

La evaluación educativa como una estrategia de aprendizaje: Estudio realizado en Escuela Normal José Martí- Matagalpa, 2016.

Aminta Fernández Flores ¹

Blanca Nubia Montenegro Gadea²

Julia Filomena Salinas Meza³

RESUMEN

El presente artículo resume los resultados del estudio realizado acerca de la evaluación educativa como estrategia de aprendizaje, con estudiantes de segundo año del curso regular de la carrera de Formación Inicial Docente de la escuela Normal José Martí- Matagalpa. Como resultados principales se encontró que los y las docentes, en su mayoría aplican la evaluación según su función y los participantes. Otro aspecto relevante es que los y las docentes no se muestran motivados a hacer uso de los diferentes tipos de evaluación sugeridas y tomar en cuenta las características de las mismas, que están regidas en documentos oficiales del MINED, en el proceso de evaluación utilizan en su mayoría técnicas como el conversatorio, diálogo y preguntas orales de manera repetitiva, provocando la monotonía y por ende la desmotivación de los estudiantes a involucrarse en su proceso de aprendizaje, para fortalecer este estudio se realizó una compilación de datos relacionados a la evaluación educativa, como aporte teórico se concibió una nueva definición de la evaluación educativa y se propone la evaluación educativa como una estrategia de aprendizaje con etapas o fases definidas apoyadas de técnicas y estrategias que diversifiquen las actividades que implique el proceso.

Palabras claves: Evaluación educativa, estrategias, aprendizaje, técnicas, proceso.

Recibido: 22 de abril de 2017

Aceptado:

¹ Maestrante en Formación de formadores de docentes, UNAN Managua -FAREM Estelí, Lic. En Pedagogía con mención en Educación Infantil; docente de Escuela Normal José Martí – Matagalpa.

² Maestrante en Formación de formadores de docentes, UNAN Managua -FAREM Estelí, Lic. En Lengua y Literatura Castellana; docente de Escuela Normal José Martí – Matagalpa.

³ Maestrante en Formación de formadores de docentes, UNAN Managua -FAREM Estelí, Lic. En Español; docente de Escuela Normal José Martí – Matagalpa.

Abstract

This article summarises the results of the research about the educative evaluation as a learning strategy, with the students of second year of the regular course of the bachelor in initial teacher training at the normal school José Martí- Matagalpa.

As the main result it was found that most of the professors apply the evaluation according to its function and the participants. Other relevant aspect is that the professors are not motivated to use the different type of evaluation and its characteristics which are governed by official documents of MINED, in the process of evaluation most of them use techniques such as conversational groups, dialogue and oral questions in a repetitive way, provoking monotony and therefore the demotivation of the students to get involved in their learning process.

To strengthen this study, a compilation of data related to the educational evaluation. As a theoretical contribution, a new definition of educational evaluation was conceived and educational evaluation is proposed as a learning strategy with defined stages or phases supported by techniques and strategies that diversify the activities involved in the process.

Key words: Educational evaluation, strategies, learning, techniques, process.

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho humano fundamental y tiene como fin primordial el desarrollo integral de la persona y es deber del estado nicaragüense garantizar una educación integral, con equidad y calidad para todas y todos.

En aras al cumplimiento de la calidad educativa, el Ministerio de Educación (MINED) está implementando rutas que conlleven a la articulación de todos los subsistemas educativos, razón por la que se **estudió la evaluación educativa, como una estrategia en el aprendizaje** de los/as estudiantes de segundo año del curso regular en la Escuela Normal “José Martí” del departamento de Matagalpa.

Después de conocer el contexto en que se efectúa el presente estudio, se determinó la **situación problemática**, la cual consistió en:

El bajo rendimiento en las diferentes disciplinas del pensum académico, la inconformidad de los y las estudiantes por el exceso de trabajos asignados y evaluaciones no consecuentes, ya que algunas veces se evalúan contenidos o temas no desarrollados.

Según la Normativa, la Evaluación de los aprendizajes es un proceso continuo y

sistemático, basado en métodos técnicamente definidos, que tiene como propósito valorar el nivel de logros en el desempeño de las/as estudiantes y docentes para retroalimentar y fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

En ese sentido el MINED (2013), manifiesta que la normativa deberá ser aplicada en cada una de las disciplinas, niveles y condiciones que esta amerita.

Si esto se realizara, no existieran tantas dificultades en los resultados de las pruebas en los diferentes cortes evaluativos del año. En el estudio se percibió **una contradicción** entre lo orientado en la normativa con los resultados que obtienen los estudiantes; ya que se supone que 60% deben ser acumulativo (exposición, trabajo en equipo, mesa redonda, panel, tour pedagógico, entre otros) lo que facilita la aplicación de una evaluación formativa o de proceso, y el 40 % de una prueba escrita refiriéndose está a una evaluación sumativa para un total del 100%.

Sin embargo, algunos estudiantes no alcanzan el promedio esperado, impactando negativamente (desánimo y frustración) en la vida de los/as estudiantes; siendo una de las causas de posibles deserciones. Esta contradicción es lo que motivó al equipo investigador estudiar este fenómeno y por

tanto se formula la siguiente **pregunta como idea del problema** central para este estudio:

¿Qué aspectos se deben tomar en cuenta para convertir la evaluación educativa en una estrategia de aprendizaje?

Además, se plantean las siguientes interrogantes básicas de investigación

- ¿Qué tipo de evaluación implementan los/as docentes para valorar el aprendizaje de los/as estudiantes?
- ¿Cuáles son los fundamentos científicos que respaldan la evaluación educativa del Plan de Estudio de Formación Docente?
- ¿Cuál es la metodología que se implementa para diseñar una estrategia de aprendizaje?
- ¿Cómo convertir la evaluación en una estrategia de aprendizaje?

Objetivo General:

Describir la evaluación como una estrategia de aprendizaje.

Específicos

- Identificar el tipo de evaluación educativa que se aplica en el proceso de aprendizaje, con estudiantes del segundo año de magisterio del curso regular de 2016
- Fundamentar la evaluación educativa

como una estrategia de aprendizaje.

- Diseñar actividades de evaluación educativa como una estrategia de aprendizaje.
- Proponer la evaluación educativa como una estrategia que facilite el desarrollo de aprendizaje en el estudiantado de segundo año de magisterio del curso regular de 2016.

En este estudio se dan los siguientes aportes a la evaluación como estrategia de aprendizaje:

El aporte teórico consistía en plantear un nuevo concepto de evaluación de los aprendizajes, garantizando la evaluación educativa como una estrategia de aprendizaje, se sugieren algunos instrumentos de evaluación.

El aporte práctico que se deja es la proyección de la estrategia; una vez implementada por los/as docentes de la Escuela Normal se espera que se irradie a las escuelas de primaria a través de los estudiantes que realizan su práctica docente.

El aporte novedoso es la propuesta metodológica de cómo la evaluación se puede convertir en una estrategia de aprendizaje.

III-REFERENTE METODOLÓGICO

El referente metodológico da respuesta a la pregunta científica ¿Cómo convertir la evaluación educativa en una estrategia de aprendizaje?

Se detalla el enfoque del estudio, tipo de investigación, los protagonistas, técnicas e instrumentos para recolección de datos, así como los pasos para el análisis de los datos obtenidos.

Los instrumentos fundamentales para la realización de esta tesis fueron la **visión vertical** y la **visión horizontal**.

La **visión vertical** es una primera idea sobre la lógica de la investigación, contiene la situación problémica que se convierte en la contradicción esencial para la investigación, a esta contradicción se le plantea un problema científico, que se convierte en el tema de investigación. Se define el objeto de estudio y el campo de acción haciendo un análisis profundo de todo lo referente a la temática y la importancia que tiene para el contexto que se quiere estudiar, se propone un objetivo y de este se desglosan las preguntas científicas que darán las pautas del contenido de dicha investigación y para dar respuesta a estas preguntas se diseñan las tareas cuya cantidad estará en dependencia de lo que se quiere abordar.

La **visión horizontal** se presenta en forma de matriz, en ella se reflejan las preguntas científicas de este estudio y sus correspondientes tareas, objetivos específicos, métodos y técnicas, las fuentes de donde se va a obtener estos datos y el orden que tendrá en la estructura de la tesis.

3.1 Componentes metodológicos

El **enfoque de esta investigación es cualitativo**, significa que son identificadas las categorías que emergen en el desarrollo de la investigación. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Babtista Lucio, 2010)

Según Piura López, (2008). La esencia de la investigación cualitativa no está dada por el uso de la técnica cualitativa, sino por la naturaleza de su objeto de estudio el cual corresponde a cualidades, atributos o características del ser humano que se expresan en su cotidianidad. Por lo que una investigación cualitativa se orienta a la comprensión de la vida cotidiana, a partir del descubrimiento de los significados, interpretaciones de las propias personas, por lo que se trata de penetrar en el interior de las personas y comprenderlas desde dentro.

Desde esta perspectiva esta investigación se considera cualitativa porque se describe la evaluación como estrategia de aprendizaje, aunque para ello se hayan utilizado algunas

técnicas, instrumentos y métodos cuantitativos para realizar el análisis de los resultados.

La presente es una investigación de tipo **Diagnóstica o Propositiva**, que consiste en un proceso dialéctico que utiliza un conjunto de técnicas y procedimientos con la finalidad de diagnosticar y resolver problemas fundamentales, encontrar respuestas a preguntas científicamente preparadas, estudiar la relación entre factores y acontecimientos o generar conocimientos científicos tiene por objeto el fomentar y propiciar la investigación científica como elemento para la formación integral de los profesionales. Es además un mecanismo de conocimiento de las potencialidades de la región.(Investigación diagnóstica o propositiva, 2016)

La investigación propositiva se caracteriza por generar conocimiento, a partir de la labor de cada uno de los integrantes de los grupos de investigación. Propende además por el desarrollo, el fortalecimiento y el mantenimiento de estos colectivos, con el fin de lograr altos niveles de productividad y alcanzar reconocimiento científico interno y externo, así como las líneas de investigación de los grupos concuerdan con los ejes temáticos de la facultad, los proyectos que se

desarrollan parten de ideas innovadoras enfocadas en forma inter y transdisciplinaria y de la necesidad de solucionar problemas pertinentes a nivel local y global.

Según el alcance o nivel de profundidad es **investigación descriptiva**. El objetivo central consiste en hacer una descripción general del tema de estudio. Se Puede apoyar en el uso de la estadística descriptiva, acompañada de tablas, gráficos y figuras.(Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Babtista Lucio, 2010)

Según la amplitud es de **corte transversal**, porque el periodo que se estudia es una pequeña parte de todo un proceso.

Se define como protagonista:

- Persona que desempeña el papel principal en una obra, un hecho o un acontecimiento.
- Aquello que desempeña un papel fundamental en un asunto.

En este sentido quienes protagonizan esta investigación son:

obtener de ellas su apreciación con relación a un tema específico. La encuesta en este estudio fue aplicada a 23 estudiantes de

Protagonistas	Protagonistas invitados	Protagonistas respondientes	Protagonistas productivos
Estudiantes de segundo año A, B, C, D.	24 Estudiantes 12 mujeres 12 varones	23 Estudiantes 11 mujeres 12 varones	23 Estudiantes 11 mujeres 12 varones
Docentes que imparten clase a estudiantes de segundo año.	13 Docentes 11 mujeres 2 varones	7 Docentes 5 mujeres 2 varones	7 Docentes 5 mujeres 2 varones

segundo año.

- **Observación directa:** según Bernal (2010) “permite obtener información directa y confiable, siempre y cuando se haga mediante un procedimiento sistematizado y muy controlado.”

En este sentido se realizaron tres observaciones a docentes y estudiantes durante el proceso de la clase.

- **Grupo focal:** se trata de conversaciones orientadas por cierto propósito, en el que participan a modo de mesa redonda, individuos que representativamente pueden simbolizar la totalidad de alguno de los grupos en estudio. En el grupo focal se establece un diálogo, que es dirigido por un guion u orientación, pero que posibilita la apertura y el intercambio de manera fluida y responsable. (Carvajal Jiménez, 2008).

El grupo Focal se realizó con ocho estudiantes de segundo año, dos por cada sección, un varón y una mujer.

Como parte del procesamiento y análisis de los datos obtenidos mediante la entrevista,

3.2 Técnicas e instrumentos

Para esta investigación se aplicaron las siguientes técnicas con sus respectivos instrumentos:

- **Entrevista:** Según (Bernal, 2010) es una “técnica orientada a establecer contacto directo con las personas que se consideren fuente de información.” En esta investigación se realizó una entrevista a los 7 docentes que les imparten clases a los estudiantes de segundo año. **Encuesta:** de acuerdo a Dioses Mendoza (2014) es la que se realiza a un determinado número de personas mediante un instrumento de medición denominado cuestionario, para

encuesta, guía de observación y grupo focal aplicados se realizó una descripción de todos los hallazgos, se crearon algunas matrices para correlacionar los datos.

Para este estudio se aplicó una **guía de entrevista** a siete docentes, cada respuesta brindada por ellos fue trasladada a una matriz

En esta investigación se realizó la **triangulación de datos** obtenidos de las técnicas e instrumentos aplicados en el contexto del segundo año- curso regular de formación inicial docente (Encuesta y grupo focal a estudiantes, entrevista a docentes y guía de observación a ambos protagonistas) y parte de la teoría descrita en el capítulo II.

IV. Análisis y discusión de resultados

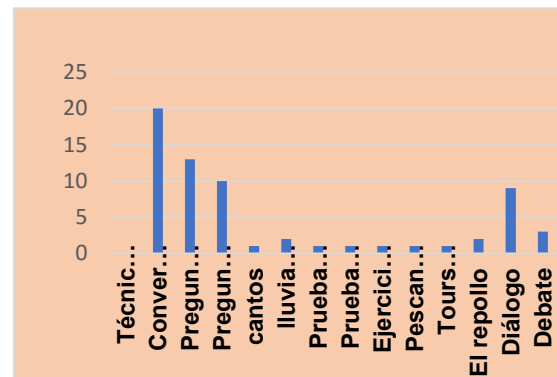
Producto de la aplicación de las técnicas (Encuesta, entrevista, guía de observación y grupo focal). Se dan a conocer los principales consolidados,

Aplicación de la evaluación diagnóstica

Frecuencia de aplicación de la evaluación diagnóstica de contenido o tema:

En la encuesta aplicada una media de once estudiantes afirman que los docentes aplican evaluación diagnóstica de contenido y ocho

expresan que casi siempre. En la entrevista que se realizó a docentes en su totalidad ellos



afirman que sí hacen evaluación diagnóstica, estas cifras, aunque pareciesen aceptables con respecto a las otras categorías, no son tan satisfactorias. Parfraseando un poco lo que expresa el Ministerio de Educación en la normativa de evaluación de Formación Inicial Docente la evaluación en su función diagnóstica se debe de realizar de manera permanente durante el proceso de aprendizaje, no solo en algunas ocasiones, pues esta se caracteriza por ser sistemática, llevando a cabo un proceso cíclico de retroalimentación de todo el proceso de aprendizaje, también debe ser continua, ya que su acción y efecto se realiza sin interrupción durante el proceso educativo.

Técnicas/ Estrategias utilizadas por los y las docentes al realizar la evaluación diagnóstica.

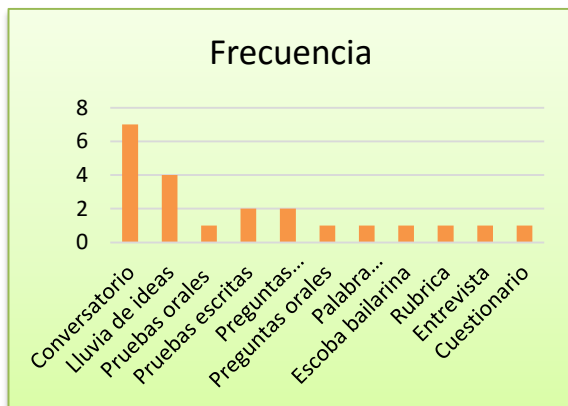
Fuente: Encuesta aplicada a 23 estudiantes

Tomando en cuenta lo referido por los estudiantes en la encuesta y confirmado en el

grupo focal, los docentes al realizar la evaluación diagnóstica hacen uso de las mismas técnicas y estrategias, tales como: conversatorio, preguntas orales, preguntas escritas y el diálogo, esto de manera repetida por lo que el inicio de un nuevo contenido y la exploración de saberes iniciales se ve afectado por la monotonía, esto perjudica el involucramiento de los estudiantes en el proceso, pues se desmotivan, no les llama la atención.

Técnicas/ estrategias utilizadas en la evaluación diagnóstica

Fuente: Entrevista aplicada a siete docentes



En la entrevista se logra constatar que el conversatorio y lluvia de ideas es lo que más utilizan los y las docentes para llevar a cabo la evaluación diagnóstica.

Utilizar estas técnicas/estrategias no es incorrecto, la limitante radica en el abuso de las mismas, ya que genera repetitividad y eso es lo que según los y las estudiantes no permite que todos y todas participen, que expresen sus

saberes iniciales y por ende si esto no es posible difícilmente podrá haber elementos para contrastar y relacionar el nuevo aprendizaje.

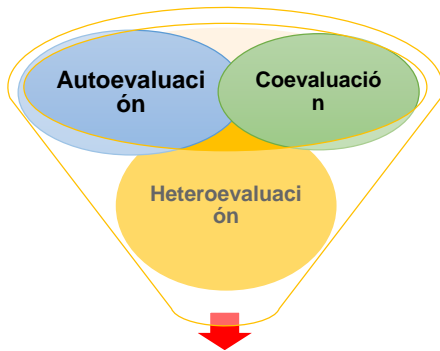
Aplicación de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en la evaluación diagnóstica

Estudiantes	Con mayor relevancia la heteroevaluación en un segundo lugar la coevaluación y por último la autoevaluación.
Docente	
Docente y estudiantes	

Fuente: Encuesta, entrevista y guía de observación

En la entrevista los docentes aseguran que, sí se hace una autoevaluación mediante conversatorios o diálogos, sin embargo, en la encuesta los estudiantes aducen que no se hace efectiva este tipo de evaluación y lo describían en el grupo focal, ellos consideran que para que haya una autoevaluación eficaz el estudiante debe estar interesado en aprender, estar claro de lo que conoce y también de lo que desconoce, que al momento de hablar sobre determinada temática no se limiten en expresarse y según ellos mismos esto depende del ambiente que él o la docente propicie.

Lógica del aprendizaje centrado en el "YO"



Es la lógica del aprendizaje centrada desde el "YO"

Fuente: Diseño propio

La conjugación de estos tres tipos de evaluación permite que se fundamente el aprendizaje de los y las estudiantes, empezando desde su propia valoración ¿Qué conozco? ¿Qué necesito aprender?, de una manera muy reflexiva para luego poder dar una apreciación de las fortalezas y lo que necesita aprender mi compañero (mi aporte hacia el entorno ¿Qué puedo compartir?, ¿Qué aprendizaje personal puedo ofrecer a mis compañeros y docente? Tener humildad y tolerancia para poder aceptar la evaluación que realicen mis compañeros, también de mis fortalezas y debilidades (Aporte del entorno a mi aprendizaje) permite enriquecer los saberes iniciales desde el individuo (estudiante-estudiante, estudiante- docente).

Todo lo anterior tiene su punto vital en el compartir y en este sentido se consultó a través

de las diferentes técnicas (Encuesta, entrevista, guía de observación y grupo focal) a los protagonistas si los resultados de la evaluación diagnóstica realizada en la clase se dan a conocer, ellos refieren que no se hace en su totalidad, pues se hace de manera oral y no todos participan, también no hay nadie tomando un registro de cada participación para así poder valorar al final si realmente hubo un avance, si se logró aprender algo nuevo o desaprender algo errado.

Si tomamos en cuenta la lógica de la temática esto no aporta positivamente a que se pueda retomar lo constatado en la evaluación diagnóstica para abordarlo en las etapas siguientes del proceso

Considerando la importancia que tienen los saberes iniciales para vincularlos con los saberes nuevos, se formuló un indicador para ser deliberado en cada uno de los instrumentos expresado de la siguiente manera: **“Retoma las limitaciones o debilidades en los resultados de la evaluación diagnóstica para abordarlas en el proceso”**

INTRUMENTOS	FRECUENCIA				
	S	CS	CN	N	NC
Encuesta (Estudiantes)			5	15	3
Entrevista (Docentes)	2	5			
Observación (Docentes y estudiantes)			3		
Grupo Focal (Estudiantes)			3	20	

Fuente: Docentes y estudiantes

Es evidente que la frecuencia que sobresale entre los instrumentos aplicados es la de “**Nunca**”, se retoman los resultados de la evaluación diagnóstica para abordarlos en la evaluación formativa o de proceso. La falta de vinculación de los saberes iniciales con los saberes futuros, desvirtúa la lógica de la evaluación como un todo, siendo que la evaluación formativa parte de la experiencia o vivencia del/la misma estudiante sobre el aprendizaje nuevo.

Para constatar la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación se generó un indicador que dice: “El/la docente da a conocer el tipo de evaluación que utilizará para evaluar una determinada unidad

o contenido”. Al realizar la confrontación de los instrumentos aplicados, se argumenta que todos los protagonistas participan de una evaluación rutinaria y sumativa en vez de ser formativa o de proceso, siendo las más comunes: las pruebas individuales, trabajos en equipos, exposiciones, experimentos, exámenes prácticos. Todas estas formas de evaluación se hacen sin haber sido acompañado/a por el/la docente en la adquisición del nuevo aprendizaje.

El siguiente indicador hace referencia a: “El/la docente da a conocer los parámetros con que serán evaluados los trabajos realizados por los estudiantes de forma individual y colectivo”

En las entrevistas realizadas a los/las docentes refieren que siempre les dan a conocer los parámetros en que serán evaluados los trabajos tanto grupales o individuales, en cambio en las encuestas y grupo focal realizado a los estudiantes dicen que casi nunca conocen los parámetros. En las observaciones que se realizó a los docentes y estudiantes se puede ver que dos de los tres docentes hacen referencia de los parámetros a evaluar, pero lo hacen de forma oral, no hay evidencias de estos parámetros en algún instrumento.

Se considera que los docentes sí pueden comentarles los parámetros a evaluar, pero de forma oral, omitiendo el uso de instrumentos que registren el avance de los/las estudiantes. Por lo que, según la Normativa de Evaluación de los Aprendizajes, la obtención de información sobre los aprendizajes de los/las estudiantes, se realiza mediante técnicas formales, semi formales o no formales. Para que la información sea más confiable y significativa se debe proceder realizando aplicaciones sistemáticas de técnicas e instrumentos y no del simple azar. Será preferible, por ejemplo, los datos provenientes de una lista de cotejo antes que los derivados de una observación improvisada. Por otra parte, la información es significativa si se refiere a aspectos relevantes de los aprendizajes.

Para fundamentar el rol del/la docente durante el proceso de la adquisición de los aprendizajes, se redactó el siguiente indicador: **“El/la docente monitorea o da acompañamiento durante el proceso en los trabajos asignados de forma: individual y colectivo”**

El monitoreo podría definirse como el proceso mediante el cual se reúne, observa, estudia y emplea información para luego

poder realizar un seguimiento, permite la correcta visualización de una serie de hechos; un monitor ayuda y permite inspeccionar, controlar y registrar una circunstancia o situación.

Una vez que el docente monitorea y da acompañamiento durante del proceso de la adquisición del aprendizaje, es justo y necesario saber si estos aprendizajes son puestos en común. Para constatar si este momento se da, se construyó el indicador: **“El/la docente emplea técnicas o estrategias para presentar el trabajo realizado”**

En las encuestas y grupo focal los estudiantes opinan que casi nunca se cumple con este momento, el tiempo establecido para cada disciplina no es suficiente, por lo tanto, no realizan ese mismo día sino hasta en segundo momento y las que predominan son trabajos en equipos para entregar y exposiciones.

Estos argumentos son similares en las guías de observación y entrevista a los/las docentes, que ratifican la opinión de los estudiantes. Pese a las limitaciones en este momento, consideran que es fundamental el compartir sobre los aprendizajes alcanzados y los que aún no han sido alcanzados

Tomando en cuenta que para evaluar los aprendizajes se pueden utilizar diferentes técnicas e instrumentos que permitirán obtener evidencias de aprendizaje de las/los estudiantes en los diferentes momentos del proceso según sus agentes (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), se formuló un indicador en los instrumentos (Entrevista, Encuesta, Observación, Grupo focal) aplicados a docentes y estudiantes que literalmente dice: **“El/la docente facilita a los estudiantes instrumentos para evaluar durante el proceso.”**

Al procesar los datos de cada instrumento se encontró que:

Los datos reflejados en cada uno de los instrumentos coinciden entre sí, ya que en la **entrevista** a los/las docentes expresan que siempre elaboran un instrumento para realizar la heteroevaluación, pero que en el caso de la autoevaluación y coevaluación nunca lo elaboran, ya que el tiempo es insuficiente, la carga horaria para para cada disciplina es limitada y refieren que hay que cumplir con el plan de estudio. Este argumento coincide con los datos de la **encuesta** a los/las estudiantes que dicen que siempre están haciendo pruebas sistemáticas, exposiciones o trabajos en equipos, los que son evaluados a través de la **heteroevaluación**

(unidireccional) donde el/los estudiantes son medidos y no valorados sin oportunidad a compartir los resultados sean negativos o positivos.

En el **grupo focal**, opinan que casi siempre desconocen los parámetros a evaluar en cada uno de los participantes (autoevaluación, evaluación y heteroevaluación) además estos no están preparados para interactuar con sus compañeros/as en la coevaluación. Por último, en la observación se constató que el/la aplica la prueba escrita en la heteroevaluación valoradas cuantitativamente. Como instrumento para registrar los resultados es el cuaderno de registro con una sola casilla.

Siguiendo el orden o la lógica del proceso del aprendizaje, es meritorio indagar sobre el cierre que el/la docente hace como actividad de culminación en su planificación didáctica, razón por la que se redactó siguiente indicador: **“Al finalizar la clase el/la docente hace conclusiones tomando en cuenta los indicadores de logros presentados al inicio”**

Tanto en la encuesta y grupo focal, los/las estudiantes expresan que nunca se llega a este momento, manifestando en el grupo focal que este momento es indispensable para la

apropiación y reforzamiento de los aprendizajes. En cambio, en la entrevista a los/las docentes dicen que sí lo hacen, estableciendo una contradicción entre los actores antes mencionados. En la guía de observación no se evidenció este momento. Se confirma así que esta fase no se cumple.

Al concluir la clase no solo es contrastar el aprendizaje adquirido con los indicadores de logros de ese contenido o tema, sino contrastarlo también los saberes iniciales, por lo tanto, se centra el siguiente indicador para indagar sobre este cumplimiento: **“Al finalizar la clase el/la docente hace una comparación con los saberes iniciales y el aprendizaje adquirido en el proceso”**

Al respecto se obtienen los siguientes datos: Los/las estudiantes responden tanto en las encuestas como en el grupo focal que nunca se establece ninguna relación o comparación y los/las docentes admiten que no lo hacen por el factor tiempo. Este descuido provoca el desinterés por la adquisición de aprendizajes para la vida.

Después de relacionar los aprendizajes con los indicadores de aprendizajes y los saberes iniciales es importante saber el valor cualitativo o cuantitativo asignado a los

trabajos realizados, para ellos se formuló la siguiente aseveración: **“El/la docente a los trabajos asignados o realizados durante el proceso le asigna un valor cualitativo o cuantitativo”**

Tanto para los/las estudiantes como para los/las docentes el valor que prevalece es el cuantitativo en la frecuencia “siempre”. Este proceso desvirtúa la verdadera función de la evaluación formativa que en la Normativa de los aprendizajes argumenta.

Es necesario provocar la reflexión en este proceso del aprendizaje, por lo que se formuló el siguiente indicador: **“El/la docente promueve la reflexión como un elemento fundamental del aprendizaje”**.

Según los/las estudiantes manifiestan en las encuestas y guías de observación que son pocos los docentes que provocan una reflexión consciente y responsable, lo que les permite a los/las estudiantes apropiarse del aprendizaje como un hecho significativo en el campo laboral y profesional.

Una de las acciones significativas que todo docente debe hacer es la revisión, reflexión, valoración, corrección, sugerencias y aclaración sobre los resultados de los trabajos asignados a los/las estudiantes mediante la

interacción de los diferentes agentes o actores de la evaluación y finalmente lo regresa para que tengan la oportunidad de mejorar el trabajo. Por lo tanto, se formuló el siguiente indicador: **“El/la docente hace una revisión de los trabajos realizados provocando la reflexión a través de la valoración, aclaración y corrección si es necesario y lo regresa para que los/las estudiantes tengan la posibilidad de mejorar el aprendizaje”**.

Los/las estudiantes manifiestan en las **encuestas y en el grupo focal** que solo tres de los/las doce docentes lo hacen **“casi siempre”** y los/las docentes argumentan en **entrevista y observaciones** que no lo hacen porque no les da el tiempo y el trabajo se duplica. Este es uno de los momentos más trascendentales en este estudio, ya que esto despierta la adquisición de los aprendizajes de forma consciente y responsable.

“El/la docente orienta trabajos y lo califica de una sola vez sin opción a hacer correcciones”.

Al procesar los datos de las encuestas y grupo focal de los/las estudiantes, manifiestan que de los/las doce docentes, nueve siempre califican una sola vez los trabajos asignados o sistemáticos, sin ninguna opción de corregirlos para mejorar el aprendizaje y por

ende sus notas. Esto afecta el estado anímico de los/las estudiantes. Esto opaca la verdadera intención de la evaluación formativa y se vuelve más de producto que de proceso, que es la esperada según la Normativa de Evaluación de los aprendizajes del MINED.

Con base en la pregunta: **“¿Considera que el/la docente le da mayor importancia al aprendizaje de proceso?”**

En el **grupo focal**, opinan que no todos los docentes se interesan en ello, más bien, están enfocados a la evaluación sumativa, en cuanto al aprendizaje de producto se toma en cuenta en este caso a los estudiantes que alcanzaron la nota de 100, sin tomar en cuenta la capacidad y la actitud del estudiante. Mientras en la **encuesta** la mayoría expresan que casi nunca. En cambio, los docentes en su **entrevista** argumentan que siempre le dan importancia a aprendizaje de proceso y según en la observación realizada a los docentes pudo constatar que no la mayor atención la merece la evaluación sumativa.

En cuanto a que si **“Las técnicas o estrategias utilizadas por el o la docente para evaluar el aprendizaje son las más apropiadas”**, en el **grupo focal** ellos manifiestan que no en todas las asignaturas las estrategias son adecuadas, pero que

algunas sí son adecuadas, por ejemplo en Matemática juegos lúdicos, exámenes con orientaciones claras; en Administración, el diario pedagógico; en Sociología se elaboró lista de cotejo; en química se elaboró experimentos, dando la oportunidad de evaluar la teoría con la práctica; en educación inicial brochur. En cambio, en la **encuesta** los estudiantes expresan que casi nunca los docentes usan las estrategias adecuadas. Los docentes en su **entrevista** consideran que sí son las más apropiadas, sin embargo, no se visualizaron en la observación de clase.

De acuerdo a la interrogante: “**El valor cuantitativo que él o la docente le asigna a cada evaluación es justa según el nivel de importancia**”, en el **grupo focal** los estudiantes consideran que no, porque en algunas de las asignaturas no se pudo realizar las evaluaciones en su debido tiempo, más bien, se le dio un mayor valor a la evaluación bimestral, lo que ocasionó en algunos casos el bajo rendimiento académico. Por su parte, en la **encuesta** manifiestan que siempre, igualmente los docentes en su **entrevista** exteriorizan que el valor cuantitativo que le dan a cada evaluación es la establecida por el MINED: 60 puntos acumulados y 40 el examen para un total de 100.

Con relación si “**El/la docente realiza reflexiones correctivas en conjunto con los estudiantes sobre los resultados obtenidos en cada evaluación ya sea cualitativa o cuantitativa**”, en el **grupo focal** expresaron que son muy pocos los docentes que realizan la reflexión, una de ellas es Lengua y Literatura, Matemática, agregaron que si todos realizaran la reflexión antes, durante, y después, daría la oportunidad para identificar las fortalezas o dificultades de aprendizaje que todavía presentan los estudiantes.

V. Conclusiones

Las conclusiones que se presentan están fundamentadas en el análisis e interpretación de las deducciones alcanzadas a través de la aplicación de las técnicas (Encuesta, entrevista, guía de observación y grupo focal) dichas conclusiones se basan en los objetivos específicos formulados.

- Los y las docentes, en su mayoría aplican:
 - Según su función, la evaluación sumativa (final)
 - Según sus participantes, la heteroevaluación unidireccional

Para ello, toman en cuenta la clasificación de la evaluación de los aprendizajes establecida por la Normativa de evaluación de Formación docente.

- Los y las docentes no se muestran motivados a hacer uso de los diferentes tipos de evaluación sugeridas y tomar en cuenta las características de las mismas, que están regidas en documentos oficiales del Ministerio de Educación.
- Los y las docentes en los diferentes momentos del proceso de evaluación utilizan en su mayoría las técnicas del conversatorio, diálogo y preguntas orales de manera repetitiva, provocando la monotonía y por ende la desmotivación de los estudiantes a involucrarse en su proceso de aprendizaje
- Se realizó una compilación de datos relacionadas a la evaluación de los aprendizajes, detallando sus características y clasificación establecida en la normativa oficial del MINED.
- Se concibió una nueva definición de la evaluación de los aprendizajes, expresada en el aporte teórico.
- Se propone la evaluación educativa como una estrategia de aprendizaje, esta se logra dándole orden lógico al proceso de la misma evaluación, generado de las bases teóricas.
- Se diseñó una propuesta que contiene el proceso de evaluación educativa en secuencia lógica, con etapas o fases definidas apoyadas de técnicas y estrategias que diversifiquen las actividades que implique el proceso.
- Se diseñó de una propuesta con el fin de fortalecer el aprendizaje de los/las estudiantes.
- Se presenta un documento que orienta las diferentes etapas de la estrategia y cómo el docente la puede encaminar para obtener aprendizajes satisfactorios en sus estudiantes.

VI. Recomendaciones

Las recomendaciones que se trazan en este apartado tienen como propósito favorecer los contextos propios. Igualmente plantean alternativas para superar las limitaciones consideradas en el inciso anterior.

- Promover en los y las docentes la evaluación educativa para la ejecución de la propuesta.
- Suscitar en los estudiantes y docentes el cambio de actitud y así puedan concebir

la estrategia como una alternativa de aprendizaje.

- Divulgar la estrategia no solo a los docentes de escuelas normales, sino que también trascienda a las escuelas de educación primaria.

- Alentara los estudiantes para la aplicación de la estrategia en su Práctica Profesional Docente.

Biografía

Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. (Julio de 2015). *La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa*.

Recuperado el 9 de Diciembre de 2016, de La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa:

<http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p47/05.pdf>

Aguilar Morales, J. E. (2011). *La Evaluación Educativa*. Oaxaca, Mexico: S.E.

Álvarez Mèndez, J. M. (2001). *evaluar para comprender, examinar para excluir*. Madrid España: Morata, SL.

Álvarez Valdivia, I. M. (6 de Julio de 2009). Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Ibis_Alvarez_Valdivia/publication/41003634_Evaluar_para_contribuir_a_la_autorregulacion_del_aprendizaje/links/0c96052b7e649f335d00000.pdf

Baez Sevilla, R., & Sequeira Calero, V. (2007). *Mètodos y Tècniques de Investigaciòn*. Managua, Nicaragua

Bernal, C. (2010). *Metodologia de la Investigaciòn*. Colombia: Pearson.

Carvajal Jiménez, V. (2008). *Modulos Didácticos: Investiguemos/ Técnicas e instrumentos de investigación*. Costa Rica: UNA.

Chercasky, S. M. (1996). *La Evaluación de los aprendizajes en el quehacer Didáctico*. Buenos Aires, Argentina: N.E.

Dàvila Castillo , K. P., & Montenegro Gutiérrez, S. (2008). *Investigaciòn en el aula II*. Managua, Nicaragua.

Dioses Mendoza, F. F. (Noviembre de 2014). *Concepto de encuesta*. Obtenido de www.promonegocios.net/mercadotecnia/encuestas-definicion.html

Espinoza A, N. E. (2014). *Módulo autoformativo: Evaluación de los aprendizajes y estadística educativa*. Managua, Nicaragua: S.E.

Gary Anderson, G. A. (2010). *La investigación Educativa: una herramienta de onocimiento y de acción*. Buenos Aires : Noveduc.

Hernández Sampieri, R., Collado, C. F., & Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la Investigación*.

- México: Graw Hill. Recuperado el miércoles de febrero de 2016
- Investigación diagnóstica o propositiva. (20 de febrero de 2015). Recuperado el 10 de octubre de 2016, de Investigación diagnóstica o propositiva: <https://es.scribd.com/doc/256338347/Investigacion-Diagnostica-o-Propositiva>.
- Martínez Chavarría, X. A. (2013). *Didáctica General*. Managua, Nicaragua: S.E.
- MINED. (2013). *Normativa de Formación Inicial docente para cursos regulares y cursos de profesionalización de Escuelas Normales públicas, subvencionadas y privadas del país*. Managua, Nicaragua: S.E.
- MINED. (2014). Evaluación de los aprendizajes en el aula multigrado. Managua: MINED.
- Najarro Arriola, A. (2009). Evaluación de los aprendizajes en la escuela primaria: una nueva visión (Vol. 21). San José, Costa Rica: CECC/SICA.
- OCEANO. (2004). Diccionario de la lengua española. Barcelona, España: OCEANO.
- Pérez Morales, J. I. (2007). La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje, propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés. Barcelona- España.
- Picado Godínez, F. d. (2004). *Didáctica General*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Pimienta Prieto, J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes Un enfoque basado en competencia* (Primera ed.). Mexico: Pearson.
- Piura López, J. (2008). *Metodología de la Investigación Científica: Un Enfoque Integrador* (Sexta ed.). Managua, Nicaragua: XEROS
- Rizo Maradiaga, J. d. (2010). *La incidencia de la aplicación de la evaluación tradicional y la evaluación constructivista del aprendizaje en el rendimiento académico de la asignatura de Lengua y Literatura...* Tesis de Maestría, UNAN , Matagalpa.

Sequeira Calero, V., & Cruz Picòn, A.
(2007). *Investigar es fàcil* (Quinta ed.). Managua, Nicaragua: Universitaria. Recuperado el 23 de Febrero de 2016

Tórrez Maldonado, H., & Girón Padilla, D. A. (2019). *Didáctica General*. San José, Costa Rica: CEECC/SICA.

Van de Velde, H. (2016). Conclusiones sobre la diferencia entre Metodología, método, técnica, procedimiento. Estelí, Nicaragua.

Zapata Aguilar, I. (2015). *Manual de Evaluación de los Aprendizajes*. Managua, Nicaragua

