



Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Docencia de las Matemáticas

**ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS DOCENTES DE
MATEMÁTICA DEL CIRCUITO 20 DISTRITO 1 DE LA PROVINCIA DEL
AZUAY EN EL PERÍODO OCTUBRE-NOVIEMBRE 2015.**

**Tesis previa a la obtención del
Grado de Magíster en Docencia
de las Matemáticas.**

Autora:

Jenny Alicia Cabrera Tacuri
C.I. 0704175371

Director:

Mgs. César Augusto Trelles Zambrano
C.I. 0103757340

Cuenca – Ecuador

2016



RESUMEN

La investigación *Análisis de las prácticas evaluativas de los docentes de Matemática del circuito 20 distrito 1 de la provincia del Azuay en el periodo octubre-noviembre 2015*, tiene como propósito analizar las prácticas evaluativas de los docentes en la materia de Matemática. Se desarrolla sobre la base de una metodología cualitativa, en la que se utiliza como técnicas el análisis de contenido, en su variante cualitativa, la observación y la entrevista. Participan profesores de Matemática de las unidades educativas del circuito 20, distrito 1, de Décimo Año de Educación General Básica, EGB. Los principales resultados están dados en que las prácticas evaluativas responden a formas tradicionales, al centrarse en los contenidos, con tipos e instrumentos mantenidos, separados de su contexto y entorno social, sin trabajar la evaluación con criterios de desempeño y los elementos del proceso de aprendizaje. No consideran la evaluación como una acción pedagógica en función de mejorar el aprendizaje.

Palabras Claves: prácticas evaluativas, matemáticas, docentes, acción pedagógica, criterios de desempeño, décimo año de EGB.



ABSTRACT

Research Analysis of assessment practices of teachers of mathematics at circuit 20, 1st district of the province of Azuay, in the period October-November 2015, aims to analyze assessment practices of teachers in the field of mathematics. It is developed based on a qualitative methodology, which is used as content analysis techniques in their qualitative variant, observation and interview. Math teachers about Educational circuit units 20, district 1 tenth year participate in this research. The main results were given in that assessment practices respond to traditional forms, given in focus on content, with types and maintained instruments separated from their context and social environment, without working the evaluation performance criteria and process elements learning. Furthermore, they do not consider evaluation as a pedagogical action in terms of improving learning.

Palabras Claves: Evaluative practices, mathematics, teachers, pedagogical action, performance criteria, tenth year EGB.



ÍNDICE DE CONTENIDO

PORTADA	1
RESUMEN	2
ABSTRACT	3
ÍNDICE DE CONTENIDO	4
ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS	5
AGRADECIMIENTO	4
DEDICATORIA	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I	9
EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE	9
1.1 Formas de evaluación tradicional	9
1.2 La Evaluación desde el enfoque constructivista y de la pedagogía crítica.....	11
1.3. Categorías: Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación.....	13
1.4. La evaluación: un instrumento de aprendizaje auténtico.....	15
1.5. La evaluación en el marco de la Reforma Curricular.....	18
1.5.1. Evaluando destrezas con criterio de desempeño	20
1.5.2. Las preguntas e indicadores esenciales de evaluación	21
1.6 Función que le otorgan los docentes a la evaluación	23
1.6.1 Los propósitos con los que los docentes evalúan	27
1.6.2 Los objetos o contenidos que los docentes evalúan.....	28
1.7 Prácticas evaluativas de los docentes	31
1.8 Planificación Curricular del docente	34
CAPÍTULO II	37
METODOLOGÍA.....	37
2.1 Formulación del problema	38
2.2 Enfoque de investigación	38
2.3 Tipo de investigación.....	39
2.4 Población y Muestra.....	39
2.5 Técnicas e Instrumentos	41
2.6 Procedimientos	42
2.6.1 La recolección de datos.....	42
2.6.2 Procesamiento de la información	42
CAPÍTULO III	43
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	43



3.1 Análisis de contenido	43
3.2 Análisis de las prácticas evaluativas.....	50
3.2.1 Interpretación de prácticas evaluativas a través de la observación	50
3.2.2 Análisis de prácticas evaluativas a través de las entrevistas	56
CAPÍTULO IV	63
CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES	63
Conclusiones	63
Recomendaciones	65
Limitaciones	66
REFERENCIAS.....	67
PARTE COMPLEMENTARIA.....	72
Anexo I Modelo de consentimiento para realizar la investigación.....	72
Anexos II: Guía de observación de las prácticas evaluativas de los maestros de Décimo año de Matemática.....	73
Anexo III: Guía de Entrevista a los maestros de Décimo año de Matemática.	75

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1: Evaluación desde el enfoque constructivista y la Pedagogía Crítica	18
Figura 2: Funciones que se le otorgan a la evaluación	27
Tabla 1: Instituciones Educativas	40
Tabla 2: Categoría y distribución categorial.....	43
Tabla 3: Análisis de las planificaciones	48
Tabla 4: Técnicas de evaluación predominantes	50
Tabla 5: Instrumentos de evaluación predominantes	51
Tabla 6: Tipo de evaluación predominante	51
Tabla 7: Modelo evidenciado en la evaluación utilizada	52
Tabla 8: Contenidos y evaluación	52
Tabla 9: Características de las evaluaciones.....	53
Tabla 10: Favorecimiento de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.....	54
Tabla 11: Evaluación de aspectos actitudinales	55
Tabla 12: Particularidades de los docentes.....	56
Tabla 13: Concepciones acerca de la evaluación	56
Tabla 14: Presentación de los criterios de evaluación	57



Tabla 15: Técnicas e instrumentos de evaluación utilizados.....	57
Tabla 16: Evaluación de las destrezas de comunicación	58
Tabla 17: Forma de evaluar las destrezas utilizadas.....	58
Tabla 18: Tipo de evaluación aplicada	59
Tabla 19: Criterios de evaluación planteados.....	59
Tabla 20: Aplicación de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación	60
Tabla 21: Intención de las tareas	60
Tabla 22: Preferencia de trabajo estudiantil	61
Tabla 23: Evaluación de la actitud de los estudiantes usualmente	61
Tabla 27: Resumen del análisis de los resultados.....	62



**UNIVERSIDAD DE CUENCA
CLÁUSULA DE RESPONSABILIDAD**

Jenny Alicia Cabrera Tacuri, autora de la tesis “Análisis de las prácticas evaluativas de los docentes de matemática del circuito 20 distrito 1 de la provincia del Azuay en el período octubre-noviembre 2015”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, enero del 2017.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Jenny Alicia Cabrera Tacuri".

Jenny Alicia Cabrera Tacuri
C.C.: 0704175371



**UNIVERSIDAD DE CUENCA
CLÁUSULA DE CESIÓN DE DERECHOS**

Jenny Alicia Cabrera Tacuri, autora de la tesis “Análisis de las prácticas evaluativas de los docentes de matemática del circuito 20 distrito 1 de la provincia del Azuay en el período octubre-noviembre 2015”, reconozco y acepto el derecho de la Universidad de Cuenca, en base al Art. 5 literal c) de su Reglamento de Propiedad Intelectual, de publicar este trabajo por cualquier medio conocido o por conocer, al ser este requisito para la obtención de mi título de Magíster en Docencia de las Matemáticas. El uso que la Universidad de Cuenca hiciere de este trabajo, no implicará afección alguna de mis derechos morales o patrimoniales como autora.

Cuenca, enero del 2017.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Jenny Alicia Cabrera Tacuri".

Jenny Alicia Cabrera Tacuri

C.C.: 0704175371



AGRADECIMIENTO

Gracias a todas las personas de las Instituciones Educativas: Sinincay, Carolina de Febres Cordero, Joaquín Fernández de Córdova, José Mará Velaz s.j.e, por su decisivo apoyo en este trabajo de investigación, por la buena disposición, el tiempo brindado y por compartir su experiencia en el proceso educativo.

Gracias a mi tutor, Magister César Augusto Trelles por sus recomendaciones y asesoramiento metodológicos.

Gracias a Rolando Zamora por los dieciséis años de compañía y por lo muy presente que ha estado en largas horas de trabajo.

Gracias a los amigos que siempre han estado ahí: Sonia, Mauricio, Martita, Margarita, lo imposible se ha convertido en un dulce paseo. He comprobado que en el sendero de la vida uno puede sentirse de mil maneras, pero jamás solo.

Gracias a los míos por estar incondicionalmente conmigo durante estos años de trabajo. Gracias Mami, Papi, Toty, Jaime, Johan, Andrés, Lilian, Katty, Josseline, Diana, Rolandito, Rosita y Randy. Gracias por todo.



DEDICATORIA

A mis hijos: Rosita, Rolando y Randy. Rolandito, mi gran guerrero, este trabajo es por ti, me diste una enseñanza de vida demostrándome que debemos vivir cada día como si fuera el último, eres el héroe de tus hermanitos. Por la ausencia de su madre en este tiempo. A ustedes dedico mi esfuerzo.



INTRODUCCIÓN

Ecuador desarrolla una reforma curricular que abarca diferentes niveles educativos. En ese contexto, resulta interesante analizar críticamente las prácticas evaluativas que se dan en la clase y las concepciones que tienen de ella los docentes.

La evaluación como tema de investigación ha suscitado desde siempre un gran interés por parte de los investigadores, en especial por educadores, psicólogos y planificadores. La evaluación de las prácticas evaluativas de los docentes, se realiza actualmente desde nuevas concepciones pedagógicas, como es la pedagogía constructivista. En este sentido, se realiza el estudio sobre análisis de las prácticas evaluativas de los docentes de Matemática del circuito 20 distrito 1 de la provincia del Azuay en el periodo octubre-noviembre 2015.

La investigación está basada en la Pedagogía Crítica, desde la cual se reconocen “las estrategias para que el docente evalúe de forma sistemática el desempeño de los estudiantes mediante diferentes técnicas que permitan determinar en qué medida existen avances en el dominio de las destrezas con criterio de desempeño” (Ministerio de Educación, 2015, p.124).

Con el fin de mejorar las prácticas evaluativas de los docentes, a inicios del año lectivo 2014 – 2015, la Coordinación de Educación Zonal 6 dictó el taller denominado Inducción a Docentes Régimen Sierra, dirigido a maestros de la ciudad de Cuenca, del Circuito 20; en el taller se intentó establecer criterios comunes para la evaluación del y para el aprendizaje. En el marco del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI, se socializan algunos ejemplos de técnicas e instrumentos de evaluación. Sin embargo; una simple indagación entre los educadores, arroja que existen muchas dudas que deben llenarse con información productiva para el óptimo desarrollo de las prácticas evaluativas.

Tomando como base lo anterior, el problema de la investigación se formuló a través de la siguiente pregunta ¿Cómo son las prácticas evaluativas de los docentes de décimo año de



Educación General Básica del Distrito 1 Circuito 20 de la provincia del Azuay en Matemática, en el año lectivo 2015-2016, en función del desempeño del aprendizaje?

Es por ello que se ha planteado como objetivo general: Analizar las prácticas evaluativas de los docentes en la materia de Matemática, en el décimo año de Educación General Básica del Distrito 1 Circuito 20 de la provincia del Azuay en Matemática, en el año lectivo 2015-2016.

La investigación tiene gran relevancia e interés porque abarca el análisis de las prácticas evaluativas de los docentes de Matemática, de Décimo Año de Educación General Básica, dentro de un proceso de modificaciones curriculares, desde un nuevo modelo pedagógico y realizarlo a partir de la pedagogía crítica; significa una autovaloración de las prácticas evaluativas.

El capítulo uno contiene un recorrido teórico sobre la evaluación, definiciones, formas, tipologías de la evaluación, además del significado de la evaluación como un instrumento de aprendizaje auténtico. También las modificaciones o connotaciones de la evaluación en el marco de la Reforma Curricular. Describe la evaluación en función de las destrezas y señala las preguntas o indicadores dentro del proceso de evaluación.

Además, abarca las prácticas evaluativas de los profesores desde la percepción que éstos le otorgan, los propósitos con que se realizan las evaluaciones y los objetivos o contenidos que se deben integrar en las prácticas evaluativas de los docentes de matemática. Todo esto con el propósito de cumplir los dos primeros objetivos específicos de la investigación: Identificar las características y explicar los propósitos de la evaluación planteadas para el Fortalecimiento y Actualización de la Reforma Curricular de la Educación General Básica en el área de Matemática.

En el capítulo dos se fundamenta la metodología que sustenta el estudio, desde un enfoque cualitativo, se aplica una investigación de tipo descriptiva, que cuenta con técnicas como la entrevista y la observación de las prácticas evaluativas de los profesores de Matemática de Décimo año del circuito 20 distrito 1 de la provincia del Azuay en el período de octubre-noviembre de 2015.



En el capítulo tres, con el propósito de caracterizar como evalúan los docentes del Distrito 1 Circuito 20, el aprendizaje de los estudiantes en la asignatura de matemática y determinar en las prácticas evaluativas de los docentes de matemática los propósitos con los que se evalúa, los objetos y contenidos a evaluar, se realizó un análisis de los resultados obtenido en el proceso de investigación, por cada una de las técnicas aplicadas, además de un análisis general del proceso de investigación a partir de todas las fuentes consultadas.

Aparecen además las conclusiones a las que arriba la investigación al término del trabajo, las recomendaciones que sugieren continuar el estudio de esta problemática en cualquier escenario educativo del Ecuador y las limitaciones que se presentaron en el transcurso de la investigación.



CAPÍTULO I

EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Para dar inicio a este capítulo se retoma el señalamiento de Romberg (1992), referido a que los sistemas de evaluación “están basados en el mismo conjunto de supuesto: visión esencialista del conocimiento matemático, teoría conductista del aprendizaje y una aproximación precaria a la enseñanza” (p. 13).

Por eso se hace necesario identificar las diferentes formas de evaluación del aprendizaje, las modificaciones en el currículo y el papel del docente en este proceso.

1.1 Formas de evaluación tradicional

La evaluación tradicional es denominada por algunos autores como sumativa, ya que trata de apreciar el rendimiento final tras un período generalmente corto, definiendo su objetivo como aquella intencionada a “valorar si un alumno ha adquirido el dominio de los conocimientos que le caracterizan a un nivel o periodo escolar determinado, y ello establece una diferencia entre los alumnos especificando los distintos grados de adquisición” (Forns, 1980, p. 3).

También se denomina evaluación tradicional como: “aquella evaluación que es por objetivos, numérica o cuantitativa” (Suárez, 2015, p. 24). Este investigador colombiano en el 2011 realiza una comparación entre la evaluación tradicional y la evaluación formativa, donde expresa que entre ambas existe una gran diferencia y considera una tarea puntual transformarlas.

En el libro de evaluación tradicional de Tobón se encuentra el tratamiento teórico y la caracterización de la evaluación tradicional, definiéndola de la siguiente manera:

- ✓ El docente define la situación evaluativa; a veces de forma autoritaria.
- ✓ Puede moldear lo que ha de ser enseñado.
- ✓ La escuela tradicional se centra en los resultados del aprendizaje y no en el proceso mismo.
- ✓ Tiende a ignorar que en éste existe una red de relaciones vinculares (maestro-alumno, alumno-maestro) de aprendizajes no manifiestos, no reconocidos y tal vez no intencionales.
- ✓ Comprueba los resultados de aprendizaje en el ámbito de los contenidos.



- ✓ Se realiza a través de pruebas estandarizadas, generalmente para evaluar el producto final.
- ✓ Se convierte en una comprobación de aprendizaje y un medio de control. Se cuantifican los resultados y se expresan a través de números.
- ✓ Los resultados conducen a clasificar a los y las estudiantes.
- ✓ Los resultados obtenidos por él y la estudiante se ajustan de acuerdo a las decisiones del maestro y maestra.
- ✓ Generalmente, el maestro y la maestra utilizan los mismos criterios de evaluación en forma estandarizada, sin reflexionar sobre su práctica pedagógica.
- ✓ Hace hincapié en el conocimiento memorístico. Enfatiza en el producto del aprendizaje lo observable.
- ✓ Evaluación cuantitativa el principal instrumento el examen de lápiz y papel.
- ✓ Se basa en normas para asignar una calificación. Énfasis en la función social de la evaluación: evaluación sumativa. Se evalúa el aprendizaje de los alumnos y no la calidad de la enseñanza (Tobón, 2010, pág. 13).

Igualmente, Tobón (2010), concibe la educación desde otra perspectiva que implica una participación más activa de los estudiantes, la entiende como un proceso educativo donde el profesor deje de considerar al estudiante como objeto de enseñanza para reconocerlo como sujeto de aprendizaje. Desde su perspectiva entiende al grupo como objeto de enseñanza aprendizaje y no sólo de aprendizaje y los estudiantes no como individuos aislados sino como grupo.

Desde la visión tradicional, también se considera como el almacenamiento de información, es decir, la memoria reconocida a largo o a corto plazo en situaciones en donde el estudiante recuerda hechos y datos. “Los alumnos acumulan a lo largo del sistema educativo variadas propuestas de reproducción de los conocimientos, en donde el almacenamiento de la información juega un lugar privilegiado” (Litwin, 1998, p. 5).

En consecuencia, García (2003), propone modificar la funcional tradicional de la evaluación de los aprendizajes de las matemáticas de comprobar el rendimiento de los estudiantes, dado que se utiliza como instrumento de selección de élites intelectuales en las unidades educativas.

Históricamente el proceso educativo se vio influenciado por lo tradicional, lo memorístico y lo rutinario en lo intelectual, esencialmente porque en los estudiantes no se estimulaban una educación activa y participativa, sino repetitiva. Se reconoce que dentro de los problemas que se presentan en la enseñanza, uno de ellos es la elevada prevalencia de



maestros que lo saben todo, maestros dictadores de clases, que asumen posiciones dogmáticas, dificultando con ello el mejoramiento de la calidad educativa.

1.2 La Evaluación desde el enfoque constructivista y de la pedagogía crítica

Existen diferentes criterios sobre la evaluación desde el enfoque constructivista. Uno de ellos define que: “los métodos constructivistas aportan una variada información” (Niemeyer, 1996, p.14), según este investigador se aporta orientación sobre el evaluado, exploración autorreflexiva, revela procesos de construcción y en algunos casos sistemas de creencias de los estudiantes que influyen en el aprendizaje. Con lo cual amplia el horizonte de aspectos que se incorporan al proceso de evaluación.

En el ámbito educativo, Álvarez, entiende “la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido de que por ella adquirimos conocimiento” (2001, p. 7). Desde esta mirada la evaluación tiene significado educativo de aprendizaje tanto para alumnos como para profesores.

Desde el enfoque constructivista la evaluación debe “integrarse al proceso educativo y convertirse en un instrumento de acción Pedagógica”. Implica según el autor, adaptar el proceso docente educativo a las características individuales de los alumnos durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Al mismo tiempo permite comprobar si los alumnos han conseguido los objetivos y metas educativas que son el objeto y la razón de ser de la acción educativa (Castillo S. , 2002).

Resumiendo, se puede decir que desde el paradigma constructivista la evaluación no queda reducida al ámbito de los aprendizajes de los alumnos, sino que también incluye los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje: la capacidad intelectual, el desarrollo afectivo y social, la actitud; además de incluir aspectos docentes del proceso de enseñanza que inciden en el aprendizaje como la metodología empleada; intercomunicación en el aula; nivel de exigencia, etc.

En el texto, Compromisos de la evaluación educativa, el investigador Castillo (2002), aporta las características más significativas de la concepción de evaluación desde el



paradigma constructivista; que según su percepción son el carácter continuo y global de la misma, su capacidad integradora e individualizadora, además de ser un instrumento de acción pedagógica para conseguir eficiencia en el proceso educativo.

Por otro lado, la investigadora Nancy Tovar expone, otras peculiaridades de la evaluación de los procesos de aprendizaje y sus significados; como por ejemplo, la búsqueda por el alumno de la responsabilidad y control de su aprendizaje; la regulación de la enseñanza; la coherencia entre las situaciones de evaluación y el progreso de la enseñanza; énfasis en la evaluación de los procesos; consideración de los aspectos cognitivos y afectivos de los estudiantes en el proceso de construcción del aprendizaje; la significatividad de los aprendizajes y la evaluación y regulación de la enseñanza, etc. (Tovar, 2015, p. 6).

Resulta de suma importancia por incluir el conocimiento de la utilidad o eficacia de las estrategias de enseñanza propuestas en clase, tales como estrategias didácticas, condiciones motivacionales, clima socio afectivo, naturaleza y adecuación de la relación docente-alumno o alumno-alumno.

Pedagogía Crítica y evaluación

Existen diferentes definiciones de Pedagogía Crítica que devienen del propio pensamiento crítico, en las condiciones actuales del desarrollo de la sociedad contemporánea. En la explicación de la Pedagogía Crítica, como reflejo de las necesidades sociales, donde es definida como “aquellos corrientes pedagógicas que parten de una concepción educativa problematizadora, en palabras de Freire. Es decir, que promueve la reflexión, la crítica y la posibilidad de transformación social y la disminución de las desigualdades de género, etnia, posición económica, etc.” (Aubert, García, & Racionero, 2009, p. 236). Esta definición de pedagogía crítica incluye la transformación de la propia sociedad.

El enfoque de la Pedagogía Crítica se delimita y se plantea como un aporte y compromiso con la sociedad, desde la cual se construye una cultura y una ciudadanía más democrática en las aulas de clase, y a toda la comunidad. En ella “la evaluación, la propia posición de los docentes y toda la actividad humana, incluyendo la enseñanza, está comprometida con



la posibilidad de la vida humana y la libertad” (Aubert, García, & Racionero, 2009, p. 236). Con ello se relaciona el proceso de enseñanza con la realidad social y la dignidad del hombre.

En la Pedagogía Crítica, la evaluación debe estar enfocada en pro de la libertad y la dignificación tanto del maestro como de los estudiantes. Expresado de otra manera, “la evaluación dentro de la pedagogía debe ser para el disfrute, el goce y el crecimiento, no para el padecimiento, no para el sufrimiento humano, como parte de la reproducción de las relaciones de sumisión y poder de la sociedad que se ve reflejado en la escuela” (Ruiman, 2015, p. 26). Este autor relaciona la evaluación con las necesidades sociales, pero desde el estudiante, o sea relaciona la evaluación con su crecimiento.

Se puede resumir que la educación desde la pedagogía crítica es considerada como una acción crítica, como una reflexión educativa reflexiva, que incluye la transformación, donde la evaluación se relaciona con la realidad social y la dignidad humana e intencionada hacia el crecimiento de los estudiantes.

1.3. Categorías: Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación

Las categorías de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, desde la concepción de la evaluación, es un proceso de participación que cumple o atraviesa varias etapas o momentos. La autoevaluación, es definida como “cada uno de los cuatro campos del modelo de contenidos: personal; aula; institucional y entorno” (Abdón, 2003, p. 57). El autor reconoce la importancia de esta fase por ser la primera mirada de las fortalezas, debilidades y necesidades de mejoramiento del proceso, que puede acontecer a diferentes niveles.

La heteroevaluación la explica desde una dimensión más amplia donde “los estudiantes, la familia y los directivos de las instituciones, evalúan a cada docente en tres campos: aula, institución y entorno” (Abdón, 2003, p. 57). Significa una evaluación que incorpora varias miradas desde una dimensión integral de los docentes. Por otro lado, la coevaluación la explica como “el resultado de la autoevaluación y la heteroevaluación, donde el docente se reúne con un directivo, analizan la información y establecen una valoración definitiva para cada uno de los aspectos” (Ibidem, p. 58). O sea que implica



un proceso de diálogo y negociación entre las partes, resultado del cual se construye la evaluación final.

La heteroevaluación, es la evaluación que el docente realiza tanto a las producciones como a los procesos de aprendizaje al grupo de alumnos, pero de manera individual, este tipo de evaluación contribuye al mejoramiento de los aprendizajes, a la identificación de las respuestas que se obtienen con relación a los aprendizajes y permite la creación de oportunidades para mejorar el desempeño tanto de alumnos como de la práctica (Flores, 2013).

Este tipo de evaluación es la más manejada por los docentes para apreciar los progresos en el aprendizaje de sus alumnos y poder formular juicios. A través de esta el profesor debe identificar los aspectos que permiten el logro del aprendizaje y los que lo entorpecen; además debe establecer una retroalimentación a los estudiantes para que estos asuman decisiones para optimizar sus desempeños.

Por otro lado, la autoevaluación “es la evaluación que realiza el propio alumno tanto de sus producciones como de su proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que conoce sus actuaciones y cuenta con más bases para mejorar su desempeño” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 3).

Este tipo de evaluación incluye a los estudiantes, pues ellos evalúan su propio trabajo; aquí es importante aclarar lo que se va evaluar, pues el aprendizaje se comparte como fin colectivo y personal, cada situación de aprendizaje debe ser objetiva en lo que se debe aprender. Esta tipología favorece que los estudiantes asuman decisiones y además los responsabiliza de monitorearse a sí mismos, además permite la elaboración de juicios de sus propios aprendizajes, los compromete a que reflexionen acerca de lo que están aprendiendo y los pone en una posición para que puedan explorar sus fortalezas y debilidades y sean capaces de trabajar para un mejoramiento futuro.

En el caso de la coevaluación, se evalúa el desempeño de un estudiante desde la perspectiva de sus propios compañeros, incluyéndolos en la evaluación de los aprendizajes y permitiendo retroalimentar a sus compañeros, el uso de la coevaluación



promueve la inserción de todos los integrantes de un aula a un grupo, a través de la realización de juicios críticos acerca de la labor de los demás. Es la evaluación que realiza cada estudiante, pero en colaboración con sus compañeros, acerca de producciones, actuaciones, evidencias o desempeños de los otros tomando en cuenta los indicadores de evaluación, aprendiendo a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros con responsabilidad y respeto; además este tipo de evaluación son una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje que ayuda a aprender juntos (Secretaría de Educación Pública, 2013, p. 4).

En la autoevaluación se produce el análisis del aprendizaje de los estudiantes y el desempeño de los docentes. En la heteroevaluación participan los estudiantes, conjuntamente con docentes, familia y directivos para el análisis de diferentes aspectos del proceso docente. Mientras que en la coevaluación se alcanza la integración de las formas anteriores de evaluación y se alcanza una valoración definitiva del proceso de enseñanza aprendizaje, cuyo núcleo central es el aprendizaje de los estudiantes.

1.4. La evaluación: un instrumento de aprendizaje auténtico

La pedagogía crítica reconoce la evaluación como punto de encuentro didáctico, visto a través de acto de comunicación, intercambio de información entre profesores y alumnos, a través del contenido que el profesor enseña a sus alumnos.

Desde esta concepción pedagógica la evaluación tiene un papel importante en el contenido del encuentro didáctico mediante el cual se produce el proceso de enseñanza aprendizaje. Así afirman Avial, Díez, & Calatayud (2007), cuando señalan “el encuentro didáctico requiere necesariamente el diálogo, la intercomunicación y la interacción entre el profesor y el alumno en torno a la tarea educativa que ambos pretenden” (p. 205). Ello significa que la evaluación es considerada como un instrumento permanente de aprendizaje.

Además, los autores antes citados señalan que “la evaluación va a permitir revisar la práctica docente; conocer las características psicopedagógicas del alumno; las condiciones y ritmos del aprendizaje y valorar las actitudes, habilidades y capacidades de los alumnos” (p. 210). Con lo cual fundamentan que la evaluación constituye un



instrumento para medir varios aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje que incluye la práctica de los docentes, y el desarrollo cognitivo y procedimental de los estudiantes. Además de verla como un proceso permanente, presente al inicio, medio y al final del proceso de enseñanza aprendizaje.

Ello permite inferir el conocimiento de la evaluación como instrumento de aprendizaje, que se elabora a partir de la propia práctica del acto académico, en vínculo con los conceptos de participación y responsabilidad de los alumnos, lo que facilita, promover y fomentar un aprendizaje durante toda la vida.

La valoración de la evaluación hacia el aprendizaje es conceptualizada como “la realización de valoraciones sobre lo que los estudiantes saben, dominan o expresan, así como sobre el proceso de aprendizaje que los profesores poseen” (Rodríguez, 2011,p. 36). Significa ello que en esencia la evaluación se relaciona con las valoraciones sobre lo que los estudiantes saben, así como con la concepción sobre el proceso de aprendizaje que los profesores fomentan o enseñan.

En el horizonte de la teoría que orienta la evaluación hacia el aprendizaje, parte de una base abierta, flexible y coparticipada del conocimiento, que tiene en su núcleo el uso de estrategias de evaluación, que facilitan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Desde el enfoque de la evaluación orientada al aprendizaje se “entiende la coevaluación como una modalidad de evaluación, y actividad de aprendizaje, que significa un modelo de evaluación y actividad de aprendizaje, un proceso mediante el cual los docentes realizan un análisis y valoraciones de forma colaborativa, conjunta y consensuada con los aprendices sobre las actuaciones, producciones y productos de aprendizaje” (Ibídem, p. 36).

En esencia este tipo de aprendizaje el estudiante debe poner en acción sus conocimientos para demostrar activamente sus capacidades y habilidades, con la intención de enseñar a los estudiantes, a pensar, decidir y actuar en el mundo real.



Entender la evaluación como un instrumento de aprendizaje auténtico, tiene como núcleo la comprensión de la participación activa de los estudiantes, fundamentalmente cuando realizan acciones demostrando sus conocimientos y habilidades. Mediante estas actividades se puede examinar tanto el resultado, como el proceso, permitiendo al docente dominar lo que el estudiante sabe y sabe hacer. Alcanzando lo que se define como el "aprendizaje auténtico" dentro de una perspectiva constructivista del conocimiento, "el estudiante es responsable de su tarea y el maestro es un facilitador, en vez de un mero transmisor del conocimiento" (Villarini, 1998). Designando que para que el estudiante dirija su aprendizaje es necesario, tener cuenta el aspecto más esencial dentro de toda acción evaluadora, como es establecer criterios y estándares de ejecución claros y precisos.

El modelo educativo pedagógico, las reformas legales y re-estructuraciones en el ámbito educativo, están basados en propuestas educativas y científicas que recogen aportes de distintos autores. Entre ellos están John Dewey y su posición pragmatista de lo educativo. Decroly (citado en Fortuny, 2015), en su obra "La función de globalización y las tres escrituras", retoma su lema educativo (Escuela por la vida y para la vida); cuya propuesta invita a una educación fundamentada en la experimentación sensorial, en un ambiente lúdico y de libertad; estas propuestas distan mucho de las utilizadas en el modelo tradicional.

Las propuestas más recientes de evaluación como un instrumento de aprendizaje auténtico corresponden a Claudia Lucía Ordóñez (2015), quien es considerada experta en reformas curriculares, en la formación de maestros proactivos para mejorar educación y a David Perkins (2015), profesor de la universidad de Harvard; ambos autores convergen sus estudios en la búsqueda de los desempeños auténticos.

La primera, hace una propuesta de cinco principios constructivistas que nos encaminan a un proceso de enseñanza-aprendizaje más eficaz. Señala como principios:

...el aprendizaje ocurre naturalmente en la interacción social y se hace más significativo, más conectado con lo que ya se sabe y dirigido a la comprensión de lo que se vive y de lo relevante, cuando ocurre en el desempeño auténtico. Este último principio es una propuesta curricular que va de lo real para lo real, apuntando

siempre a la solución de problemas reales y en contextos específicos. (Perkins, 2015)

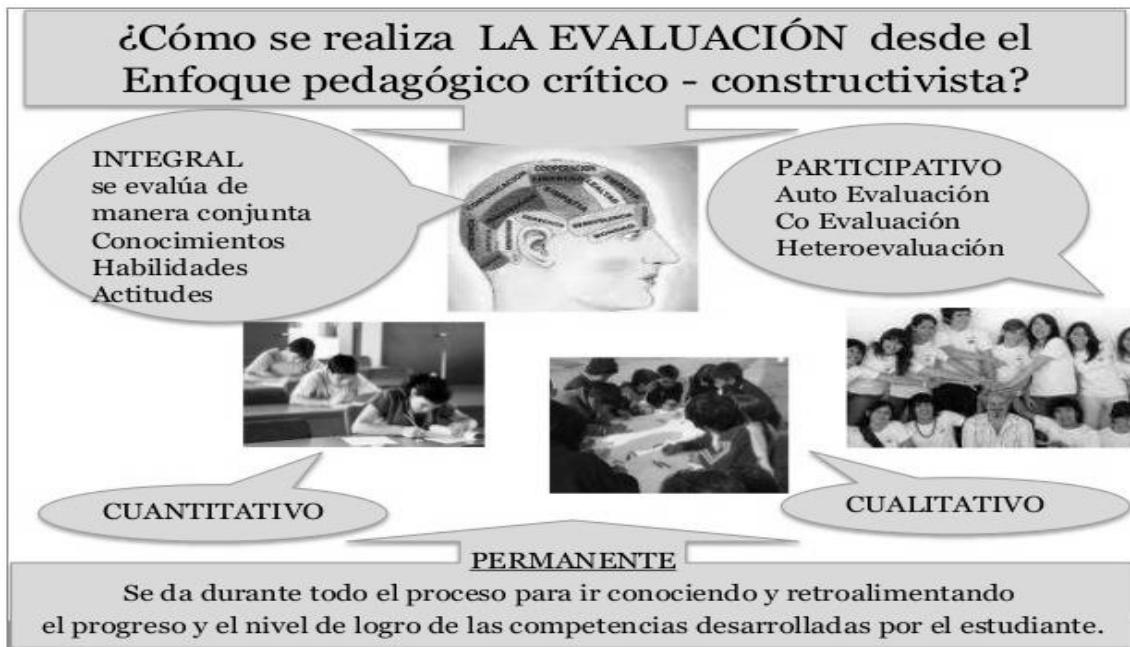


Figura 1: Evaluación desde el enfoque constructivista y la Pedagogía Crítica

Fuente: Modelo Educativo de la Unidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNF Vicerrectoría Académica , 2012)

Autor: Elaboración propia

El reconocimiento a condicionamientos institucionales conduce a aceptar que la evaluación es un proceso subjetivo, de modo que sus resultados no son objetivos, agregando las interferencias de tipo personal: opiniones del profesor sobre aspectos de la persona a la que evalúa, prejuicios, prevenciones y actitudes favorables o desfavorables hacia determinados aspectos de la personalidad, aspectos, que de acuerdo a García (2003), no han sido motivo de reflexión de parte de la comunidad educativa.

1.5. La evaluación en el marco de la Reforma Curricular

Los principios y componentes del currículo deben ser las necesidades del entorno socio ambiental. Se identifica el contar, medir, diseñar, jugar y explicar, como actividades interculturales que compartan las características descritas (Bishop, 199).

La Reforma Curricular del Ecuador de 1996 fundamenta un modelo tradicional de evaluación, cuyo aprendizaje escolar tenía en cuenta la dimensión cognoscitiva o intelectual de los estudiantes (Jaramillo, 2012).



Con el fin de mejorar la calidad de la educación, desde el 2007 el Ministerio ha diseñado documentos guías como la Actualización y el Fortalecimiento Curricular de Educación General Básica, la cual entró en vigencia desde septiembre de 2011 en el régimen de Sierra, en los años de octavo a décimo de Educación General Básica y desde abril de 2011 en el régimen de Costa, en los años de primero a décimo de Educación General Básica. Mediante el acuerdo Ministerial No 56 del 14 de enero del 2011, con el cual se crea una Programa Nacional responsable de la actualización, implementación, y coordinador de la reforma curricular.

En el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural se establece, en correspondencia con su propósito, los principios y fines que orientan la educación en el marco del Buen Vivir, de la interculturalidad y de la plurinacionalidad, y contiene la regulación esencial sobre la estructura, los niveles, las modalidades y el modelo de gestión del Sistema Nacional de Educación, así como la participación de sus actores (Suplemento No. 754 del Registro Oficial, 2012).

Los componentes del Sistema Nacional de Educación que serán evaluados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, de conformidad con lo establecido en el artículo 68 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, del marco legal educativo, son los siguientes (Ministerio de Educación, 2015, p.124):

1. Aprendizaje, que incluye el rendimiento académico de estudiantes y la aplicación del currículo en instituciones educativas;
2. Desempeño de profesionales de la educación, que incluye el desempeño de docentes y de autoridades educativas y directivos (rectores, vicerrectores, directores, subdirectores, inspectores, subinspectores y otras autoridades de establecimientos educativos); y
3. Gestión de establecimientos educativos, que incluye la evaluación de la gestión escolar de instituciones públicas, fiscomisionales y particulares. Para este componente, el Instituto debe diseñar instrumentos que se entregarán al Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional, para su aplicación por los auditores educativos.



El Instituto de Altos Estudios Nacionales en el análisis del aporte de la Política al mejoramiento de la infraestructura física y equipamiento de las instituciones educativas en la gestión del Plan Decenal de Educación para el fortalecimiento pedagógico de los establecimientos fiscales del Ecuador, reconoce que la evaluación en el Ecuador deberá:

...estimular la capacidad del educando para reconocer el estado en que se encuentra frente a una situación de aprendizaje y lo que falta desarrollar para alcanzar un determinado nivel de dominio; será el mecanismo para identificar los métodos, técnicas o prácticas que le ayudarán a mejorar su desempeño y también provocarán actitudes y acciones de respuestas para buscarse su pleno desarrollo partiendo del punto de reconocerse como sujeto en continuo aprendizaje. (I.N.A.E., 2015, p. 72)

Las concepciones de diferentes autores, sobre el papel de la educación, también se manifiesta en el Ecuador, en la cual, existe una clara comprensión de que el mejoramiento y la calidad de la educación pasa por el tamiz de cambiar el rol de la evaluación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, que permita que la evaluación sea un instrumento de aprendizaje auténtico.

1.5.1. Evaluando destrezas con criterio de desempeño

Las destrezas con criterios de desempeño necesitan para su comprobación, indicadores esenciales de evaluación, la construcción de estos indicadores son una gran preocupación al momento de aplicar la actualización curricular debido a la especificidad de las destrezas que el docente debe incluir. Los diversos instrumentos deben ser variados por razones psicológicas y técnicas y son elementos a tener en cuenta a la hora de establecer indicadores para medir el dominio por parte de los alumnos, de las destrezas alcanzadas en los diferentes niveles de enseñanza (Ministerio de Educación E. , 2015).

¿Qué son las destrezas? “la calidad de ejecución la denomina destrezas, y puede ser valorada en función de parámetros diferentes y está en función de las capacidades innatas y las adquiridas por aprendizajes anteriores del individuo” (Díaz J. , 1999,p.52). Por ello están relacionadas con lo diestro, la eficiencia, la exactitud y de rigor con que se cumple las tareas.



De manera general es aceptado que las destrezas con criterios de desempeño, expresen el saber hacer, con una o más acciones que deben desarrollar los estudiantes, estableciendo relaciones con un determinado conocimiento teórico y con diferentes niveles de complejidad de los criterios de desempeño. Las destrezas se expresan respondiendo a las siguientes interrogantes:

- ✓ ¿Qué debe saber? → Conocimiento
- ✓ ¿Qué debe saber hacer? → Destreza
- ✓ ¿Con qué grado de complejidad? → Nivel de profundización.

Fuente: (Ministerio de Educación E., 2015)

Las destrezas con criterios de desempeño constituyen el referente fundamental para que los profesores elaboren y planifiquen sus clases, tareas y actividades de aprendizaje. Sobre la base de su aplicación consciente y de su sistematización, se aplicarán de forma progresiva y secuenciada los conocimientos conceptuales e ideas teóricas, con diversos niveles de complejidad, previos y necesarios para su aplicación y utilización por parte de los estudiantes.

Evaluar destrezas con criterio de desempeño, significa desde el constructivismo, el vínculo de los nuevos conocimientos con los conocimientos previos, además de los antecedentes, contexto, entorno social, la demostración de los conocimientos aprendidos y su posibilidad de aplicación práctica.

1.5.2. Las preguntas e indicadores esenciales de evaluación

Cristina del Alba destaca que uno de los aspectos fundamentales en el desarrollo de las acciones formativas para el empleo, es la evaluación de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Realiza un análisis de los principios fundamentales de la evaluación, así como las formas que esta puede adoptar en función de su finalidad, de los medios de que se dispongan y el colectivo al que esté dirigida.



Por otra parte, muestra cómo elaborar pruebas de evaluación teóricas y pruebas prácticas para distintas modalidades de impartición, analizando la información obtenida a lo largo de todo el proceso formativo y efectúa la evaluación de las tareas y actividades presentadas por el alumnado en las diferentes modalidades de formación.

Las escalas de calificadores son “los instrumentos que sirven para valorar el desempeño del alumnado en una o varias pruebas de evaluación. Consiste en un listado de criterios o indicadores a evaluar, valorados con escalas que definen los niveles progresivos de desempeño” (Del Alba, 2008,p. 72).

Los indicadores fundamentales de evaluación son “evidencias concretas de los resultados del aprendizaje, precisando el desempeño esencial que deben demostrar los estudiantes” (UNESCO, 2000, p. 6). Donde se establecen los criterios de priorización y selección de indicadores, los cuales los reconoce como:

1. Pertinencia
2. Sensibilidad
3. Relevancia
4. Accesibilidad
5. Economía

Los indicadores se manejan en numerosos espacios. Uno de los beneficios de usar indicadores es la objetividad y comparabilidad; constituyen un lenguaje normal que facilita una medida estandarizada. Son herramientas ventajosas porque favorecen la valoración de disímiles magnitudes como, el grado de cumplimiento de un objetivo o el grado de satisfacción de un participante en la formación.

Los indicadores normalmente se formulan a partir de información cuantitativa, aunque en la actualidad se usan indicadores cualitativos con cada vez más frecuencia. Un indicador debe ser formulado con un criterio claro del beneficio que puede suponer su uso, para asegurar la disponibilidad de los datos y resultados más relevantes en el menor tiempo posible y con un menor costo. En la elaboración de indicadores es imprescindible,



además, que estos den cuenta de todas las dimensiones sobre las cuales el programa o las acciones de formación se han propuesto intervenir (García & Jacinto, 2014, p. 1).

Además de diseñar un cuadro técnico metodológico en el que aparecen las categorías de: indicadores: impacto; resultado; proceso y producto. Detectando la fuente de información, el instrumento o técnica de recolección y la periodicidad.

En la evaluación de destrezas con criterios de desempeños, los indicadores “constituyen evidencias concretas de los resultados del aprendizaje; precisan el desempeño que debe mostrar el estudiante, donde se estructuran acciones, conocimientos, y resultados concretos de aprendizaje” (Sigcha, 2011,p. 23). En ello el autor incluye tantos elementos cualitativos y cuantitativos en dependencia del contenido curricular.

La evaluación desde la pedagogía crítica es considerada como una reflexión educativa reflexiva, que incluye la transformación y su relación con la realidad social. Sobre la base de la participación activa de los estudiantes, donde la evaluación sea un instrumento de aprendizaje en función del desempeño de los estudiantes. Ello requiere del trabajo didáctico y metodológico de los docentes para perfeccionar sus prácticas evaluativas en función de las exigencias de la pedagogía crítica y del proceso de perfeccionamiento curricular que se desarrolla en Ecuador.

1.6 Función que le otorgan los docentes a la evaluación

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, realizó un estudio comparado entre 50 países de América y Europa, sobre la evaluación del desempeño y la carrera profesional docente, dos temas de actualidad en el debate educativo de la región. Por su influencia en la organización del trabajo docente, y además por ser dos categorías marcadas por la discusión, por la confrontación entre distintos enfoques y procesos de implementación. En el estudio se ofrece una mirada global sobre cómo organizan los sistemas educativos de América y Europa en cuanto a la evaluación del desempeño (UNESCO, 2015, p. 42).

Las investigadoras Denyz Luz Molina y Zoleida M. Lovera publicaron un artículo sobre una investigación realizada en la Universidad Nacional Experimental de los Llanos



Occidentales “Ezequiel Zamora”, en Venezuela. En ella demuestran que “existe una relación directa y determinista entre el concepto de enseñar, aprender y evaluar, a partir de una metodología constructivista y apropiación de experiencias significativas de los alumnos y agentes educativos para abordar la enseñanza y el aprendizaje” (Molina & Lovera, 2008). Con lo cual promueven estrategias para abordar el proceso de evaluación como proceso integral, con relaciones interconectadas entre estrategias de enseñanza aprendizaje y evaluación.

Por otro lado, investigaciones realizadas en Argentina aportan reflexiones en torno a las ideas, categorías y representaciones sobre la evaluación educativa que ejercen algunos directivos y profesores en diferentes instituciones educativas. Presentan como resultado que “la evaluación es comprendida como un proceso tendiente a develar lo no visible, vinculada fuertemente con el aprendizaje del que entienden forma parte, relacionándola con la toma de decisiones y con la mejora” (Zulma, 2015, p. 60). En ella se expresa que, para los docentes de manera general, el significado más frecuente que otorgan al concepto evaluar es conocer, saber, valorar, mirar y reflexionar acerca del conocimiento de los alumnos.

Bloom y otros (1975) definen la evaluación como:

La reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio en cada estudiante. Para ello diseñan la taxonomía de objetivos educacionales, con la que se clarifica con un alto grado de precisión los objetivos que se proponen y los pasos que dan para lograr cada objetivo. Cada parte de la evaluación va dirigida a comprobar la consecución de un componente de un objetivo concreto o todo él: el dominio de una fecha, un dato, un concepto, una regla, un principio. (p. 23)

Cuando se concibe la enseñanza como un proceso de transmisión de conocimientos, linealmente estructurado (sólo puede aprender el alumno, solo puede aprender del profesor...) la evaluación consistirá en comprobar si efectivamente el aprendizaje se ha producido (Santos Guerra, 1999, 113-114).



Esta preferencia por la evaluación/medición, preponderante durante las décadas del sesenta y setenta, se enfatiza en la actualidad en la educación superior en general y en la universidad pública ecuatoriana y se robustece como práctica educativa a partir de las “exigencias de la evaluación institucional como instrumento estratégico para la mejora de la gestión y de la calidad de la educación” (Tejedor, 2003, p. 163).

En el Modelo Educativo de la Universidad de Cuenca se concretan los resultados de aprendizaje como “descripciones observables, cuantificables y evaluables del aprendizaje en términos de comportamiento (lo que debe conocer, comprender y demostrar) en cada uno de los niveles, módulos y proyectos al finalizar la carrera. Se deben especificar con mucha claridad en los planes de carrera y en los sílabos” (Maldonado, 2014, p. 61).

Díaz (2006), plantea que no debe haber una ruptura ni un desfase entre los episodios de enseñanza y los de evaluación. Una de las críticas que puede efectuarse a la evaluación que se realiza en las instituciones educativas es la incoherencia entre evaluación y enseñanza, por lo general se enseña una cosa y se evalúa otra.

En la perspectiva situada, Díaz Barriga propone que la enseñanza se organice en torno a actividades auténticas, y la evaluación requiere guardar congruencia con ellas, de tal manera que también exista una evaluación auténtica. “La premisa central de una evaluación auténtica es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados” (Díaz F. , 2002).

Según exponen (Herman, Aschbacher, & Winters, 1992) esta clase de evaluación se caracteriza por “demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales” (p. 72). De allí se acentúa que la evaluación auténtica toma como punto de partida el desempeño del educando e incluye una diversidad de estrategias de instrucción-evaluación no sólo (holísticas), sino rigurosas.

Como lo afirma (Díaz de Barriga Arceo, 2006), la evaluación centrada en el desempeño demanda a los estudiantes demostrar que poseen ciertas conductas o habilidades en



situaciones de prueba. La evaluación auténtica va un paso más allá en el sentido de que destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real. En este sentido debe tenerse en cuenta que al referirse a “situación de la vida real” no significa tan sólo a ‘saber hacer algo en la calle, fuera de la escuela’; en todo caso, alude también a mostrar un desempeño significativo en el mundo real, en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera congruencia y eficacia tanto personal como social.

Además, involucra una autoevaluación por parte del alumno, porque la meta es la promoción explícita de sus capacidades de autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje. Por esto se considera una evaluación de proceso y formativa, donde son prácticas relevantes la evaluación mutua, la coevaluación y la autoevaluación.

Según (Díaz de Barriga Arceo, 2006), la evaluación:

- ✓ Permite confrontar con “criterios del mundo real” el aprendizaje en relación con cuestiones como manejo y solución de problemas intelectuales y sociales; roles desempeñados; situaciones diversas; actitudes y valores mostrados; formas de interacción y cooperación entre participantes; habilidades profesionales o académicas adquiridas o perfeccionadas.
- ✓ Permite mostrar y compartir modelos de “trabajo de excelencia” ejemplifica los estándares deseados.
- ✓ Conduce a “transparentar” y aplicar consistentemente los criterios desarrollados por el docente y obtener consenso con los alumnos, con otros docentes e incluso con los padres u otros participantes en la experiencia educativa.
- ✓ Amplía las oportunidades en el currículo y la instrucción de supervisar, autoevaluar y perfeccionar el propio trabajo.
- ✓ No se reduce a la “aplicación y calificación de pruebas”, sino que consiste en una evaluación en sentido amplio, pues ofrece oportunidades variadas y múltiples de exponer y documentar lo aprendido, así como de buscar opciones para mejorar el desempeño mostrado por los alumnos y los docentes.

- ✓ Desarrolla en los alumnos la autorregulación del aprendizaje, les permite reflexionar sobre sus fortalezas y deficiencias, así como Fijar metas y áreas en las que tienen que recurrir a diversos apoyos.
- ✓ Proporciona una retroalimentación genuina tanto a los alumnos sobre sus logros de aprendizaje como a los profesores respecto de su enseñanza y de las situaciones didácticas que plantean.
- ✓ Faculta a los alumnos a actuar y a autoevaluarse de la manera que tendrán que hacerlo en contextos situados de la vida real.



Figura 2: Funciones que se le otorgan a la evaluación

Fuente: Portal de la educomunicación. La evaluación como aprendizaje (Martínez-Salanova, 2010)

1.6.1 Los propósitos con los que los docentes evalúan

Diferentes investigaciones exploran sobre los principales propósitos que los docentes le atribuyen a la evaluación del aprendizaje en el aula. Los propósitos con los cuales se realiza la evaluación tienen influencia en la manera como se desarrolla. A partir de los propósitos con los cuales el profesor evalúa, tomará decisiones sobre lo que debe evaluar a sus alumnos, las técnicas y estrategias a utilizar en su evaluación y la forma en que se comunicarán los resultados.

En una investigación que expone los propósitos que los docentes mexicanos de primaria le atribuyen a la evaluación en el aula, desde una perspectiva de mejora del aprendizaje y de la enseñanza y como diagnóstico; se señala como resultado: “que las evaluaciones son realizadas fundamentalmente con fines sumativos, afirma que el mayor porcentaje de



docentes está de acuerdo en que la evaluación de aprendizajes sirve para rendir cuentas sobre los resultados del alumno con respecto al de la escuela” (Alpizar, 2015, p. 28). Lo cual constituye una valoración de las prácticas evaluativas de los docentes y del papel concedido a las evaluaciones.

Sin embargo, un estudio realizado por (Moya, 2005) arroja ideas muy interesantes cuando se analizan las valoraciones de los estudiantes acerca de los propósitos del aprendizaje y la evaluación en matemática:

- ✓ La seguridad y el disfrute que siente el estudiante cuando comprende lo que se trabaja en el aula de matemática y que lo conduce a enfrentar las evaluaciones sin ningún tipo de temor.
- ✓ La percepción compartida de que los conocimientos en matemática no deben ser evaluados, solamente, con pruebas escritas y que la evaluación en matemática debe constituirse en una instancia más de aprendizaje.

Una situación persistente, es que la teoría no ha logrado cambiar la práctica cotidiana del quehacer docente, las creencias y actitudes parecen seguir prevaleciendo y han instaurado una práctica evaluativa centrada, fundamentalmente, a través de exámenes escritos de formatos cerrados que sancionan y certifican lo que, supuestamente, el estudiante debe haber aprendido en matemática, que muchas veces se identifica con un conocimiento matemático signado por definiciones, conceptos y algoritmos.

En resumen, destaca que existe una separación entre el proceso de enseñanza aprendizaje y su evaluación, lo que indica de que aun cuando se utilizan metodologías con nuevas estrategias didácticas, es necesario modernizar la evaluación en la práctica docente, para que sea coherente con las metodologías de enseñanza y desarrolle el pensamiento crítico de los estudiantes.

1.6.2 Los objetos o contenidos que los docentes evalúan

Según (Kaiser. P. & Villlareal, 2004) “una verdadera evaluación en cualquier grado, requiere tener como objetivo valorar la auténtica formación de cada estudiante” (p. 57).

En la actualidad existen aportes en la investigación en educación matemática que identifican los problemas de la evaluación de los conocimientos matemáticos deben ser



planteados desde su dimensión epistemológica al plantear que el objeto de la evaluación del aprendizaje es el mismo objeto de conocimiento que la enseñanza pone en acto, por lo que revela posicionamientos epistemológicos sobre las matemáticas escolares (Wheeler, 19993 citado en García, 2003).

La noción de significado (Godino & Batanero, 2000), desde el punto de vista didáctico para estudiar las cuestiones relativas a la evaluación del conocimiento matemático. A partir de una línea pragmática del significado de los objetos matemáticos, instituyen la correspondencia entre dominio personal, objetivo e institucional del conocimiento matemático.

Se reconoce, que la evaluación buscará ser continua, integral y sistemática; como instrumento flexible que proporciona un conocimiento profundo del alumno y permite ayudarlo para mejorar su proceso enseñanza-aprendizaje.

Coevaluación

La coevaluación radica en evaluar el desempeño de un estudiante a través de sus propios compañeros. Esta es una forma transformadora de evaluar, la cual posee por meta involucrar a los estudiantes en la evaluación de los aprendizajes y suministrar retroalimentación a sus compañeros y, por tanto, ser un factor para el perfeccionamiento de la calidad del aprendizaje. El uso de la coevaluación alienta a que los estudiantes se aprecien parte de una comunidad de aprendizaje e invita a que participen en los aspectos claves del proceso educativo, formando juicios críticos acerca del trabajo de sus compañeros. (Martinez, 2012)

Co-evaluación. “Es la evaluación entre iguales. Tiene como objetivo implicar a los compañeros, a sus iguales en el proceso evaluador para que no sea el profesor el único que lleve a cabo esa tarea” (Goya, 2000, p. 19). A través de esta se genera un proceso reflexivo entre pares; ayuda a hacer visible la diversidad de la clase; trabajar en grupo y promueve la socialización.

Heteroevaluación. “consiste en que una persona evalúa lo que la otra ha realizado, es la evaluación que realiza el profesor a los estudiantes, en la que debe darse la retroalimentación” (Tenutto, 2000, p. 52). El principal agente evaluador es el docente,



quién necesita conocer de forma continua el proceso en el que lleva a cabo su intervención.

Con respecto al alumno y con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje; a los objetos o contenidos que los docentes deben evaluar, señala que se debe tener en cuenta lo siguientes elementos:

- ✓ Con respecto al alumno: deben evaluarse conocimientos, habilidades y actitudes.
La evaluación de los contenidos requiere ser distinta en cada asignatura, pues tiene que estar acorde con el tipo de contenido que se quiera evaluar. (Kaiser & Villareal, 2015, p. 24)
- ✓ Con respecto a los contenidos
 - ✚ Conceptuales: los contenidos conceptuales deben evaluarse de acuerdo al grado o nivel de profundización que se quiera alcanzar. Las actividades propias de la evaluación para este tipo de contenidos son: Observación del uso del concepto en diversas situaciones: Debates, Diálogos y Resolución de problemas.
 - ✚ Factuals: los contenidos factuales se refieren a los hechos. Para evaluarlos, se necesita una asociación de conceptos. Las actividades de evaluación de contenidos factuales aluden a la utilización conjunta de hechos y conceptos. Los aspectos a tomar en cuenta para evaluar este tipo de contenidos son: rapidez y alteración de la secuencia de lo visto en clase.
 - ✚ Procedimentales: Los contenidos procedimentales se refieren al saber hacer, es decir, al «procedural knowledge». La evaluación de los contenidos procedimentales consiste en verificar el dominio de la habilidad en la práctica. Se evalúa a través de la observación sistemática en actividades hechas en clase.
 - ✚ Actitudinales: la evaluación de los contenidos actitudinales está compuesta por elementos cognitivos, conductuales y afectivos. Por lo tanto, su evaluación es compleja. (Kaiser & Villareal, 2015, p. 24)

En las prácticas evaluativas se da poca importancia en la evaluación de actitudes, por lo que se cuestiona la necesidad de evaluarlos. Se recomienda para realizar la evaluación de este tipo las siguientes técnicas:



- Observar el comportamiento de los alumnos en forma sistemática.
- Observar el comportamiento de los alumnos en diferentes situaciones grupales.
- Cabe resaltar que hay que aprovechar las situaciones difíciles y los momentos de conflicto para evaluar las actitudes. (Fink, 2004,p. 15)

En este sentido, los siguientes procedimientos de evaluación pueden ser útiles:

- Reflexiones personales.
- Portafolios de aprendizaje.
- Auto y coevaluaciones sobre los cambios percibidos a nivel de sentimientos/intereses/valores.
- Cuestionarios estandarizados, acerca de intereses, actitudes, valores o autoestima, que pueden ser aplicados al iniciar y finalizar las diferentes actividades de la asignatura para determinar cualquier cambio.

En las concepciones de los autores Kaiser & Villareal y Fink encontramos una dimensión amplia de la evaluación, y los objetos o contenidos que los docentes evalúan donde se deben evaluar de forma cuantitativa y cualitativa, desde las diferentes asignaturas, desde los propios contenidos, pero abarcando aspectos de contenidos de comportamiento, de valores, actitudes, entre otras. También, se relaciona las prácticas evaluativas de los docentes, con las acciones evaluaciones desarrolladas por los docentes con carácter participativo, cooperativo, en el que se desarrollan los aspectos cognitivo, procedural y actitudinal de los estudiantes.

1.7 Prácticas evaluativas de los docentes

Las prácticas evaluativas de los docentes son definidas desde diferentes perspectivas, veamos una definición expuesta desde España que conceptualiza las Prácticas evaluativas de los docentes como “proceso por medio del cual los profesores buscan y usan información procedente de diversas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno o sistema de enseñanza en general o sobre alguna faceta particular del mismo” (Marina, 2011). Esta autora relaciona la evaluación con la búsqueda de información con la relación a varios aspectos del proceso educativo como es el estudiante, alguna faceta del proceso educativo o el sistema de enseñanza en general.



Es así como la evaluación promueve la cooperación, la participación, la autenticidad y la sinceridad. La evaluación desde esta perspectiva sería una práctica que propende por la constitución de espacios de discusión en los cuales el “entendimiento” se constituye en una alternativa para el desarrollo de ambientes de participación y cooperación encaminados a la constitución de los valores sociales, que garanticen la transformación del conocimiento técnico (saber hacer) por un conocimiento ético (saber ser). (Vaquero, 2012)

Además, son definidas las prácticas evaluativas “como los instrumentos que se utilizan, la forma, los tipos de preguntas predominantes y sus demandas cognitivas” (Mendoza, 2011). Con lo cual expresa una integración en las prácticas evaluativas de los docentes de instrumentos, tipos y exigencias cognoscitivas utilizadas por los docentes en la evaluación.

Las prácticas evaluativas de los docentes “dentro de las escuelas, incluidos los exámenes, están dentro de las fuerzas más poderosamente influyentes sobre las prioridades y el ambiente de las escuelas” (Ochoa, 2012). Este autor mexicano le concede una connotación de mayor importancia a las prácticas evaluativas de los docentes, al reconocerla como fuerza que modifica y estimula el ambiente escolar.

Existe diversidad de estrategias para la evaluación basadas en los criterios de desempeño, sin embargo, varios autores le brindan un verdadero reconocimiento a las rúbricas y los portafolios como prácticas evaluativas revolucionadoras.

Las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. Las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas. (Díaz de Barriga Arceo, 2006)

Según esta misma autora “encarnan una evaluación basada en un extenso rango de criterios más que en una puntuación numérica única. Son instrumentos de evaluación auténtica sobre todo porque sirven para medir el trabajo de los alumnos de acuerdo con “criterios de la vida real”. Implican una evaluación progresiva, y el ejercicio de la reflexión y autoevaluación (Díaz de Barriga, 2004).

En tanto Airasian (2001) expresa que las rúbricas son estrategias que apoyan al docente tanto en la evaluación como en la enseñanza de actividades generativas, en la elaboración



de proyectos, la producción oral y escrita, así como en las investigaciones y el trabajo práctico de los estudiantes.

Por su parte, Ahumada (2003) utiliza la expresión “matrices de valoración” para denominar a las rúbricas, pues están construidas a partir de la intersección de dos dimensiones: los criterios o indicadores de calidad y la definición cualitativa y de manera progresiva de los mismos. La escala ordenada así construida debe mostrar una variación o gradación del rango de desempeños posibles, desde los desempeños o ejecuciones más pobres o incipientes (desempeño del novato) hasta los excelentes (desempeño del experto).

Por otro lado, la evaluación del aprendizaje y la enseñanza apoyada en los portafolios, adquiere una presencia creciente en el campo de la evaluación educativa, algunos autores presumen que es hoy en día la estrategia de evaluación alternativa más socorrida. Su éxito paulatino se debe a que favorece la evaluación de lo que las personas hacen, no sólo lo que dicen o lo que creen saber. “Los portafolios permiten identificar el vínculo de coherencia entre los saberes conceptual y procedural, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinada, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación” (Díaz de Barriga Arceo, 2006).

Para (Webb, 1992) en las prácticas evaluativas se debe permitir describir, explicar y predecir fenómenos propios del área de matemáticas. Además, menciona el amplio rango de propósitos que cumple la evaluación en matemáticas y las concepciones sobre la naturaleza de las matemáticas y las aproximaciones pedagógicas de la misma.

Se debe perseguir que las prácticas de evaluación en matemáticas se vean como un instrumento de análisis y reflexión para el estudio y comparación de diferentes sistemas educativos (García G. , 2003).

Existe una propuesta de situar el estudio de las prácticas de la evaluación como parte del funcionamiento didáctico en la relación de las tres partes involucradas: docente, el conocimiento de la matemática y el estudiante (Chevallard, 1986 citado en García, 2003): “De esta forma la evaluación, no se concibe como una acción periférica del proceso



didáctico, pues hace parte de las reglas, las estrategias y los procedimientos de comunicación que conforman el contrato didáctico” (p. 14).

Con respecto a las prácticas evaluativas (Godino & Batanero, 2000) plantean la complejidad de inferencia de los conocimientos subjetivos que se derivan del conjunto de prácticas observadas en la situación de evaluación.

A modo de resumen puede expresarse que las prácticas evaluativas, son las diferentes formas de evaluación que emplean los docentes de matemática para evaluar el aprendizaje de los estudiantes; y para ello utilizan previa planificación, diferentes instrumentos de evaluación, adecuadas a las características y necesidades del estudiante y a la naturaleza del curso de matemática, para así, obtener información válida y confiable en el momento adecuado.

A decir de (García G. , 2003), se manifiestan dimensiones ocultas sobre el significado y sentido de las matemáticas escolares dando lugar a criterios de evaluación hacia una realidad de mayor complejidad que se hace difícil de modificar y manipular. Al mismo tiempo el rol del docente de matemáticas es preponderante en la identificación de la necesidad del conocimiento profesional, propio de su campo de desempeño, posibilitándole hacer una valoración crítica de las propuestas de la administración y que conjuntamente adquiera el conocimiento necesario y las herramientas de análisis para construir, diseñar y desarrollar propuestas educativas que den cuenta del proyecto social de la enseñanza de las matemáticas.

1.8 Planificación Curricular del docente

El Ministerio de Educación del Ecuador expide en el 2015 la Normativa para regular los procesos de registro de matrícula, información estudiantil, planificación, evaluación educativa y titulación en las instituciones del Sistema Nacional de Educación en el Portal Educar, la mencionada normativa distribuye la responsabilidad de la planificación curricular por tres niveles de concreción (Ecuador, 2016), detallados a continuación:

Primer Nivel:

Ministerio de Educación, a cargo de la planificación macrocurricular, la misma que está elaborada por un conglomerado de especialistas de las áreas del conocimiento, docentes,



pedagogos, entre otros; además que establece el perfil, los objetivos, las destrezas con criterios de desempeño, indicadores de evaluación obligatorios a nivel nacional.

Segundo Nivel:

Instituciones Educativas, a cargo de la planificación mesocurricular, es la articulación del currículo de la institución con el currículo nacional; modelado en el Proyecto Curricular Institucional (PCI) y la Planificación Curricular Anual (PCA) elaborado de manera conjunta por las autoridades y docentes de la institución.

Tercer Nivel:

Docentes, a cargo de la planificación microcurricular, es el currículo del aula se basa en los documentos curriculares del segundo nivel de concreción y es elaborada por los docentes teniendo en cuenta el nivel y la realidad del grado o curso. Son modelados en la planificación del aula.

El Ministerio de Educación responsabiliza a la Dirección Nacional del Currículo cuya misión es “dictaminar, evaluar y fortalecer continuamente el Modelo Educativo y el Currículo, para garantizar una educación de calidad (...)” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016), además de proponer acciones de mejora continua.

El proceso de construcción del conocimiento en el diseño curricular del documento Actualización y Fortalecimiento del Currículo de Educación General Básica propone la realización de actividades que orienten al estudiante a logros de desempeño (Educación, 2015, p 10), como también el desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño, la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la evaluación integradora de los resultados.

Los documentos Actualización y Fortalecimiento Curricular de Educación General Básica y Actualización Curricular de octavo a décimo en el Área de Matemática; Guía para docentes, Matemática de Décimo de EGB constituyen documentos orientadores sobre bases pedagógicas, con sustentos metodológicos para la práctica de los docentes, que incluyen la actualización de los conocimientos, las destrezas y los valores que se desarrollan en la intencionalidad de los conocimientos con el entorno social y personal.

La integración de los tres documentos significa una orientación clara acerca del proceso de enseñanza, la evaluación, las destrezas y la evaluación con el criterio de desempeño.



Aunque no abundan en aspectos de la evaluación referente a la tipología, a los propósitos de la evaluación.

Por otro lado, los documentos elaborados en las escuelas como el Plan Curricular Anual y Plan de destrezas con criterio de desempeño, son expresión del dominio pedagógico y la destreza didáctica de los profesores. En los que se considera necesario profundizar en la evaluación las destrezas con criterio de desempeño, especificando las formas a utilizar en las evaluaciones.

Además, es necesario en estos documentos nombrar, colocar los casos reales, los tipos de preguntas y tipos de evaluaciones con las que se deben evaluar los conocimientos, las destrezas y los valores de los estudiantes de este año en las escuelas seleccionadas. Así como los propósitos del proceso de evaluación en cada bloque curricular.



CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

El Plan Decenal 2006-2015 en el Ecuador, cuenta con mecanismos para verificar el desarrollo de la educación ecuatoriana. Uno de sus objetivos es mejorar la calidad educativa, sugiriendo realizar investigaciones que contribuyan a analizar las actividades de los docentes en su labor educativa, con el propósito de obtener mejores resultados. En este aspecto las conclusiones en trabajos de diferentes investigadores, reflejan que los docentes de educación superior están conscientes del propósito de la evaluación auténtica en el proceso de aprendizaje, pero todavía esta dimensión de la evaluación no forma parte de las prácticas docentes de manera sistemática.

En nuestro medio ¿Cómo evalúan los docentes de Matemática de Educación General Básica? En el cantón Cuenca no hay investigaciones sobre este tema, las investigaciones están encaminadas a metodologías, estrategias, y otros. Estudios en otros países determinan que las concepciones de los docentes de Educación Básica, acerca de la evaluación, no hacen referencia a la evaluación de procesos, pues se restringe a la repetición de lo enseñado haciendo referencia solo a la evaluación sumativa.

En nuestro contexto, el estudio realizado por la Dirección Nacional de Currículo en 2007 determina que los docentes justifican la aplicación de la Reforma Curricular de Educación General Básica, por la carencia de criterios e indicadores esenciales de evaluación, motivo por el que se plantean nuevas estrategias, nuevos textos escolares y guías para el docente que faciliten su implementación al currículo (MEC, 2010; 8), también, incluir en la formación docente cursos de formación continua SÍPROFE y talleres.

Si debiera caracterizarse la evaluación en la educación general básica por parte de los docentes, de forma general, puede establecerse como centralizadora, estigmatizada, normativa y fuertemente estandarizada. A esto se suma que según estudiosos del tema, Ecuador es un país conocido por la mala calidad de su educación, bajos aprendizajes escolares y muy bajos niveles de lectura en el contexto latinoamericano (medio libro por año, según el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe-CERLALC).



2.1 Formulación del problema

¿Cómo son las prácticas evaluativas de los docentes de Décimo Año de Educación General Básica del Distrito 1 Circuito 20 de la provincia del Azuay en Matemática, año lectivo 2015-2016?

Pregunta (s) de investigación

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que respaldan la investigación?
2. ¿Cuál es la relación entre las prácticas evaluativas de los docentes de Matemática y lo establecido en la Actualización y Fortalecimiento Curricular de Educación General Básica, los Lineamientos Curriculares de la asignatura de Matemática y Ley Orgánica de Educación Intercultural?
3. ¿Cuáles son los aspectos del proceso de la evaluación auténtica, establecidos en la Actualización y Fortalecimiento Curricular en la Educación General Básica y los Lineamientos Curriculares para la asignatura de Matemática?
4. ¿Cómo se evalúa el desempeño de los estudiantes los docentes en la materia de Matemática?
5. ¿Cómo son las prácticas evaluativas de los docentes de matemática y los propósitos con los que se evalúa, los objetos o contenidos a evaluar?

2.2 Enfoque de investigación

Enfoque cualitativo porque se trató de una investigación de las prácticas evaluativas en relación directa con la pedagogía y la didáctica, dos campos del saber que pertenecen a las ciencias sociales, la percepción que tienen los profesores de la temática de la investigación, en lo que se intentó comprender las prácticas evaluativas de los profesores, desde la perspectiva de la metodología cualitativa.

Las fuentes directas de datos son las evidencias de actuación de los docentes de Matemática a la hora de evaluar; la investigación se interesa más por el proceso; porque



se indagará a fondo el análisis a las prácticas evaluativas usadas por los docentes y sí incorporan lo normado por la LOEI. Se trabajará con una muestra no probabilística-intencional de docentes en uno de los bloques curriculares de año lectivo 2015-2016, según los siguientes criterios:

- Que trabajen en instituciones del circuito 20.
- Estén asignados a la asignatura de Matemática.
- Estén asignados al décimo año de EGB.
- Tengan disposición para participar en el estudio.

2.3 Tipo de investigación

Es una investigación de tipo descriptiva; analiza datos desde una perspectiva inductiva, holística y humanista. Además, porque se desprende de las creencias y preconcepciones del investigador para focalizarse en capturar las percepciones y sentidos que presentan las diversas fuentes de estudio. Esta investigación trabaja sobre la realidad de las prácticas evaluativas, “trabaja sobre las características fundamentales, para alcanzar la interpretación correcta del problema” (Merino, 2005).

Participantes: Los principales participantes de la investigación están conformados por profesores de matemática de Décimo Año de Educación General Básica del Distrito 1 Circuito 20 y la propia investigadora como observadora.

2.4 Población y Muestra

Justificación de la población escogida

Se selecciona el décimo año de educación general básica, porque la investigadora posee conocimiento sobre el currículo en esta área, además tiene cuatro años de experiencia de trabajo con el mismo.

Es un año que debe servir de base al desarrollo de destrezas lógicas y matemáticas bien definidas que se consolidan en el bachillerato. Al mismo tiempo, dentro de la fase de la adolescencia es un grupo con mayor grado de madurez. El distrito consta de 8 Instituciones Educativas.



Población

La población está compuesta por los profesores de Matemática de Décimo Año, distrito 1, de la provincia del Azuay en el periodo 2015, conformado en total por siete profesores, porque todas las instituciones educativas no cuentan con este año de básica.

Tabla 1:
Instituciones Educativas

Nombre Institución	Cantón	Dirección	Rég. Esco-lar	ZONA	10	
					A	B
1. Sinincay	Cuenca	Sinincay Centro Parroquial	Sierra	Rural	x	x
2. Padre Juan Carlos	Cuenca	El Cruce del Carmen	Sierra	Rural		
3. José María Astudillo Ortega	Cuenca	Sigchococha	Sierra	Rural		
4. Carolina de Febres Cordero	Cuenca	Pampa de Rosas	Sierra	Rural	x	x
5. Joaquín Fernández de Córdova	Cuenca	El Carmen de Sinincay	Sierra	Rural	x	
6. Alejandro Padilla Vásquez	Cuenca	El salado	Sierra	Rural		
7. La Merced	Cuenca	Sinincay	Sierra	Rural		
8. José María Velaz s.j. e	Cuenca	Sigcho s-n s n	Sierra	Rural	x	x

Fuente: Secretaría de Educación en la Provincia de Azuay

Autor: Elaboración propia.

Muestra

Para el presente trabajo se empleará el detalle de la población que proviene de 8 Unidades Educativas, que en total incluyen 7 profesores de Matemática de décimo año. La muestra se conforma por la totalidad de la población y se encuentra situada en la misma provincia, un contexto relativamente cercano. Los profesores de Matemática de las instituciones educativas que forman parte del Distrito 1 Circuito 20.

Además, se trabajará con una muestra de 5 documentos oficiales emitidos por el Ministerio de Educación como apoyo a la preparación docente que reciben los maestros ecuatorianos: Documento 1: Actualización y Fortalecimiento Curricular de Educación General Básica. Documento 2: Actualización Curricular de Octavo a Décimo en el Área de Matemática. Documento 3: Guía para docentes, Matemática de Décimo Año de Educación General Básica. Documento 4: Plan Curricular Anual. Documento 5: Plan de destrezas con criterio de desempeño, con el objetivo de analizar los presupuestos oficiales sobre los propósitos evaluativos establecidos.



2.5 Técnicas e Instrumentos

-**Análisis de contenido** es “un conjunto de operaciones encaminadas a representar un documento y su contenido bajo una forma diferente de su forma original, con la finalidad de posibilitar su recuperación posterior e identificarlo” (Castillo L. , 2015, p. 12). En tal sentido se realizó un estudio de los siguientes documentos: Actualización y Fortalecimiento Curricular de Educación General Básica; Actualización Curricular de Octavo a Décimo Año de EGB en el Área de Matemática; Guía para docentes, Matemática de Décimo de Año de EGB; Plan Curricular Anual; Plan de destrezas con criterio de desempeño.

Bardín establece tres fases en la aplicación del análisis de contenido (1977, p. 140):

1. **Preanálisis:** Tiene por objeto la operacionalización y sistematización de las ideas. En él se organiza todo el proceso. El universo del estudio lo constituyen los documentos siguientes: a) Actualizaciones y Fortalecimiento Curricular de Educación General Básica, b.) Actualización Curricular de Octavo a Décimo Año de EBG en el área de Matemática, c.) Guía para docentes, Matemática de Décimo Año de EGB, d.) Plan curricular anual y e.) Plan de destrezas con criterio de desempeño.
2. **Exploración del material:** se establecen las unidades genéricas (partes del documento), unidades de contexto (marco en que se elabora el documento, unidades de registro (codificación de las categorías y análisis de su presencia latente o manifiesta en el documento y unidades de recuento (valoración cualitativa en la medida que está presente en el documento de forma latente o manifiesta las categorías seleccionadas).
3. **Tratamiento de los resultados:** análisis cualitativo de la presencia de las categorías en los documentos seleccionados.
 - a. **La observación** que es entendida como “consiste en recibir conocimiento del mundo y el registro de información por medio de herramientas e instrumentos científicos” (García R. , 2015) a la práctica evaluativa del docente de décimo año en la asignatura de matemática, en el año lectivo 2014-2015.
 - b. **Entrevistas** a docentes del décimo año, de la asignatura de matemática, para comprender su concepción de la evaluación auténtica. En este sentido, “la acción



de desarrollar una charla con una o más personas con el objetivo de hablar sobre ciertos temas y con un fin determinado". (LASSO, 2010). Posteriormente se analizan la información obtenida para determinar cómo se articulan los aspectos de la evaluación auténtica con las prácticas evaluativas.

A partir de estas consideraciones teóricas se elaboraron los instrumentos aplicados en la investigación los que se muestran en los anexos correspondientes.

2.6 Procedimientos

Análisis bibliográfico. - Permitirá la elaboración del marco teórico sobre las principales categorías del estudio: prácticas evaluativas y evaluación para el aprendizaje.

Recolección de datos. - A través de análisis de contenido, la observación y la entrevista.

2.6.1 La recolección de datos

Metodología del análisis de contenido. – a) Actualizaciones y Fortalecimiento Curricular de Educación General Básica, b.) Actualización Curricular de Octavo a Décimo Año de EBG en el área de Matemática, c.) Guía para docentes, Matemática de Décimo Año de EGB, d.) Plan curricular anual y e.) Plan de destrezas con criterio de desempeño.

Guía de observación. - A usarse en el aula durante la clase. (Anexo II)

Guía de Entrevista. - A docentes para describir sus prácticas evaluativas. (Anexo III)

2.6.2 Procesamiento de la información

Para el procesamiento de la información, el análisis de contenido, observaciones y entrevistas, se procederá a la transcripción, codificación, clasificación e interpretación de acuerdo a las categorías conceptuales que orientan esta investigación. Se aplicará la técnica de análisis de contenido: técnica descrita para el análisis sistemático de documentos escritos y además de procesar los datos de la observación y las entrevistas registradas.



CAPÍTULO III

ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1 Análisis de contenido

Se definió el criterio de clasificación de las unidades de registro. Para la identificación del contenido en el documento, se consideró las tres fases establecidas.

Tabla 2:

Categoría y distribución categorial

Prácticas Evaluativas

“proceso por medio del cual los profesores buscan y usan información procedente de diversas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno o sistema de enseñanza en general o sobre alguna faceta particular del mismo” (Marina, 2011).

Distribución categorial

- Instrumentos de evaluación.
- Propósito de evaluación.
- Evaluación con criterio de desempeño.

Documento1: – Actualización y Fortalecimiento Curricular de Educación General Básica.

Preanálisis de los documentos (caracterización):

- Importancia del documento: Ofrece una visión general de cada una de las áreas, en lo que aportan a la formación integral de los estudiantes, expresa el eje curricular, los ejes del aprendizaje, el perfil de salida y los objetivos educativos del área. Por lo que significa una visión general de los requerimientos más importantes de la Educación General Básica.
- Sitio o lugar donde se emitió: Quito, Ecuador
- Fecha: 2010



- Género: Escrito, estatal y obligatorio.
- Fuente: Ministerio de Educación, Ecuador
- Ámbito de difusión: Nacional
- Emplazamiento: Lineal, plano, de una columna y escrito en lenguaje denotativo.
- Presentación: Escrito en blanco y negro, con ilustración en verde.
- Patrones de diferencia: Décimo año.
- Estilo: Funcional de trabajo, profesional uniforme, su plano semántico en unidades léxicas determinadas.

Unidad de registro o indicadores

1. Aspectos de evaluación

2. Propósitos de la evaluación

Como visión global de la Enseñanza General Básica de forma manifiesta no se particulariza en la evaluación, aunque si explica qué acciones de alta generalización deben realizar los estudiantes, qué conocimientos asociados y logros de desempeño esperado deben alcanzar y para qué contextualización de la vida social y personal deben estar encaminados los conocimientos. Lo que significa que de manera latente si está presente la evaluación. Estos aspectos constituyen guías de las evaluaciones a realizar por los docentes, localizados en los conocimientos, las destrezas y los valores que se desarrollan en la intencionalidad de los conocimientos con el entorno social y personal.

Documento 2: Actualización Curricular de octavo a décimo de EGB en el Área de Matemática.

Preanálisis de los documentos (caracterización):

- Importancia del documento: Este documento es importante, porque refleja el proceso de mejoramiento de la calidad educativa, se incluye la actualización y fortalecimiento curricular. Realiza una evaluación del currículo de 1996, de las experiencias logradas en su aplicación y el criterio de especialistas y docentes ecuatorianos en la Educación General Básica de Lengua y Literatura, Matemáticas, Estudios Sociales y Ciencias Naturales. Que establece aprendizajes comunes mínimos y que puede adaptarse de acuerdo al contexto y a las necesidades del medio escolar. Y abarca las bases pedagógicas del diseño curricular, su proceso epistemológico, la visión crítica de la Pedagogía: aprendizaje productivo y significativo, el desarrollo de destrezas con criterios de



desempeño, la evaluación integradora de los resultados del aprendizaje y los indicadores esenciales y el perfil de salida de los estudiantes de Educación General Básica.

- Sitio o lugar donde se emitió: Quito, Ecuador
- Fecha: 2010
- Género: Escrito, estatal y obligatorio.
- Fuente: Ministerio de Educación, Ecuador
- Ámbito de difusión: Nacional
- Emplazamiento: Lineal, plano, de una columna y escrito en lenguaje denotativo.
- Presentación: Escrito en blanco y negro, con ilustración en verde.
- Patrones de diferencia: Octavo, Noveno y Décimo año.
- Estilo: Funcional de trabajo, profesional uniforme, su plano semántico en unidades léxicas determinadas.

Unidad de registro o indicadores

1. Capacidad de los objetivos del año de fomentar diferentes tipos de evaluación.
2. Facilidad de los bloques curriculares de incluir las destrezas por conocimientos.
3. Posibilidad de desarrollo de las prácticas evaluativas a través de las destrezas con criterios de desempeño.
4. Habilidad de las prácticas evaluativas de expresar los propósitos de las evaluaciones.

El documento abarca tres años, el análisis específico se realiza en el año de Décimo de EGB. En el análisis de los objetivos se manifiesta de forma latente las evaluaciones que, en función de las destrezas a alcanzar por los estudiantes, al incluir destrezas como aplicar, analizar, comprender y expresar, todas ellas vinculadas al contexto del país. Aunque no se enumera la incidencia de diferentes tipos de evaluación. Los bloques curriculares incluyen de manera manifiesta varios ejes de aprendizaje dentro de los cuales se señalan razonar, demostrar, comunicar y representar. En los indicadores de la evaluación solo aparecen aspectos de orden cognitivo, no profundiza en lo referente a tipología, a los propósitos o a la evaluación con respecto a las destrezas con criterios de desempeño. Lo cual debía ser señalado como un elemento orientador para los profesores.



Documento 3: Guía para docentes, Matemática de Décimo Año de EGB.

Preanálisis de los documentos (caracterización):

- Importancia del documento: es un documento de orientación metodológica a los profesores, en el que se orienta el trabajo con las destrezas a partir de situaciones de aprendizaje-enseñanza, orientada al aprendizaje significativo y los valores.
- Sitio o lugar donde se emitió: Quito, Ecuador
- Fecha: Séptima reimpresión febrero 2014
- Género: Escrito, estatal y obligatorio.
- Fuente: Ministerio de Educación, Ecuador
- Ámbito de difusión: Nacional
- Emplazamiento: Lineal, plano, de una columna y escrito en lenguaje denotativo.
- Presentación: Escrito en blanco y negro, con ilustración en verde.
- Patrones de diferencia: Octavo, Noveno y Décimo año.
- Estilo: Funcional de trabajo, profesional uniforme, su plano semántico en unidades léxicas determinadas.

Unidad de registro o indicadores

1. Capacidad de los objetivos de expresar las características de la evaluación.
2. Disponibilidad de las secciones generales del texto de esbozar características de la evaluación.
3. Posibilidad del documento de reflejar las evaluaciones con criterios de desempeño.

El documento Guía para docentes, Matemática de Décimo de EGB expresa de manera manifiesta los objetivos formativos, funcionales e instrumentales del año, e incluye conocimientos y habilidades vinculadas con la destreza aprender. En las secciones generales se expresa que la intencionalidad del aprendizaje está orientada al autoaprendizaje, con lo cual se destaca el papel activo del estudiante, la articulación con los principios del Buen vivir, el reconocimiento de tipos de evaluación como la autoevaluación y la coevaluación, en los resultados incluye la formación integral, las destrezas y los valores. Además, por cada uno de los módulos aparecen de forma manifiesta los objetivos, destrezas con criterios de desempeño, estrategias metodológicas para la construcción del conocimiento, aplicación del conocimiento, para el proceso de



evaluación, aplicación al contexto de la vida social y personal y evaluación con criterio de desempeño. El análisis de cada uno de los módulos en las partes que lo conforman evidencia la orientación a los profesores en los aspectos relacionados con las evaluaciones, sus tipos y la evaluación con criterio de desempeño. Por todo ello el documento significa una orientación clara acerca del proceso de enseñanza, las destrezas y la evaluación con el criterio de desempeño.

Documento 4: Plan curricular anual

Preanálisis de los documentos (caracterización)

- Importancia del documento: tienen gran importancia porque expresa la manera en que se concretiza en el plano particular de una escuela lo que está diseñado en los Lineamientos curriculares de Matemática. Incluye los datos informativos, los estándares de aprendizaje, por nivel y dominio, los objetivos del año, objetivos del área, relación entre los componentes curriculares que integra el eje curricular integrador, el eje de aprendizaje y el eje transversal, la temporalización con los bloques curriculares por módulo, los recursos, los métodos, las técnicas, los instrumentos, la bibliografía, la identificación de su elaboración y el revisado.
- Sitio o lugar donde se emitió: Ecuador
- Fecha: Curso 2015-2016
- Género: Escrito y personal.
- Fuente: Instituciones Educativas del circuito 20 distrito 1 de la provincia del Azuay.
- Ámbito de difusión: Local
- Emplazamiento: Lineal, plano, de una columna y escrito en lenguaje denotativo.
- Presentación: Escrito en blanco y negro.
- Patrones de diferencia: Décimo
- Estilo: Funcional de trabajo, profesional uniforme, su plano semántico en unidades léxicas determinadas.

Unidad de registro o indicadores

1. Facilidad del Plan Curricular de expresar las características de la evaluación.
 2. Posibilidad del documento de reflejar las evaluaciones con criterios de desempeño.
- En análisis de los planes curriculares de Décimo de EGB de Matemática de las instituciones educativas en estudio, muestra que en los documentos se cumple de manera



manifiesta con los datos informativos según el formato establecido. En los objetivos del año y del área aparecen en los diferentes bloques curriculares las destrezas con criterio de desempeño. Aparecen destrezas como evaluar, representar, calcular y aplicar. Los docentes no desarrollan cómo van a evaluar las destrezas con criterio de desempeño. Además, en el aspecto de los recursos para los estudiantes se observó una mezcla de métodos, medios, técnicas, recursos y evaluaciones, lo cual significa una mezcla de aspectos que no constituyen recursos del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 3:

Análisis de las planificaciones

Técnicas	Instrumentos
Observaciones espontáneas	Diario de clases.
Ánalisis de las producciones de los alumnos	Resolución de ejercicios y problemas
Preguntas de Exploración	Puestas en común
Ánalisis de las producciones de los alumnos	Ejercicios y prácticas realizadas en clase.
Tareas realizadas fuera de clase.	Cuaderno de deberes.
Pruebas o exámenes tipo Test.	Cuestionario.
Pruebas de ejecución.	Cuestionario.
Lluvia de ideas	Trabajo escrito: resolver la actividad 2
Mapas conceptuales	
Exposiciones orales	
Lección escrita	

Fuente: Planificaciones curriculares para décimo grado.

En la tabla anterior se exponen las técnicas e instrumentos establecidos por los docentes en las planificaciones curriculares para décimo año, en los meses de septiembre, octubre, noviembre. En lo datos expuestos pueden evidenciarse dos hechos fundamentales: una errónea interpretación del concepto de técnica para la enseñanza y un pobre uso de instrumentos didácticos para efectuar la evaluación.

Documento 5: Plan de destrezas con criterio de desempeño

Preanálisis de los documentos (caracterización)

- Importancia del documento: Posee datos informativos, título del bloque, el objetivo de cada bloque, eje curricular integrador, eje de aprendizaje, estándares de aprendizajes, dominios, planificación, estrategias metodológicas, recursos, indicadores de logro, técnicas e instrumentos de evaluación, planificación de



destrezas con criterio de desempeño, indicadores de evaluación, ejes transversales, adaptaciones curriculares, especificación de la necesidad educativa y de la adaptación a ser necesaria, bibliografía, identificación de elaboración, revisado y aprobado. La manera en que se elabora significa la interrelación de los Lineamientos Curriculares de Matemática con la destreza del profesor y el conocimiento pedagógico que incorpora a cada una de sus partes.

- Sitio o lugar donde se emitió: Ecuador
- Fecha: Curso 2015-2016
- Género: Escrito y personal.
- Fuente: Escuelas Instituciones Educativas del circuito 20 distrito 1 de la provincia del Azuay.
- Ámbito de difusión: Local
- Emplazamiento: Lineal, plano, de una columna y escrito en lenguaje denotativo.
- Presentación: Escrito en blanco y negro.
- Patrones de diferencia: Décimo
- Estilo: Funcional de trabajo, profesional uniforme, su plano semántico en unidades léxicas determinadas.

Unidad de registro o indicadores

1. Posibilidad del Plan de destrezas con criterio de desempeño de expresar las características de la evaluación.
2. Disponibilidad del documento de reflejar las evaluaciones con criterios de desempeño.

El análisis del Plan de destrezas con criterio de desempeño de décimo de EGB de Matemática de las Instituciones educativas en estudio muestra que de forma manifiesta cumple con los requerimientos de orden formal informativo de la asignatura en las diferentes Instituciones educativas, con el eje curricular integrador, eje de aprendizaje, estándares de aprendizaje, planificación de estrategias metodológicas, recursos, técnicas e instrumentos. En la planificación de las destrezas aparece de manera manifiesta las destrezas y su vínculo con contenidos específicos, las destrezas con criterio de desempeño a desarrollar y su indicador de evaluación en el aspecto cognoscitivo. Este tipo de documento por su función de orientación teórica, metodológica y didáctica debe ser más explícito en que los indicadores de logros reflejen además de lo cognoscitivo, las destrezas que los estudiantes deben alcanzar. Además, en las estrategias metodológicas



tanto en la construcción del conocimiento como en la etapa de consolidación debe reflejarse cómo se evalúa a los estudiantes, en sus conocimientos y destrezas con criterio de desempeño. Referente a la evaluación aparece sus técnicas e instrumentos, por lo que es necesario, dar nombre, colocar los casos reales, los tipos de preguntas y tipos de evaluaciones con las que se deben evaluar los conocimientos, las destrezas y los valores de los estudiantes de este año en las escuelas seleccionadas.

3.2 Análisis de las prácticas evaluativas

3.2.1 Interpretación de prácticas evaluativas a través de la observación

El análisis de la Observación realizada a las clases de los docentes de Matemática que participaron en la investigación, una clase a cada docente, con un promedio de 30 estudiantes y una constitución mixta en el aula, se realizó la observación por más de 30 minutos ininterrumpidos y se observó toda la clase y posteriormente se realizó la interpretación de las actividades observadas, como dato complementario se pudo constatar que los estudiantes prestaban atención a las explicaciones del docente y realizaban las actividades propuestas. Un análisis más profundo, afloró los siguientes resultados:

Aspectos observados

1. ¿Qué técnicas de evaluación predominan?

Tabla 4:

Técnicas de evaluación predominantes

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje %
Observación	0	0,00%
Evaluación de desempeño	0	0,00%
Prueba	7	100,00%
Otras	0	0,00%
Total	7	100,00%

Fuente: Aulas de los profesores de Matemática de la Unidades Educativas que forman parte del Distrito 1 Circuito 20.

Autor: Elaboración propia.

Interpretación: En el ítem 1 referente a las técnicas de evaluación predominantes, se evidencia el uso de las pruebas, en el 100 % de los docentes.



2. ¿Qué instrumentos de evaluación predominan en el aula?

Tabla 5:

Instrumentos de evaluación predominantes

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje %
Cuestionarios	1	14,29%
Rúbricas	2	28,57%
Portafolio	1	14,29%
Lista de Cotejo	1	14,29%
Evaluaciones Escritas	2	28,57%
Total	7	100,00%

Fuente: Aulas de los 7 profesores de Matemática de las Unidades Educativas que forman parte del Distrito 1 Circuito 20.

Autor: Elaboración propia.

Interpretación: Según estos resultados se observó que predominan las rúbricas y las evaluaciones escritas, las evaluaciones escritas con un uso del 28.57% de los observados, mientras los cuestionarios, el portafolio y la lista de cotejo son utilizadas por el 14.29% de los docentes.

3. ¿Qué tipo de evaluación predominan en el aula?

Tabla 6:

Tipo de evaluación predominante

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje %
Diagnóstica	0	0,00%
Formativa	0	0,00%
Sumativa	7	100,00%
Otras	0	0,00%
Total	7	100,00%

Fuente: Aulas de los profesores de Matemática de las Unidades Educativas que forman parte del Distrito 1 Circuito 20.

Autor: Elaboración propia.

Interpretación: En el ítem 3 referente al tipo de evaluación predominante en el aula, en el 100 % de los docentes observados en clase prepondera la evaluación Sumativa.



4. ¿Qué modelo se evidencia en la evaluación utilizada?

Tabla 7:

Modelo evidenciado en la evaluación utilizada

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje %
Cualitativa	0	0,00%
Cuantitativa	7	100,00%
Total	7	100,00%

Fuente: Aulas de los profesores de Matemática de las Unidades Educativas que forman parte del Distrito 1 Circuito 20.

Autor: Elaboración propia.

Interpretación: En el ítem 4 referente a si la evaluación generalmente es cuantitativa o cualitativa, el 100% de los docentes reflejó que es cuantitativa.

Preguntas:

5. ¿Hace hincapié en los contenidos memorísticos?
6. ¿La evaluación integra los diferentes conocimientos matemáticos?
7. ¿La evaluación se integra al contexto y espacio determinado?

Tabla 8:

Contenidos y evaluación

Alternativas	5. Hincapié en los contenidos memorísticos		6. Integración de conocimientos matemáticos		7. Integración al contexto y espacio determinado	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
SI	7	100,00	7	100,00	0	0,00
NO	0	0,00	0	0,00	7	100,00
Total	7	100,00	7	100,00	7	100,00

Fuente: Aulas de los profesores de Matemática de las Unidades Educativas que forman parte del Distrito 1 Circuito 20.

Autor: Elaboración propia.

Interpretación: Los resultados indican que los docentes observados si hacen hincapié en conocimientos memorísticos. Así mismo se manifiesta que todos integran los conocimientos matemáticos de los diferentes bloques. Sin embargo, no logran integrar sus preguntas evaluativas al contexto y el espacio de la escuela y las vivencias de los estudiantes, aunque es una exigencia de los lineamientos curriculares de Matemática.



Preguntas:

8. ¿Las evaluaciones tienen carácter (continuo) retroalimentador?
9. ¿Se realizan evaluaciones considerando las diferencias individuales de los estudiantes?
10. ¿Las evaluaciones incluyen lo individual?

Tabla 9: Características de las evaluaciones

Características de las evaluaciones

Alternativas	Frecuencia	%	8. Carácter retroalimentador de las evaluaciones	9. Realización de evaluaciones considerando diferencias entre estudiantes	10. Inclusión de lo individual	
					Frecuencia	%
SI	0	0,00%	7	100,00	0	0,00%
NO	7	100,00%	0	0,00	7	100,00%
Total	7	100,00%	7	100,00	7	100,00%

Fuente: Aulas de los 7 profesores de Matemática de la Unidades Educativas que forman parte del Distrito 1 Circuito 20.

Autor: Elaboración propia.

Interpretación:

Como se muestra en la tabla 9, la totalidad de los profesores reflejan desarrollar evaluaciones que no tienen carácter (continuo) retroalimentador. Por otro lado, el 100% si realizan evaluaciones con carácter general para todo el grupo de estudiantes, sin hacer preguntas o evaluaciones individualizadoras. Mientras que no se incluye lo individual en este proceso,



Preguntas:

11. ¿Las evaluaciones favorecen la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación?
12. ¿Se evalúa lo que saben hacer los estudiantes?
13. ¿La evaluación presenta diferentes grados de complejidad?

Tabla 10:

Favorecimiento de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

11. Favorecimiento de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación			12. Evaluación de lo que saben los estudiantes		13. Aparición de diferentes grados de complejidad	
Alternativas	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
SI	0	0,00%	2	28,57%	0	0,00%
NO	7	100,00%	5	71,43%	7	100,00%
Total	7	100,00%	7	100,00%	7	100,00%

Fuente: Aulas de los profesores de Matemática de las Unidades Educativas que forman parte del Distrito 1 Circuito 20.

Autor: Elaboración propia

Interpretación:

En estos resultados se refleja que los docentes no aplican las tres dimensiones de la pregunta 11. Un 28,57% de los observados evalúan conocimientos y lo que saben hacer los estudiantes, mientras un 71,43% no logra concretar esta evaluación. En cuanto a la presencia de diferentes grados de complejidad, el 100 % de los observados realizan evaluaciones uniformes.



Preguntas:

14. ¿Se evalúan aspectos actitudinales?

15. ¿La evaluación incluye la participación y responsabilidad de los estudiantes?

Tabla 11:

Evaluación de aspectos actitudinales

14. Evaluación de aspectos actitudinales			15. Inclusión de participación y responsabilidad de los estudiantes en la evaluación	
Alternativas	Frecuencia	%	Frecuencia	%
SI	0	0,00%	0	0,00%
NO	7	100,00%	7	100,00%
Total	7	100,00%	7	100,00%

Fuente: Aulas de los profesores de Matemática de las Unidades Educativas que forman parte del Distrito 1 Circuito 20.

Autor: Elaboración propia

Interpretación: En esta tabla se observa como la totalidad de los docentes evitan evaluar aspectos actitudinales. Por otro lado, tampoco evalúan la participación y responsabilidad de los estudiantes.

Resumiendo, las prácticas evaluativas de los docentes de Matemática de las instituciones educativas seleccionadas, se pueden caracterizar por el predominio de las pruebas y las evaluaciones escritas, la evaluación sumativa, cuantitativa, contenidos memorísticos, no logran integrar sus preguntas evaluativas al contexto y el espacio de la escuela y las vivencias de los estudiantes, evaluaciones que adolecen de carácter retroalimentador, ni realizan evaluaciones individualizadoras, solo evalúan conocimientos, tampoco favorecen la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Mucho menos se presentan diferentes grados de complejidad, aspectos actitudinales y la participación y responsabilidad de los estudiantes.



3.2.2 Análisis de prácticas evaluativas a través de las entrevistas

Se realizó una entrevista a cada uno de los profesores que forman parte de la muestra de la investigación, con el objetivo de profundizar en las características y propósitos de las prácticas evaluativas de los docentes.

Tabla 12:

Particularidades de los docentes.

Profesor	Edad	Sexo	Años como profesor	Título
E1	33	femenino	10	Arquitecta
E2	29	femenino	2	Tecnóloga en Sistema
E3	30	masculino	6	Ingeniero en Sistema
E4	38	masculino	4	Ingeniero Mecánico
E5	33	masculino	5	Ingeniero Industrial
E6	29	masculino	3	Ingeniero Comercial
E7	34	masculino	10	Ingeniero Civil

Fuente: Entrevista a profesores de Matemática de la Unidades Educativas que forman parte del Distrito 1 Circuito 20.

Autor: Elaboración propia

1. ¿Qué concepción tiene de la evaluación?

Tabla 13:

Concepciones acerca de la evaluación

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje %
Actualizada	5	71,43%
Punto didáctico de encuentro	2	28,57%
Total	7	100,00%

Fuente: Entrevista a profesores de Matemática de la Unidades Educativas que forman parte del Distrito 1 Circuito 20.

Autor: Elaboración propia

Interpretación: Ante la concepción que tiene los docentes sobre la evaluación, el 71,28% la conciben como actual oficial, en un momento dado, en que se evalúan fundamentalmente conocimientos. Solo el 28,57% la conciben como punto de encuentro didáctico, que incluya el acto de comunicación e intercambio de información, a través del cual el docente también enseña y el estudiante aprende.



2. ¿Presenta los criterios de evaluación a los estudiantes al principio del año lectivo como dispone la LOEI?

Tabla 14:

Presentación de los criterios de evaluación

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje %
SI	5	71,43%
NO	2	28,57%
Total	7	100,00%

Fuente: Entrevista a 7 profesores de Matemática de las Unidades Educativas que forman parte del Distrito 1 Circuito 20.

Autor: Elaboración propia

Interpretación: En la pregunta referida a la presentación de los criterios de evaluación a los estudiantes al principio del año lectivo como dispone la LOEI, el 71,43% de los profesores reconocen que, si presentan los mismos a sus estudiantes, mientras el 28,57% dice no hacerlo ya que los estudiantes no conceden importancia a los mismos. Esto es importante porque en los criterios de evaluación están incluidas las destrezas que el estudiante debe alcanzar por lo que el docente debe lograr que el estudiante domine el contenido que debe aprender en ese año, a través de esa asignatura.

3. ¿Qué técnicas e instrumentos de evaluación aplica para evaluar?

Tabla 15:

Técnicas e instrumentos de evaluación utilizados

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje %
Examen escrito	7	100,00%
Total	7	100,00%

Fuente: Entrevista a profesores de Matemática de las Unidades Educativas que forman parte del Distrito 1 Circuito 20.

Autor: Elaboración propia

Interpretación: El 100% de profesores mencionan utilizar las mismas técnicas, basadas fundamentalmente en pruebas escritas uniformes. Siendo una dificultad, porque desde la pedagogía crítica que sustenta la reforma curricular en Ecuador desde el 2010, se infiere que la evaluación sea creativa y diversa en relación con las problemáticas sociales del contexto.



4. ¿Evalúa las destrezas de comunicación en sus estudiantes?

Tabla 16:

Evaluación de las destrezas de comunicación

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje %
SI	2	28,57%
NO	5	71,43%
Total	7	100,00%

Fuente: Entrevista a 7 profesores de Matemática de la Unidades Educativas que forman parte del Distrito 1 Circuito 20.

Autor: Elaboración propia

Interpretación: En la entrevista el 71,43% de los docentes expresaron que no evalúan las destrezas de comunicación en sus estudiantes. Mientras un 28,57% si lo hace porque considera los conocimientos matemáticos tanto escritos como orales, dígase es para escribir números y operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión del razonamiento matemático exigen el uso correcto de la lengua materna para su expresión coherente y lógica.

5. ¿Cómo evalúa las destrezas que alcanzan sus estudiantes?

Tabla 17:

Forma de evaluar las destrezas utilizadas

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje %
Con ejercicios	1	14,29%
Con problemas	1	14,29%
No las evalúo	5	71,43%
Total	7	100,00%

Fuente: Entrevista a profesores de Matemática de la Unidades Educativas que forman parte del Distrito 1 Circuito 20.

Autor: Elaboración propia

Interpretación: Solo el 14,29% de los entrevistados explicaron que evalúan las destrezas a través de diferentes momentos del proceso de enseñanza aprendizaje, con ejercicios y problemas que en su complejidad requieren no solo los conocimientos matemáticos del año, sino también el saber hacer, el aplicarlos para demostrar su utilidad como herramienta de explicación. Mientras un 71,43% admitió que no evalúan las destrezas.



6. ¿Qué tipo de evaluación aplica?

Tabla 18:

Tipo de evaluación aplicada

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje %
Sumativa	5	71,43%
Participativa contextualizada	1	14,29%
Diagnóstica	1	14,29%
Total	7	100,00%

Fuente: Entrevista a profesores de Matemática de la Unidades Educativas que forman parte del Distrito 1 Circuito 20.

Autor: Elaboración propia

Interpretación: El 71.4% de los docentes reconocen que aplican evaluaciones sumativas, por considerarlas idóneas para el aprendizaje de las matemáticas.

7. ¿Cuándo usted evalúa conceptos o definiciones, cuáles son los criterios que utiliza?

Tabla 19:

Criterios de evaluación planteados

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje %
Repetición	5	71.43%
Investigación grupal	1	14.29%
Recapitulación	1	14.29%
Total	7	100.00%

Fuente: Entrevista a profesores de Matemática de la Unidades Educativas que forman parte del Distrito 1 Circuito 20.

Autor: Elaboración propia

Interpretación: Del total de profesores entrevistados, el 71,43% de los docentes afirman que, en la enseñanza de los conceptos o definiciones matemáticas, los criterios que utilizan se basan en la repetición de los conceptos y definiciones. Mientras un 14.29% asegura utilizar la investigación grupal donde el estudiante llega al conocimiento por sí mismo debatiendo con un grupo de compañeros y otro 14.29% asegura utilizar otros criterios.



8. ¿Aplica la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación?

Tabla 20:

Aplicación de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje %
SI	0	0.00%
NO	7	100.00%
Total	7	100.00%

Fuente: Entrevista a profesores de Matemática de las Unidades Educativas que forman parte del Distrito 1 Circuito 20.

Autor: Elaboración propia

Interpretación: El 100% de los entrevistados no aplica la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, pues no la consideran un requerimiento de sus programas de asignaturas para el décimo año. Esto significa que no reconocen el papel activo de los estudiantes durante el proceso de evaluación, en la propia autoevaluación de lo que conocen, saber hacer y saber ser, además no conocen la terminología.

9. ¿Cuál es la intención de las tareas?

Tabla 21:

Intención de las tareas

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje %
Asimilar contenidos	6	85.71%
Desarrollar destrezas	1	14.29%
Total	7	100.00%

Fuente: Entrevista a profesores de Matemática de las Unidades Educativas que forman parte del Distrito 1 Circuito 20.

Autor: Elaboración propia

Interpretación: El 85,71% de los profesores admiten que las tareas que orientan a sus estudiantes están intencionadas hacia a los contenidos fundamentalmente. Solo el 14,29% declaran que sus tareas están intencionadas hacia la asimilación de los contenidos de las asignaturas y también hacia las destrezas, o sea que los estudiantes pueden aprender qué hacer con los conocimientos matemáticos.



10. Usted prefiere que sus estudiantes trabajen en grupo o individual.

Tabla 22:

Preferencia de trabajo estudiantil

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje %
Trabajo grupal	7	100.00%
Trabajo individual	0	0.00%
Total	7	100.00%

Fuente: Entrevista a profesores de Matemática de las Unidades Educativas que forman parte del Distrito 1 Circuito 20.

Autor: Elaboración propia

Interpretación: El 100% de los profesores admiten que prefiere que sus estudiantes trabajen en grupo. A su parecer esto les ayuda a resolver sus dificultades, mejorar su comprensión y esforzarse por alcanzar los resultados que el grupo obtiene en la asignatura.

11. Usualmente evalúa las actitudes en los estudiantes. Argumente cómo lo realiza.

Tabla 23:

Evaluación de la actitud de los estudiantes usualmente

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje %
SI, es importante	1	14.29%
NO	6	85.71%
Total	7	100.00%

Fuente: Entrevista a 7 profesores de Matemática de las Unidades Educativas que forman parte del Distrito 1 Circuito 20.

Autor: Elaboración propia

Interpretación: Solo el 14.29% de los profesores expresó que evalúan usualmente las actitudes en los estudiantes, a través de competencias entre equipos designados. El 85.71% de los docentes señala que lo realizan según se les presenta, de forma espontánea, a partir de las actitudes que los estudiantes manifiestan en clases y en la unidad educativa.

El análisis de la entrevista a los docentes permite sintetizar que sus prácticas evaluativas tienen como propósito evaluar el contenido fundamentalmente, que en sus objetivos de evaluación están los contenidos, en su mayoría no evalúan destrezas en general, ni las destrezas comunicativas. En los contenidos evaluados aparecen con mayor fuerza los



conocimientos, con menor fuerza las destrezas y las actitudes. Prevalecen las evaluaciones sumativas, acentuando la forma cuantitativa de sus prácticas evaluativas, dejando fuera el desarrollo de actitudes cualitativas que favorecen la comprensión de un conocimiento integrador de las matemáticas.

Tabla 24: Resumen del análisis de los resultados

Los resultados del análisis de documento, la observación y las entrevistas sugieren que es necesario un mayor conocimiento por parte de los docentes de los documentos de perfeccionamiento curricular en el Ecuador referidos a la Matemática, que les permita mejorar sus prácticas evaluativas en función del contenido, las destrezas y las actitudes.

Resumen del análisis de los resultados a fin de que la integración de los documentos de la reforma curricular contribuyan a una orientación clara acerca del proceso de enseñanza y a la evaluación de las destrezas con el criterio de desempeño.

Análisis de Documentos de la Institución Educativa	Las prácticas evaluativas de los docentes se caracterizan por:	La entrevista
Los documentos elaborados en las instituciones educativas como el Plan curricular anual y Plan de Destrezas con criterio de desempeño, manifiesta en los docentes: el dominio pedagógico, la destreza didáctica e idealiza la evaluación auténtica debido a que no está presente en la práctica.	<ul style="list-style-type: none">- Las evaluaciones son escritas, sumativa, e integra los diferentes conocimientos.-Las evaluaciones no favorecen la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.- Evalúan conocimientos y saber hacer.-No se evalúa aspectos actitudinales.- No incluye en las evaluaciones la participación y responsabilidad de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none">-El análisis de las entrevistas a los docentes permite sintetizar que sus prácticas evaluativas:-El propósito es que evalúan fundamentalmente el contenido.-Sus objetivos de evaluación están en los contenidos, en menor medida las destrezas en general y no tiene como objetivo la evaluación de las destrezas comunicativas ni las actitudes .-En los contenidos evaluados aparecen con mayor fuerza los conocimientos, con menor fuerza las destrezas y las actitudes.

Fuente: Resumen del análisis de los resultados

Autor: Elaboración propia.



CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

Conclusiones

La evaluación constituye una acción pedagógica que implique estrategias didácticas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes a través de un clima de motivación, socio afectivo en la relación estudiante-docente y entre estudiantes que permita crecer a ambas partes participando en el proceso.

Los propósitos de la evaluación, establecidos en la Actualización y Fortalecimiento Curricular en la Educación General Básica y los Lineamientos Curriculares para la asignatura de Matemática de Décimo Año están determinados en conocimientos, destrezas y actitudes que en los resultados no muestran las actitudes.

Las prácticas evaluativas de los docentes de Matemática del circuito 20, distrito 1 de la provincia del Azuay en el periodo octubre-noviembre 2015, se caracterizan por evaluar de forma fija, preferencialmente escritas, desvinculadas del contexto y el espacio de la escuela y las vivencias de los estudiantes, sin retroalimentar los conocimientos, no realizan evaluaciones individualizadoras, solo evalúan conocimientos, las evaluaciones no favorecen la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

Además, un 53 % evalúan conocimientos y saber hacer, no así lo actitudinal. Las evaluaciones no presentan diferentes grados de complejidad y no incluye en las evaluaciones la participación y responsabilidad de los estudiantes.

Los propósitos de las prácticas evaluativas de los docentes están incompletos, se quedan en el plano de los conocimientos y algunas destrezas o habilidades. No evalúan las destrezas en su totalidad, en lo referente a objetivos y contenidos se orientan por los documentos ministeriales que los nombran y determinan.

De manera general las prácticas evaluativas de los docentes corresponden a formas tradicionales, dada en centrarse en los contenidos, con tipos e instrumentos mantenidos,



separados de su contexto y entorno social, sin trabajar la evaluación con criterios de desempeño y los elementos del proceso de aprendizaje. O sea, no consideran la evaluación como una acción pedagógica en función de mejorar el aprendizaje.

Las características de las prácticas evaluativas de los docentes de Décimo Año de Educación General Básica del Distrito 1 Circuito 20 de la provincia del Azuay en Matemática, año lectivo 2015-2016, muestran escaso dominio de los requerimientos pedagógicos implícitos en los documentos Actualización y Fortalecimiento Curricular en Educación General Básica y Actualizaciones curricular en el área de Matemática, por lo que es necesario un mayor conocimiento por parte de los docentes de los documentos de perfeccionamiento curricular en el Ecuador referidos al área de las matemática que le permita mejorar sus prácticas evaluativas en función del contenido, las destrezas y las actitudes.



Recomendaciones

Socializar entre los docentes la concepción de la evaluación como una acción pedagógica que implique estrategias didácticas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes a través de un clima de motivación, socio afectivo en la relación estudiante docente que permita crecer a ambas partes participando en el proceso.

Desarrollar grupos de información entre los docentes para profundizar en el conocimiento de documentos ministeriales como Actualización de la Reforma Curricular y los Lineamiento Curriculares de la Matemática, para mejorar su preparación teórica y didáctica y plasmarlo en sus documentos como son el Plan curricular anual y el Plan de destrezas con criterio de desempeño. Documentos que muestran las competencias y experiencia pedagógica de los docentes.

Convocar a talleres metodológicos a nivel institucional con los docentes para enseñar, hacer y aplicar distintos tipos de evaluación. Además, a aprender a establecer indicadores de evaluación con aspectos de orden cognitivo, procedimental y actitudinal, diversificar los tipos de evaluación e incluir la estimulación de las capacidades de los estudiantes.

Ejecutar grupos de trabajo con los docentes teórico-metodológico a nivel institucional para el estudio y comprensión de los documentos de perfeccionamiento curricular, en particular Actualización y Fortalecimiento Curricular en Educación General Básica y Actualizaciones curricular en el área de Matemática, que permita a los docentes mejorar sus prácticas evaluativa en función del contenido, las destrezas y las actitudes.

Se recomienda, además, desarrollar círculos de estudios metodológico especial central, para enseñar a evaluar lo procedural, relacionado con las actitudes de los estudiantes, a partir de técnicas socializadoras como las reflexiones personales, los portafolios, la autoevaluación, la coevaluación, y los cuestionarios estandarizados. Ya que en su mayoría los docentes presentan dificultades con la evaluación de las destrezas con criterios de desempeño. Por lo que se considera que este taller debe tener un carácter metodológico práctico, donde los docentes ejerciten la aplicación de la evaluación en función de acciones, conocimientos y resultados de aprendizaje.



Limitaciones

En la presente investigación de las prácticas evaluativas de los docentes de matemática del Décimo Año de Educación General Básica se presentaron algunos factores que impidieron optimizar los resultados obtenidos, tales como:

Todos los docentes de matemática del circuito 20 son profesionales en distintos campos que no corresponden a la enseñanza tales como tecnólogos, ingenieros y arquitectos y no licenciados, como lo indica la Tabla 12 Particularidades de los docentes.

Las diferentes actividades desarrolladas en las instituciones educativas participantes en el periodo de aplicación de la investigación impidieron observar más de una de vez las clases de matemáticas.

Los cambios en la planificación curricular del docente cada año lectivo infieren a que este documento sea un referente a la práctica evaluativa de los docentes en cualquier escenario.



REFERENCIAS

- Abdón, J. (2003, p. 57). *Evaluación del desempeño docente*. Colombia: Coop. Magisterio.
- Ahumada, P. (2003). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias del Valparaíso (2da Edición).
- Airasian, J. (2001). *Classroom Assessment. Concepts and Applications*. Boston: Mc Graw Hill.
- Alpizar, J. (10 de Julio de 2015, p. 28).
http://publicaciones.inee.edu.mx/buscarPub/P1/D/410/P1D410_04E04.pdf; *P or qué evaluar?*
- Alvaréz, J. M. (2001, p. 7). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Edit. Morata.
- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009, p. 236). *El aprendizaje dialógico*. Barcelona: http://personal.us.es/aguijim/05_06_Aprendizaje_dialogico.pdf.
- Avial, M., Díez, P., & Calatayud, A. (2007). *La evlauación como instrumento de aprednizaje, técnicas y estrategias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bardín, L. (1977, p. 140). *El análisis de contenido*. París: PUF.
- Bishop, A. (199). *Enculturación matemática. La Educación matemática desde una perspectiva cultural*. Paidós.
- Buendia, L. (1998,P.16). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill/Internacional de España.
- Castillo, L. (3 de Agosto de 2015, p. 12). <http://www.uv.es/macas/T5.pdf>.
- Castillo, S. (2002). *Compromisos de la evlauación educativa*. Madrid: Pearson Educación, S. A.
- Del Alba, C. (2008,p. 72). *Evaluación dewl proceso de enseñanza aprendizaje en* . Madrid: Paraninfo.
- Díaz de Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo ntre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Diaz de Barriga, F. (2004). *El portafolios docente como recurso en la evaluación de los profesores. Evaluación de la Docencia en la Unviersidad. Una perspectiva desde la investigación*. México: Plaza y Valdés.
- Díaz, F. (2002). Aportaciones de la perspectiva constructivista y reflexiva en la formación docente del Bachillerato. *Perfiles Educativos, Tercera Época*, 26, 6-25.
- Díaz, J. (1999,p.52). *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona: INDE.



- Ecuador, M. d. (18 de mayo de 2016). <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/12/ACUERDO-Nro.-MINEDUC-ME-2015-00168.pdf>.
- Educación, M. d. (20 de Mayo de 2015, p 10). https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Bases_Pedagogicas.pdf.
- Fink, L. D. (2004,p. 15). *Creating significant learning experiences across the curriculum*. Massachusetts: NEFDC Fall.
- Flores, S. (marzo de 2013). *Evaluación Formativa: Partir de los trayectos formativos esperados en educación básica*. Obtenido de http://evaluandoenbasica.blogspot.com/2013/04/la-autoevaluacion-coevaluacion-y_19.html.
- Forns, J. (1980, p. 3). *La evaluación del parentizaje*. Barcelona: Horsori.
- Fortuny, M. (22 de Junio de 2015). Obtenido de <http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/7-LaEscuelaDECROLY.pdf>
- García, A., & Jacinto, C. (Octubre de 2014, p. 1). *Guía para la evaluación de impacto de la formación profesional*. Obtenido de <http://guia.oitcinterfor.org/como-evaluar/como-se-construyen-indicadores>
- García, G. (2003). *Curriculum y evaluación en matemáticas. Un estudio en tres décadas de cambio en la educación básica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- García, R. (12 de Febrero de 2015). *Exprobarable* <https://explorable.com/es/observacion-cientifica>.
- Godino, J., & Batanero, C. (2000). Significado y Comprensión de los Conceptos Matemáticos. En *Towards an Integrative Research Paradigm for Microsoft Internet Explores* (págs. 1-10).
- Goodrich, H. (1997). Undersatanding rubrics. *Educational Leadership*, 54 (4), 1-9.
- Goya, G. (2000, p. 19). Los agentes de la evaluación. *Aula de Innovación Educativa*. Núm.93-94, 18-22.
- Herman, J., Aschbacher, P., & Winters, L. (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, Virginia: Association of Supervision and Curriculum Development.
- I.N.A.E. (27 de Junio de 2015, p. 72). <http://repositorio.iaen.edu.ec/bitstream/24000/2623/1/Tesis%20Elisa%20Ojeda.pdf>.
- Jaramillo, M. (2012). *OEI Informe Nacional sobre Sistemas Educativos Nacionales del Ecuador. Dr.* Obtenido de <http://reformacurricularecuador.blogspot.com/2012/06/reforma-curricular.html#!>
- Jimenez, F. (16 de Junio de 2015). <http://sid.usal.es/idocs/F8/8.11-5036/cap2.pdf>.



- Kaiser, P., & Villareal. (6 de Julio de 2015, p. 24). <http://ylang-ylang.uninorte.edu.co:8080/cedu/para-tu-curso/evaluar/22-que-aspectos-debo-tener-en-cuenta-para-evaluar-el-desempeno-de-los-estudiantes>.
- Kaiser. P. & Villlareal, J. (2004). Reflexión sobre la educación en la formación universitaria. *Revista Panamericna de Pedagogía*, pp.113-130.
- LASSO, G. (4 de Marzo de 2010). <http://definicion.de/entrevista/>. (Lee todo en: qué es., Significado y Concepto) Recuperado el 1 de Abril de 2015
- Litwin, E. (1998, p. 5). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós Educador Argentina. Recuperado el 11 de 08 de 2016, de <https://ciie-r10.wikispaces.com/file/view/Edith+Litwin.pdf>
- Maldonado, M. E. (2014, p. 61). *Modelos Mentales aplicados en la evaluación de aprendizajes por docentes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca*. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Marina, J. A. (2011). *Teoria de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Martinez, G. (17 de septiembre de 2012). *Evaluación, coevaluación, heteroevaluación, autoevaluación*. . Obtenido de <http://ginamarisolmartinez.blogspot.com/2012/09/evaluacion-coevaluacion.html>
- Martínez-Salanova, E. (2010). *Portal de la educomunicación. La evaluación como aprendizaje*. Recuperado el 22 de 01 de 2016, de <http://www.uhu.es/cine.educacion/index.htm>
- Mendoza, A. (2011). *Las prácticas docentes y su influencia en el desarrollo escolar*. Guadalajar: Universidad de Guadalajara.
- Merino, H. (2005). *Metodología de la Investigación*. México: Univ. J. Autónoma de Tabasco.
- Ministerio de Educación del Perú. (2007). *Guía de evaluación del aprendizaje, segunda edición*. Lima: Corporación Gráfica Navarrete S.A.
- Ministerio de Educación. (3 de Junio de 2015, p.124). http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/01/Marco_Legal_Educativo_2012.pdf.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (16 de febrero de 2016). *Ministerio de Educación*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/ACUERDO-020-122.pdf>
- Ministerio de Educación, E. (5 de Julio de 2015). <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Evaluacion-para-el-Aprendizaje.pdf>.
- Molina, D. L., & Lovera, Z. M. (2008). Significado que le otorgan los docentes a las estrategias de evaluación de los aprendizajes. *Ciencias y Cognición*, pp. 82-93.



- Moya, A. (2005). *Una aproximación a las creencias de los estudiantes sobre evaluación en matemática. Ponencia presentada en la XII Jornada de Investigación del Instituto Pedagógico de Miranda, Caracas.*
- Niemeyer, J. (1996, p.14). *Evaluación Constructivista*. Barcelona: Paidós.
- Ochoa, A. (2012). *La evaluación en el contexto educativo*. Guerrero, México: Univarsidad de Guerrero.
- Ordóñez, C. (28 de Junio de 2015). Obtenido de
<http://www.eluniverso.com/2004/01/26/0001/18/26F357DDBAA24111BFD38483E8E452F7.html>
- Perkins, D. (23 de Junio de 2015).
<https://www.gse.harvard.edu/sites/default/files/faculty/documents/david-perkins-4.pdf>. Obtenido de
<https://www.gse.harvard.edu/sites/default/files/faculty/documents/david-perkins-4.pdf>
- Rodríguez, B. &. (2011,p. 36). *Evaluación orientada al aprendizaje estratégico en la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Romberg, T. (1992). *Mathematics Assessment and Evaluation Imperatives for Mathematics educators*. Library of Congress. Library of Congress.
- Ruiman, R. (14 de Junio de 2015, p. 26). *Foro pedagogía crítica*. Obtenido de
<http://foropedagogiacritica.blogspot.com/>
- Ruiz, J. L. (1989, p. 123). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Santos Guerra, M. Á. (1999, 113-114). *20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del Profesorado. Volumen 1. Número 2*. Obtenido de
<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
- Secretaría de Educación Pública. (2011, p. 3). *Plan de Estudios Educación Básica*. México DF: Ministerio de Educación.
- Secretaría de Educación Pública. (2013, p. 4). *Los elementos del currículo en el contexto del enfoque formativo de la evaluación. Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica*. México: Ministerio Educación.
- Sigcha, M. (2011,p. 23). *Instrumentos de Evaluación de destrezas con criterios de desempeño e indicadores esenciales de evlaución*. Guerrero: Universidad de Guerrero.
- Suárez, R. A. (17 de junio de 2015, p. 24).
<http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/128/Ramon%20A%20Suarez%20Escobar.pdf;jsessionid=A2BFE769FCC99B477E7030C9DBCEB553?sequence=1>.



Suplemento No. 754 del Registro Oficial. (26 de julio de 2012). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Decreto No. 1241.* Obtenido de <http://educaciondecalidad.ec/ley-educacion-intercultural-menu/reglamento-loei-texto.html>

Tejedor, E. J. (2003, p. 163). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 157-182.

Tenutto, M. (2000, p. 52). *Herramientas de evaluación en el aula (2ºed.)*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Tobón, S. (2010). *Evaluación Tradicional*. México: dahugome.

Tovar, N. (14 de Junio de 2015, p. 6). *Evaluación desde la perspectiva constructivista*. Obtenido de <http://es.slideshare.net/NancyElizabethTovar/evaluacion-desde-la-perspectiva-constructivista?related=1>

UNESCO. (2000, p. 6). *Evaluación de la gestión escolar y construcción de indicadores*. Sonora, México: Secretaría de Educación y Cultura del gobierno de Sonora, México.

UNESCO. (3 de Julio de 2015, p. 42).

http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_desempeno_carrera_profesional_docente_unesco.pdf.

UPNF Vicerrectoría Académica . (2012). *Modelo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán*. Tegucigalpa: Sistema Editorial Universitario (SEU).

Vaquero, J. (2012). *La práctica evaluativa desde las escuelas y su significación*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Villarini, A. R. (1998). Recuperado el 11 de Junio de 2015, de <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/revcienciasbas/index.php/revcienciasbas/article/viewFile/167/169>

Webb, N. (1992). Assessment of Students. Knowledge of Mathematics: steps Toward a Theory. En A. Douglas, *Handbook of Research on Mathematics. Teaching and Learning*. New York: Grauws Macmillan Publishing Company.

Zulma, P. (4 de Julio de 2015,p. 60).

http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_La_Eval_En_Educacion.pdf.



PARTE COMPLEMENTARIA

Anexo I Modelo de consentimiento para realizar la investigación.

Lugar, Fecha.

(Nombre del rector o rectora de la unidad educativa)

RECTOR (A) DE LA UNIDAD EDUCATIVA: _____

Presente.

Asunto Solicitando Autorización.

DE mi consideración.

Reciba un cordial y afectuoso saludo, a la vez deseándole éxitos en las funciones que acertadamente desempeña en la institución educativa.

Yo, _____ (nombre y apellidos) _____, con CI _____ (Cédula) _____.
Docente del Décimo Año de Educación General Básica, de _____ (centro de trabajo) _____ mediante la presente me dirijo a Usted en calidad de primera autoridad educativa para solicitar de manera comedida la autorización para acceder a las aulas y profesores del Décimo año de Matemáticas de su plantel, con el objetivo de entrevistarlos y participar como observadora en sus clases, en el período OCTUBRE-NOVIEMBRE 2015.

Este pedido se lo hago con el propósito de respaldar el proceso de investigación de mi proyecto de Tesis de Grado de la Universidad de Cuenca, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Programa Especial De Titulación, con el tema Análisis de las Prácticas Evaluativas de los Docentes de Matemática del Circuito 20 Distrito 1 de la Provincia del Azuay en el Período octubre-noviembre 2015.

Por su atención, expreso mi sentimiento de respeto y estima.

Atentamente:

Recibido y aceptado por:



**Anexos II: Guía de observación de las prácticas evaluativas de los maestros de
Décimo año de Matemática.**

Educación General Básica

Circuito 20 Distrito 1 Provincia del
Azuay

UNIVERSIDAD DE CUENCA
FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA ESPECIAL DE TITULACIÓN

Guía de observación

Criterios evaluativos:

1. Tipo de evaluación que utilizan
2. Contenidos y objetivos que evalúan
3. Propósitos de la evaluación
4. Evaluación de las destrezas

Muestra: 7 profesores

Criterio: Observar las prácticas evaluativas de los profesores de matemática que participan en la investigación.

Cantidad	Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Profesor 4	Profesor 5	Profesor 6	Profesor 7
7	1 clases						

Datos generales							
Asignatura:		Tema:					
Año:		Tiempo:		Grupo:		Matrícula:	
Objetivo de la actividad: Escala: 1. El investigador marcará con una X, donde considere correcto una vez que realice la observación a las prácticas evaluativas de los profesores de matemática que participan en la investigación.							



Aspectos a observar	Marcará con una X
¿Qué técnicas de evaluación predominan?	<input type="checkbox"/> Observación <input type="checkbox"/> Evaluación de desempeños <input type="checkbox"/> Prueba <input type="checkbox"/> Otras
¿Qué instrumentos de evaluación predominan en el aula?	<input type="checkbox"/> Cuestionarios <input type="checkbox"/> Rúbricas <input type="checkbox"/> Portafolio <input type="checkbox"/> Lista de Cotejo <input type="checkbox"/> Evaluaciones Escritas
¿Qué tipo de evaluación predominan en el aula?	<input type="checkbox"/> Diagnóstica <input type="checkbox"/> Formativa <input type="checkbox"/> Sumativa
La evaluación generalmente es.....	<input type="checkbox"/> Cualitativa <input type="checkbox"/> Cuantitativa
Hace hincapié en los contenidos memorísticos	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
La evaluación integra los diferentes conocimientos matemáticos	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
La evaluación se integra al contexto y espacio determinado	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Las evaluaciones tienen carácter (continuo) retroalimentador	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Se realizan evaluación considerando las diferencias individuales de los estudiantes	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
Las evaluaciones incluyen lo individual	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
Las evaluaciones favorecen la autoevaluación, (aumentar) heteroevaluación y coevaluación.	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
Se evalúa lo que saben hacer los estudiantes	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
Presenta diferentes grados de complejidad.	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
Se evalúa aspectos actitudinales.	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
La evaluación incluye la participación y responsabilidad de los estudiantes	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No



Anexo III: Guía de Entrevista a los maestros de Décimo año de Matemática.

Educación General Básica

Circuito 20 Distrito 1 Provincia del
Azuay

UNIVERSIDAD DE CUENCA
FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA ESPECIAL DE TITULACIÓN

Guía de Entrevista

1. ¿Qué concepción tiene de evaluación?

Buenos Días:

Con la siguiente entrevista pretendemos comprender su concepción de la evaluación auténtica, la información recopilada tiene como finalidad mejorar la enseñanza y aunque será utilizada en la investigación, procederemos con suma discreción acerca de los datos personales ofrecidos por los entrevistados. Se agradecerá que su respuesta tenga la mayor transparencia y veracidad.

2. ¿Presenta los criterios de evaluación a los estudiantes al principio del año lectivo como dispone la LOEI?
3. ¿Qué técnicas e instrumentos de evaluación aplica para evaluar?
4. ¿Evalúa las destrezas de comunicación en sus estudiantes?
5. ¿Qué tipo de evaluación aplica?
6. ¿Aplica la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación?
7. ¿Cuándo usted evalúa conceptos o definiciones, cuáles son los criterios que utiliza?
8. ¿Cuál es la intención de las tareas?
9. ¿Cómo evalúa las destrezas que alcanzan sus estudiantes?
10. Usted prefiere que sus estudiantes trabajen en grupo o individual. ¿Por qué?
11. Usualmente evalúa las actitudes en los estudiantes. Argumente cómo lo realiza.

Muchas Gracias.