideas previas erróneas. Por lo tanto debe estar enfocado desde la perspectiva integral en donde además de lo conceptual el estudiantes pueda aplicar esos conocimientos y en congruencia con la parte actitudinal lograr lo que se desea en educación.</p>		

Concepciones que orientan las prácticas evaluativas de las y los docentes en el II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí en el segundo semestre del curso académico 2015

Categoría	Entrevista a Docentes	Modelo Educativo	Grupo Focal
Tiempo de la evaluación	Las y los docentes entrevistados dicen que evalúan durante todo el proceso, al inicio, a mediados y al final del semestre. También en tiempo de exámenes y en dependencia de lo que se haga y cómo se oriente	La auto-reflexión y reflexión sobre las causas de las deficiencias encontradas facilitan la toma de decisiones que posibilitan reconducir el proceso, y por tanto desarrollar una evaluación formativa.	Por lo tanto la evaluación debe ser formativa y de proceso tener un espacio para evaluar todo el proceso tanto a los estudiantes, maestros, currículo y todos los actores educativos
Comentario	<p>Pedro Ahumada (1998) expresa que el proceso implica “que la evaluación además de entregar información sobre la significancia del hecho aprendido por el estudiante; también permite conocer las dificultades que se tuvieron para alcanzar los aprendizajes”. Reconociendo las consecuencias evaluativas, de repercusión positiva (regulación del aprendizaje) o negativa (desmotivación o sensación de pérdida de tiempo, por ejemplo).</p> <p>Por lo anterior es necesaria una evaluación auténtica formativa en donde se pueda poner en práctica lo que nos orienta el modelo educativo y realmente vivamos procesos objetivos donde el estudiantado sea quien impregne los elementos claves a evaluar y el docente cumplir verdaderamente el rol de mediador.</p>		

Concepciones que orientan las prácticas evaluativas de las y los docentes en el II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí en el segundo semestre del curso académico 2015

Categoría	Entrevista a Docentes	Modelo Educativo	Grupo Focal
Criterios de evaluación	<p>Emplean la participación, calidez, tareas, rúbricas y los registran en el cuaderno o en Excel</p> <p>La evaluación es consensuada con el estudiantado, maestros, coordinador de carrera</p>	<p>El estudiante aprende en un entorno contextualizado, cuyo punto de partida es el contexto personal. En este sentido él llega al momento de aprendizaje con interés causado por la incertidumbre, la necesidad y la novedad. Por eso, es obligatorio que el docente contextualice la información con el objeto de que el discente la incorpore significativamente a su estructura mental</p>	<p>Depende del docente y de la asignatura</p> <p>Algunos utilizan la participación, asistencia y en su mayoría los contenidos</p>
Comentario	<p>Un hallazgo importante es que las y los docentes dicen enfocar los criterios en torno a: la participación y calidez, cumplimiento de tareas, rúbricas que conduzcan al aprendizaje cooperativo, cuaderno manual, pero también se consensua con el estudiantado los mecanismos de evaluación y los estudiantes dicen que los criterios están enfocados más en los contenidos, pero algunos docentes toman en cuenta la participación y asistencia a clase</p> <p>Algo importante que mencionan es que la evaluación es discutida con los estudiantes, en algunos casos con maestros, coordinador de carrera, se elaboran instrumentos para evaluar la asignatura en la mitad y al final del semestre lo que permite ir realizando cambios o ajustes que permitan hacer más integrador el proceso de evaluación. Mientras tanto los estudiantes dicen que son pocos las y los docentes que sí hacen consenso de los procesos evaluativos.</p> <p>Veamos entonces lo que nos dice el modelo educativo, es obligatorio que el docente contextualice la información con el objeto, de que el discente la incorpore significativamente a su estructura mental. Para ello es preciso tomar acuerdos con los estudiantes para que estén claros de cuáles serán los criterios a evaluar y el proceso es de manera consiente.</p> <p>Para poder desarrollar las habilidades, destrezas, actitudes y sobre todo poder formar profesionales integrales con una concepción científica humanista del mundo, capaces de interpretar la realidad social con sentido crítico, reflexivo y propositivo.</p>		

Concepciones que orientan las prácticas evaluativas de las y los docentes en el II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí en el segundo semestre del curso académico 2015

Categoría	Entrevista a Docentes	Observación a docentes	Grupo Focal
Instrumentos y técnicas	Los informantes dicen que dentro de los criterios evaluativos que emplean están la participación y calidez, cumplimiento de tareas, rúbricas que conduzcan al aprendizaje cooperativo, cuaderno manual, pero también se consensua con el estudiantado los mecanismos de evaluación	No se utilizaron instrumentos de evaluación se hizo de manera oral en cuanto a las técnicas que emplearon fue las exposiciones y entrega de álbum	Dentro de los instrumentos y técnicas empleados por las y los docentes están los trabajos en equipos, en parejas, dinámicas, cantos, poemas, exámenes muy extensos, pruebas orales y escritas
Comentario	<p>Por tanto, se realiza la actividad bajo un paradigma eminentemente calificativo, de tipo cuantitativo, donde la nota que se espera alcanzar es la que sea suficiente para ser la llave que da paso al final del período reglamentario de estudios y la promoción a programas superiores. No hay modelo identificable de contenido teórico.</p> <p>Se debería realizar una definición más exacta de los objetivos propuestos, programados y por ende los suficientemente alcanzados, ya que su identificación viene a ser herramienta importante para establecer la calidad dentro del accionar educativo diario.</p> <p>Convendría evaluar con imparcialidad las destrezas, habilidades y actitudes pero para ello se deben definir claramente las técnicas y diseñar los instrumentos en su conjunto puesto que todo debe ir concatenado para que todo el proceso tenga sentido.</p>		

Concepciones que orientan las prácticas evaluativas de las y los docentes en el II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí en el segundo semestre del curso académico 2015

Categoría	Entrevista a Docentes	Modelo Educativo
Políticas y evaluación	<p>Las y los docentes manifiestan que la evaluación la hace libre y algunas veces no se rigen por las políticas evaluativas orientadas pero se han ido ajustando a lo largo de la experiencia docente.</p> <p>Pero a veces la evaluación la podemos hacer más compleja y tediosa y con esto corremos el riesgo de convertirlo en algo incómodo e inoportuno</p>	<p>Por ello, el aprendizaje debe ser situado en un contexto que revele su origen: social, político, económico, científico, cultural, a fin de que se comprenda el por qué y el para qué se estudia tal o cual saber. Entonces y solo entonces, el sujeto será consciente de lo significativo del aprendizaje.</p> <p>Es un proyecto global, integrado y flexible, con bases y principios generales para todos los procesos considerados: planificación, ejecución, evaluación y justificación del proyecto educativo, los cuales deberán ser retomados por la institución y las y los docentes como marco de orientación y reflexión</p>
Comentario	<p>Veamos entonces lo que el modelo educativo nos dice en torno al currículo es un proyecto global, integrado y flexible, con bases y principios generales para todos los procesos considerados: planificación, ejecución, evaluación y justificación del proyecto educativo, los cuales deberán ser retomados por la institución y las y los docentes como marco de orientación y reflexión</p> <p>Por lo tanto la flexibilidad no significa que se hará lo que se quiere sin tomar en cuenta todos los elementos que conlleva una evaluación verdadera, significa que se debe reflexionar sobre el quehacer práctico en donde intervienen todos los actores del proceso de formación para poder dar solución a la problemática.</p> <p>El modelo educativo es claro de lo que debemos poner en práctica puesto que es realmente lo que nuestros estudiantes nos demandan, que evaluemos acorde al contexto educativo, que se caracterice cada grupo, cada estudiante, que haya una verdadera comunicación e interacción entre los actores educativos.</p>	

Concepciones que orientan las prácticas evaluativas de las y los docentes en el II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí en el segundo semestre del curso académico 2015

Categoría	Entrevista a Docentes	Grupo Focal
Prácticas que orientan	<p>Las y los docentes dicen que aplican una evaluación formativa y de proceso en donde aplican diferentes instrumentos y técnicas. Tomando en cuenta el constructivismo.</p> <p>Se considera también que en todo el proceso se evalúa conjuntamente con los estudiantes y demás actores educativos</p>	<p>Algunos docentes aplican una evaluación tradicional puesto que ellos son el centro del proceso, no nos dejan que actuemos; sin embargo hay docentes que sí hacen de una metodología activa-participativa porque nos involucran, dejan que participemos, nos motivan y nos sentimos parte importante porque ellas solo facilitan.</p> <p>Consideramos que la mejor forma de evaluar es hacer autoevaluaciones, coevaluaciones, porque así vamos mejorando pero hay docentes que no lo hacen y se molestan</p>
Cometario	<p>En todo el proceso se evalúa conjuntamente con los estudiantes y demás actores educativos, esto se pone en contraposición a lo relatado por los estudiantes que dicen no llevar procesos continuos de evaluación en el caso de algunos docentes; pues hay docentes que evalúan en conjunto.</p> <p>Haciendo más énfasis la evaluación tradicional puesto que ellos son el centro del proceso, no nos dejan que actuemos, decían; sin embargo hay docentes que sí hacen de una metodología activa-participativa porque nos involucran, dejan que participemos, nos motivan y nos sentimos parte importante porque ellas solo facilitan.</p> <p>Consideramos que la mejor forma de evaluar es hacer autoevaluaciones, coevaluaciones, porque así vamos mejorando, pero hay docentes que no lo hacen y se molestan.</p> <p>Desde esta perspectiva vemos que la universidad ha orientado la forma de evaluar los aprendizajes y sobre todo se involucran en las capacitaciones que se hacen dentro la universidad, pero aun así se concreta que la evaluación se conceptualiza exclusivamente desde la perspectiva del maestro y pocas veces desde el estudiante.</p>	

Estrategias que utilizan los docentes para evaluar los aprendizajes de las y los estudiantes en su práctica evaluativa

Categoría	Entrevista a Docentes	Observación a docentes	Modelo Educativo	Grupo Focal
Estrategias de evaluación	Dentro de las estrategias que aplican las y los docentes están: video conferencias, giras de campo, grupos de expertos, conversatorios, análisis de casos, trabajos en equipos todo consensuado, evaluaciones memorísticas, repetitivas, en base a resultados (producto) y mezcla de las anteriores	La estrategia aplicada fue las exposiciones, y en un momento entrega de álbumes como recurso evaluado	Algunos procedimientos para generar el contexto pueden ser las pruebas diagnósticas, conversatorios entre docentes y estudiantes, y plantear la solución a problemas mostrando los escenarios donde surgieron las necesidades que originaron las problemáticas. No se debe perder de vista como punto de partida el contexto personal y local para la aplicación de la estrategia en las diferentes actividades de enseñanza aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> • Guías de cuestionamiento de lo que se aprende. • Observación auto-reflexiva. • Aprendizaje colaborativo. Estudios de caso. • Aprendizaje por proyectos. • Aprendizaje basado en la resolución de problemas. El informe escrito analítico-reflexivo. 	Los informantes consideran que los exámenes deberían estar bien elaborados tomando en cuenta los diferentes contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, hacen énfasis en que las actividades prácticas les ayudan más en su aprendizaje.
Comentario	<p>La implementación de estrategias evaluativas debe estar acompañada lógicamente de una buena planificación, por lo tanto las y los docentes debemos tomar en cuenta que somos los principales agentes de cambios para la mejora del desempeño profesional.</p> <p>El modelo educativo por su parte nos insta a que dentro de esas estrategias evaluativas tomemos en cuenta la evaluación formativa, pero en la práctica no se ve esa relación, puesto que los estudiantes dicen que dentro de los procesos evaluativos el que más aplican son los exámenes. Decían que es verdad que los exámenes son importantes porque miden el conocimiento y obtener algo cuantificable, pero que se pueden hacer diferente que vayan integrados con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y sobre todo que se ponga en los exámenes lo acordado en clase y no evaluar lo que no se ha consensuado.</p> <p>La relación directa entre los informantes es que los estudiantes aprenden más con estrategias innovadoras y prácticas; puesto que valoran todo el proceso y se sienten parte del mismo.</p>			

Coherencia entre lo que orienta el modelo educativo implementado en la FAREM, sobre evaluación con la práctica evaluativa de los docentes

Categoría	Entrevista a Docentes	Modelo Educativo	Guía de observación
Practica evaluativa	<p>Los informantes dicen que la rúbricas o criterios en el caso de exposiciones, trabajos escritos.</p> <p>También la asistencia, participación, se le da valor a los avances de los trabajos entregados, elaboración de guías para reflexionar, trabajos de campo, estudio de casos y se aborda la parte cualitativa en las diferentes actividades.</p> <p>Las y los docentes dicen que aplican técnicas que conducen al aprendizaje cooperativo</p>	<p>El propósito fundamental es promover la construcción de saberes que tengan significado y relevancia en la solución de problemas reales y cotidianos. En la formación científica y humanística de los estudiantes se propicia la interacción y la autorreflexión, prestando así atención al desarrollo del pensamiento analítico y crítico. Esto a su vez, contribuye a la formación integral de un profesional competente para desenvolverse e integrarse con éxito en el ámbito profesional y social.</p> <p>El currículo es un proyecto global, integrado y flexible, con bases y principios generales para todos los procesos considerados: planificación, ejecución, evaluación y justificación del proyecto educativo, los cuales deberán ser retomados por la institución y las y los docentes como marco de orientación y reflexión para la práctica docente</p>	<p>En algunos casos las y los docentes aplican una estrategia evaluativa pero no se dan a conocer los aspectos que se tomarán en cuenta para evaluar (elaborar un álbum) y en otros casos se da a conocer los indicadores evaluativos pero de manera oral</p> <p>Se puede decir que en ambas observaciones se nota la interrelación pero más enfocada a los contenidos que en los aprendizajes obtenidos</p>
Comentario	<p>Dentro de lo que corresponde a la coherencia entre lo orientado en el modelo educativo en relación a la práctica evaluativa se puede constatar el desempeño del maestro en su quehacer evaluativo en los aspectos de evaluar la parte conceptual, procedimental y actitudinal; constatando que algunos maestros saben efectivamente en función de quién evaluar, no obstante hay otros maestros que evalúan solamente la parte conceptual quedándose restringida la evaluación.</p> <p>Hay varios elementos a considerar, sabiendo que el currículo es global, integrado y flexible el cual conlleva a que el docente pueda innovar y establecer estrategias evaluativas consensuadas con el estudiantado para dar apertura a la reflexión de la práctica y de esa manera darse cuenta si realmente esas estrategias e instrumentos fueron eficaces en proceso evaluativo.</p> <p>Desde esta perspectiva es necesario retomar lo orientado por el modelo educativo en las prácticas evaluativas para poder ayudar al estudiantado desde una dimensión más amplia en donde se pueda concatenar lo que realmente sucede en nuestro contexto, con los contenidos de enseñanza.</p>		

**ANEXO N° 10. Matriz de reducción de la información –Documento
Modelo Educativo**

Instrumento	Propósitos	Ejes de análisis	Documentos
			Modelo
Análisis Documental	Contrastar la congruencia entre lo que orienta el modelo Educativo implementado en la FAREM Estelí sobre evaluación con la práctica evaluativa de las y los docentes.	Fundamentación Pedagógica	<p>La evaluación se concibe como parte del proceso enseñanza-aprendizaje, y por tanto, su objetivo primordial no es la evaluación sumativa de los conocimientos adquiridos por los estudiantes.</p> <p>La evaluación se entiende como la reunión de información de forma ordenada y sistemática que permite la toma de decisiones que posibilitan reconducir, redefinir o bien reorientar el desarrollo del proceso educativo.</p> <p>La auto-reflexión y reflexión sobre las causas de las deficiencias encontradas facilitan la toma de decisiones que posibilitan reconducir el proceso, y por tanto desarrollar una evaluación formativa.</p> <p>Esto permite que los estudiantes conozcan cómo han avanzado y en qué lugar del proceso se encuentran, conocer sus dificultades y qué pueden hacer para mejorar.</p> <p>Esto implica la creación de espacios, ambientes e instrumentos que favorezcan la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.</p>
		Objeto de la evaluación	<p>La necesidad de valorar los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje, reconocer tanto los aciertos como las deficiencias y dificultades, implica que la evaluación se asume desde una perspectiva integral.</p> <p>Se evalúa no solo a los estudiantes, sino todos los elementos involucrados en el proceso: los planes de estudio, los programas de asignatura, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los materiales utilizados, recursos físicos, el ambiente de aprendizaje y el desempeño de las y los docentes.</p>

		Ubicación contextual	<p>El estudiante aprende en un entorno contextualizado, cuyo punto de partida es el contexto personal. En este sentido él llega al momento de aprendizaje con interés causado por la incertidumbre, la necesidad y la novedad. Por eso, es obligatorio que el docente contextualice la información con el objeto de que el discente la incorpore significativamente a su estructura mental.</p> <p>Por ello, el aprendizaje debe ser situado en un contexto que revele su origen: social, político, económico, científico, cultural, a fin de que se comprenda el porqué y el para qué se estudia tal o cual saber. Entonces y solo entonces, el sujeto será consciente de lo significativo del aprendizaje.</p>
		Estrategias	<p>Algunos procedimientos para generar el contexto pueden ser las pruebas diagnósticas, conversatorios entre docentes y estudiantes, y plantear la solución a problemas mostrando los escenarios donde surgieron las necesidades que originaron las problemáticas. No se debe perder de vista como punto de partida el contexto personal y local para la aplicación de la estrategia en las diferentes actividades de enseñanza aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guías de cuestionamiento de lo que se aprende. • Observación auto-reflexiva. • Aprendizaje colaborativo. Estudios de caso. • Aprendizaje por proyectos. • Aprendizaje basado en la resolución de problemas. El informe escrito analítico-reflexivo. • Trabajo de campo

ANEXO 11. Matriz de reducción de la información – Instrumento Entrevista a Docentes

Instrumento	Objetivos específicos	Aspectos consultados	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
Entrevista	Determinar las concepciones educativas aplicadas por las y los docentes en su práctica evaluativa del II año de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí en el II semestre del curso académico 2015.	¿Qué entiende por evaluación de los aprendizajes?	Es tener claro lo que estamos desarrollando en función de aprender y enseñar	Es el proceso continuo y presente de la Educación	Desde mi punto de vista evaluación de los aprendizajes implica evaluar según lo que planificamos que nivel de manejo tienen en un primer momento de los conocimientos conceptuales de una asignatura específica, en un segundo momento evaluar en qué medida le es posible aplicar esos saberes a través de destrezas, habilidades y capacidades, aunque realmente es complejo evaluar que aprendió un estudiante o un docente ya que al final se produce aprendizajes tanto en estudiantes como en docentes.
		¿Cree que la forma de evaluar que usted emplea es justa para cada estudiante?	Me parece que la evaluación debería ser de proceso donde los estudiantes puedan interactuar para aprender y aprender a desaprender	Debe ser justa tomando en cuenta la individualidad de las y los estudiantes	Desde mi punto de vista la evaluación puede realizarse desde los siguientes aspectos: <ol style="list-style-type: none"> Desde las necesidades que presentan los estudiantes realmente lo que estoy

Concepciones que orientan las prácticas evaluativas de las y los docentes en el II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí en el segundo semestre del curso académico 2015

					<p>compartiendo en los encuentros presenciales ayuda a resolver sus necesidades personales y profesionales</p> <p>2. Desde el contexto debemos conocer la realidad social, económica, afectiva, emocional del estudiante</p> <p>3. Desde su propia dimensión personal y colectiva ya que es más satisfactoria la evaluación que a mi juicio debería llamarse valoración, consensuar con los protagonistas de ese proceso para lograr satisfacción y gusto en lo que hacemos con los grupos de clase</p>
--	--	--	--	--	---

Concepciones que orientan las prácticas evaluativas de las y los docentes en el II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí en el segundo semestre del curso académico 2015

					4. Desde la función práctica y útil ya que debemos de evaluar lo que hace de ese estudiante un ser humano que resolverá problemas reales de la vida y de la realidad en que vivimos
		¿Cuál es el propósito fundamental de la evaluación que usted práctica?	Para mejorar, plantearme futuros retos y para que todos y todas nos sintamos bien	Conocer y promover	<p>El propósito fundamental de la evaluación tiene que ver con el crecimiento personal del estudiantado ya que me parece que es fundamental que logren crecer y aprender lo que consideren útil o importante para su desarrollo profesional.</p> <p>Otro aspecto es que se logra el desarrollo de habilidades, destrezas y capacidades y finalmente la capacidad que tiene el aprendiz de vincular esas vivencias con su realidad inmediata laboral, profesional, personal, emocional, mental y biopsicosocial</p>
		¿Cómo debe ser la evaluación?	Me parece que debería ser de proceso donde los estudiantes puedan	Justa, tomando en cuenta la individualidad de las y los estudiantes	La evaluación puede realizarse desde los siguientes aspectos:

Concepciones que orientan las prácticas evaluativas de las y los docentes en el II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí en el segundo semestre del curso académico 2015

			interactuar a aprender y aprender a desaprender		<p>.Desde las necesidades que presentan esos estudiantes realmente estoy compartiendo en los encuentros presenciales ayuda a resolver sus necesidades personales y profesionales</p> <p>.Conocer la realidad social, económica, afectiva, emocional del estudiante, con lo que aporta para que ese sujeto sea más asertivo en todas las decisiones que tome a nivel personal y profesional</p> <p>Desde su propia dimensión personal y colectiva, ya que es más satisfactoria la evaluación que a mi juicio debería de llamarse "Valoración", pero bueno eso es otro tema, la dimensión de la que hablo se refiere a consensuar con los protagonistas con los protagonistas de ese proceso de aprendizaje que les gustaría o qué deberíamos evaluar para que de ese acuerdo se logre mayor satisfacción en lo que hacemos en los grupos de clase</p> <p>.Desde la función práctica y útil ya que</p>
--	--	--	---	--	--

Concepciones que orientan las prácticas evaluativas de las y los docentes en el II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí en el segundo semestre del curso académico 2015

					debemos evaluar lo que hace de ese estudiante un ser humano que resolverá problemas reales de la vida y de la realidad en que vivimos.
		¿Qué tipo de aprendizajes evalúa en los estudiantes?	Evalúo aprendizajes colaborativos, significativos de procesos, etc.		Evalúo el desarrollo de habilidades, destrezas, capacidades, cumplimiento de trabajos en tiempo y forma, calidad de los productos que entrega, asistencia, participación, trabajos grupales, creatividad y originalidad
		¿Cada cuánto evalúa y cuáles son los momentos que considera precisos o claves para evaluar?	Tiempo de exámenes, de proceso	Siempre y en dependencia de lo que se haga y como se oriente	Evalúo durante todo el proceso, al inicio, a mediados y al final del semestre.
		¿Qué instrumentos y técnicas utiliza para evaluar en su asignatura?	En algunos casos implemento rúbricas y evalúo con ellos para que ellos se asignen la nota	Rúbricas generalmente, técnicas que conduzcan al aprendizaje cooperativo	Rúbricas o criterios de evaluación para las exposiciones, trabajos escritos, registro de asistencia, registro de participaciones, evalúo los avances que entregan de los trabajos Le doy valor a la puntualidad, a la asistencia, participación oral y al involucramiento en el proceso de trabajo grupal
		¿Qué formas de registro utiliza?	Evaluación cualitativa a través de la integración en las distintas actividades su	Registro en Excel o cuaderno manual	Elaboro guías para la reflexión grupal con preguntas de reflexión, oriento trabajos de

Concepciones que orientan las prácticas evaluativas de las y los docentes en el II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí en el segundo semestre del curso académico 2015

			participación (esto cualitativo)		campo, estudio de casos prácticos
		¿Cuáles son los criterios de evaluación que usted utiliza y quién los propone?	Ser honesta, justa, según desarrollo de cada uno, su participación de calidad y calidez, cumplimiento de tareas etc.	Rúbricas generalmente, técnicas que conduzcan al aprendizaje cooperativo Registro en Excel o cuaderno manual	Los criterios son múltiples dependiendo de los instrumentos o rúbricas que utilice y trato de consensuar con el estudiantado los mecanismos de evaluación.
		¿Con quién discute la evaluación?	Y la evaluación la discuto con docentes y en estudiantes destacados y que sean honestos para tener otro punto de vista Uso la reflexión y el dialogo	La discuto con los estudiantes	La discuto con los estudiantes, coordinador de carrera, colegas de confianza, elaboro instrumentos para evaluar la asignatura en la mitad y al final del semestre lo que me permite ir realizando cambios o ajustes que me permitan hacer más integrador el proceso de evaluación
		¿Las políticas y normativas evaluativas existentes, han incidido en su forma de evaluar? ¿De qué manera?	La evaluación la hago libre, no me rijo en algunos casos por las políticas evaluativas, aunque algunas las utilizo	Un poco, algunas exitosas	si claro, se han ido ajustando a lo largo de la experiencia, a través de experimentar y cometer aciertos y desaciertos Pienso que no tengo dificultad para evaluar sino más bien es que a veces los podemos hacer más complejos y tediosos en lugar de disfrutar lo que hacemos corremos el riesgo de convertirlo en algo incómodo e inoportuno

Instrumentos	Objetivos específicos	Aspectos consultados	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
Entrevista	Describir las estrategias que utilizan las y los docentes para evaluar	¿Qué estrategias de evaluación aplica para evaluar a sus estudiantes?	Video conferencias Giras de campo Grupos de expertos conversatorios	Diálogos Análisis de casos, situaciones entre otras	Contrato pedagógico, consulto con el estudiantado como quieren ser evaluados Trabajo en equipo según lo consensuado He realizado evaluaciones memorísticas, repetitiva, de proceso, evaluación en base a resultados (producto) y una mezcla de las anteriores Lo que más valora el estudiante es saber que tuvo la oportunidad de crear y generar sus propias propuestas o soluciones a situaciones específicas de aprendizaje
		¿Crees que es importante evaluar y ser evaluado? ¿Por qué?	Sí, porque estamos implementando la autoevaluación y esto sirve para revisar en qué estamos fallando o si lo estamos haciendo bien	Por supuesto	Claro, es fundamental valorar y ser valorados porque es ahí como logramos crecer a nivel profesional y personal ya que al evaluar nos damos cuenta que los criterios que utilizamos para evaluar no son los verdaderamente ajustados a la realidad

Concepciones que orientan las prácticas evaluativas de las y los docentes en el II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí en el segundo semestre del curso académico 2015

					<p>sino que más bien hacemos compleja, desgastante y estresante la evaluación del estudiantado. Por otra parte considero primordial darle la palabra y tomar con una actitud reflexiva lo que planteen estudiantes, colegas y las instancias oficiales de la universidad, siempre teniendo una actitud de apertura hacia las sugerencias que recibimos o que podemos hacer</p>
		<p>¿Es importante que las y los docentes se capaciten en prácticas evaluativas? ¿Por qué?</p>	<p>Sí, porque de esta manera seremos creativos e innovadores y no nos encajonamos en lo individual y tradicional</p>	<p>Claro que sí, porque la evaluación es sumamente delicada y determinante</p>	<p>Pues en primer lugar considero que debemos de ser capacitados en prácticas evaluativas en general, ya que a veces se sobreentiende que todos sabemos en términos generales sobre prácticas evaluativas y seguramente es así pero no estaría mal que compartamos nuestras experiencias para enriquecer nuestro ejercicio profesional y humano.</p>

ANEXO N° 12. Matriz de reducción de la información – Grupo Focal a Estudiantes

Instrumento	Propósitos	Ejes de análisis	Informantes					
			Uno	Dos	Tres	Cuatro	Cinco	Seis
Grupo focal	Determinar las concepciones educativas aplicadas por las y los docentes en su práctica evaluativa del II año de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí en el II semestre del curso académico 2015.	¿Qué entienden por evaluación de los aprendizajes?	Es medir el grado de conocimiento que se ha asimilado	Llegar al cumplimiento de los objetivos y medir el habilidades, destrezas y saber qué aprendió	Es detectar las dificultades que se presentan para luego darle seguimiento	Es valorar todas las actividades que se realizan en una determinada asignatura	Es constar si se cumplieron o no los objetivos propuestos	La evaluación es verificar si realmente se cumplieron los objetivos, tomando en cuenta no solo los contenidos sino la parte práctica y las actitudes de los y las estudiantes
		¿Qué opinan sobre la forma en que sus docentes evalúan?	El sistema de evaluación que emplean algunos docentes no me gusta porque son exámenes muy largos y el sistema de evaluación que actualmente se implementa en la FAREM	Con el sistema de evaluación que emplean algunos docentes se eleva el índice de aplazados	Se recarga al estudiante con muchos trabajos y se evalúan aspectos que se no se acordaron antes	Las y los docentes deben dar apertura para que estemos tranquilos en los procesos evaluativos	Me bloquea el sistema de evaluación porque las y los docentes quieren que uno escriba lo que ellos desean sabiendo que la pregunta en un examen dice qué opina, explique etc.	Se debe valorar el esfuerzo, caracterizar y personalizar a los estudiantes para darle ayudantía y valorar la parte humana, la parte social

Concepciones que orientan las prácticas evaluativas de las y los docentes en el II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí en el segundo semestre del curso académico 2015

			porque son puntajes muy altos y no hay oportunidad para el estudiante					
		¿Cómo se sienten al ser evaluados? ¿Por qué?	Nerviosa, incómoda al ser evaluada	Bloqueada	Miedo, porque algunos docentes son cerrados, no dan apertura. Es lo que ellos dicen	Siento miedo y no soy capaz de hablarle porque me da terror y dan mala respuesta	Hay docentes que intimidan y otros transmiten cercanía	Con confianza de poder hacer preguntas en algunos casos, pero en otros inseguridad y siento que he perdido mi personalidad porque me da pánico hacer preguntas del tema
		¿Sabén ustedes cuál es el propósito fundamental de la evaluación de los aprendizajes? Expliquen	Es comunicar todo lo que pasa en la clase La motivación y el acercamiento al estudiante no la intimidación como pasa con algunos docentes, evitar frases hirientes como "lo dudo que saquen 100", "eso lo deben de saber" etc.	Es analizar todas las dificultades para poder darle seguimiento Constatar si realmente la metodología empleada por las y los docentes y las técnicas son las que le funcionan o no	Está más enfocada en quiénes aprobaron y aplazaron clase pero no se les da seguimiento de las debilidades Es hacer una prueba	El propósito debería ser realmente de proceso, porque esto implica integralidad Saber si enseñó y si se aprendió Medir el avance de los alumnos, las habilidades, destrezas y actitudes	Debe tomarse la parte humanista y ser flexible y practicar más la parte integral No solamente es detectar cuanto aprendieron sino tomar las para buscar las alternativas de solución	La coevaluación para así estar seguros de cómo vamos trabajando Más que medir conocimientos es motivar al estudiante, que sea una evaluación dialogada

Concepciones que orientan las prácticas evaluativas de las y los docentes en el II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí en el segundo semestre del curso académico 2015

			Detectar dificultades y buscar alternativas de solución					
		¿Al momento de ser evaluados los y las docentes se enfocan en los contenidos que aprendieron de cada tema o valoran otros aspectos? ¿Cuáles?	En los contenidos	Más la parte científica	Unos docentes valoran la parte actitudinal, asistencia, participación en clase,	Los contenidos	En los contenidos de cada tema, aunque hay docentes que evalúan diferente con actividades en equipo	Pienso que se evalúa más la parte conceptual, pero no debe ser así. Hay aspectos de la evaluación que se debe tomar en cuenta como la parte actitudinal y procedimental
		¿Cada cuánto evalúan?	Periodos de pruebas escritas	Algunos en todo momento, pero se debe practicar verdaderamente de proceso	En diferente momentos	Formativa y de proceso	En todo el proceso y se debe dialogar con los estudiantes para autoevaluarnos y evaluar al docente	Debe evaluarse siempre, tanto las y los docentes, estudiantes y la FAREM. Hacer esto grupos focales para evaluar

ANEXO N° 13. Matriz de reducción de la información – observación a docentes

Instrumento	Propósitos	Ejes de análisis	Observaciones	
			Observación 1	Observación 2
Observación directa no participante	Describir las estrategias que utilizan las y los docentes para evaluar	Práctica evaluativa empleada por las y los docentes	<p>Se observa que las y los docentes utilizan como estrategia evaluativa las exposiciones pero realmente los estudiantes no se dan cuenta de los criterios que se toman en cuenta al ser evaluados</p> <p>se hace énfasis más en los contenidos</p> <p>Al finalizar la clase se hacen preguntas sobre como estuvo el día, recordando todo lo trabajado.</p>	Se observó que al iniciar el proceso educativo se entregaron los álbumes que fueron orientados por el docente en días anteriores, el cual fue utilizado como estrategia evaluativa y no se hizo ningún comentario al respecto

Concepciones que orientan las prácticas evaluativas de las y los docentes en el II año de la carrera de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí en el segundo semestre del curso académico 2015

		Describir cómo y el momento en que se realiza el proceso evaluativo	El proceso evaluativo se realizó con al inicio de la clase con preguntas exploratorias del tema anterior, posteriormente se presentaron las exposiciones, al finalizar la clase se hicieron preguntas sobre el tema	El proceso inició con la entrega de los trabajos asignados con anterioridad y posteriormente se asignaron trabajos en equipos los cuales debían hacer una presentación final expositiva sobre el tema abordado con el documento de la asignatura, al finalizar se hicieron preguntas sobre los temas abordados Solamente se trabajó la parte conceptual ya que esto tenía un puntaje asignado de 10 puntos
		Aplica técnicas e instrumentos de evaluación	No se observó la aplicación de ningún instrumento, se hizo de manera oral	No se dan a conocer los criterios de evaluación en el caso de los álbumes y las exposiciones
		Elementos de la evaluación que están presente en el transcurso de la clase		
		Existe interacción del rol del docente, estudiantes y contenidos en la práctica evaluativa	La interacción se dio al momento de las exposiciones y en las preguntas exploratorias.	Si existe interacción entre los estudiantes, docentes y la parte de los contenidos conceptuales no así de los procedimentales y actitudinales

ANEXO N° 14 Reducción de la información del listado libre

Instrumento	Objetivos específicos	Aspectos consultados	Informante 1	Informante 2	Análisis/Resumen
Listado Libre	Determinar las concepciones educativas aplicadas por las y los docentes en su práctica evaluativa del II año de Ciencias Sociales de la FAREM-Estelí en el II semestre del curso académico 2015.	Valoración	Permite valorar el proceso de aprendizaje que los y las estudiantes van adquiriendo	Considero que al evaluar hacemos una valoración la cual a través de rúbricas y otros métodos de evaluación tratamos de hacer objetivamente, pero siempre en alguna medida interviene el componente subjetivo de quien evalúa y es evaluado	Las y los docentes dicen que evaluar es valorar el proceso de aprendizaje del estudiantado para hacerlo lo más objetivamente, pero la subjetividad siempre se presenta tanto en el evaluador como en el evaluado.
		Calificar	Porque la evaluación de igual manera califica, determina y facilita	Porque siempre que se evalúa lo primero que hacemos es cuantificar, siempre la evaluación se relaciona con una calificación numérica	Las y los docentes consideran que la evaluación de los aprendizajes es la obtención de una calificación

Transcripción de los Datos del Listado Libre

Sorteo de montones (Pile sorts)

Docentes	Categoría	Asociación del término
Docente 1	Determinada actividad	Meta a evaluar
	En función de mejorar	Cumplimiento de los objetivos
Docente 2	Valoración	Permite valorar el proceso de aprendizaje que los y las estudiantes van adquiriendo
	Proceso	Debe ser continuo y siempre presente
	Diagnosticar	Da un resultado que revela una realidad que va a permitir fortalecer o mejorar
	Calificar	Porque la evaluación de igual manera califica, determina y facilita
	Apreciación	Porque igual que la valoración , se aprecia el avance y obstáculo del proceso educativo
Docente 3	Habilidades	La evaluación en alguna medida trata de evidenciar que habilidades se desarrollaron o se fortalecieron producto del proceso de aprendizaje inmediato a desarrollar en un periodo de tiempo específico
	Destrezas	El docente trata de comprobar que tan eficiente es el aprendiz en la ejecución de una habilidad frente a un sistema o método de evaluación específico.
	Valoración	Considero que al evaluar hacemos una valoración la cual a través de rúbricas y otros métodos de evaluación tratamos de hacer objetivamente, pero siempre en alguna medida interviene el componente subjetivo de quien evalúa y es evaluado
	Aprendizaje	Porque al autoevaluarnos y evaluar a los demás ese proceso en sí mismo genera una reflexión, un análisis por tanto un cierto aprendizaje que nos permite mejorar nuestra práctica profesional
	Calificar	Porque siempre que se evalúa lo primero que hacemos es cuantificar, siempre la evaluación se relaciona con calificación