

UNIVERSIDAD DE CUENCA



FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**“CONCEPTUALIZACIONES DE EVALUACIÓN POR PARTE DEL PROFESOR DE
MATEMÁTICAS Y SU RELACIÓN CON SU GESTIÓN ESCOLAR”**

Tesis previa a la obtención
del título de Magíster en
Docencia de Matemáticas

AUTOR:

Edison Javier Padilla Padilla
C.I. 0103783155

DIRECTOR:

Lic. Germán Wilfrido Panamá Criollo Mgtr.
C.I. 0104286653

CUENCA – ECUADOR

2017

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo determinar si las concepciones de evaluación del profesor de matemáticas tienen relación con su gestión escolar. Para determinar esta relación se trabajó con 83 estudiantes y 9 docentes de matemática, distribuidos desde 4to año de Educación General Básica hasta el 2do de Bachillerato General Unificado de la unidad educativa Javier Loyola de la ciudad de Azogues.

Para la fundamentación teórica de la investigación se conceptualizó, por un lado, a la evaluación educativa desde sus diferentes concepciones: enfocada en la calificación, como guía del proceso de enseñanza – aprendizaje y como medida de sanción. Por otro lado, se definió a la gestión escolar enfocándola en sus tres momentos: planificación, proceso y evaluación.

En cuanto a la recolección de información, se realizó mediante una encuesta dirigida a estudiantes. Con respecto a los docentes, se trianguló y cotejó la información recopilada en la encuesta, la entrevista y la observación áulica. Los resultados arrojaron una estrecha correlación entre las concepciones de evaluación y la gestión escolar, especialmente entre la evaluación como guía del proceso enseñanza – aprendizaje y la evaluación de la gestión escolar con un factor de relación $R = 0,937$.

Del análisis de los datos obtenidos, se pudo llegar a conclusiones significativas como el hecho de que los docentes conceptualizan la evaluación de forma errada, impidiéndoles de esta manera desarrollar una adecuada gestión escolar. Existe entonces una contradicción entre lo que explicitan y ejecutan los docentes dentro de su gestión escolar, afectando negativamente la calidad educativa.

Palabras clave: EVALUACIÓN EDUCATIVA, GESTIÓN ESCOLAR, MATEMÁTICAS, CURRÍCULO, EDUCACIÓN ECUATORIANA.

ABSTRACT

This objective of this study is to verify whether the concepts of educational assessment used by maths teachers at the Javier Loyola school in the town of Azogues are directly influenced by their school management practices. In order to do this, 9 maths teachers and 83 students from the fourth year of General Basic to the second year of Unified General (high school).

On the one hand, this study used several concepts of educational assessment such as assessment as grades based, as a guide to teaching–learning processes and as a means of punishment. On the other hand, school management activities were defined by focusing on three stages: the planning stage, the educational process and assessment stage.

Regarding data collection, questionnaires were used to gather the information on the students while interviews, direct observation, and questionnaires were triangulated and collated to provide information on the maths teachers. The results revealed a close relationship between the concept of assessment employed by the teachers and their school management practices, particularly between the concept of assessment as a guide to teaching-learning processes and the assessment stage of the school management procedure as a factor of relation $R= 0,937$.

From the analysis of the data obtained, significant conclusions could be drawn, such as the fact that the teachers had a mistaken idea of the assessment process, which prevented them from developing suitable school management techniques. There, therefore, was a contradiction between what they explained and what they did, a fact which had a negative impact on the quality of education.

Key words: EDUCATIONAL ASSESSMENT, SCHOOL MANAGEMENT, MATHEMATICS, CURRICULUM AND ECUADOR



ÍNDICE DE CONTENIDOS

Portada	
Resumen.....	2
Abstract.....	3
Dedicatoria.....	11
Agradecimiento.....	12
Introducción.....	13
CAPÍTULO 1	
Conceptualización de evaluación.....	21
1.1 La evaluación enfocada a la calificación.....	22
1.2 La evaluación como guía del proceso enseñanza – aprendizaje.....	23
1.3 La evaluación como medida de sanción.....	24
CAPÍTULO 2	
Gestión escolar.....	26
2.1 Planificación de la gestión escolar.....	26
2.2 Proceso de la gestión escolar.....	29
2.3 Evaluación de la gestión escolar.....	30
CAPÍTULO 3	
Metodología.....	33
3.1 Enfoque de investigación.....	33
3.2 Tipo de investigación.....	34
3.3 Participantes.....	34
3.4 Universo de estudio.....	34
3.5 Tamaño de la muestra.....	35
3.6 Categorías de análisis e indicadores.....	35

5



Anexos.....	66
-------------	----



ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: La evaluación enfocada a la calificación.....	48
Gráfico 2: La evaluación como guía del proceso enseñanza – aprendizaje....	49
Gráfico 3: La evaluación como medida de sanción.....	51
Gráfico 4: Planificación.....	53
Gráfico 5: Proceso.....	54
Gráfico 6: Evaluación.....	55
Gráfico 7: Correlación, La evaluación como guía del proceso enseñanza aprendizaje – Proceso de la gestión escolar.....	56
Gráfico 8: Correlación La evaluación enfocada a la calificación – Proceso de la gestión escolar.....	57
Gráfico 9: Correlación La evaluación como guía del proceso enseñanza aprendizaje – Planificación de la gestión escolar.....	58
Gráfico 10: Correlación La evaluación como guía del proceso enseñanza aprendizaje – Evaluación de la gestión escolar.....	59



ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: Consentimiento informado directivo.....	66
ANEXO 2: Consentimiento informado docente.....	69
ANEXO 3: Consentimiento informado estudiante.....	72
ANEXO 4: Cronograma de actividades a desarrollar en la unidad educativa..	75
ANEXO 5: Matriz de indicadores e instrumentos de recolección de datos.....	76
ANEXO 6: Encuesta para docentes.....	78
ANEXO 7: Encuesta para estudiantes.....	81
ANEXO 8: Guía de observación áulica.....	83
ANEXO 9: Guía de entrevista post observación áulica.....	85



Universidad de Cuenca

Cláusula de Licencia y Autorización para Publicación en el Repositorio Institucional

Edison Javier Padilla Padilla, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales de la Tesis “CONCEPTUALIZACIONES DE EVALUACIÓN POR PARTE DEL PROFESOR DE MATEMÁTICAS Y SU RELACIÓN CON SU GESTIÓN ESCOLAR”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el Repositorio Institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 7 de marzo de 2017

Edison Javier Padilla Padilla

C.I. 0103783155



Edison Javier Padilla Padilla, autor de la tesis “CONCEPTUALIZACIONES DE EVALUACIÓN POR PARTE DEL PROFESOR DE MATEMÁTICAS Y SU RELACIÓN CON SU GESTIÓN ESCOLAR”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Cuenca, 7 de marzo de 2017

Edison Javier Padilla Padilla

C.I. 0103783155



DEDICATORIA

A Dios, por amarme incondicionalmente, por poner en vida lo que necesito en los momentos y lugares perfectos y por brindarme todas sus bondades cada día.

A mi esposa, por su amor, su paciencia y por haberme apoyado en todo momento

A mis hijos, por el tiempo vedado, por su amor incondicional y por ser la incesable fuente de alegría en el diario vivir.

A mis padres, por su palabra de apoyo y motivación en todo momento, por su ejemplo de perseverancia, trabajo diario y por lo brindado a lo largo de toda mi vida.



AGRADECIMIENTO

A la Universidad de Cuenca por haberme permitido formar parte de este proceso de aprendizaje; al director de mi tesis Mgtr. Germán Panamá por toda su colaboración y guía en la construcción de este documento; a los directores, colaboradores y docentes de la maestría que cada uno, desde su rol, aportó a mi desarrollo personal, académico y profesional; y a todos los compañeros por el tiempo compartido, el cual fue de crecimiento personal y grupal al aprovechar las potencialidades de cada uno.

INTRODUCCIÓN

Antecedentes

En la actualidad cuando se habla de evaluación, en cualquier nivel educativo, se dan reacciones inmediatas por parte de quienes son evaluados: miedo, ansiedad, estrés, angustia, entre otras, ¿por qué ocurren?

Esto se puede fundamentar en el análisis de los resultados de una muestra por conveniencia en la cual se entrevistó a 50 estudiantes y 20 docentes de la Unidad Educativa Abelardo Tamariz Crespo de la ciudad de Cuenca sobre el ¿Cómo cambia el estado emocional frente a la “evaluación”, cualquiera que ésta sea? A nivel de estudiantes el 100% indicaron que su estado emocional cambia radicalmente al desarrollar las evaluaciones sumativas y únicamente un 20% indicaron que, además de las sumativas, las formativas también les producían cierto grado de ansiedad y estrés; en cuanto a los docentes, todos coincidieron en que los niveles de estrés que adquieren son muy significativos, debido a que incluso temen por la continuidad en sus trabajos.

El sistema de educación del Ecuador específicamente a través del “Instructivo para la Aplicación de la Evaluación Estudiantil” del Ministerio de Educación plantea que la evaluación formativa comprende cuatro categorías: tareas, actividades individuales en clase, actividades grupales en clase y lecciones. Por otro lado, la evaluación sumativa es la nota asignada a desempeños finales, sean pruebas, trabajos escritos, presentaciones orales o proyectos finales que sinteticen los aprendizajes de una unidad. Estas últimas son las evaluaciones que provocan en los estudiantes las reacciones descritas anteriormente, sin contar con los exámenes finales, supletorios, remedial y de gracia que por su relevancia intensifican estas

reacciones (Ministerio de Educación, 2013). Pero no se podría decir que estas reacciones son propias de los jóvenes que están estudiando en escuelas, colegios o universidades, dado que incluso cuando los docentes conocen que van a ser evaluados por parte del Ministerio de Educación tienen las mismas reacciones ante el proceso.

Por otro lado, si la evaluación provoca estos sentimientos en los docentes, surgen interrogantes sobre la metodología del trabajo docente como, por ejemplo, ¿con qué finalidad están utilizando la evaluación en sus aulas de clase: sanción, castigo u obligación para obtener notas? ¿en qué medida se relaciona la conceptualización de los maestros sobre la evaluación con la metodología utilizada en el aula? Estas son algunas de las interrogantes que el presente trabajo de investigación pretende responder.

Justificación

La educación en el Ecuador propone seguir lineamientos constructivistas. Según Simmons (2002), la evaluación es una parte fundamental en el proceso de aprendizaje de este modelo. De ahí la importancia de asegurar que la evaluación esté bien afianzada en todo momento, pero, más que nada, que sirva realmente como un medio de verificación de la gestión escolar en su totalidad (pertinencia de actividades desarrolladas, práctica docente, recursos, clima de aula, entre otros parámetros) y no solo de los niveles y dimensiones de las destrezas adquiridas por los estudiantes según el nivel educativo.

El presente tema de investigación, tal y como se plantea según el análisis del estado del arte descrito en el siguiente apartado, ha sido poco desarrollado. En el contexto latinoamericano existen algunos documentos bibliográficos, como por



ejemplo el de Sanmartí (2002) en el cual se entiende a la evaluación como herramienta de aprendizaje; Salinas (2007), por su parte, defiende el paradigma de la evaluación educativa y sus implicaciones en el aprendizaje constructivista; estos autores detallan cómo debe ser la evaluación en términos generales, pero, hasta hoy, no se ha desarrollado una investigación contextualizada de cómo la conceptualización de evaluación que tienen los docentes influye en su forma de planificar, desarrollar y, sobre todo, tomar decisiones en su clase. La relación entre la finalidad de la evaluación y la gestión escolar ha sido trabajada en documentos académicos por Simmons (2002) y Soubal (2008), quienes detallan la importancia y relevancia de esta dualidad conceptual.

Si bien la presente investigación se centra en la cátedra específica de matemática y se realizó en una institución concreta, con el desarrollo de este trabajo se contará con material fundamental para desarrollar un estudio generalizado en las demás asignaturas, instituciones y niveles educativos.

Estado del arte

En cuanto al estado del arte correspondiente al presente tema de investigación, se ha podido recoger un compendio de libros, artículos, tesis e investigaciones que se detallan a continuación.

En primer lugar, la tesis doctoral de Juana Idania Pérez Morales, titulada “La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés” (2007), es un buen referente para enmarcar este trabajo, dado que, mediante la investigación bibliográfica y de campo, la investigadora española recomendaba superar el concepto tradicional de evaluación para generar cambios, no solo en la instrumentación de las



prácticas evaluativas en las aulas, sino, lo que es más importante, en la filosofía que subyace a la evaluación como instrumento de mejora de la calidad de aprendizajes para que el cambio deseado pueda calar a nivel institucional (meso y microcurricular) y nacional (macrocurricular).

En segundo lugar, encontramos la tesis de licenciatura de Marco Antonio Merchán Feijoo y Jackeline Elizabeth Vallejo Bajaña titulada “Nuevo enfoque en la evaluación de los aprendizajes, en el área de matemáticas, para estudiantes de cuarto año de educación básica” (2010), se explicita mediante la investigación bibliográfica que uno de los principales resultados es el cambio de paradigma respecto a la evaluación. Merchán y Vallejo ratifican que la evaluación tiene un papel trascendental: permite regular y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, dejando a un lado la anterior concepción de su funcionamiento, que consistía en acreditar un aprendizaje memorístico y mecánico de los educandos sin dar importancia a la comprensión cabal de los contenidos y la capacidad de argumentación, reflexión y razonamiento. Para ellos, la evaluación es una herramienta de apoyo incondicional para el docente, al permitirle el análisis y la reflexión sobre las metodologías y recursos didácticos utilizados, para posteriormente mejorar su articulación y organización en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, en la tesis de licenciatura de Juan M. Oñate Aguilera, Tamara A. Saavedra Gallegos y Marceline Spolmann Ortega, titulada “Estudio exploratorio acerca de las Concepciones del Profesorado de Ciencias en Formación sobre la Evaluación de Aprendizajes Científicos y Resolución de Problemas Científicos Escolares” (2011), se evidenció mediante la investigación bibliográfica y de campo que coexisten distintas concepciones referentes a la evaluación de aprendizajes científicos para los docentes de formación en ciencia. El análisis de los datos



demuestra que transitan entre una concepción constructivista y otra dogmática, ya que un alto porcentaje de ellos señala estar total o parcialmente de acuerdo, tanto para los enunciados constructivistas como para los dogmáticos. Por ejemplo, los autores señalan desde una concepción constructivista que las actitudes del estudiantado hacia la ciencia se pueden evaluar durante el desarrollo de las actividades experimentales. Sin embargo, los resultados que obtengan al final del proceso serán evidenciados a través de la evaluación sumativa; es decir, cuánto aprendió el estudiante considerando como núcleo central del proceso de evaluación los hechos, conceptos y principios de la ciencia, lo que responde a una concepción tradicionalista.

Por otra parte, se consideró el artículo de Salinas (2007), titulado “El paradigma de la evaluación educativa y sus implicaciones en el aprendizaje constructivista”, publicado en la *Revista de Antropología Experimental*, nº 7, de la Universidad de Jaén (España) y Universidad del Estado de Tamaulipas, México. El catedrático sustenta que el trabajo de evaluar debe estar siempre apoyado en una reflexión sociocultural que tenga en cuenta el entorno en el que se desarrolla la intrincada relación del evaluador y del evaluado. El enfoque cognitivo y constructivista está siendo apuntalado desde la perspectiva de mejorar los instrumentos de evaluación que se utilizan con grupos numerosos. En estos contextos, la queja principal del conductismo es la falta de una evaluación estrictamente basada en lo “objetivo”. Ante esta visión reduccionista de la evaluación la propuesta, revisa la opinión de Vygotsky y la de los autores que ven en el cognoscitivismo y el constructivismo soluciones y alternativas para evaluar la capacidad de participación social, de análisis y de discusión de los problemas relativos a la psicología social.



En su libro *10 ideas clave. Evaluar para aprender* Sanmartí (2007) hace hincapié en la evaluación como el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y cómo se aprende, respondiendo a preguntas claves, como por ejemplo ¿Cómo perciben la evaluación los profesores y alumnos? Sanmartí fundamenta su estudio en la frase: “Dime qué y cómo evalúas y te diré qué y cómo enseñas (y qué y cómo tus alumnos aprenden)”.

Finalmente, el artículo de Soubal Caballero (2008) “La gestión del aprendizaje”, publicado en *Polis*, vol. 7, Nº 21, refleja el quehacer educacional de los educadores que tienen la responsabilidad de formar al ser humano en la sociedad del conocimiento, bajo la óptica de la educación crítico-reflexiva que permita al humano insertarse en la sociedad eficientemente. La condición cambiante del mundo contemporáneo hace que el concepto de aprendizaje tome una dimensión más amplia y que se maneje en función del cambio en el significado de la experiencia para que puedan desarrollarse los humanos con comportamientos a la altura de los tiempos en que viven y no estén sujetos a épocas pasadas, cuando el aprendizaje era asociado a la acumulación de saberes y conocimientos teóricos.

En conclusión, hasta el momento existen trabajos científicos que fundamentan la estrecha relación entre las formas de evaluar y la gestión escolar en términos generales. En cuanto a tesis doctorales las variables de la presente investigación se han trabajado, pero cada una por separado: o en contextos similares, pero con otra asignatura que Matemáticas; o con esta, pero en otros contextos (educación inicial o superior).

Problema

De la muestra por conveniencia descrita se evidenció cómo la evaluación causa un cambio en el estado de ánimo de las personas, provocando ansiedad, estrés, miedo, etc.

Si la “evaluación” origina todas estas percepciones, sentimientos y emociones, ¿por qué seguimos “evaluando”? o, mejor dicho, ¿será que el concepto de evaluación se ha degenerado o ha cambiado? Debido a estos antecedentes, se impone la imperiosa necesidad de analizar las concepciones que tienen sobre la evaluación los estudiantes, pero en especial los docentes quienes están “evaluando” constantemente en su práctica docente.

Más allá de la conceptualización de los docentes sobre la evaluación, es más importante centrarse en el análisis de cómo esta influye en la práctica docente. Según Simmons (2002) “La evaluación es el caballo que lleva el carruaje...”. Entonces cabe preguntarse ¿cómo y en qué medida la conceptualización de los docentes sobre la evaluación influye en el o los métodos de enseñanza de las matemáticas?

De encontrar una relación entre la conceptualización de evaluación con la gestión escolar, y de estar errada la concepción de evaluación por parte de los docentes, los procesos desarrollados en la práctica docente también podrían estarlo. Todo el proceso se convertiría entonces en un círculo vicioso que afectaría no solo a la enseñanza de la matemática, sino a la de cualquier asignatura.



Variables de estudio

Variable independiente

Conceptualización de evaluación. En el presente estudio se entenderá por conceptualización de evaluación los diversos criterios de los docentes acerca de la evaluación de los aprendizajes. Algunos de esos criterios pueden concebir a la evaluación como una herramienta para obtener notas, que guíe el proceso de enseñanza o de carácter punitivo, entre otras.

Variable dependiente

Gestión Escolar o gestión del aprendizaje. Es el conjunto de acciones o actividades educativas que se planifican y ejecutan con miras a una aplicación óptima del aprendizaje para el cumplimiento de los objetivos específicos de la clase.

OBJETIVOS

Objetivo general

Analizar la incidencia de la conceptualización de evaluación de los docentes de matemáticas en su gestión escolar en la Unidad Educativa Javier Loyola.

Objetivos específicos

Identificar la conceptualización de evaluación de los docentes de matemáticas de la Unidad Educativa Javier Loyola.

Determinar las características de la gestión escolar de los docentes de matemáticas de la Unidad Educativa Javier Loyola.

Establecer el vínculo entre la conceptualización de evaluación de los maestros de matemáticas y la gestión escolar que desarrollan.

CAPÍTULO 1

Conceptualización de evaluación

Tener acceso a definiciones de “evaluación” es relativamente sencillo. Por ejemplo, según el diccionario en línea de la Real Academia de la Lengua evaluar es:

1. tr. Señalar el valor de algo.
2. tr. Estimar, apreciar, calcular el valor de algo. Evaluó los daños de la inundación en varios millones. U. t. c. prnl.
3. tr. Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos.

Aunque estas acepciones pretenden conceptualizar la evaluación desde el plano educativo, la tercera definición ni siquiera se acerca a la profundidad y complejidad que conlleva enmarcar a la evaluación dentro del marco educativo y es todavía mucho más distante de un concepto de evaluación educativa dentro de un modelo pedagógico.

La conceptualización de los docentes sobre la evaluación a lo largo del tiempo ha cambiado conforme se han afianzado los nuevos modelos pedagógicos. De ahí que para Tyler (1949) la evaluación únicamente realiza un contraste entre lo planificado y lo obtenido; en otras palabras identifica el resultado. Para autores más contemporáneos la evaluación tiene un sentido mucho más amplio. Ríos (2008) entiende a la evaluación como una acción paralela al proceso de aprendizaje, la convierte en un ente regulador de la práctica docente según el análisis de los resultados obtenidos antes, durante y después del proceso educativo.

Así como para estos autores la evaluación educativa se encuentra en contextos y enfoques diferentes, existen muchos autores que aportan a la concepción de evaluación desde su perspectiva y experiencia. Mellado (1996) considera que los profesores tienen concepciones sobre la ciencia y sobre la forma de aprender y

enseñarla, e implícitamente dentro de este proceso de evaluarla, que se deriva de un paradigma adquirido por la forma en que ellos aprendieron, tanto la ciencia como la metodología, condicionando su forma de llevar a cabo los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Las diversas concepciones de evaluación encontradas se han clasificado en tres grupos: la evaluación enfocada a la calificación, la evaluación como guía del proceso de enseñanza - aprendizaje y la evaluación como medida de sanción.

1.1 La evaluación enfocada a la calificación

Para Sanmartí (2002) la evaluación calificadora es importante en el contexto de la propia interiorización sobre los resultados obtenidos, de tal manera que se pueda identificar las falencias presentes en el aprendizaje. Por otro lado, propone que la evaluación calificadora es importante y efectiva en los procesos de selección masiva.

Aunque el Ministerio de Educación (2012) especifica en los Estándares de Gestión docente a la evaluación dentro de la orientación del proceso enseñanza – aprendizaje, el mismo Ministerio de Educación del Ecuador (2009), en el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Reglamento a la LOEI), capítulo V referente a los procedimientos institucionales para la evaluación (artículo 215 al 220), estipula tipos de evaluación e informes de evaluación enfocados únicamente a la evaluación calificadora.

Por experiencia propia se ha podido evidenciar que la evaluación calificadora es la constante dentro de la práctica docente, especialmente de nivel medio, teniendo a las calificaciones como el único indicador de éxito o fracaso escolar y más aún, según el Ministerio de Educación del Ecuador (2009) en el reglamento a la LOEI se

puntualiza que aquellos estudiantes que no obtuvieran una calificación mínima de 7 puntos deben recibir refuerzo académico. Dicho refuerzo académico presupone una planificación y un horario extra para los docentes, por lo cual varios profesores evaden esta responsabilidad “colocando” el 7 en sus registros.

1.2 La evaluación como guía del proceso enseñanza – aprendizaje

Al querer establecer la función de la evaluación durante el proceso de aprendizaje Simmons (2002) expresa que enseñar para la comprensión requiere prestar especial atención a la valoración. Se debe buscar evidencia de la comprensión a través de los desempeños realizados por los estudiantes. La valoración no es algo que se adjunta al aprendizaje, es un componente de instrucción esencial y continua, que guía este proceso. De cierta manera, la valoración es el caballo que va al frente del carruaje de la comprensión; complementando Libedinsky (2003) conceptualiza la metaevaluación como la evaluación de la evaluación, haciendo énfasis en las actividades y acciones en una parte final pero fundamental de la evaluación.

Para Pérez (2012) “evaluar para aprender” es la clave en el contexto de una evaluación continua y formativa para convertir el paradigma de la cultura de evaluación en las escuelas convirtiéndola en una herramienta para alcanzar el aprendizaje. Esta nueva concepción de evaluación inclusive cambia la forma de entender a la evaluación calificadora, ya que la calificación deja de ser el fin para convertirse en el camino a una reflexión autónoma que permita evidenciar y reflexionar sobre las falencias encontradas.

En un contexto más amplio, Esquivel (2009) se refiere a la evaluación como un componente que permite evidenciar falencias y retroalimentar no solo en el proceso

de aprendizaje sino también en el de enseñanza con todo lo que implica planificación, práctica docente, metodologías aplicadas etc.

Por otra parte, contextualizando la evaluación dentro de los estándares de gestión Docente del Ministerio de Educación del Ecuador se menciona en el apartado 6.4 la necesaria implementación de estrategias de evaluación que orienten a los estudiantes y docentes de manera permanente, oportuna y precisa a lograr los objetivos de aprendizaje. El apartado 7.1 indica la pertinencia del desarrollo de un Plan de Tutorías que garantice el refuerzo académico y que ofrezca una retroalimentación pertinente, detallada y precisa mejorará el rendimiento en el aprendizaje (Ministerio de Educación, 2012).

1.3 La evaluación como medida de sanción

De acuerdo con los criterios recopilados y las experiencias vividas en diferentes instituciones por el investigador, varios docentes conceptualizan la evaluación como una medida de castigo por actos académicos o disciplinarios de sus estudiantes, los cuales deben “pagar” por sus actos supuestamente indebidos siendo sancionados o regulados mediante trabajos extras o lecciones y pruebas sorpresa. En otros niveles, como las evaluaciones a los docentes, dejando de lado los objetivos reales de los entes reguladores de la educación en el Ecuador, lo que perciben los docentes es que deben aprobar para mejorar o al menos mantener su estabilidad laboral. Dentro del contexto docente también se puede incluir el proceso de evaluación de los profesionales que pretenden ingresar al magisterio fiscal pugnado por una partida titular.

Los tres tipos de conceptualización de evaluación presentados son únicamente un referente, ya que podrían existir muchos más, incluidos las combinaciones de



estos, dado que no necesariamente los docentes presentarán concepciones de evaluación puras.

Más allá de cualquier conceptualización, Salinas (2007) hace referencia a que se debería plantear las siguientes preguntas:

¿Cómo estamos llevando a la práctica la evaluación? y ¿Qué paradigma es el que utilizamos para defender nuestra forma de evaluar? de esto estaría también a discusión ¿Qué afectaciones metodológicas, conceptuales y profesionales provocamos en los alumnos con nuestras formas de entender la evaluación? (p.94)

CAPÍTULO 2

Gestión Escolar

Para Soubal Caballero (2008) la gestión escolar se define como el conjunto de acciones conscientes enfocadas a cumplir objetivos académicos que buscan a su vez el cumplimiento de un perfil de salida de los estudiantes de un sistema escolar. Complementando lo señalado en la oración anterior, Schmelkes (2000) considera a la gestión escolar desde su planificación y la manera en que esta se implementa en el aula de clase mediante las diferentes actividades desarrolladas en la misma.

En la actualidad, la práctica docente busca únicamente el cumplimiento del microcurrículo sin tomar en cuenta el progreso cognitivo de los estudiantes, ya que según Soubal Caballero (2009) los docentes no conciben el aprendizaje como un cambio general del cerebro y cuerpo de los estudiantes. La gestión escolar puede ser analizada desde varios aspectos, pero para el presente estudio se divide a la misma en planificación, proceso y evaluación.

2.1 Planificación de la gestión escolar

En el Ecuador se considera tres niveles de concreción curricular según el Ministerio de Educación del Ecuador (2015). En primer lugar, el macro currículo que viene dado desde el Ministerio de Educación y que es de orden prescriptivo; en segundo lugar, está el meso currículo que es gestionado por las instituciones educativas mediante los documentos del Proyecto Curricular Institucional (PCI) y el Plan Curricular Anual (PCA), los cuales deben ser gestionados en conjunto por directivos y docentes considerando las potencialidades de la institución y sus realidades sociales, culturales y educativas; finalmente, la concreción microcurricular se refiere a la gestión escolar del docente en su aula de clase, la misma que se

desarrolla con las planificaciones de aula y el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares (DIAC).

La presente investigación se centra en la planificación microcurricular, especialmente en las Planificaciones de Unidad Didáctica (PUD) que según el Ministerio de Educación (2016) tiene los siguientes elementos a considerar:

- Definición de objetivos por subnivel y de aprendizaje en concordancia con los objetivos de la unidad.
- Metodología de trabajo donde se detalla las actividades de aprendizaje acorde con los objetivos y las destrezas con criterio de desempeño (DCD) que se desea alcanzar.
- Actividades de evaluación que permiten evidenciar los indicadores de logro de las DCD.
- Recursos didácticos necesarios para el trabajo de las DCD.

Las actividades que el docente planifica tienen un rol fundamental en la gestión escolar para el desarrollo de competencias de los estudiantes. Para Soubal Caballero (2008) las actividades a implementar no deben ser solo de relleno o para únicamente obtener calificaciones. Estas deben buscar alcanzar el objetivo de estudio planteado y presentar el objeto de estudio a partir de una visión holística.

En concordancia con lo expuesto, el Ministerio de Educación del Ecuador estableció en 2012 los Estándares de Calidad Educativa y dentro de estos los Estándares de Desempeño Profesional Docente, los cuales orientan la mejora de la labor profesional de docentes del sistema educativo ecuatoriano. Además, en el documento se define al docente de calidad como aquel que provee oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes y contribuye, mediante su formación, a construir la sociedad que aspiramos para nuestro país (Ministerio de Educación, 2012).

Los Estándares de Desempeño Profesional Docente permiten establecer las características y prácticas de un docente de calidad, quien, además de tener dominio del área que enseña, evidencia otras características que fortalecen su desempeño, tales como el uso de pedagogía variada, la actualización permanente, la buena relación con los alumnos y padres de familia, una sólida ética profesional, entre otras. Estos estándares se refieren a todos estos elementos y permiten al docente enmarcar su desempeño dentro de parámetros claros (Ministerio de Educación, 2012).

El propósito de los Estándares de Desempeño Profesional Docente es fomentar en el aula una enseñanza que permita que todos los estudiantes ecuatorianos alcancen los perfiles de egreso o aprendizajes declarados por el Currículo Nacional para la Educación General Básica y Bachillerato. Dentro de este contexto se establecen estándares específicos dentro de la dimensión de la Gestión del aprendizaje, específicamente en cuanto a la planificación microcurricular:

B.1 El docente planifica para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

B.1.1 Planifica mediante la definición de objetivos acordes al nivel y al grado/curso escolar, al contexto, a los estilos, ritmos y necesidades educativas de los estudiantes, tomando en cuenta el currículo prescrito y los estándares de aprendizaje.

B.1.2 Incluye en sus planificaciones actividades de aprendizaje y procesos evaluativos, de acuerdo con los objetivos educativos establecidos.

B.1.3 Selecciona y diseña recursos didácticos que sean apropiados para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

B.1.4 Adapta los tiempos planificados a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

B.1.5 Planifica sus clases para que los estudiantes apliquen sus conocimientos y relacionen con sus propios procesos de aprendizaje.

(Ministerio de Educación, 2012, p.12)

De estos estándares se puede visibilizar claramente el objetivo del Ministerio de Educación en cuanto a crear conciencia en los docentes de la importancia de la planificación y sus características, en la cual, se procura que la planificación tenga objetivos alineados con lo que solicita el microcurrículo, el contexto y la realidad de la escuela. Por otro lado, busca que las planificaciones tengan estrategias, didácticas y actividades coherentes con la consecución de los indicadores de logro prescritos por el currículo ecuatoriano.

2.2 Proceso de la gestión escolar

El proceso de la gestión escolar se refiere a la forma en que los docentes implementan su planificación en el aula de clase. Schmelkes (2000) considera que la educación que se brinda a los estudiantes no tiene importancia alguna si no parte de la articulación de los contenidos con la realidad y contexto de los estudiantes y de la escuela.

Al igual que para la planificación de la gestión escolar, existen estándares de desempeño profesional docente enfocados al proceso de la gestión escolar (Ministerio de Educación, 2012):

B.2 El docente implementa procesos de enseñanza-aprendizaje en un clima que promueve la participación y el debate.

B.2.1 Comunica a los estudiantes acerca de los objetivos de aprendizaje al inicio de la clase/unidad y cuáles son los resultados esperados de su desempeño en el aula.

B.2.2 Crea un ambiente positivo que promueve el diálogo tomando en cuenta intereses, ideas y necesidades educativas especiales de los estudiantes para generar reflexión, indagación, análisis y debate.



B.2.3 Responde a situaciones críticas que se generan en el aula y actúa como mediador de conflictos.

B.2.4 Organiza y emplea el espacio, los materiales y los recursos de aula, de acuerdo con la planificación y desempeños esperados.

B.2.5 Utiliza varias estrategias que ofrecen a los estudiantes caminos de aprendizaje colaborativo e individual.

B.2.6 Promueve que los estudiantes se cuestionen sobre su propio aprendizaje y busquen alternativas de explicación o solución a sus propios cuestionamientos. (p.12)

Mediante estos estándares el Ministerio de Educación busca que el proceso de gestión escolar esté acorde a la planificación microcurricular, además de asegurar un flujo de comunicación oportuno y pertinente entre el docente y los estudiantes, lo que generará un clima de aula que favorezca el proceso de enseñanza aprendizaje dentro de un modelo constructivista.

2.3 Evaluación de la gestión escolar

Además de lo detallado en el capítulo 1 sobre la conceptualización de evaluación, se puede complementar esta fundamentación con lo expuesto por Schmelkes (2000), para quién la evaluación dentro del contexto de gestión escolar únicamente tiene coherencia cuando la misma sirve para dar una retroalimentación permanente. Esta no debe ser enfocada únicamente al estudiante sino más bien debe estar explícita de manera holística dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, que debe servir para retroalimentar al estudiante, la pertinencia de las actividades planificadas y ejecutadas, el clima escolar y las evaluaciones desarrolladas (metaevaluación).

Según los Estándares de Desempeño Profesional Docente explicitados por el Ministerio de Educación (2012), dentro de la gestión escolar aplicada a la evaluación se debe tener en cuenta los siguientes parámetros:

B.3 El docente evalúa, retroalimenta e informa acerca de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

B.3.1 Promueve una cultura de evaluación que permita la autoevaluación y la co-evaluación de los estudiantes.

B.3.2 Diagnostica las necesidades educativas de aprendizaje de los estudiantes considerando los objetivos del currículo y la diversidad del estudiantado.

B.3.3 Evalúa los objetivos de aprendizaje planificados durante su ejercicio docente.

B.3.4 Evalúa de forma permanente el progreso individual, tomando en cuenta las necesidades educativas especiales, con estrategias específicas.

B.3.5 Comunica a sus estudiantes, de forma oportuna y permanente, los logros alcanzados y todo lo que necesitan hacer para fortalecer su proceso de aprendizaje.

B.3.6 Informa a los padres de familia o representantes legales, docentes y directivos, de manera oportuna y periódica, acerca del progreso y los resultados educativos de los estudiantes. (p.13)

De los estándares detallados, se puede determinar que el Ministerio de Educación busca que el docente no se enfoque en una evaluación horizontal determinada únicamente desde su perspectiva, sino más bien una evaluación orientada a la retroalimentación de la gestión escolar en su integridad implementada por todos sus actores mediante la auto, co y heteroevaluación. Por otra parte, busca que la evaluación esté contextualizada y ajustada a las necesidades de los diferentes



actores y que estos conozcan oportunamente los logros y las formas de llevar la evaluación.



CAPÍTULO 3

Metodología

3.1 Enfoque de investigación

Para esta investigación se decidió recurrir a un enfoque metodológico mixto (cualitativo-cuantitativo), dado que se quiere demostrar que la concepción que tienen los docentes de matemáticas sobre evaluación influye en su gestión escolar. Indudablemente, el método mixto es el idóneo porque permite aprovechar lo mejor de cada método a fin de completar la integración y discusión de información para realizar inferencias (el descubrimiento numérico se enriquece y confirma por el análisis contrastivo, la reflexión), tener un mayor entendimiento del fenómeno y, finalmente, poder formular recomendaciones a fin de mejorar la labor docente y, por extensión, la calidad de la educación en la unidad educativa Javier Loyola.

La metodología mixta también responde a los tres momentos de la investigación que se ha seguido:

1. Revisión de la literatura y formulación de hipótesis, preguntas y objetivos.
2. Elección de los métodos.
3. Formulación de los resultados e interpretación.

En consecuencia, la primera parte de la investigación fue orientada a determinar cuantitativamente las características que tenían los docentes encuestados sobre evaluación, así como la relación de estas con las actividades desarrolladas en el aula. Una vez establecido este aparato descriptivo, se pasó a la segunda fase de la investigación (la cualitativa), cuyo objetivo era analizar la gestión escolar. En síntesis, se procedió a recopilar las percepciones subjetivas de los docentes sobre evaluación, sistematizarlas, contrastarlas y ubicarlas dentro de una de las tres



categorías de evaluación (calificadora, la que guía el proceso de aprendizaje y sancionadora). Para lograr este propósito, se realizaron entrevistas y aplicaron encuestas a los docentes, encuestas a los estudiantes y una observación áulica para observar la dinámica existente entre ambos actores. Las entrevistas y las preguntas abiertas de la encuesta servirán de información valiosa para el aparato cualitativo mientras que la encuesta basada en preguntas objetivas proveerá de información cuantitativa para establecer las concepciones de evaluación y su frecuencia de acuerdo con el criterio de los encuestados. Al querer establecer la relación entre concepción teórica sobre evaluación y gestión escolar, obligatoriamente se tenía que recurrir a técnicas, instrumentos y procedimientos de la investigación cualitativa.

3.2 Tipo de investigación

Debido a que el tamaño de la muestra es pequeño, el estudio fue fundamentalmente exploratorio.

3.3 Participantes

Las variables presentes en esta investigación son, por un lado, la conceptualización de los maestros sobre la evaluación de los aprendizajes y, por otro lado, los métodos de enseñanza, las unidades de estudio consideradas en la investigación son docentes y estudiantes.

3.4 Universo de estudio

La investigación se desarrolló en la Unidad Educativa Javier Loyola ubicada en la ciudad de Azogues, parroquia Javier Loyola, en la calle San Judas Tadeo. Se creó bajo resolución 053-CEZ6 el 31 de agosto de 2015, en la que se unificó las



instituciones educativas: Escuela Argentina y el Colegio Javier Loyola. Producto de la fusión, se cuenta con 336 estudiantes mujeres y 275 estudiantes varones, 24 docentes mujeres y 10 docentes varones. De entre ellos, 12 docentes imparten la asignatura de matemática, todos distribuidos entre 9 docentes de aula de 1ro de EGB a 7mo de EGB y 3 docentes de asignatura de 8vo EGB a 3ro de Bachillerato.

3.5 Tamaño de la muestra

La investigación se realizó con 9 docentes de matemáticas que representan el 75% del total de los docentes de la asignatura y con una muestra aleatoria estratificada por niveles de 159 estudiantes de un total de 504, que corresponde a una muestra con el 95% de confianza y el 5% de error muestral considerando a los estudiantes desde los cuartos de EGB hasta el tercero de bachillerato.

3.6 Categorías de análisis e indicadores

Para la creación de los instrumentos de recolección de información en concordancia con el marco teórico detallado, se ha considerado pertinente especificar dos categorías de análisis. La primera categoría “conceptualización de evaluación” se compone de las subcategorías “la evaluación enfocada a la calificación”, “la evaluación como guía del proceso enseñanza – aprendizaje” y “la evaluación como medida de sanción”. En cuanto a la segunda categoría, “gestión escolar”, se divide en las siguientes subcategorías: “planificación”, “proceso” y evaluación.

3.6.1 Categoría: Conceptualización de evaluación

Subcategoría 1: La evaluación enfocada a la calificación

Indicadores:

- Relaciona la evaluación con el aprendizaje como causa.
- El juicio de valor que se emite es de suficiencia o insuficiencia.
- Las calificaciones son un índice de desarrollo.
- Los éxitos escolares se miden a través de promedios y resultados.
- Las calificaciones están en función de promover.

Subcategoría 2: La evaluación como guía del proceso enseñanza – aprendizaje.

Indicadores:

- Valorar la comprensión (nivel y dimensión)
- Continua y evidenciada
- Guía el proceso.
- Oportuna y planificada bajo criterios específicos socializados.
- Retroalimentación continua. (docente y entre pares)
- Autovaloración.
- Adaptar el currículo en base al análisis de resultados.
- Toma de decisiones con el análisis de consecuencias.

Subcategoría 3: La evaluación como medida de sanción.

Indicadores:

- Evaluación como una medida de castigo
- Trabajos imprevistos por condiciones ajenas a los objetivos de aprendizaje.
- Evaluación para cumplir únicamente con requisitos.

3.6.2 Categoría: Gestión escolar

Subcategoría 1: Planificación.

Indicadores:

- Definición de objetivos.
- Planifica actividades de aprendizaje y evaluativas acorde a los objetivos establecidos.
- Selecciona y diseña recursos didácticos.

Subcategoría 2: Proceso.

Indicadores:

- Comunica los objetivos de aprendizaje al inicio de la clase.
- Comunica los resultados.
- Crea un ambiente que promueve el diálogo
- Desarrolla un diagnóstico inicial
- Genera reflexión, indagación, análisis y debate.
- Organiza y emplea el espacio, los materiales y los recursos de aula.
- Promueve que los estudiantes se cuestionen sobre su aprendizaje.
- Genera necesidades que promueven el aprendizaje.

Subcategoría 3: Evaluación

Indicadores:

- Evalúa los objetivos de aprendizaje planificados.
- Evalúa de forma permanente el progreso individual.
- Comunica de forma oportuna y permanente, los logros alcanzados.

- Valora la comprensión (nivel y dimensión).
- Oportuna y planificada bajo criterios específicos socializados.
- Retroalimentación continua. (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación)
- Adapta el currículo en base al análisis de resultados.
- Toma de decisiones con el análisis de consecuencias. Guía el proceso.

3.7 Métodos y técnicas de recolección de información

- **Conceptualización de evaluación**

Encuesta (Estudiantes, Docentes)

Entrevista (Docentes)

Guía de observación (Visita áulica)

- **Gestión escolar**

Encuesta (Estudiantes, Docentes)

Entrevista. (Docentes)

Guía de observación (Visita áulica)

3.8 Procedimiento

Se solicitó audiencia con la rectora de la institución mediante oficio entregado por secretaría. Para esta reunión se tenía preparado los documentos previamente elaborados: cronograma de actividades y consentimientos informados (directivo, docentes y estudiantes).

Se desarrolló la reunión programada con el directivo del plantel en la cual se solicitó el permiso formal para el desarrollo de la investigación sustentándola en una



explicación básica del ¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Para qué? se desarrollará la misma; además se socializó y ajustó el cronograma y los consentimientos informados (docentes y estudiantes) estructurados previamente. Finalmente, se firmó el consentimiento informado del directivo como representante legal de la institución.

Según el cronograma, en la siguiente visita se desarrolló una reunión con todos los docentes participantes para solicitar su colaboración y brindarles una explicación básica del ¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Para qué? se desarrolla la investigación para luego socializar y firmar los consentimientos informados. Además, se socializó el cronograma de actividades y se definió la fecha y hora de la visita áulica con cada docente, para finalmente desarrollar la encuesta a cada uno de ellos; en este mismo día se procedió a pasar por cada aula para brindarles a los estudiantes, que serán objeto de la investigación, una explicación básica del ¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Para qué? se desarrolla la investigación y entregarles los consentimientos informados para que puedan ser revisados y firmados por sus representantes legales.

Por cuatro días se recolectó los consentimientos informados de los estudiantes y por otros tres días más se aplicaron las encuestas a todos los estudiantes de los que se tenía el consentimiento informado debidamente firmado por sus representantes.

Finalmente, durante tres días se desarrollaron las visitas áulicas según la disponibilidad definida por cada docente. La visita áulica constó de dos partes: la primera en la cual se observó la clase del docente con la ayuda de una guía de observación y una segunda parte en la cual se desarrolló una entrevista con el docente para la cual se utilizó una guía de entrevista.



3.9 Recursos

- Talento humano: investigador Edison Javier Padilla Padilla.
- Recursos materiales: computador, internet, hojas, materiales de oficina.
- Recursos institucionales: solicitud y compromiso aprobado por la autoridad de la institución, consentimiento informado con los docentes objeto de la investigación, permiso de los representantes legales objeto de la investigación.

CAPÍTULO 4

Presentación de resultados

Debido a la naturaleza de la investigación, la presentación de resultados se desarrolla en dos partes: por un lado, el análisis cualitativo y, por otro lado, el análisis cuantitativo. Con los datos obtenidos del análisis se establece la relación entre las diferentes subcategorías analizadas.

4.1 Análisis cualitativo

En cuanto al análisis cualitativo, se presenta los datos más relevantes encontrados tanto en las preguntas abiertas de la encuesta a docentes como de la entrevista con los mismos docentes post observación áulica.

4.1.1 Preguntas abiertas de la encuesta a docentes

De las cuatro preguntas abiertas trabajadas en la encuesta a docentes se presentan las respuestas más representativas a cada una de ellas, que de alguna manera recogen el pensar de los docentes objetos de la investigación, así como los criterios más significativos en cuanto a contenido para el análisis presentado.

Pregunta 7 de la encuesta a docentes: ¿Para usted qué es evaluación? A continuación, se presentan dos respuestas:

“Es verificar el alcance de destrezas” (Anónimo 1, encuesta a docentes, 13 de junio de 2016). “Proceso sistemático que ayuda a obtener datos sobre avances de destrezas, dominios y competencias de los estudiantes para formular juicios de valor y tomar decisiones sobre la retroalimentación de enseñanza - aprendizaje” (Anónimo 2, encuesta a docentes, 13 de junio de 2016).

La respuesta presentada por Anónimo 1 es la respuesta general que los

docentes presentan en su encuesta, permitiendo inferir un pensamiento de evaluación enfocado a verificar logros de los estudiantes (destrezas, competencias, objetivos, etc.), lo que se acerca a una conceptualización de evaluación calificadora. Este pensamiento está alineado con lo expuesto por Sanmartí (2002), destacando la importancia de la calificación de las evaluaciones como una herramienta que permite definir la promoción de nivel.

En contraste, la respuesta presentada por Anónimo 2 es una particularidad dentro de las encuestas, la cual, si bien concibe a la evaluación como algo más que una promoción, evidencia la utilidad de la evaluación para emitir juicios de valor y tomar decisiones (Libedinsky, 2003), pero no llega a conceptualizar de manera holística a la evaluación como guía del proceso enseñanza aprendizaje, al no considerar un aspecto fundamental que es la regulación y toma de decisiones en cuanto al que hacer pedagógico del docente y no únicamente la toma de decisiones con respecto al estudiantado.

Pregunta 8 de la encuesta para docentes: Escriba los tipos de evaluación que conoce: “Diagnóstica”, “Formativa”, “De promoción”, “Autoevaluación”, “Coevaluación”, “Heteroevaluación” (Anónimo 1, 2016).

Con pequeñas particularidades, la respuesta presentada es la que dieron todos los docentes encuestados, ajustándose a lo solicitado por el Ministerio de Educación del Ecuador (2009) en cuanto a los tipos de evaluación que deben cumplir como requisito mínimo. Esto evidencia el cumplimiento a la normativa, pero también muestra la visión limitada que tienen los docentes en cuanto a evaluación, ya que el mismo Ministerio de Educación (2012), en los estándares de calidad educativa, explicita los procesos de ajuste, retroalimentación y toma de decisiones del proceso de enseñanza aprendizaje con base en los resultados de una evaluación sistemática.

Pregunta 9 de la encuesta para docentes: ¿Según usted, para qué sirve la evaluación? Las respuestas fueron las siguientes: “Para conocer el grado de desarrollo de las destrezas adquiridas y para emprender un refuerzo respectivo” (Anónimo 1, 2016); “Sirve para realizar un análisis y reflexión sobre los avances de estudiantes y sus dificultades para buscar nuevas formas de llegar con los conocimientos que presentan dificultad” (Anónimo 2, 2016).

Las respuestas a esta pregunta afianzan el análisis presentado de la pregunta 8, mostrando nuevamente la concepción docente enfocada a una evaluación centrada en la promoción de los estudiantes, o, en el mejor de los casos, la toma de decisiones sobre los estudiantes, pero no sobre la gestión docente.

Pregunta 10 de la encuesta para docentes: ¿De su experiencia, cuándo se debe evaluar? A esta pregunta los encuestados contestaron de diversas maneras: “Constantemente se debe evaluar para verificar el alcance de nuestro objetivo” (Anónimo 1, 2016); “Se evalúa de hecho todos los días, cualquier momento, siempre y cuando sea una evaluación anticipada, es decir de conocimiento del estudiante” (Anónimo 2, 2016); “Después de cada clase” (Anónimo 3, encuesta a docentes, 13 de junio de 2016); “Al final de cada bloque” (Anónimo 3, 2016).

Aunque algunas respuestas presentadas se acercan a la concepción de evaluación continua y sistémica, en general está enfocada únicamente a verificar los conocimientos alcanzados por los estudiantes como lo sostiene (Sanmartí, 2002).

4.1.2 Entrevista

De las entrevistas desarrolladas después de la observación áulica, se presentan aquellos aportes que más repitencia tuvieron entre los docentes entrevistados, así como aquellos criterios relevantes para la investigación. Dentro de

este contexto se pueden rescatar las siguientes expresiones.

Respuestas a la pregunta ¿luego de haber implementado las actividades de esta clase cambiaría alguna de ellas?: “Nada” (Anónimo 1, entrevista post observación áulica, 16 de junio 2016); “Trabajar más con los estudiantes” (Anónimo 2, entrevista post observación áulica, 16 de junio 2016); “Utilizar material concreto” (Anónimo 3, entrevista post observación áulica, 16 de junio 2016).

La respuesta del Anónimo 1 es la más general entre los docentes: “No cambiaría nada”. Según Libedinsky (2003), no es necesario que algo esté mal para cambiarlo. El proceso de metaevaluación permite identificar los aspectos perfectibles o mejorables desde la actitud de los estudiantes frente a las actividades propuestas hasta los mismos procesos evaluativos implementados por el maestro.

Aunque en algunos casos los docentes explicitan algunos cambios dentro de su clase, estos son superficiales y genéricos. Es más, no especifican alguna condición puntual y real de la práctica que desarrollaron, enfocando la evaluación únicamente al que hacer del estudiante, y su promoción como lo sustenta Sanmartí (2007).

Respuesta a la pregunta ¿Utiliza matrices de valoración para recolectar la información de las evaluaciones desarrolladas?: “Si, mi registro de notas” (Anónimo 1, 2016). Como se puede apreciar, en ninguno de los criterios de los docentes se evidencia una evaluación organizada y sistemática como indicadores de una evaluación que guía el proceso enseñanza - aprendizaje como lo fundamentan Simmons (2002) y Pérez (2012). Por el contrario, se evidencia una evaluación subjetiva y enfocada en cosechar notas para decidir la promoción de los estudiantes

Respuesta a la pregunta ¿Qué acciones desarrolla luego de conocer los datos de las evaluaciones? Las respuestas formuladas por los docentes son las siguientes “Explico de nuevo” (Anónimo 1, 2016) “Mando más tarea” (Anónimo 3, entrevista post

observación áulica, 16 de junio 2016). A la luz de estos datos, se evidencia nuevamente la conceptualización de una evaluación enfocada en uno de los actores del proceso enseñanza – aprendizaje (los estudiantes), además de evidenciar los usos punitivos de la evaluación.

Respuestas a la pregunta ¿Cuándo evalúa, qué busca evaluar?: “Si han logrado la destreza” (Anónimo 1, 2016). “Cuánto han comprendido” (Anónimo 2, 2016). Nuevamente, las respuestas están enfocadas únicamente a la evaluación como una herramienta para promocionar a los estudiantes; sí es una parte y se podría decir que hasta importante según el Ministerio de Educación del Ecuador (2009) y Sanmartí (2007), pero el mismo Ministerio de Educación (2012) y otros autores como Esquivel (2009) y Simmons (2002) presentan a la evaluación como un elemento más complejo que permite ajustar no solo el aprendizaje sino también la enseñanza con todas sus implicaciones.

De este análisis se puede determinar que si bien los datos obtenidos de las encuestas presentaban ciertos criterios que se ajustaban a una conceptualización enfocada a la evaluación como guía del proceso enseñanza – aprendizaje, los datos obtenidos en la entrevista post-observación áulica distan mucho de este criterio, mostrando mucha más cercanía de su conceptualización a una evaluación punitiva y calificadora.

Para aportar al análisis y contraste de información, estos datos cualitativos se categorizaron y clasificaron dentro de una de las subcategorías de la presente investigación. Esta organización de información se utiliza como recurso para el análisis cuantitativo presentado a continuación.

4.2 Análisis cuantitativo

En cuanto al análisis de los datos cuantitativos, se organizó de la siguiente manera: por un lado, se trabajó con los datos obtenidos de los docentes y estudiantes mediante un contraste de resultados entre los datos obtenidos de las encuestas y entrevistas a docentes, de la información obtenida durante las visitas áulicas (observación) y finalmente de los datos obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes, dentro de una misma subcategoría. Por otro lado, se desarrolló un análisis de relación de los resultados obtenidos de las subcategorías de la variable Conceptualización de Evaluación y los resultados obtenidos de las subcategorías de la variable Gestión Escolar.

En los gráficos del 1 al 6 en donde se presenta el contraste de resultados de las subcategorías mencionadas, se puede apreciar que existen tres grupos de barras verticales sobre un numeral específico. En el caso de los gráficos 1 a 3 (subcategorías de conceptualización de evaluación), el primer grupo de barras se refiere a aquellos datos que determinan una conceptualización muy cercana a la subcategoría analizada. El segundo grupo de barras se refiere a aquellos datos que se acercan medianamente a la subcategoría analizada y el tercer grupo de barras se refiere a aquellos datos que distan mucho de la conceptualización de la subcategoría analizada. En el caso de los gráficos 4 a 6 (subcategorías de gestión escolar), el primer grupo de barras se refiere a aquellos datos que determinan una muy buena gestión de la subcategoría analizada; el segundo grupo de barras se refiere a aquellos datos que determinan una gestión medianamente adecuada de gestión de la subcategoría analizada y el tercer grupo de barras se refiere a aquellos datos que determinan una mala gestión de la subcategoría analizada.

Los porcentajes que se muestran en los gráficos 1 a 6 no representan

únicamente un criterio de cada persona, por el contrario, cada dato porcentual se ha calculado con base en un consolidado de varios criterios por cada estadístico según la subcategoría. De este consolidado se ha determinado el porcentaje de criterios que determinan la alineación o no con cada subcategoría.

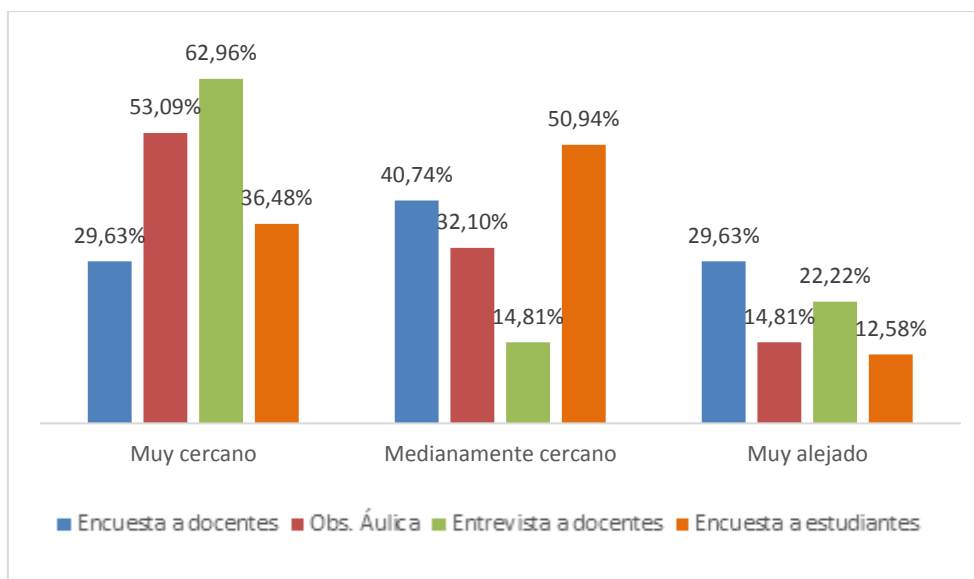
4.2.1 Categoría1: Conceptualización de evaluación

Del marco teórico desarrollado en la presente investigación se han determinado tres subcategorías para el análisis de la conceptualización de evaluación que tienen los docentes: la evaluación enfocada a la calificación, la evaluación como guía del proceso enseñanza – aprendizaje y la evaluación como medida de sanción. A continuación, se presenta el análisis por cada una de estas subcategorías.

4.2.1.1 Subcategoría 1: La evaluación enfocada a la calificación

Para el análisis de esta subcategoría se han considerado indicadores que permiten evidenciar si el docente conceptualiza a la evaluación como un proceso que le permite únicamente obtener calificaciones para su registro. Los indicadores están enfocados a visibilizar si el docente relaciona a la evaluación con el aprendizaje como causa, si el juicio de valor que se emite es de suficiencia o insuficiencia, si considera que las calificaciones son un índice de desarrollo, si los éxitos escolares se miden a través de promedios y resultados y si las calificaciones están en función de promover. Los criterios detallados se presentan en el siguiente gráfico.

Gráfico 1. La evaluación enfocada a la calificación



En este primer gráfico se puede apreciar que los datos obtenidos en el primer bloque de barras, correspondiente a la observación áulica (53,09%) y a la entrevista (62,96%), reflejan que los docentes están muy cercanos a desarrollar una evaluación enfocada en la calificación.

Por otro lado, los datos de los estudiantes, si bien no reflejan directamente una evaluación calificadora, al considerar los criterios entre aquellos que evidencian una evaluación calificadora (primer bloque de barras) y aquellos que determinan una evaluación medianamente calificadora (segundo bloque de barras) llegan a representar el 87,42%.

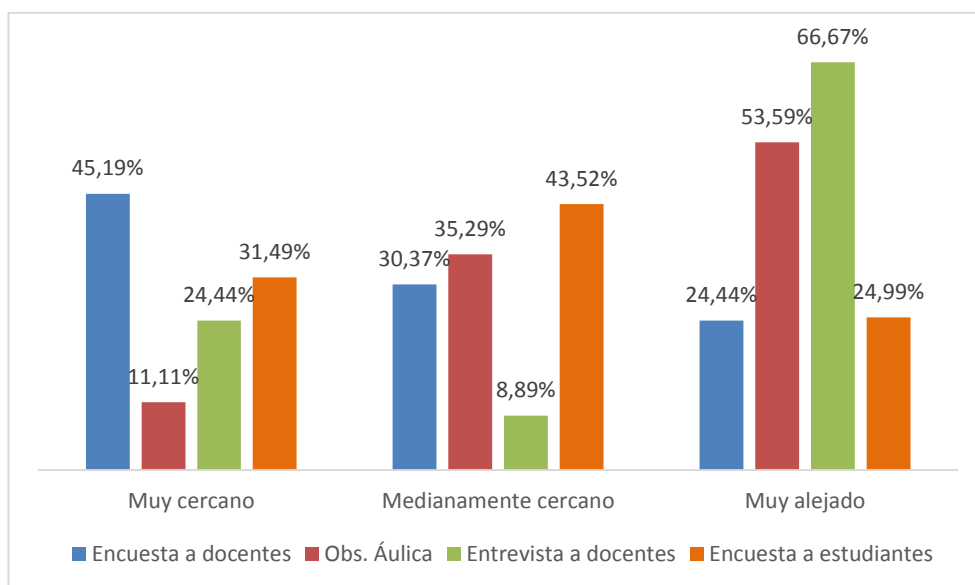
Finalmente, al comparar únicamente los criterios indagados con los docentes, se muestra una importante discrepancia de datos en el primer bloque de barras, especialmente entre aquellos obtenidos en la encuesta con los obtenidos en la entrevista, presentándose una diferencia casi de 34 puntos porcentuales. Este resultado conlleva a plantearse la posibilidad de la existencia de una incoherencia en su manera de pensar y actuar (primer bloque de barras, encuesta 29,63% y observación áulica 53,09%) y también en su discurso de un momento/situación a otro

(primer bloque de barras, encuesta 29,63% y entrevista 62,96%).

4.2.1.2 Subcategoría 2: La evaluación como guía del proceso enseñanza – aprendizaje

En el caso de esta subcategoría, se consideró indicadores que permitieron evidenciar si el docente valora la comprensión tanto en sus niveles como en sus dimensiones, si desarrolla una evaluación continua durante todo el proceso de enseñanza – aprendizaje, debidamente evidenciada con criterios específicos socializados, permitiéndole guiar el proceso en general de manera oportuna y planificada para poder desarrollar una retroalimentación continua desde el docente y entre pares; además de determinar si con base del análisis de resultados toma decisiones y adapta el currículo, estableciendo de esta manera si el docente conceptualiza a la evaluación como guía del proceso enseñanza – aprendizaje. Los criterios descritos se presentan en el siguiente gráfico.

Gráfico 2: La evaluación como guía del proceso enseñanza – aprendizaje



En este gráfico se puede apreciar que los datos obtenidos en el tercer bloque de barras, correspondientes a la observación áulica (53,59%) y a la entrevista



(66,67%), reflejan que los docentes están muy lejanos de desarrollar una evaluación como guía del proceso enseñanza -aprendizaje.

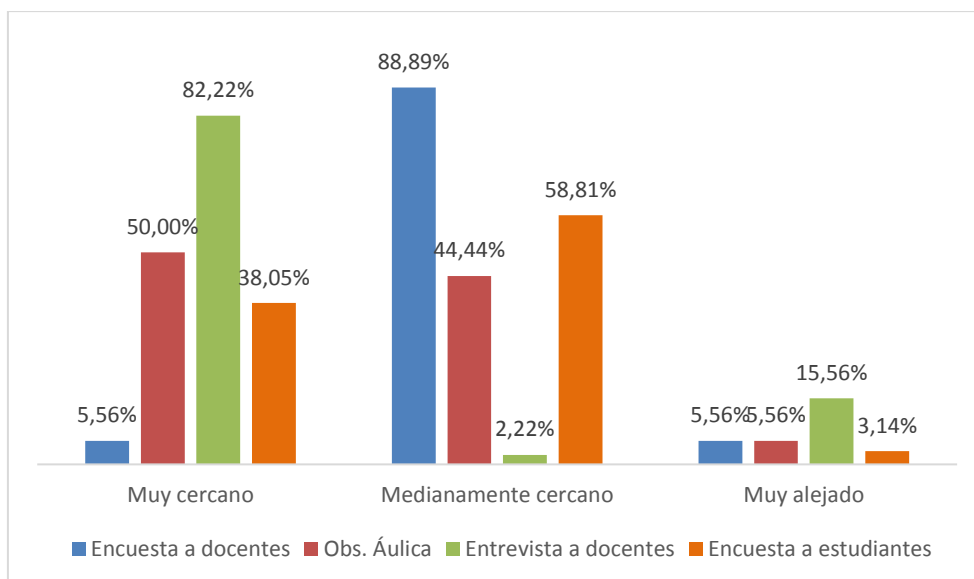
Por otro lado, los estudiantes presentan criterios bastante dispersos. Uno de los datos más significativos es el del segundo bloque de barras con un 43,52%, indicando que la evaluación gestionada por el docente les guía medianamente en su aprendizaje.

Finalmente, al comparar únicamente los criterios indagados con los docentes, nuevamente se muestra una significativa discrepancia, especialmente en el tercer bloque de barras. Los datos obtenidos en la encuesta con los obtenidos en la entrevista muestran una diferencia casi de 43 puntos porcentuales, afianzando la hipótesis de que no solo existe incoherencia en su manera de pensar y actuar (primer bloque de barras, encuesta 45,19% y observación áulica 11,11%), sino también en su discurso de un momento/situación a otro (primer bloque de barras, encuesta 45,19% y entrevista 24,44%).

4.2.1.3 Subcategoría 3: La evaluación como medida de sanción

La última subcategoría de la conceptualización de evaluación se enfoca en identificar si el docente utiliza la evaluación como medida de sanción o castigo por algún acto de indisciplina o incumplimiento escolar. Un complemento de este criterio sería determinar si la evaluación tiene objetivos específicos de aprendizaje o surgen de la improvisación debido a condiciones ajenas al quehacer pedagógico.

Gráfico 3: La evaluación como medida de sanción



En este gráfico se puede apreciar que los datos obtenidos en el tercer bloque de barras de todos los instrumentos de recolección tanto de docentes como de estudiantes son significativos: los docentes utilizan muy frecuentemente la evaluación como medida de sanción.

En este parámetro, aunque en la entrevista (primer bloque de barras, 5,56%) los docentes no consideran que desarrollan una evaluación sancionadora. En la observación áulica (primer bloque de barras, 50%), se puede evidenciar que los docentes utilizan la evaluación como medida de sanción al expresar sin ningún reparo frases como: “hagan silencio o les mando más ejercicios”, “si no hacen silencio, les tomo lección”, “como no cumplieron la tarea, ahora tienen que hacer el doble”, “si sus papás no vienen a la reunión, no les reviso la tarea”, entre otras.

Además del aspecto desarrollado, en el momento de la entrevista (primer bloque de barras, 82,22%) al encontrarse en un ambiente relajado fuera del salón de clase, la gran mayoría de docentes estaban convencidos de que la evaluación les sirve, entre otras cosas, para controlar la disciplina, sancionar por incumplimiento no solo del estudiante, sino también de los representantes.

Por otro lado, los datos de los estudiantes presentan criterios bastante dispersos. Uno de los datos más significativos es el del segundo grupo de barras con un 58,81% indicando que la evaluación gestionada por el docente está enfocada a sancionar.

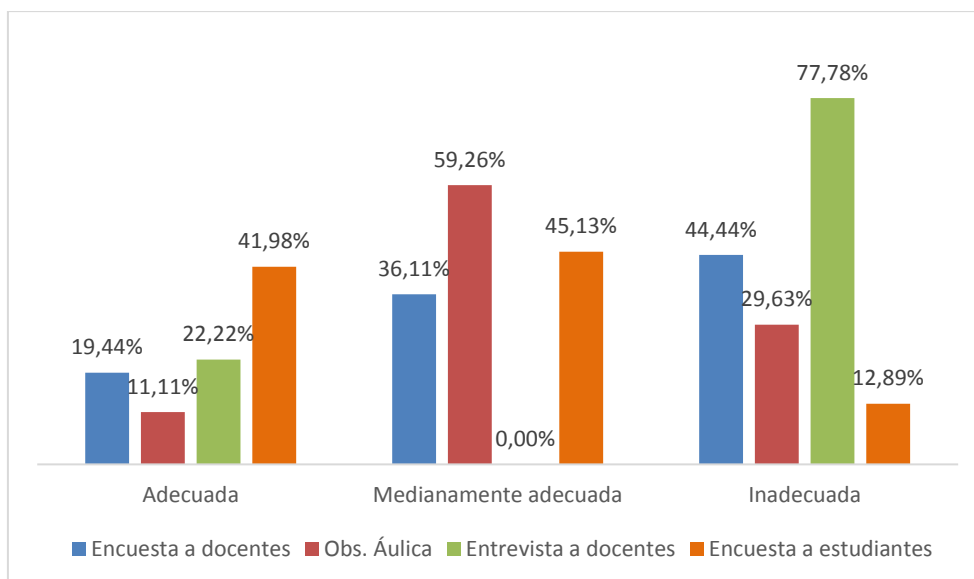
4.2.2 Categoría 2: Gestión escolar

Esta categoría está enfocada a las actividades que el docente desarrolla antes de y durante su práctica docente. Del marco teórico se pudo determinar tres subcategorías: la primera es la planificación, que está enfocada a las acciones que el docente realiza previas a su hora de clase; la segunda es el proceso que está enfocado a las actividades y acciones desarrolladas durante su hora de clase y, finalmente, la evaluación como un apartado especial que brinda la oportunidad de ajustar toda la gestión escolar.

4.2.2.1 Subcategoría 1: Planificación

Para determinar si la planificación de gestión escolar es adecuada se ha tomado en cuenta indicadores como la definición de objetivos, planificación de actividades de aprendizaje y evaluativas acorde a los objetivos establecidos y selección y diseño de recursos didácticos.

Gráfico 4: Planificación



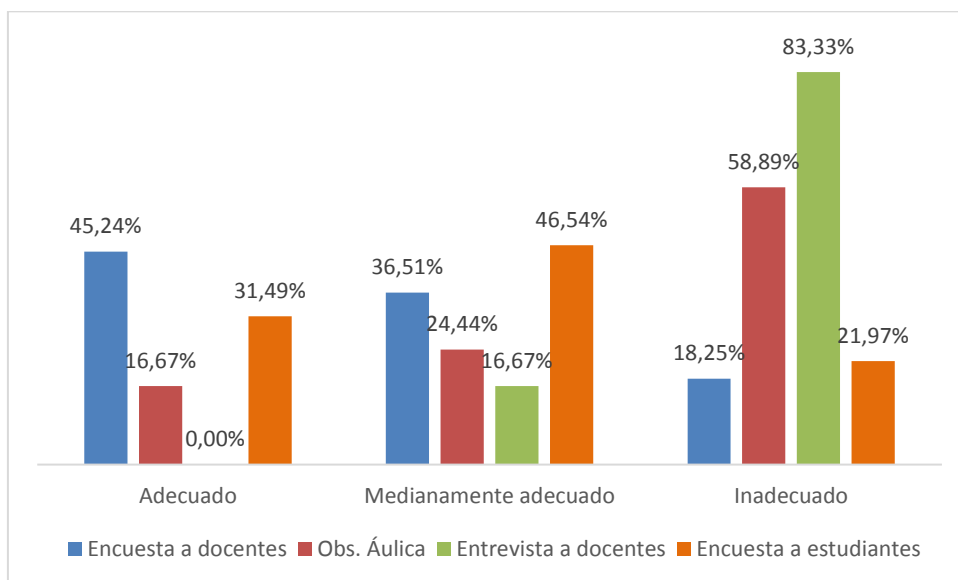
Basándose en el gráfico, se puede observar que existe una gran coherencia entre los datos obtenidos de los diferentes instrumentos, dado que los porcentajes mayores se encuentran en el tercer grupo de barras, especialmente en la encuesta docente (44,44%) y en la entrevista a los docentes (77,78%). En cuanto a la observación áulica, tiene un valor de 59,26% en el segundo grupo de barras, que indica una planificación medianamente adecuada. El hecho de haber observado una sola hora de clase en la cual los docentes tenían conocimiento anticipado pudo haber sido un parámetro para que exista esta pequeña disonancia estadística.

4.2.2.2 Subcategoría 2: Proceso

En cuanto a la subcategoría del proceso de gestión escolar, se tomó en consideración para evidenciar su adecuada implementación en el aula de clase, parámetros como el identificar si el docente comunica los objetivos de aprendizaje al inicio de la clase, si comunica los resultados de las actividades desarrolladas, si crea un ambiente que promueve el diálogo, si desarrolla un diagnóstico inicial, si genera

reflexión, indagación, análisis y debate, si organiza y emplea el espacio, los materiales y los recursos de aula y si genera necesidades que promueven el aprendizaje.

Gráfico 5: Proceso



Si bien en este gráfico no existe una gran coherencia en los datos, como en la subcategoría anterior, únicamente los datos de la encuesta a los docentes discrepan un poco con el resto de datos. En el tercer grupo de barras, tanto los datos de la observación áulica (58,89%) como los de la entrevista (83,33%) evidencian un inadecuado proceso de la gestión escolar.

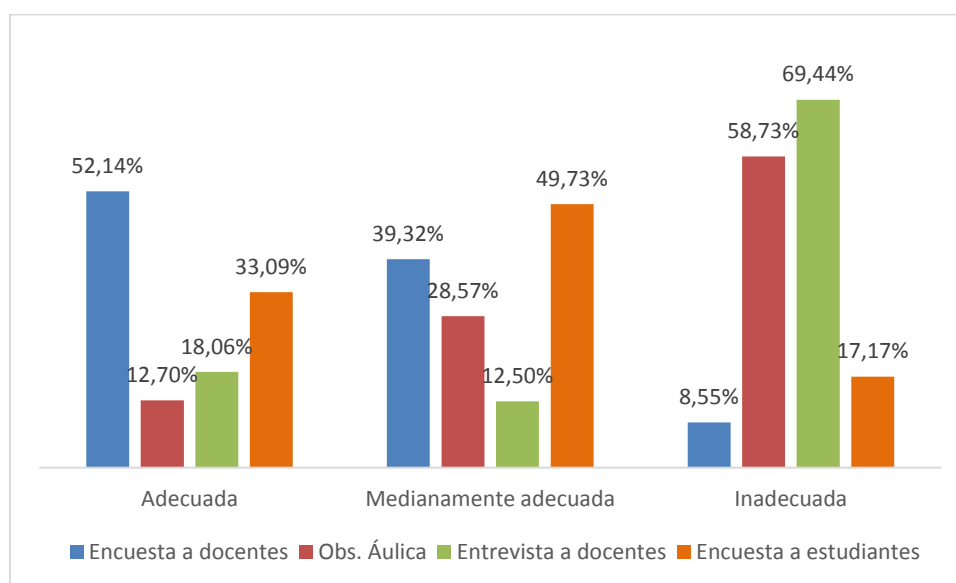
Al igual que en las subcategorías de la conceptualización de la evaluación, en estas subcategorías de la gestión escolar se evidencia la contradicción entre los criterios de los mismos docentes, encuesta (tercer grupo de barras, 18,25%) y entrevista (tercer grupo de barras, 83,33%)

4.2.2.3 Subcategoría 3: Evaluación

En esta subcategoría se vuelve a tratar de la evaluación, pero desde la perspectiva de su adecuación o inadecuación. Según los criterios desagregados en el marco teórico, los mismos que como indicadores se basan en identificar si el

docente evalúa los objetivos de aprendizaje planificados, evalúa de forma permanente el progreso individual de los estudiantes, comunica de forma oportuna y permanente los logros alcanzados, valora la comprensión tanto en sus niveles como en sus dimensiones, desarrolla una evaluación oportuna planificando bajo criterios específicos y socializados, desarrolla retroalimentación continua, adapta el currículo en base al análisis de resultados y toma decisiones para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Gráfico 6: Evaluación



Según el gráfico, lo que primero llama la atención es la inconsistencia en los criterios de los docentes. Como ejemplo, en la encuesta referente al tercer grupo de barras, la encuesta a docentes presenta un 8,55% y en la entrevista un 69,44% de criterios que evidencian una evaluación desarrollada inadecuadamente. Sumado a estos datos, en la observación áulica, en el tercer grupo de barras, se puede evidenciar que los docentes en un 58,73% de criterios muestran una inadecuada evaluación.

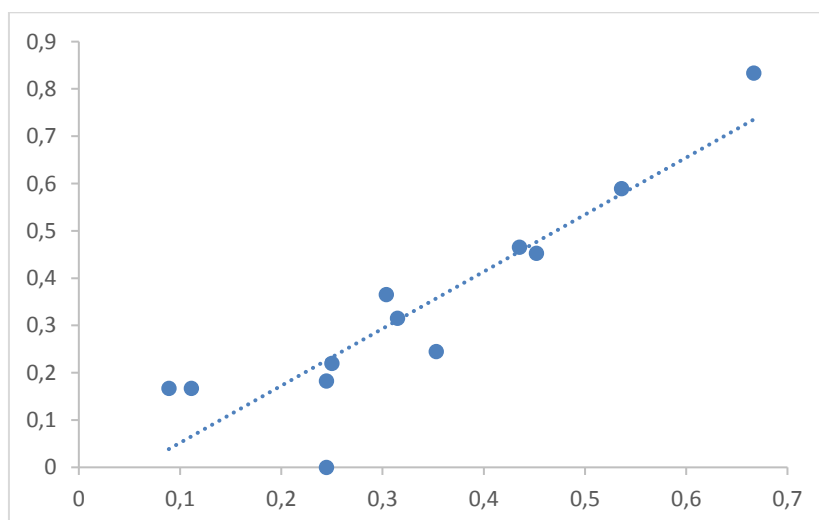
4.3 Relación entre la conceptualización de evaluación y la gestión escolar

El objeto de estudio de la presente investigación se centró en determinar la relación que existe entre la conceptualización de evaluación que tienen los docentes y su gestión escolar. Para determinar este parámetro, se presentan los resultados obtenidos después de haber relacionado cada una de las subcategorías de la conceptualización de evaluación con las subcategorías de la gestión escolar.

Antes de presentar los datos estadísticos sería bueno especificar que desde el marco teórico ya se evidencia una relación entre las dos categorías de análisis. Al determinar teóricamente los indicadores de la subcategoría 2 de la conceptualización de evaluación “La evaluación como guía del proceso enseñanza – aprendizaje” y de la subcategoría 3 de la gestión escolar “Evaluación” se comprobó que los indicadores de las dos categorías son en gran medida los mismos, de esta manera, aunque teóricamente, tener ya una primera relación entre las dos categorías.

En cuanto a los datos estadísticos, de todas las combinaciones posibles entre las subcategorías de cada categoría, se encontraron las siguientes correlaciones.

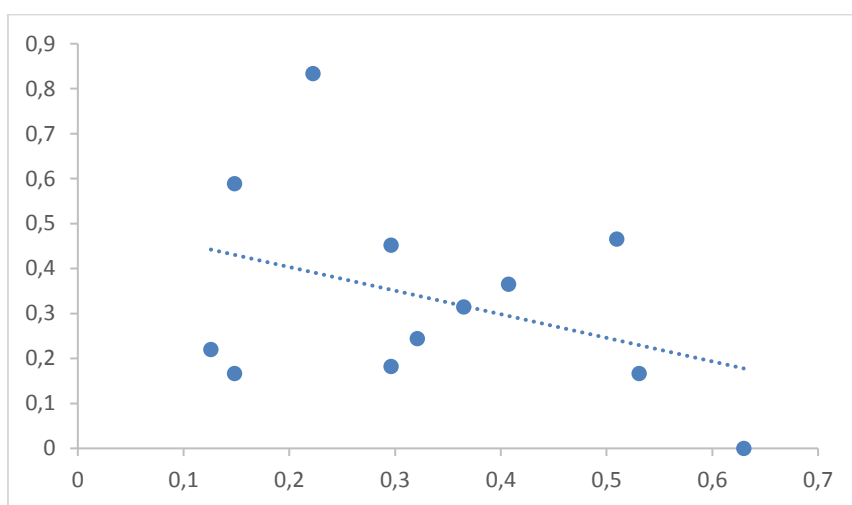
Gráfico 7: Correlación, La evaluación como guía del proceso enseñanza aprendizaje – Proceso de la gestión escolar



En el gráfico 7 se evidencia la correlación existente entre la subcategoría 2, de la categoría conceptualización de la evaluación, “La evaluación como guía del

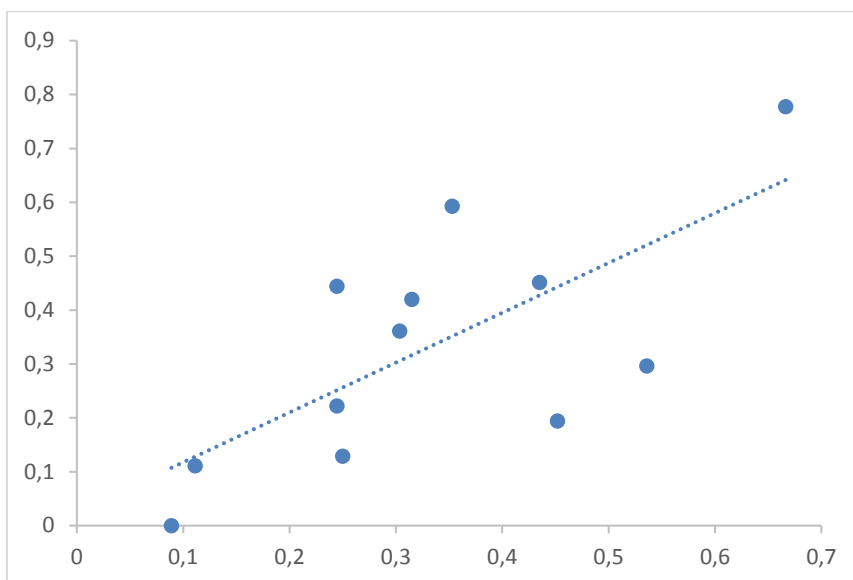
proceso enseñanza – aprendizaje” y la subcategoría 2, de la categoría de gestión escolar, “Proceso de la gestión escolar” con un factor de relación $R = 0,899$, mostrando de esta forma como el concebir a la evaluación como guía del proceso de enseñanza aprendizaje redundaba en un buen proceso de la gestión escolar en general. Este resultado se fundamenta en lo expuesto por Simmons (2002) quien especifica el quehacer educativo en función de una evaluación como una guía para el mismo.

Gráfico 8: Correlación La evaluación enfocada a la calificación – Proceso de la gestión escolar



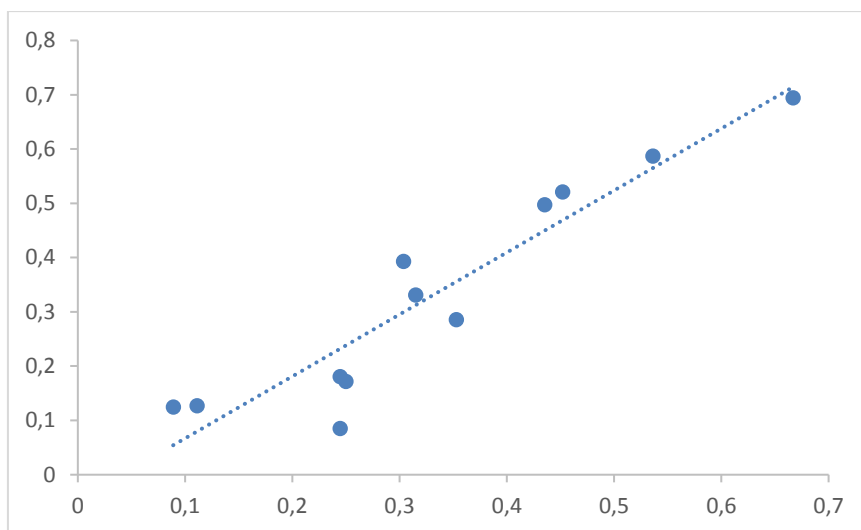
En el gráfico 8 se evidencia la correlación inversa que existe entre la subcategoría 1, de la categoría conceptualización de la evaluación, “La evaluación enfocada a la calificación” y la subcategoría 2, de la categoría de gestión escolar, “Proceso de la gestión escolar” con un factor de relación $R = 0,379$, mostrando de esta forma cómo el enfocar a la evaluación únicamente desde la óptica de la calificación genera un mal proceso de la gestión escolar en general. Si bien Sanmartí (2007) valida la evaluación enfocada en la calificación como proceso de acreditación, no especifica criterios que implique una inadecuada gestión escolar.

Gráfico 9: Correlación La evaluación como guía del proceso enseñanza aprendizaje – Planificación de la gestión escolar.



En el gráfico 9 se evidencia la correlación existente entre la subcategoría 2, de la categoría conceptualización de la evaluación, “La evaluación como guía del proceso enseñanza – aprendizaje” y la subcategoría 1, de la categoría de gestión escolar, “Planificación de la gestión escolar” con un factor de relación $R = 0,704$, mostrando de esta forma como el concebir a la evaluación como guía del proceso de enseñanza aprendizaje redunda no solo en un buen proceso sino también en la planificación de la gestión escolar en general (Pérez, 2012).

Gráfico 10: Correlación La evaluación como guía del proceso enseñanza aprendizaje – Evaluación de la gestión escolar.



En el gráfico 10 se evidencia la correlación existente entre la subcategoría 2, de la categoría conceptualización de la evaluación, “La evaluación como guía del proceso enseñanza – aprendizaje” y la subcategoría 3, de la categoría de gestión escolar, “Evaluación de la gestión escolar” con un factor de relación $R = 0,937$. Según Libedinsky (2003), el concebir a la evaluación como guía del proceso de enseñanza aprendizaje incide de manera positiva en la planificación, el proceso y la evaluación de la gestión escolar. De esta manera se corrobora la relación teórica que se había determinado en un párrafo anterior.

CONCLUSIONES

El desarrollo de la presente investigación ha permitido llegar a las siguientes conclusiones.

- Los docentes de matemática objetos del estudio presentaron en alguna medida todas las conceptualizaciones de evaluación determinadas desde el marco teórico. Cabe señalar que no existieron conceptualizaciones puras sobre evaluación, es decir, que las tres (calificadora, como guía del proceso y sancionadora) se mezclan y coexisten dentro de su labor docente.

- En cuanto a la conceptualización de la evaluación calificadora del análisis de datos se puede evidenciar que es uno de los criterios que más prevalece y se desarrolla en gran medida. Esto se puede justificar desde los datos obtenidos en la entrevista a los docentes, los cuales manifestaron que deben “cumplir” con lo que les pide el Ministerio de Educación del Ecuador, refiriéndose a las actividades de evaluación formativa.

- De la conceptualización de evaluación como guía del proceso de enseñanza – aprendizaje, los docentes no tienen una conciencia de esta práctica evaluativa. Los pequeños porcentajes que obtuvieron en este parámetro se debían precisamente a lo detallado en la conclusión anterior, ya que ciertos indicadores utilizados para medir este parámetro vienen dados por “obligación” por parte del Ministerio de Educación, como por ejemplo el brindar clases de recuperación a los estudiantes que han obtenido una calificación menor a los 7 puntos en algún parcial. Indicadores como “Toma decisiones con el análisis de los resultados de las evaluaciones” permitieron evidenciar que los docentes no tienen una conciencia de la evaluación como una oportunidad de mirar la realidad completa del proceso de enseñanza – aprendizaje, por el contrario, se enfocaban únicamente en dar un juicio de valor de suficiencia o

insuficiencia por parte de los estudiantes.

- La evaluación sancionadora fue uno de los parámetros más evidentes, en especial en las visitas áulicas, ya que los docentes abiertamente utilizaban la evaluación para sancionar actos comportamentales y académicos; es más, en las entrevistas proponían este tipo de prácticas como elementos “innovadores” de su práctica docente con los cuales tenían “grandes resultados”.

- Tomando la subcategoría de planificación de la gestión escolar, se puede concluir que los docentes desarrollan práctica educativa mediante una improvisación fundamentada en sus “años de experiencia”. Indicadores como “selección y diseño de recursos didácticos” evidenciaron el poco interés en una adecuada planificación de su gestión escolar.

- En el proceso mismo de la gestión escolar se evidenció la gran falencia de una inadecuada planificación donde primaba el libro de texto como guía absoluta del proceso de enseñanza – aprendizaje. Por otro lado, también se evidenció la falta de comunicación tanto de objetivos como de resultados de actividades desarrolladas por los estudiantes.

- La evaluación dentro de la gestión escolar, en concordancia con lo expuesto en párrafos anteriores, estuvo marcada por una evaluación calificadora y sancionadora que no se relacionaba con algún nivel o dimensión de comprensión y no existían criterios específicos con los cuales valorar las actividades planteadas.

- En términos generales una de las conclusiones más notorias de este proceso de investigación fue la incoherencia entre discurso y práctica de los docentes, evidenciada al contrastar los datos de las encuestas y las observaciones áulicas, pero en todo caso lo que más llamó la atención fue la incoherencia entre el discurso presentado en la encuesta con el presentado en la entrevista, que incluso es más



inconsistente que con los datos obtenidos en la observación áulica. Esto da pie para concluir que cuando tienen que difundir el discurso formal, en teoría y en cierta medida, saben lo que tienen que hacer, pero luego, al momento en que deben ponerlo en práctica, todo se pierde, incluso cuando el discurso ya no es formal sus criterios son muy diferentes.

- Tanto de forma teórica como de forma estadística se pudo determinar la fuerte correlación que existe entre la conceptualización de evaluación y la gestión escolar, especialmente de la evaluación conceptualizada como guía del proceso de enseñanza – aprendizaje. Se determinó que existe una correlación entre las tres subcategorías de la gestión escolar, evidenciando de esta manera la relevancia que tiene el que los docentes tengan una adecuada conceptualización de evaluación.



Bibliografía

- Esquivel, J. (2009). Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. En *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 127–143). Madrid: Intigraf.
- Libedinsky, M. (2003, septiembre). Concepto y necesidad de la metaevaluación. *Novedades educativas*, 153, 28–29. Recuperado a partir de <http://www.noveduc.com/fichaLibro?bookId=268>
- Mellado, V. (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 14 (3), 289–302. Recuperado a partir de <http://ddd.uab.cat/record/22312>
- Ministerio de Educación. (2012). Estándares de calidad educativa. Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura, 56. Recuperado a partir de http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf
- Ministerio de Educación. (2013). Instructivo para la aplicación de la evaluación estudiantil, 4. Recuperado a partir de http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/Instructivo_para_evaluacion_estudiantil_2013.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2009). Reglamento a la Ley orgánica de educación intercultural, (11), 6–7. Recuperado a partir de http://www.istdab.edu.ec/pdf/Reglamento_LOEI.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. ACUERDO-Nro.-MINEDUC-EVALUACION-2015-00168-A (2015). Ecuador. Recuperado a partir de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/12/ACUERDO-Nro.-MINEDUC-ME-2015-00168.pdf>



- Pérez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. (Morata, Ed.) (1a ed.). Madrid: Impreso en España.
- Ríos, D. (2008). Evaluación de los aprendizajes. En *Colección Módulos Pedagógicos* (pp. 1–131). Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile. Recuperado a partir de https://rosau.files.wordpress.com/2008/11/modulo_eval_final.pdf
- Salinas, P. (2007). El paradigma de la evaluación educativa y sus implicaciones en el aprendizaje constructivista. *Revista de Antropología Experimental*, 93–97. Recuperado a partir de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/viewFile/2027/1775>
- Sanmartí, N. (2002). ¿Para qué sirve evaluar? *Organización y gestión educativa*, XLIV, 17–19. Recuperado a partir de http://www.fbioyf.unr.edu.ar/evirtual/pluginfile.php/131500/mod_resource/content/1/NSan.evaluar.pdf
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender* (Vol. 1a). Barcelona: GRAÓ. Recuperado a partir de <http://www.casadellibro.com/ebook-10-ideas-clave-evaluar-para-aprender-ebook/9788499802992/1952120>
- Schmelkes, S. (2000). Primer curso nacional para directivos de educación primaria. *Secretaría de Educación Pública*, 125–134. Recuperado a partir de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30979792/pronap-primer_curso_naional_par_DIRECTIVOS_PRIMARIA.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1484427406&Signature=HDmrHX0YsVABuEb5xGkmct7P33Y%3D&response-content-disposition=inline%3B filename
- Simmons, R. (2002). El Caballo al Frente del Carruaje: Valorando para la Comprensión. *wideworld*, 18–20. Recuperado a partir de http://imerl.fing.edu.uy/didactica_matematica/Documentos_2009/El_caballo_fre



nte_del_Carruaje_.pdf

Soubal Caballero, S. (2008). La gestión del aprendizaje. *Polis*, 7, 311–337.

Recuperado a partir de <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v7n21/art15.pdf>

Soubal Caballero, S. (2009). Análisis actual de las dificultades que provoca una insuficiente educación del pensamiento. *Polis*, 21, 4, 5. Recuperado a partir de <https://polis.revues.org/2955>

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

ANEXOS

ANEXO 1: Consentimiento informado directivo



UNIVERSIDAD DE CUENCA



FACULTAD DE FILOSOFÍA LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LAS MATEMÁTICAS

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DIRECTIVO

Título del estudio: Conceptualizaciones de evaluación por parte del profesor de matemáticas y su relación con su gestión escolar.

Se le está pidiendo que participe en un estudio.

Usted no está obligado a participar en el estudio.

Si dice que sí, puede dejar de participar en el estudio en cualquier momento.

Por favor tome todo el tiempo que necesite para decidir.

¿Para qué se firma este documento?

Lo firma para que la institución a su cargo participe en el estudio.

¿Por qué se está haciendo este estudio de investigación?

Se quiere saber si influye y en qué medida la conceptualización de evaluación por parte de los profesores de matemáticas en su gestión escolar.

¿Qué pasa si digo “sí, quiero participar en el estudio”?

Si dice que sí:

- Brindará información pertinente y necesaria para el desarrollo del estudio.
- Se aplicará una encuesta a los docentes de aula de los cuartos de EGB a séptimos de EGB y docentes específicos de matemática de EGB superior (8vos, 9nos y 10mos) y bachillerato de la Unidad Educativa de su regencia.
- Se desarrollará una observación áulica a cada docente encuestado de la Unidad Educativa de su regencia.
- Se desarrollará una entrevista post observación áulica a cada docente observado de la Unidad Educativa de su regencia.
- Se aplicará una encuesta a los estudiantes involucrados en la observación áulica de los docentes de la Unidad Educativa de su regencia.



¿Cuánto tiempo tomará el estudio?

El estudio tomará alrededor de 2 semanas.

¿Quién verá los resultados?

Las únicas personas autorizadas para ver los resultados son la persona que investiga y las que se aseguran de que éste se realice de manera correcta.

Las respuestas a las encuestas, se mantendrán bajo llave en archivos.

Cuando se comparta los resultados del estudio, no se incluirá el nombre de los participantes. Se hará todo lo posible para que nadie fuera del estudio sepa el nombre en específico de quien participó en la investigación.

¿Me costará algo participar en el estudio?

No.

Participar en el estudio, ¿me ayudará de alguna manera?

Participar en este estudio le ayudará a su institución a identificar fortalezas que pueden potencializar y debilidades con las cuales se puede trabajar para mejorar la calidad educativa de su institución.

¿Me pagarán por participar en el estudio?

No

Participar en este estudio, ¿podría ser malo para mí, de alguna manera?

Sí. Hay una posibilidad de que:

Podría tener un problema legal si nos cuenta sobre un delito, como el abuso de niños, que se tendría que reportar.

¿Qué debo hacer si tengo preguntas?

Por favor llame al investigador (Edison Javier Padilla Padilla 0993166102) si:

- Tiene alguna pregunta sobre el estudio.
- Tiene preguntas sobre sus derechos.
- Cree que se ha lesionado de alguna manera por participar en este estudio.

¿Tengo que firmar este documento?

No. Fírmelo solamente si desea participar en el estudio.

¿Qué debo hacer si quiero participar en el estudio?



Tiene que firmar este documento. Se le entregará una copia.

Al firmar este documento está diciendo que:

- Está de acuerdo con la participación de la Unidad Educativa a su cargo en el estudio.
- Se le ha explicado la información que contiene este documento y se ha dado respuesta a todas sus preguntas.

Rectora:

Firma: _____

Nombre: Mgs. Alexandra Cabrera

Fecha:

Investigador:

Firma: _____

Nombre: Edison Javier Padilla Padilla

Fecha:



ANEXO 2: Consentimiento informado docente



UNIVERSIDAD DE CUENCA



FACULTAD DE FILOSOFÍA LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LAS MATEMÁTICAS

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTE

Título del estudio: Conceptualizaciones de evaluación por parte del profesor de matemáticas y su relación con su gestión escolar.

Se le está pidiendo que participe en un estudio.

Usted no está obligado a participar en el estudio.

Si dice que sí, puede dejar de participar en el estudio en cualquier momento.

Por favor tome todo el tiempo que necesite para decidir.

¿Para qué se firma este documento?

Lo firma para poder participar en el estudio.

¿Por qué se está haciendo este estudio de investigación?

Se quiere saber si influye y en qué medida la conceptualización de evaluación por parte de los profesores de matemáticas en su gestión escolar.

¿Qué pasa si digo “sí, quiero participar en el estudio”?

Si dice que sí:

- Se le aplicará una encuesta.
- Se desarrollará una observación de su práctica docente, una entrevista y si desea una retroalimentación de lo observado.

¿Cuánto tiempo tomará el estudio?

El estudio tomará alrededor de dos horas de su tiempo, distribuido en las diferentes actividades detalladas en la pregunta anterior.

¿Qué pasa si digo “no quiero participar en el estudio”?

Nadie le tratará en manera diferente y no se le penalizará de ninguna forma.

¿Quién verá mis respuestas?



Las únicas personas autorizadas para ver los resultados son la persona que investiga y las que se aseguran de que éste se realice de manera correcta.

Sus respuestas a la encuesta e información recogida en la observación áulica, se mantendrán bajo llave en archivos.

Cuando se comparta los resultados del estudio, no se incluirá su nombre y se hará todo lo posible para que nadie fuera del estudio sepa que usted participó en él.

¿Me costará algo participar en el estudio?

No.

Participar en el estudio, ¿me ayudará de alguna manera?

Participar en este estudio le ayudará, a identificar la metodología de su práctica docente y si desea el obtener una retroalimentación de la información recogida.

¿Me pagarán por mi tiempo?

No.

Participar en este estudio, ¿podría ser malo para mí, de alguna manera?

Sí. Hay una posibilidad de que:

- Podría tener un problema legal si nos cuenta sobre un delito, como el abuso de niños, que tenemos que reportar.
- Haremos todo lo posible para proteger su privacidad.

¿Qué debo hacer si tengo preguntas?

Por favor llame al investigador (Edison Javier Padilla Padilla 0993166102) si:

- Tiene alguna pregunta sobre el estudio.
- Tiene preguntas sobre sus derechos.
- Cree que se ha lesionado de alguna manera por participar en este estudio.

¿Qué debo hacer si quiero participar en el estudio?

Tiene que firmar este documento. Se le entregará una copia.

Al firmar este documento está diciendo que:

- Está de acuerdo con participar en el estudio.
- Se le ha explicado la información que contiene este documento y se ha contestado todas sus preguntas.

Usted sabe que:



- No tiene que contestar preguntas que no quiera contestar.
- En cualquier momento, puede dejar de contestar nuestras preguntas y no le pasará nada.
- Puede llamar al investigador (Edison Javier Padilla Padilla 0993166102) si tiene alguna pregunta sobre el estudio o sobre sus derechos.

Docente:

Firma: _____

Nombre:

Fecha:

Investigador:

Firma: _____

Nombre: Edison Javier Padilla Padilla

Fecha:



ANEXO 3: Consentimiento informado estudiante



UNIVERSIDAD DE CUENCA



FACULTAD DE FILOSOFÍA LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LAS MATEMÁTICAS

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTE

Título del estudio: Conceptualizaciones de evaluación por parte del profesor de matemáticas y su relación con su gestión escolar.

Se le está pidiendo que su representado participe en un estudio.

Su representante no está obligado a participar en el estudio.

Si dice que sí, puede dejar de participar en el estudio en cualquier momento.

¿Para qué se firma este documento?

Lo firma para que su representado pueda participar en el estudio.

¿Por qué se está haciendo este estudio de investigación?

Se quiere saber si influye y en qué medida la conceptualización de evaluación por parte de los profesores de matemáticas en su gestión escolar.

¿Qué pasa si digo “sí, quiero que mi representante participe en el estudio”?

Si dice que sí:

- Se le aplicará una encuesta sobre la forma de enseñar por parte del docente de matemática.

¿Cuánto tiempo tomará el estudio?

El estudio tomará alrededor de 10 minutos de su tiempo.

¿Qué pasa si digo “no quiero que mi representado participe en el estudio”?

Nadie le tratará en manera diferente y no se le penalizará de ninguna forma.

¿Quién verá las respuestas de mi representado?



Las únicas personas autorizadas para ver los resultados son la persona que investiga y las que se aseguran de que éste se realice de manera correcta.

Sus respuestas a la encuesta e información recogida en la observación áulica, se mantendrán bajo llave en archivos.

Cuando se comparta los resultados del estudio, no se incluirá el nombre de su representado. Se hará todo lo posible para que nadie fuera del estudio sepa que su representado participó en él.

¿Me costará algo la participación de mi representado en el estudio?

No.

Participar en el estudio, ¿me ayudará de alguna manera?

Participar en este estudio directamente no le ayudará, pero de los resultados obtenidos podría tomarse decisiones por parte del docente y directivo para buscar mejorar la calidad educativa que recibe su representado.

¿Me pagarán por la participación de mi representado en el estudio?

No.

Participar en este estudio, ¿podría ser malo para mí o para mi representado de alguna manera?

No. Se hará todo lo posible para proteger su privacidad.

¿Qué debo hacer si tengo preguntas?

Por favor llame al investigador (Edison Javier Padilla Padilla 0993166102) si:

- Tiene alguna pregunta sobre el estudio.
- Tiene preguntas sobre sus derechos.
- Cree que se ha lesionado de alguna manera por participar en este estudio.

¿Tengo que firmar este documento?

No. Fírmelo solamente si desea que su representado participe en el estudio.

¿Qué debo hacer si quiero que mi representado participe en el estudio?

Tiene que firmar este documento.

Al firmar este documento está diciendo que:

- Está de acuerdo con que su representado participe en el estudio.

Usted sabe que:



- Su representado no tiene que contestar preguntas que no quiera contestar.
- Su representado en cualquier momento, puede dejar de contestar nuestras preguntas y no le pasará nada.
- Puede llamar al investigador (Edison Javier Padilla Padilla 0993166102) si tiene alguna pregunta sobre el estudio o sobre sus derechos.

Estudiante:

Firma: _____

Nombre:

Fecha:

Representante legal:

Firma: _____

Nombre:

Parentesco:

Fecha:

Investigador:

Firma: _____

Nombre: Edison Javier Padilla Padilla

Fecha:

ANEXO 4: Cronograma de actividades a desarrollar en la unidad educativa

ACTIVIDAD	FECHA	TIEMPO	DOCUMENTOS
- Solicitud de audiencia con la autoridad del plantel.	09 junio de 2016	10 min	- Oficio de solicitud.
- Reunión con autoridad del plantel.	14 junio de 2016	30 min	- Cronograma de actividades - Consentimiento informado de la autoridad. - Consentimiento informado de los docentes. - Consentimiento informado de los estudiantes. - Acta de compromisos.
- Primera reunión con los docentes.	15 junio de 2016	60 min	- Cronograma de actividades general. - Consentimiento informado de los docentes. - Cronograma de visitas áulicas. - Encuesta para docentes.
- Entrega de consentimientos informados a los estudiantes.	15 junio de 2016	120 min	- Consentimiento informado de los estudiantes.
- Aplicación de encuesta a estudiantes.	17 junio de 2016	120 min cada día.	- Consentimiento informado de los estudiantes. - Encuesta para estudiantes.
- Observación de práctica docente y entrevista.	16 junio de 2016	40 min cada clase y 20 min de entrevista.	- Consentimiento informado de los docentes. - Guía de observación áulica. - Guía de entrevista.

ANEXO 5: Matriz de indicadores e instrumentos de recolección de datos

Categoría de análisis: Conceptualización de evaluación

INDICADORES	ÍTEMS	PREGUNTAS
- Posicionamiento.	- Creencia. - Finalidad.	- ¿Qué es evaluación? - ¿Qué tipos de evaluación existen? - ¿Para qué sirve la evaluación? - ¿Cuándo se debe evaluar?
- Valorar la comprensión (nivel y dimensión)	- Enfoque de las preguntas. - Nivel de comprensión.	- ¿Desarrolla preguntas dirigidas a repetir conceptos? - ¿Desarrolla preguntas dirigidas a aplicar procesos? - ¿Desarrolla preguntas dirigidas a usar conocimientos? - ¿Desarrolla preguntas dirigidas a explicar el uso de conocimientos en diferentes contextos? - ¿Está acorde al nivel de estudio del alumno?
- Continua.	- Tipo de evaluación. - Momentos de la evaluación. - Oportuna	- ¿Realiza una evaluación diagnóstica? - ¿Formula preguntas y plantea actividades de manera regular durante el proceso de enseñanza? - ¿Desarrolla evaluación al final de la clase?
- Guía el proceso.	- Uso de la evaluación. - Análisis de resultados. - Toma de decisiones. - Adaptar el currículo.	- ¿Toma decisiones luego de cada evaluación? - ¿Corrige la práctica docente a la luz de los resultados de la evaluación? - ¿Evalúa en diferentes momentos? - ¿Se sale de la planificación de clase y de bloque justificadamente de acuerdo a los resultados de las evaluaciones? - ¿Las evaluaciones desarrolladas tienen una finalidad específica?
- Socializada.	- Desarrollo en consenso. - Conocimiento de los momentos de la evaluación. - Conocimiento de los criterios.	- ¿Los estudiantes conocen los criterios con los cuales van a ser evaluados? - ¿Los estudiantes aportan en la determinación de los criterios con los cuales van a ser evaluados? - ¿Los estudiantes conocen cuándo y cómo serán evaluados? - ¿Los estudiantes conocen oportunamente los resultados de las evaluaciones desarrolladas? - ¿Los representantes de los estudiantes conocen oportunamente los resultados de las evaluaciones desarrolladas?
- Criterios.	- Instrumento.	- ¿Utiliza instrumentos para recolectar información de las diferentes evaluaciones?

- Planificada.	- Planificación.	- ¿Se especifica en la planificación de clase las evaluaciones a desarrollar? - ¿Se cumple con las evaluaciones planificadas?
- Retroalimentación continua. (docente y entre pares)	- Análisis individual de resultados. - Análisis grupal de resultados.	- ¿Luego de cada evaluación desarrolla una retroalimentación? - ¿Promueve la retroalimentación entre pares?
- Autovaloración.	- Análisis personal de resultados. - Análisis de consecuencias.	- ¿Utiliza la mayéutica como herramienta de concienciación de los aprendizajes? - ¿Promueve la participación activa mediante preguntas generativas?

Categoría de análisis: Gestión escolar.

INDICADORES	ÍTEMS	PREGUNTAS
- Planificada	- Planificación.	- ¿Se especifica en la planificación de clase las evaluaciones a desarrollar? - ¿Se cumple con las evaluaciones planificadas?
- Evaluación	- Ítems y preguntas de la primera categoría.	
- Método y Técnica	- Variedad. - Flexible. - Contextualizada.	- ¿Utiliza diversas técnicas y métodos de enseñanza según el grupo y sus resultados de aprendizaje? - ¿Cambia la técnica utilizada y planificada según lo demande la dinámica de la clase? - ¿El desarrollo de las técnicas de enseñanza están sujetas a cambios según los resultados de las evaluaciones? - ¿Las técnicas utilizadas están acorde al nivel de comprensión de los estudiantes? - ¿Las técnicas utilizadas están acorde a la dimensión de comprensión requerida por los estudiantes?



ANEXO 6: Encuesta para docentes



UNIVERSIDAD DE CUENCA



FACULTAD DE FILOSOFÍA LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LAS MATEMÁTICAS

ENCUESTA PARA DOCENTES

Objetivo: Este formulario es un instrumento preparado para obtener una información básica sobre aspectos relacionados con posicionamiento que tienen los docentes de matemáticas respecto de la evaluación, así como de su incidencia en su metodología de enseñanza.

Información del Investigador:

Nombre: Edison Javier Padilla Padilla

Nº cel: 0993166102

Instrucciones:

- Por favor conteste las preguntas planteadas con total honestidad.
- Si no entiende alguna pregunta solicite al encuestador que le aclare el ítem.
- Si considera que alguna pregunta no aplica a su realidad no la conteste.

Datos primarios:

Fecha de aplicación de la encuesta:

1.- Edad: (años)

2.- Género: (masculino o femenino)

3.- Tiempo de experiencia docente: (años)

4.- Institución actual:

.....

5.- Cursos/Grados y paralelos a los que imparte la asignatura de matemática actualmente:.....

Contenido de la encuesta:



7.- ¿Para usted qué es evaluación?:

.....

.....

.....

8.- Escriba los tipos de evaluación que conoce:

.....

.....

.....

9.- ¿Según usted para qué sirve la evaluación?:

.....

.....

.....

10.- ¿De su experiencia, cuándo se debe evaluar?:

.....

.....

.....

Marque con una (x) entre los paréntesis según su realidad.

11.- ¿Con qué frecuencia desarrolla preguntas o actividades dirigidas a repetir conceptos?:

Siempre () A veces () Nunca ()

12.- ¿Con qué frecuencia desarrolla preguntas o actividades dirigidas a aplicar procesos?:

Siempre () A veces () Nunca ()

13.- ¿Con qué frecuencia desarrolla preguntas o actividades dirigidas a aplicar conceptos?:

Siempre () A veces () Nunca ()

14.- ¿Con qué frecuencia desarrolla preguntas o actividades dirigidas a explicar conocimientos en diferentes contextos?:

Siempre () A veces () Nunca ()

15.- ¿Las actividades evaluativas que usted desarrolla considera que son?:

Difíciles () Adecuadas () Fáciles ()

16.- ¿Realiza evaluación diagnóstica?

Una vez al año () Una vez por quimestre () Una vez por bloque ()

Una vez por destreza () Una vez por clase () Otra frecuencia

(explique)

17.- ¿En promedio cuántas preguntas formula a los estudiantes durante una hora clase?

Ninguna () Entre 1 y 3 () Entre 4 y 6 () Entre 7 y 9 ()

Más de 9 ()

18.- ¿En promedio cuántas actividades didácticas distintas desarrolla durante el proceso de enseñanza de una hora clase?

0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 o más ()

19.- ¿Con qué frecuencia desarrolla evaluación al final de la clase?

Siempre () A veces () Nunca ()

20.- ¿Con qué frecuencia analiza los resultados de las evaluaciones?



Una vez al año () Una vez por quimestre () Una vez por bloque ()

Una vez por destreza () Una vez por clase () Otra frecuencia (explique)

21.- Del análisis de los resultados de las evaluaciones usted:

Informa al estudiante sus resultados. Siempre () A veces ()

Nunca ()

Informa al representante los resultados. Siempre () A veces ()

Nunca ()

Brinda retroalimentación: Siempre () A veces ()

Nunca ()

Cambia su técnica de enseñanza Siempre () A veces ()

Nunca ()

Promueve retroalimentación entre pares: Siempre () A veces ()

Nunca ()

Replanifica su plan de clase: Siempre () A veces ()

Nunca ()

Replanifica su plan de bloque: Siempre () A veces ()

Nunca ()

22.- ¿Antes de desarrollar evaluaciones o actividades se especifica el objetivo de las mismas?

Siempre () A veces () Nunca ()

23.- ¿En su portafolio docente dispone de rúbricas para las diferentes actividades evaluativas?

Ninguna rúbrica () 1 rúbrica () 2 rúbricas ()

3 rúbricas ()

4 rúbricas () 5 rúbricas () 6 rúbricas ()

7 o más rúbricas ()

24.- ¿La o las rúbricas que usted dispone fueron construidas en consenso con los estudiantes?

Todas () Algunas () Ninguna ()

25.- ¿Los estudiantes conocen cuándo y cómo serán evaluados?

Siempre () A veces () Nunca ()

26.- ¿Las evaluaciones y actividades desarrolladas en la clase constan en su planificación?

Todas () Algunas () Ninguna ()

27.- ¿Cumple con las evaluaciones y actividades planificadas?

Siempre () A veces () Nunca ()

28.- Cuando los estudiantes le presentan consultas o dudas, usted:

Responde detalladamente la pregunta. () Le da una idea general ()

Le solicita que investigue por su cuenta () Le propone preguntas de reflexión ()

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



ANEXO 7: Encuesta para estudiantes



UNIVERSIDAD DE CUENCA



FACULTAD DE FILOSOFÍA LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LAS MATEMÁTICAS

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES

Objetivo: Este formulario es un instrumento preparado para obtener una información básica sobre aspectos relacionados con posicionamiento que tienen los docentes de **matemáticas** respecto de la evaluación, así como de su incidencia en su metodología de enseñanza.

Información del Investigador:

Nombre: Edison Javier Padilla Padilla

Nº cel: 0993166102

Instrucciones:

- Conteste a las preguntas planteadas con total honestidad.
- Si no entiende alguna pregunta solicite al encuestador que le aclare el ítem.
- Si considera que alguna pregunta no aplica a su realidad no la conteste.
- La encuesta está enfocada a las clases y el docente de **MATEMÁTICA**.

Datos primarios:

1.- Edad: (años)

2.- Género: (masculino o femenino)

3.- Institución:

.....

4.- Curso y paralelo:.....

5.- Fecha:

Contenido de la encuesta:

Marque con una (x) entre los paréntesis según su realidad.

6.- ¿Con qué frecuencia el profesor hace preguntas que usted puede responder si se aprende de memoria la materia?:

Siempre () A veces () Nunca ()

7.- ¿Con qué frecuencia el profesor hace preguntas que usted puede responder si repite el procedimiento que se desarrolló en la pizarra?:



- Siempre () A veces () Nunca ()
- 8.- ¿Con qué frecuencia el profesor hace preguntas que usted puede responder aunque sea diferente a lo que se hizo en la pizarra?:
Siempre () A veces () Nunca ()
- 9.- ¿Con qué frecuencia el profesor le pide explicar cómo realizó sus actividades?:
Siempre () A veces () Nunca ()
- 10.- ¿Las evaluaciones que el docente le pide que desarrolle considera que son?:
Difíciles () Normales () Fáciles ()
- 11.- ¿Al inicio de la clase, el profesor le hace preguntas o desarrolla actividades que le ayudan a recordar clases anteriores?
Siempre () A veces () Nunca ()
- 12.- ¿El docente realiza preguntas a lo largo de toda la clase?
Siempre () A veces () Nunca ()
- 13.- ¿En el aula, el profesor explica la clase la mayoría del tiempo?
Siempre () A veces () Nunca ()
- 14.- ¿En el aula el profesor explica la clase poco tiempo y el resto del tiempo les hace desarrollar diferentes actividades?
Siempre () A veces () Nunca ()
- 15.- ¿El profesor al final de cada clase les evalúa de alguna manera?
Siempre () A veces () Nunca ()
- 16.- ¿Luego de las evaluaciones el profesor les indica en que han fallado?
Siempre () A veces () Nunca ()
- 17.- ¿Si les fue mal en alguna evaluación el profesor comunica a sus representantes?
Siempre () A veces () Nunca ()
- 18.- ¿Luego de las evaluaciones el profesor organiza para que se ayuden entre compañeros?
Siempre () A veces () Nunca ()
- 19.- ¿Cuándo no entienden algo y le preguntan al profesor, les vuelve a explicar igual que la primera vez?
Siempre () A veces () Nunca ()
- 20.- ¿Cuándo no entienden algo y le preguntan al profesor, les explica de una forma diferente que la primera vez?
Siempre () A veces () Nunca ()
- 21.- ¿Ayudó al profesor en la construcción de rúbricas?
No sabe que es rúbrica () Si () No ()
- 22.- ¿Cuántas rúbricas que utiliza el profesor de matemáticas conoce?
Ninguna rúbrica () 1 rúbrica () 2 rúbricas () 3 rúbricas ()
4 rúbricas () 5 rúbricas () 6 rúbricas () 7 o más rúbricas ()
- 23.- ¿Usted sabe con anticipación cuándo y cómo serán evaluados?
Siempre () A veces () Nunca ()
- 24.- ¿El docente le indica cuál es el objetivo de desarrollar cada actividad?
Siempre () A veces () Nunca ()
- 25.- Cuando usted le pregunta al profesor:
Responde detalladamente la pregunta. ()
Le da una idea general ()
Le solicita que investigue por su cuenta ()
Le propone preguntas que le ayudan a reflexionar ()

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



ANEXO 8: Guía de observación áulica



UNIVERSIDAD DE CUENCA



FACULTAD DE FILOSOFÍA LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LAS MATEMÁTICAS

GUÍA DE OBSERVACIÓN ÁULICA

RECOPILACIÓN DE DATOS

CIRCUITO:	INSTITUCIÓN EDUCATIVA: JAVIER LOYOLA					AÑO LECTIVO 2015 - 2016
NIVEL:	ÁREA: MATEMÁTICA		ASIGNATURA: MATEMÁTICA			
CURSO / AÑO EGB/BGU:	GRUPO/PARALELO:	QUIMESTRE: 2	FECHA:	HORA:		
DESTREZA(S) CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO:						BLOQUE CURRICULAR Nº

OBSERVADOR: JAVIER PADILLA	NÚMERO DE CÉDULA: 0103783155	ROL: INVESTIGADOR	CEL: 0993166102
-----------------------------------	-------------------------------------	--------------------------	------------------------

OBJETIVO DE LA APLICACIÓN DE LA MATRIZ DE OBSERVACIÓN ÁULICA:

ESTE FORMULARIO ES UN INSTRUMENTO PREPARADO PARA OBTENER UNA INFORMACIÓN BÁSICA SOBRE ASPECTOS RELACIONADOS CON POSICIONAMIENTO QUE TIENEN LOS DOCENTES DE MATEMÁTICAS RESPECTO DE LA EVALUACIÓN, ASÍ COMO DE SU INCIDENCIA EN SU METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA.

INSTRUCCIONES:

- . LEA DETENIDAMENTE CADA ENUNCIADO DEL CUESTIONARIO Y CONTESTE MARCANDO CON UNA (X) EN EL CASILLERO CORRESPONDIENTE A LA ALTERNATIVA CON QUE USTED LE CALIFICA.
- . SI CONSIDERA QUE NINGUNA ALTERNATIVA CORRESPONDE A SU CRITERIO, DEJE EN BLANCO LOS CASILLEROS.
- . AL FINAL DE LA APLICACIÓN DE LA MATRIZ DETALLE SU COMENTARIO CONSTRUCTIVO HACIA LA PRÁCTICA DOCENTE OBSERVADA.

MATRIZ DE OBSERVACIÓN ÁULICA

Nº	DESCRIPTORES DE EVALUACIÓN:	VALORACIÓN		
		SI	A MEDIAS	NO
1	- Desarrolla preguntas dirigidas a repetir conceptos.			
2	- Desarrolla preguntas dirigidas a aplicar procesos.			
3	- Desarrolla preguntas dirigidas a usar conceptos.			
4	- Desarrolla preguntas dirigidas a explicar el uso de conocimientos en diferentes contextos.			
5	- Las actividades desarrolladas están acorde al nivel de estudio del alumno.			
6	- Realiza evaluación diagnóstica.			
7	- Formula preguntas de manera regular durante el proceso de enseñanza.			
8	- Plantea actividades de manera regular durante el proceso de enseñanza.			
9	- Desarrolla evaluación al final de la clase.			
10	- Toma decisiones luego de cada evaluación			



11	- Corrige la práctica docente a la luz de los resultados de la evaluación.			
12	- Evalúa en diferentes momentos de la clase.			
13	- Las evaluaciones desarrolladas tienen una finalidad específica.			
14	- Los estudiantes conocen los criterios con los cuales van a ser evaluados.			
15	- Los estudiantes conocen cuándo y cómo serán evaluados.			
16	- Utiliza instrumentos para recolectar información de las diferentes evaluaciones.			
17	- Utiliza diversas técnicas y métodos de enseñanza según el grupo y sus resultados de aprendizaje.			
18	- Las técnicas utilizadas están acorde al nivel de comprensión de los estudiantes.			
19	- Las técnicas utilizadas están acorde a la dimensión de comprensión requerida por los estudiantes.			

OBSERVACIONES:

RECOMENDACIONES:

COMENTARIOS DEL OBSERVADOR:

LO POSITIVO:

LO NEGATIVO:

POR MEJORAR:

COMENTARIOS DEL DOCENTE OBSERVADO:

OBSERVADOR(A)	DOCENTE OBSERVADO
Firma:	Firma:

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

**ANEXO 9: Guía de entrevista post observación áulica****UNIVERSIDAD DE CUENCA**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LAS MATEMÁTICAS**

GUÍA DE ENTREVISTA POST OBSERVACIÓN ÁULICA**RECOPILACIÓN DE DATOS**

CIRCUITO:	INSTITUCIÓN EDUCATIVA: JAVIER LOYOLA					AÑO LECTIVO 2015 - 2016
NIVEL:	ÁREA: MATEMÁTICA		ASIGNATURA: MATEMÁTICA			
CURSO / AÑO EGB/BGU:	GRUPO/PARALELO:	QUIMESTRE: 2	FECHA:	HORA:		
DESTREZA(S) CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO:						BLOQUE CURRICULAR Nº

OBSERVADOR: JAVIER PADILLA	NÚMERO DE CÉDULA: 0103783155	ROL: INVESTIGADOR	CEL: 0993166102
-----------------------------------	-------------------------------------	--------------------------	------------------------

INFORMACIÓN PERTINENTE (LEER)**OBJETIVO DE LA APLICACIÓN DE LA GUÍA DE ENTREVISTA:**

ESTE FORMULARIO ES UN INSTRUMENTO PREPARADO PARA OBTENER UNA INFORMACIÓN BÁSICA SOBRE ASPECTOS RELACIONADOS CON POSICIONAMIENTO QUE TIENEN LOS DOCENTES DE MATEMÁTICAS RESPECTO DE LA EVALUACIÓN, ASÍ COMO DE SU INCIDENCIA EN SU METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA.

CUESTIONARIO DE ENTREVISTA

PREGUNTAS PRINCIPALES	PREGUNTAS SECUNDARIAS
¿En qué se diferencia esta clase a una que normalmente desarrolla?	¿Por qué?
¿Luego de haber implementado las actividades en ésta clase cambiaría alguna de ellas?	¿Por qué? ¿Qué actividad y por cuál?
¿Cumplió con todo lo planificado?	¿Por qué?
¿Utiliza matrices de valoración para recolectar la información de las evaluaciones desarrolladas?	¿Con qué tiempo de anticipación los estudiantes conocen los criterios con los cuales serán evaluados? ¿Qué evidencias tiene? ¿Con qué tiempo de anticipación los representantes de los estudiantes conocen los criterios con los cuales serán evaluados sus representados? ¿Qué evidencias tiene?



¿Cómo construyó las rúbricas?	¿En qué medida participaron los estudiantes en la construcción de las rúbricas?
¿Cada cuánto tiempo comunica los resultados de las evaluaciones a los estudiantes, representantes legales, dirigente y autoridades?	¿En forma lo hace? ¿Qué evidencias tiene?
¿Qué acciones desarrolla con los datos de las evaluaciones?	¿Qué técnicas utiliza?
¿Cuándo el estudiante tiene dificultades en el aprendizaje que medidas toma?	¿Hasta cuántas veces cree prudente repetir una explicación? ¿Conoce las características de aprendizaje de su grupo? ¿En algún momento ha visto prudente cambiar su técnica de enseñanza?
¿Cuándo evalúa, qué busca evaluar?	¿Qué técnicas de evaluación utiliza comúnmente? ¿Cómo se asegura que sus estudiantes comprendan los conceptos?

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN