

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**La práctica evaluativa de los aprendizajes en el área de
Comunicación del nivel secundario desde las percepciones de
sus principales actores**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN CURRÍCULO**

AUTOR

Regina Rosario Achulla Lagos

ASESOR:

Mag. Diana Mercedes Revilla Figueroa

San Miguel, julio de 2018



**A mi familia y amigos por su inmenso apoyo y comprensión
en cada momento no compartido.
A mis princesas por ser mi fuerza y motivación constante.
A mis compañeros de la Maestría por su escucha incondicional.**

RESUMEN EJECUTIVO

La práctica evaluativa de los aprendizajes en el área de Comunicación del VII ciclo del nivel secundario desde las percepciones de sus principales actores

La práctica evaluativa es entendida como parte del quehacer cotidiano que realiza el docente en su aula, y que favorece en gran medida el aprendizaje de sus estudiantes. Asimismo, es una actividad sobre la que los docentes requieren tener claridad en ciertos aspectos teóricos que brinden el soporte necesario para su realización.

Esta investigación da respuesta al siguiente problema de investigación ¿Cómo se realiza la práctica evaluativa de los aprendizajes en el área de Comunicación del VII ciclo del nivel secundario desde las percepciones de docentes y estudiantes en una Institución educativa pública de Lima?

La investigación es cualitativa, nivel descriptivo y emplea el método el estudio de casos. Para el recojo de información se aplica dos técnicas. La entrevista a 3 docentes del área de Comunicación y el focus group a 30 estudiantes del VII ciclo del nivel secundario, a fin de conocer las percepciones de estos sobre la práctica evaluativa de los aprendizajes en el área de Comunicación.

Entre los principales hallazgos se destaca el hecho que los docentes y estudiantes manifiestan que la práctica evaluativa tiene un fuerte carácter formativo, porque se procura que los estudiantes estén conscientes de su aprendizaje brindándoles los elementos necesarios para ello. Además, se propicia la participación de los estudiantes en la evaluación, a través de la auto y coevaluación; se destaca el empleo de instrumentos de corte cualitativo como las rúbricas y listas de cotejo, que ayudan a la visualización con mayor claridad de los aspectos a mejorar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL	6
LA PRÁCTICA EVALUATIVA DEL APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR	
1.1. Evolución, enfoques y concepto de la evaluación del aprendizaje	7
1.2. Concepto de la práctica evaluativa del aprendizaje	17
1.3. Dimensiones de la práctica evaluativa del aprendizaje	24
1.3.1. El por qué y para qué de la evaluación del aprendizaje	25
1.3.2. ¿Qué se evalúa?	28
1.3.3. ¿Quiénes evalúan?	29
1.3.4. ¿Cuándo se evalúa?	30
1.3.5. ¿Con qué se evalúa?	31
1.4. Proceso evaluativo del aprendizaje	37
1.5. Competencias docentes para realizar la práctica evaluativa del aprendizaje	40
1.6. La evaluación del aprendizaje en el área de Comunicación	43
1.6.1 Enfoque del área de Comunicación	43
1.6.2 Estándares de evaluación en el área de Comunicación	44
SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	
CAPÍTULO 1: DISEÑO METODOLÓGICO	
1.1 Enfoque metodológico, tipo y nivel	50
1.2 Problema de la investigación	52
1.3 Objetivos de la investigación	52
1.4 Categorías y sub categorías de estudio	52
1.5 Método de investigación	54
1.5.1. El estudio de caso	54
1.5.2 Descripción de las características generales del caso	55
1.6 Diseño, validación y aplicación de los instrumentos de recojo de información	57

1.7 Procedimientos para asegurar la ética en la investigación	62
1.8 Procedimientos para procesar y organizar la información recogida	62

CAPÍTULO 2: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Proceso de la práctica evaluativa en el área de Comunicación	68
2.1.1 Planificación del proceso tomando en cuenta las dimensiones de la evaluación	69
2.1.2 Ejecución de la evaluación del aprendizaje	75
2.2 Problemas y desafíos en la práctica evaluativa del área de Comunicación	76
2.2.1 A nivel docente	77
2.2.2 A nivel de los estudiantes	78
2.2.3 A nivel institucional	79

CONCLUSIONES	81
---------------------	----

RECOMENDACIONES	83
------------------------	----

REFERENCIAS	84
--------------------	----

ANEXOS

Anexo 1: Guion del focus group	90
Anexo 2: Guion de la entrevista semiestructurada	92
Anexo 3: Protocolo de consentimiento informado	94

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la evaluación del aprendizaje está tomando nuevamente el lugar que debe tener en todo proceso educativo y atrás ha quedado la concepción de que este mide solamente el logro de objetivos, es decir, una evaluación entendida como medición, sino que por el contrario esta condiciona en los docentes qué y cómo se enseña, y en los estudiantes qué y cómo aprenden, buscando por lo tanto la mejora en los procesos de enseñar y de aprender.

La evaluación de los aprendizajes se asume como un proceso que se encuentra íntimamente relacionada con la enseñanza y el aprendizaje que se realiza en el aula, la cual no se desarrolla de manera aislada, ni al final de estos procesos (Susuwele-Banda, 2005; Monereo y Castelló, 2009), de esta manera cuando se opta por la forma de enseñar, se asume de alguna forma un tipo de evaluación.

En este contexto, los docentes deben buscar claridad sobre lo que entienden por evaluación de los aprendizajes, qué y cuánto del tema conocen y dominan como responsables de este proceso, para aplicarla en la práctica evaluativa que cotidianamente realizan en su aula.

Esta práctica es entendida como los modos de concebir, valorar, diseñar y vivenciar la evaluación del aprendizaje en el aula (Astorga y Bazán, 2013), es decir las diversas actividades que el docente realiza durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tiene por finalidad ayudar a los estudiantes a dar los siguientes pasos en su aprendizaje y no solo juzga el logro de este (Shepard, 2001), de esta manera los docentes pueden determinar qué saben los estudiantes y lo que necesitan aprender.

Prieto y Contreras (2008), señalan que la necesidad de conocer los resultados de aprendizaje de los estudiantes no se limita al logro del propósito trazado con ellos, sino significa la posibilidad de realimentar a partir de la identificación de sus dificultades, propiciando incluso el rediseño de la propuesta pedagógica de ser el caso. Es así que, las decisiones que se tomen después de un proceso de

evaluación son trascendentales, pues determinan o condicionan de alguna manera el futuro de los estudiantes.

El desarrollo de la práctica evaluativa puede presentar algunas dificultades en su realización, ya que, el desconocimiento o falta de claridad en aspectos teóricos sobre la evaluación de los aprendizajes, específicamente sobre las interrogantes, tales como ¿qué evaluar?, ¿cuándo?, ¿con cuánto se aprueba?, ¿a quién se promociona y a quién no?, etc. (Elola y Toranzos, 2000), genera temores y dudas en cómo evaluar, provocando en algunos casos que se repitan modelos tradicionales de evaluación nada acordes con las nuevas exigencias que la escuela plantea.

Los docentes requieren un conocimiento y preparación para la práctica evaluativa que ejecutan en su aula, es decir, tener un manejo de métodos de evaluación, uso de instrumentos, interpretación y comunicación de resultados de la evaluación (Zhicheng, 2003), para generar nuevas maneras de evaluar que no solo se centren en los logros de aprendizaje de sus estudiantes, sino que generen reflexión, comprensión y superación de sus errores.

Ante esta situación, Beckmann, Senk y Thompson (1997) citado en Susuwele-Banda (2005) presentan algunas razones que imposibilitan que los docentes varíen en sus formas de evaluar, en primer lugar el desconocimiento de formas de evaluación; otro, es el tiempo que le dedican para diseñar formas de evaluar y finalmente la poca orientación que reciben para la realización de esta tarea, provocando inseguridad a intentar nuevas formas de evaluación.

Además, hoy en día la evaluación realizada en el aula adquiere matices distintos, pues no solo se limita a la valoración de los conocimientos sino que su importancia radica en la aplicación práctica de estos en situaciones de la vida cotidiana, es decir, la evaluación por competencias. En este contexto, surge el concepto de la evaluación auténtica que tiene como finalidad evaluar aprendizajes realizados en situaciones reales en las cuales el estudiante pueda intervenir y aplicar lo aprendido.

Existen algunos estudios referidos al tema de la presente investigación, si bien ninguno de ellos atiende directamente al problema que se ha atendido en este trabajo, si brindan aportes en cómo entender la práctica evaluativa:

- Caracterización de las prácticas evaluativas de los docentes de matemática de la institución educativa Los Palmitos, Sucre- Colombia (Gómez, 2013), el cual tiene como principal hallazgo que los docentes en su mayoría están acordes con los avances y cambios que se han dado en la evaluación de los aprendizajes, pero que existe un grupo que todavía no lo hace, lo cual puede generar una evaluación injusta.
- Análisis de la práctica evaluativa de los aprendizajes en los Liceos Bolivarianos (Osuna, 2012) que centra su trabajo la percepción que tienen estudiantes y docentes en una institución superior sobre la práctica evaluativa realizada.

Esta investigación se centra en el área de Comunicación del VII ciclo de la EBR, por ser considerada fundamental y de suma importancia en el desarrollo del estudiante del nivel secundario, ya que el logro de las competencias comunicativas permite el logro de competencias y capacidades en las demás áreas. Se debe tener en cuenta que la evaluación que se realice en Comunicación ha de estar acorde con su finalidad en la formación de los estudiantes. Dicho de otro modo, las situaciones y actividades de enseñanza que se desarrollen, han de guardar concordancia con las evaluaciones aplicadas.

Es así que surge el interés por conocer la vivencia de la práctica evaluativa del aprendizaje en docentes y estudiantes, ya que este tema es considerado fundamental en el quehacer docente, por las diversas interrogantes y cuestionamientos que generan tanto en estudiantes como en docentes, al querer conocer, cómo se desarrolla, cuándo, quién está a cargo de realizarla, entre otras interrogantes.

Por todo lo expuesto, se ha atendido la siguiente pregunta de investigación:
¿Cómo se realiza la práctica evaluativa del aprendizaje en el área de Comunicación del VII ciclo del nivel secundario desde las percepciones de

docentes y estudiantes en una I.E.P de Lima? Para la investigación se recogen las opiniones de estudiantes y docentes, quienes brindan información útil y necesaria, ya que, son los que perciben, experimentan y valoran las prácticas evaluativas llevadas a cabo diariamente.

Esta investigación, se justifica en la línea de investigación de diseño y desarrollo curricular de la Maestría en Educación ya que es necesario explicar cómo los docentes, desarrollan la evaluación de los aprendizajes desde sus experiencias en la escuela, por lo tanto la evaluación de los aprendizajes, como elemento del currículo, depende del diseño que se asume en la práctica docente, por eso el eje que se manifiesta es la participación del docente en el diseño y desarrollo curricular de la práctica evaluativa.

La investigación tiene como objetivo general analizar la práctica evaluativa de los aprendizajes en el área de Comunicación del VII ciclo del nivel secundario, desde las percepciones de docentes y estudiantes en una I.E.P de Lima, por lo que se plantean dos objetivos específicos: describir el proceso evaluativo del aprendizaje que se realiza en el área de Comunicación del VII ciclo del nivel secundario, desde las percepciones de docentes y estudiantes en una I.E.P de Lima, e identificar los problemas y desafíos que presenta la práctica evaluativa realizada en el área de Comunicación, desde las percepciones de docentes y estudiantes en una I.E.P de Lima.

Para conseguir los objetivos propuestos la investigación es trabajada desde un enfoque cualitativo, porque permite una aproximación al lado subjetivo de los docentes y estudiantes. De manera descriptiva se busca analizar la práctica evaluativa a través de las percepciones que ambos actores poseen. Además, se utiliza el método de estudio de casos, para abordar la práctica evaluativa en profundidad, teniendo en cuenta cómo es experimentada, vivida y percibida por docentes y estudiantes.

Los informantes de esta investigación fueron 3 docentes del área de Comunicación y 30 estudiantes del VII ciclo del nivel secundario de una institución educativa de gestión pública. Para el recojo de la información, se

utilizaron dos técnicas: La entrevista y el grupo focal, en docentes y estudiantes respectivamente, permitiendo recabar información valiosa desde distintas perspectivas.

El informe se estructura en dos partes, la primera, presenta el marco teórico y contextual, organizado en un solo capítulo, donde se tratan aspectos conceptuales sobre la práctica evaluativa, las dimensiones de la evaluación de los aprendizajes involucrados en ella, el proceso de evaluación que se lleva a cabo, así como una descripción del área de Comunicación. La segunda parte está organizada en dos capítulos, en el primero se justifica el diseño metodológico elegido y en el segundo capítulo se realiza el análisis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos. La presentación está organizada en base a los objetivos y a las categorías de estudio propuestas para la investigación.

Después de realizada la investigación, es posible identificar como una limitación, el empleo de solo técnicas que involucran la conversación. Hubiese sido conveniente realizar la observación de las prácticas evaluativas in situ, a fin de tener una idea de cómo se desarrollan frecuentemente en las aulas.

La información y los hallazgos encontrados sobre la práctica evaluativa del aprendizaje permiten realizar una contribución al conocimiento educativo con respecto a esta temática. Además, motiva a futuras investigaciones sobre dicho tópico en particular, pues se reconoce su importancia en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de docentes y estudiantes. Finalmente, la investigación permite a los docentes analizar sus propias prácticas evaluativas, para buscar mejoras de su desempeño y por ende en la institución educativa.

CAPÍTULO 1: LA PRÁCTICA EVALUATIVA DEL APRENDIZAJE EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

En el presente capítulo se exponen los aspectos teóricos sobre la evaluación del aprendizaje y la influencia que este ejerce en el trabajo de los docentes en las aulas. La evaluación se encuentra muy ligada a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y su evolución a través del tiempo ha dependido en gran medida a los cambios que se han ido experimentando en tales procesos, pues ha ido dejando el carácter de medición que se le atribuía para pasar a ser un proceso orientado a promover el logro de los aprendizajes de los estudiantes con la toma de decisiones adecuadas.

Para Casanova la evaluación del aprendizaje es “un elemento del currículum que promueve y contribuye eficazmente a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (2012, p.19), este elemento del currículo es un aspecto esencial del sistema educativo que involucra y afecta tanto a docentes como estudiantes, por ello es necesario que se conozca las diferentes dimensiones que lo conforman y que pueden ser respondidas con las siguientes preguntas: ¿qué?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿quiénes? y ¿para qué? se evalúa.

El docente promueve las respuestas ante estas interrogantes para comprender la práctica evaluativa que realiza, y cómo esta ejerce influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La práctica evaluativa que realice el docente le

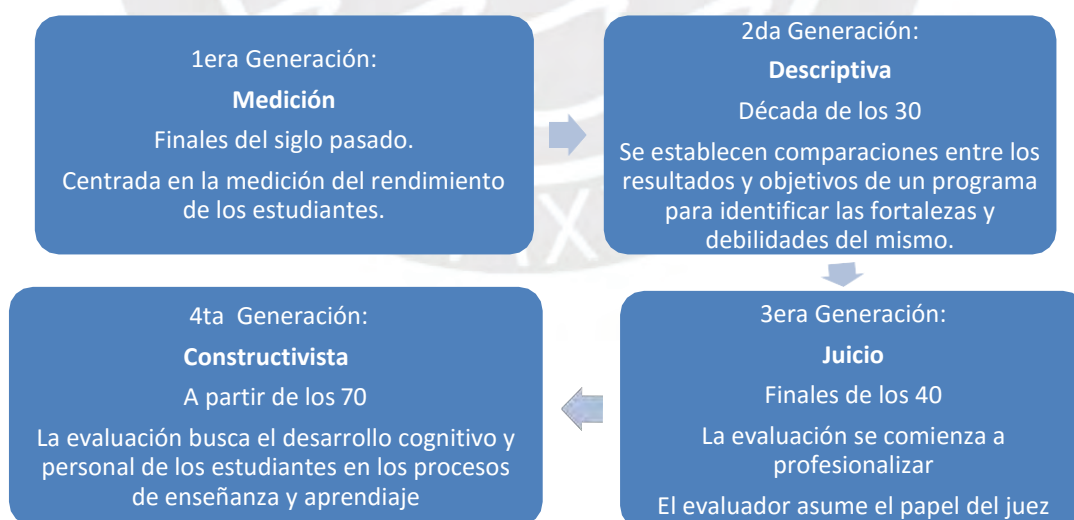
permitirá reorientar sus acciones en el aula, así como mejorar los métodos evaluativos que emplea, de esta manera recabará con mayor precisión los datos necesarios sobre los aprendizajes que obtienen los estudiantes.

1.1 Evolución, enfoques y concepto de la evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje es una actividad fundamental y compleja que realiza todo docente en su práctica pedagógica y actualmente ha dejado de ser una actividad considerada al final de una sesión de aprendizaje, para pasar a interactuar e influenciar en los aprendizajes que se desarrollan en el aula, “the shift in the focus of attention, towards greater interest in the interactions between assessment and classroom learning”¹ (Black & Wiliam, 1998, p.1), de allí la importancia que tiene la evaluación en la consecución de los aprendizajes.

Este concepto ha presentado una gran evolución a lo largo de los años, pasando de ser una evaluación centrada en la medición preferentemente a través de un test, a una evaluación que trabaja un enfoque por competencias y valora no solo el conocimiento adquirido, sino cómo estos son aplicados por los estudiantes. En la figura 1, Mora (2004) presenta la evolución del concepto de evaluación a través de distintas generaciones:

Figura 1. Evolución del concepto de evaluación



Elaboración propia en base a Mora (2004)

¹ cambio en el foco de atención, hacia un mayor interés en las interacciones entre la evaluación y el aprendizaje en el aula.

Santos (2003a), señala que “La forma de entender y de practicar la evaluación permite deducir cuáles son las teorías sobre las que ésta se sustenta.” (p.73), por lo que referirse a este tema, no solo involucra un conocimiento sobre la evolución del concepto de evaluación a través de estas generaciones, sino que requiere un acercamiento a la concepción que el docente tiene del aprendizaje, en qué consiste y qué involucra.

El aprendizaje en el conductismo, se entiende como la adquisición de respuestas. En el cognitivismo, se concibe como la adquisición de conocimientos y finalmente, en el constructivismo, involucra la construcción de significados, esto implica que las formas de evaluar varían según las diversas teorías, primero se da énfasis al resultado del aprendizaje, luego se evalúa durante todo el proceso del aprendizaje y finalmente se evalúa la construcción personal del conocimiento que realiza el estudiante (González, 2011).

En la tabla 1 se observa cómo estas teorías sobre el aprendizaje han ido evolucionando y presentando cambios en el aprendizaje y la evaluación:

Tabla 1. Evolución de la concepción del aprendizaje y la evaluación

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE ASPECTOS	CONDUCTISMO	COGNITIVISMO	CONSTRUCTIVISMO
APRENDIZAJE	Producida cuando se da un cambio en la conducta.	Se da en el procesamiento de la información, Influidas por sus antecedentes, actitudes y motivaciones individuales.	Las experiencias del estudiante y la realización de actividades de utilidad en el mundo real permiten la construcción del conocimiento.
EVALUACIÓN	Se evalúan aquellos fenómenos que son medibles y observables, la evaluación se realiza a través de pruebas objetivas, como test y exámenes basados en los objetivos propuestos. El alumno aprueba y obtiene un premio por ello, si se observa un cambio de conducta durante el curso.	Se centra en los procesos de aprendizaje, no en los resultados obtenidos, ya que se pretende comprensión del funcionamiento mental del alumno ante la tarea. Se da mayor importancia a las estrategias que utiliza el estudiante para alcanzar un objetivo, mas no el grado en que este se alcanza.	Énfasis en la evaluación de los procesos de aprendizaje. Considera los aspectos cognitivos y afectivos que los estudiantes utilizan durante el proceso de construcción de los aprendizajes. Evalúa si el aprendizaje ha sido significativo y en qué grado se ha desarrollado a partir de los contenidos revisados.

Elaboración propia en base a CAEU Comunicación (agosto, 2017). Análisis comparativo de las teorías del aprendizaje I, II y III.

Estos cambios a través de las teorías, han influenciado y propiciado que en la práctica evaluativa se presenten dos enfoques de evaluación; uno considerado tradicional que prioriza la adquisición de conocimientos ya sea en forma mecánica o con la mediación del docente, y otro enfoque, que asume diversas denominaciones como evaluación alternativa, evaluación auténtica o evaluación para el aprendizaje, en la cual el alumno controla o regula lo que aprende.

Esta evaluación alternativa, tal como lo señala Ahumada “intenta mostrar una nueva visión de la evaluación cuya intencionalidad se manifiesta en la búsqueda de reales evidencias y vivencias del estudiante con relación a los aprendizajes de los diversos tipos de conocimientos que las asignaturas plantean” (2005a, p 12), en contraposición a una evaluación tradicional que se concibe como una medición de conocimientos adquiridos por los estudiantes, generalmente empleando la memorización para poder reproducir la información igual manera a cómo fueron presentadas y verificando los resultados del aprendizaje a través de pruebas, que sirven como medio de control en la promoción de estudiantes.

Los roles del docente y estudiantes se encuentran bien diferenciados, en el primer tipo de evaluación, el estudiante es el eje principal, y posee un rol activo y responsable en su aprendizaje y evaluación, en cambio en la evaluación tradicional, el docente dirige todo el proceso de evaluación y el estudiante permanece en forma pasiva.

Asimismo, Anderson (1998, citado en Yates, Wilson, & Purton, 2015, p. 4) complementa lo señalado agregando que “traditional assessment assumes knowledge can only be interpreted as a single truth whereas alternative assessment allows for multiple interpretations of knowledge. Traditional assessment is passive rather than active. Power and control of learning is hierarchical in traditional assessment, but shared in alternative assessment.”²

² La evaluación tradicional supone que el conocimiento solo puede interpretarse como una verdad única, mientras que la evaluación alternativa permite múltiples interpretaciones del conocimiento. La evaluación tradicional es pasiva en lugar de activa. El poder y el control del aprendizaje son jerárquicos en la evaluación tradicional, pero compartidos en la evaluación alternativa

Estas evaluaciones presentan marcadas diferencias, las cuales han sido organizadas en la tabla 2, tomando los principales aspectos que involucran la evaluación tradicional y la evaluación alternativa, según lo planteado por Ahumada (2005a):

Tabla 2. Paralelo entre un enfoque evaluativo tradicional y el enfoque auténtico

	EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACIÓN AUTÉNTICA
1. FUNCIÓN PRINCIPAL	Certificar o calificar los aprendizajes	Mejorar y orientar a los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje ³
2. RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE	Paralela al proceso del aprendizaje	Inherente o consustancial al aprender
3. INFORMACIÓN REQUERIDA	Evidencias concretas de logro de un aprendizaje	Evidencias y vivencias personales
4. TIPO DE PROCEDIMIENTOS	Pruebas orales o escritas Pautas de observación rígidas	Múltiples procedimientos y técnicas
5. MOMENTO EN QUE SE REALIZA	Al finalizar un tema o una Unidad (sumativa)	Asociada a las actividades diarias de enseñanza y de aprendizaje (formativa)
6. RESPONSABLE PRINCIPAL	Procedimiento unidireccional externo al alumno (heteroevaluación)	Procedimiento colaborativo y multidireccional (auto y coevaluación)
7. ANÁLISIS DE LOS ERRORES	Sancionan el error	Reconocen el error y estimulan su superación
8. POSIBILIDADES DE LOGRO	Permite evaluar la adquisición de determinados conocimientos	Permite evaluar competencias y desempeños
9. APRENDIZAJE SITUADO	Por lo general no le preocupa o desconoce el contexto en que ocurre el aprendizaje	Considera los contextos en donde ocurren los aprendizajes
10. EQUIDAD EN EL TRATO	Distribuye a los alumnos en estratos creando jerarquías de excelencia	Procura que todos los estudiantes aprendan a partir de su diversidad
11. RECONOCIMIENTO AL DOCENTE	Fuente principal de conocimiento	Mediador entre los conocimientos previos y los nuevos

Tomado de: La evaluación auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes, Ahumada (2005a, p.14)

En este contexto, la enseñanza es considerada como una actividad de apoyo y ayuda, que realiza el docente con los estudiantes para conseguir que el proceso de aprender se logre, esto implica la realización de diversas

³ En la investigación se asume que la enseñanza y el aprendizaje conforman dos procesos y originalmente en la tabla se referenciaba como uno solo.

actividades en el aula que promuevan las distintas funciones del pensamiento con el fin de que estas sean significativas para los estudiantes, propiciando el desarrollo de competencias a lo largo de su vida escolar.

Earl (2012) brinda nuevas miradas sobre estas formas de evaluar al describir tres enfoques de evaluación que se realizan en el aula, una evaluación del aprendizaje, otra para el aprendizaje y otra como aprendizaje. Estos tres enfoques de evaluación se desarrollan actualmente en las aulas y brindan distintos propósitos, puntos de referencia y asesores claves, como se aprecia en la tabla 3.

Tabla 3. Features of Assessment of, for, and as Learning

<i>Approach</i>	<i>Purpose</i>	<i>Reference Points</i>	<i>Key Assessor</i>
Assessment of Learning	Judgments about placement, promotion, credentials, etc.	Other students	Teacher
Assessment for Learning	Information for teachers' instructional decisions	External standards or expectations	Teacher
Assessment as Learning	Self-monitoring and self-correction or adjustment	Personal goals and external standards	Student

Tomado de: Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning Earl, 2012, p. 30

La evaluación del aprendizaje se desarrolla en un entorno tradicional, prioriza la evaluación sumativa del aprendizaje porque está centrada en la medición del aprendizaje. **La evaluación para el aprendizaje** se alinea con la evaluación formativa brindando a los estudiantes la posibilidad de mejorar sus calificaciones y por ende lograr el aprendizaje. **La evaluación como aprendizaje** brinda la oportunidad de que el estudiante sea responsable de su aprendizaje, pues monitorea lo que aprende y toma en cuenta los comentarios para realizar los ajustes necesarios para aprender.

Mejía (2012) señala que el aprendizaje de conocimientos no es lo fundamental, sino que a la par se necesita desarrollar habilidades, valores y actitudes, en la misma línea, el Currículo Nacional (Ministerio de Educación, 2016), lo complementa, pues señala que la formación de estudiantes se debe realizar en los diversos aspectos que conforman la persona, lo espiritual, cognitivo, afectivo, etc., propiciando su desarrollo integral en la sociedad.

Estos fuertes cambios generados en la enseñanza y el aprendizaje, y por ende en cómo se evalúan los aprendizajes, han propiciado que la evaluación sea considerada “una poderosa herramienta en el mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje y, específicamente para los alumnos, una forma más de aprender” (Marc, 2005, p. 93), por lo cual debe responder a nuevos requerimientos y exigencias, como las presentadas en la tabla 4:

Tabla 4. Cambios en la evaluación en relación con el aprendizaje

Características del aprendizaje	EXIGENCIAS EN LA EVALUACION
<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje integra nuevos conocimientos con los previos generando un aprendizaje significativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover acciones evaluativas para el uso significativo (funcional) de los nuevos aprendizajes. • Evitar los modelos memorísticos • Promover actividades y tareas de evaluación que tengan sentido para el alumnado. • Utilizar una gama variada de actividades de evaluación según el contexto. • Evaluar el mismo contenido con distintas técnicas que permitan reconocer otras relaciones significativas que el instrumento o procedimiento de evaluación utilizado no logra alcanzar.
<ul style="list-style-type: none"> • Variedad en los estilos de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover distintas formas de evaluación y tareas alternativas donde el estudiante pueda elegir • Dar oportunidades para revisar y repensar. • Proporcionar diferentes tiempos de evaluación en negociación con los estudiantes. • Utilizar procedimientos que permitan al estudiante una forma personal de aprender, el manejo de procedimientos de evaluación y la corrección de sus errores.
<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante conoce la meta, criterios y estándares lo que mejora su desempeño. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover en el estudiante un empoderamiento de los objetivos del aprendizaje y los criterios que se van a utilizar para evaluarlos. • Proporcionar una amplia gama de modelos de ejemplos sobre trabajos de los alumnos y discusión de sus características. • Dialogar sobre los criterios que se utilizan para juzgar la ejecución y los estándares de logro.
<ul style="list-style-type: none"> • El manejo de su propio proceso de aprendizaje favorece el aprender a aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la autoevaluación • Estimular procesos de coevaluación y heteroevaluación.
<ul style="list-style-type: none"> • La motivación, el esfuerzo y la autoestima afectan el aprendizaje y el desarrollo del estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atribuir los fracasos a las razones temporales y externas y los éxitos a razones internas y perdurables. • Establecer relaciones entre el esfuerzo y los resultados. • Valorar el error como un paso necesario para el aprendizaje. • Presentar situaciones lo más parecidas a la realidad y

	<p>que tengan sentido para el estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporar tareas de evaluación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje para tomar conciencia de lo que se ha aprendido y de las dificultades que todavía se tiene.
<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo en grupo es valioso para el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar los trabajos de evaluación en grupos heterogéneos para aumentar la riqueza en el intercambio. • Valorar el producto y los procesos de los grupos, solicitando al estudiante su intervención. • Facilitar que el estudiante asuma distintos roles en las evaluaciones de grupo. • Promover evaluaciones en grupo ante situaciones que se asemejen a la vida real.

Adaptado de: "Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso". Cabrera (2000), citado en Bordas y Cabrera (2001, p. 27-29)

La evaluación del aprendizaje, por tanto, debe estar en concordancia con el enfoque que propone una mayor participación del estudiante en su aprendizaje, como se observa en la tabla 4, ya que se debe atender las características individuales que este posee, sus estilos de aprendizaje, sus motivaciones, ritmos, así como las necesidades que pueda manifestar. Por eso, en este contexto, la práctica evaluativa del aprendizaje debe asumir un gran reto para estar acorde a todos los cambios, pues, se van generando nuevas formas de evaluación o evaluaciones alternativas a las realizadas cotidianamente por los docentes.

De ese modo, la evaluación se asume como

el acto de establecer el valor de algo y, para ello no bastará con la mera recogida de información evaluativa, sino que precisaremos interpretarla, ejercer una acción crítica sobre la misma, buscar referentes, analizar alternativas, ofrecer visiones no simplificadas de los aprendizajes evaluados, etc. (Mateo y Martínez, 2008, p.150)

Esto implica un trabajo más exigente de los docentes, pues no solo se deben recoger evidencias de los aprendizajes, sino que también es necesario el procesamiento de esta información para la obtención de datos que ayuden en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Por ello, este proceso se tiene que considerar como un elemento de vital importancia en el aumento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que repercutirán en la institución educativa.

El análisis e interpretación que se realiza a los resultados de las evaluaciones permite conocer el progreso de los estudiantes, para ello es necesario identificar las fortalezas y los aspectos a mejorar con el fin de abordarlas directamente (Castillo y Cabrerizo, 2009).

En este sentido, Mateo y Martínez (2008), Castillo y Cabrerizo (2009), Celman (1998), Santos (2003b), concuerdan en definir la evaluación como un elemento primordial y crucial que interviene en los procesos de enseñanza y aprendizaje, inmersa en él y no ubicada ni fuera ni al final de este, formando parte de un trinomio indisoluble, tal como se aprecia en la figura 2:

Figura 2. Relación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje con la evaluación



Tomado de: Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje, Ahumada, 2005b, p.26

Los elementos que conforman este trinomio deben ser congruentes entre sí: contenidos, estrategias y evaluación, afianzan el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, es preciso entender que la evaluación es un medio para aprender y debe ser concebida así por los evaluados como por los evaluadores.

Esto, de alguna manera, exige por parte de los docentes el cumplimiento de una serie de principios evaluativos que puedan guiar sus prácticas. A continuación, se proponen los principios evaluativos según Ahumada (2005a) que independientemente del enfoque que se tenga se deben mantener en la práctica docente:

1. Continuidad y permanencia de la evaluación.- La evaluación es entendida como un proceso que no solo recoge evidencias del resultado o producto del aprendizaje sino que aborda todo el proceso de aprender.
2. Carácter retroalimentador del proceso evaluativo.- Es labor del docente brindar las observaciones y correcciones oportunas que logren un mejoramiento continuo del proceso de aprender.
3. Los roles de la evaluación en el proceso de aprendizaje.- El carácter continuo de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje se pone en manifiesto en los distintos roles que esta posee, tales como el diagnóstico, formativo y sumativo.
4. La propiedad consustancial del proceso evaluativo al aprendizaje.- El aprendizaje y la evaluación no pueden ser separados pues permiten la construcción de los conocimientos.
5. La utilización de nuevos procedimientos de evaluación.- El recojo de información sobre los aprendizajes de los estudiantes se debe dar a través de una variedad de instrumentos y técnicas.

En base a estos principios y a la información anteriormente expuesta, la evaluación condiciona el logro de los aprendizajes (Villardón, 2006) y se asume como un proceso y no como situaciones aisladas en el tiempo, además su importancia radica en ser un medio para lograr el aprendizaje y no por ser un fin en sí misma (Cardoner, 2016). Es así que, en este trabajo se considera a la evaluación del aprendizaje como:

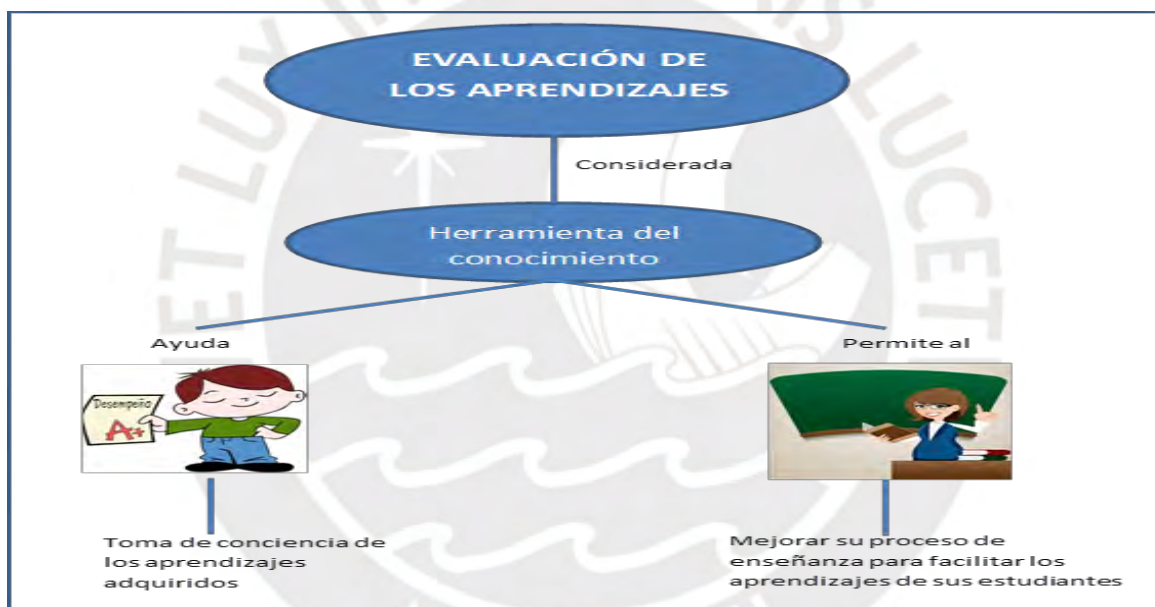
Un proceso continuo, sistemático, flexible y participativo orientado a valorar la evolución de los aprendizajes de los alumnos y a tomar las decisiones necesarias para mejorar el diseño y desarrollo de la acción educadora de acuerdo con las necesidades y los logros detectados en los procesos de aprendizaje del alumnado. (Escamilla, 2011, p. 244)

Es así que, este proceso ha pasado de ser considerado como una constatación de resultados, para ser visto de manera holística y sobre todo con énfasis en el aspecto formativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ya no solo se mide si se han memorizado contenidos y si estos son reproducidos tal cual en una prueba, sino que a través de la evaluación se potencia el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la medida en que los regula y orienta.

Castillo y Cabrerizo (2009) señalan, en esta línea, que la dinámica educativa diaria varía acorde con la forma de evaluar porque esta última afecta directamente a muchos aspectos propios del proceso de enseñanza como el clima de clase, la metodología y la didáctica, el rol del docente, etc.

Además, tiene como propósito lo que señalan Angelo (1991) y Angelo & Cross (1993) citado en Guo & Shi (2016) que es el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje; en los docentes, les brinda la retroalimentación para mejorar sus formas de enseñar y en los estudiantes, brinda la información necesaria para mejorar su aprendizaje. Se puede ver su importancia en la figura 3.

Figura 3. Evaluación de los aprendizajes



Elaboración propia

Por lo expuesto, la evaluación del aprendizaje integra un binomio que lo conforman la enseñanza y el aprendizaje, que permite al estudiante realizar una valoración y seguimiento de sus logros y a los docentes la revisión de aspectos que debe mejorar en la enseñanza, así como la constatación de competencias logradas por sus estudiantes.

No obstante, la evaluación de los aprendizajes todavía es entendida por docentes y estudiantes de manera independiente a los procesos de enseñanza y aprendizaje y por lo tanto, no es asumida por dichos actores educativos como

un proceso ligado al aprendizaje (Ahumada, 2001). Por ello, se necesita asumir que la evaluación de los aprendizajes no concluye con la colocación de una nota sino que se necesita de parte del docente acciones concretas que mejoren el proceso de enseñanza y aprendizaje, concretizándose en la práctica evaluativa que realizan en sus aulas.

1.2. Concepto de la práctica evaluativa del aprendizaje

La práctica evaluativa es entendida como las distintas maneras en la que se vivencia la evaluación realizada en el aula y que se manifiesta en la forma como es concebida, diseñada y valorada por docentes y estudiantes (Astorga y Bazán, 2013), además Álvarez (2009) se refiere a que esta práctica corresponde al quehacer cotidiano de los docentes en el aula, es decir, la evaluación que realizan habitualmente. Esta práctica hace referencia a los procedimientos realizados por el docente para recoger los conocimientos previos de los estudiantes o el registro de las participaciones durante el proceso de desarrollo de sus capacidades (Ahumada, 1998).

Los docentes deben realizar una revisión exhaustiva de su práctica evaluativa, pues, no basta solo la experiencia del docente en el aula para su desarrollo, sino que se debe tener mayor claridad en cuanto al conocimiento de los estudiantes, al proceso de evaluación que se implementa, conocer el enfoque de evaluación que la institución asume, etc.

Esta exigencia lleva a plantear que dentro de las múltiples acciones y tareas que ejecuta el docente, la práctica de evaluación es donde recae la mayor complejidad (Castillo y Cabrerizo, 2009). Esta, no se restringe solo al accionar del docente, sino que de alguna manera regula las acciones de los agentes involucrados en la evaluación, es decir, docente y estudiante, pues como señala Castillo se debe

pasar de una evaluación centrada casi exclusivamente en un control del aprendizaje, a una evaluación cuyo potencial didáctico está en su capacidad de dinamizar y de regular la actividad educativa, que conjuntamente ejecutan y construyen el profesor y el alumno para desarrollar el conocimiento. (2003,p. 11)

Los expertos en evaluación, pertenecientes al National Research Council y referenciados por Tardif (2013) señalan que si lo que se desea lograr es que la

práctica evaluativa de los aprendizajes de los estudiantes repercute en los estudiantes de una manera justa y valedera se tendría que considerar los siguientes pilares:

-Cognición.- Coherencia entre las situaciones de aprendizaje y las situaciones de evaluación.

- Observación.- Identificación y recolección de los datos necesarios para realizar la evaluación de los aprendizajes. Recabar las evidencias del aprendizaje del alumno.

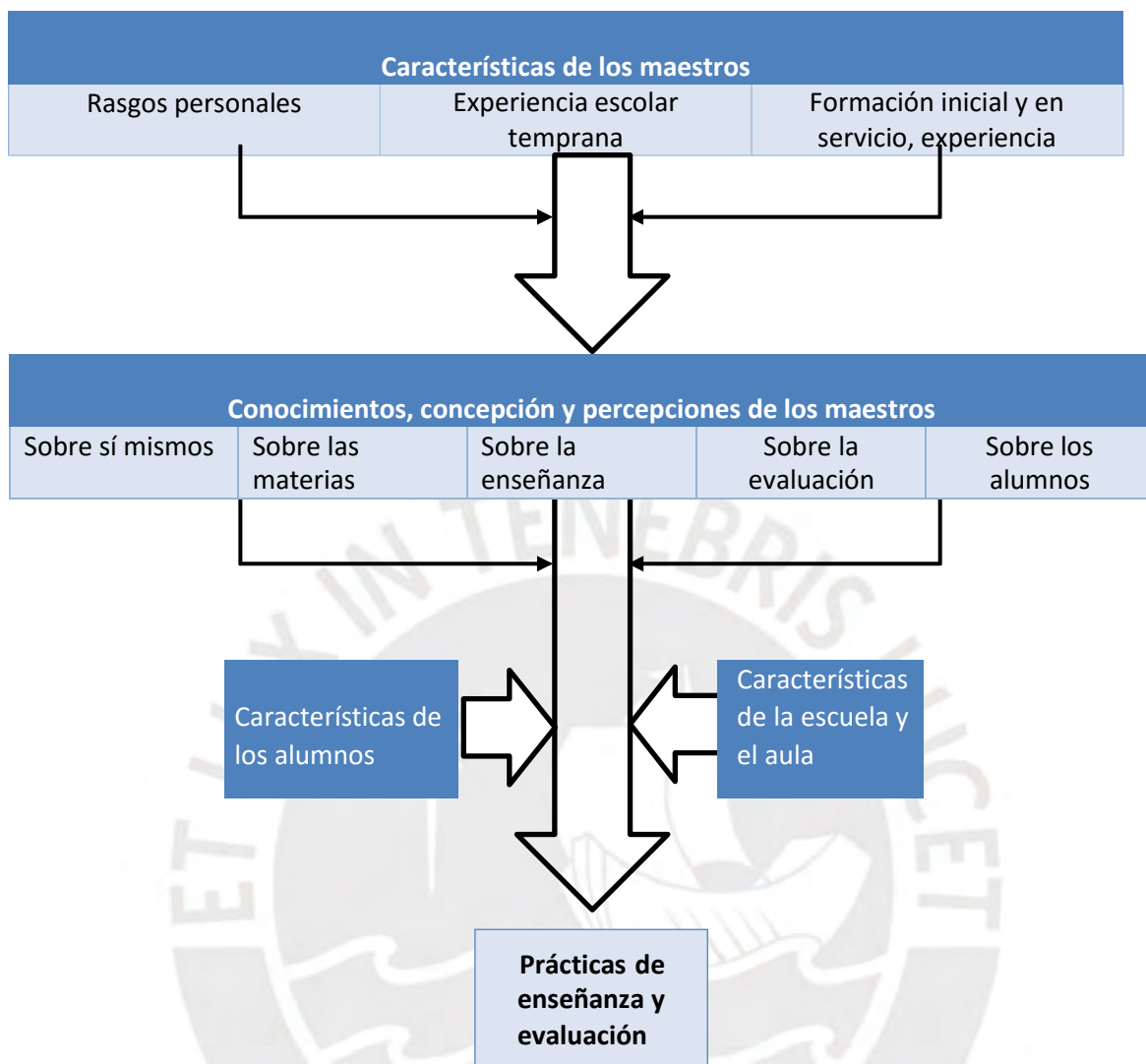
- Interpretación.- Empleo de criterios adecuados para la valoración de las evidencias recogidas que demuestren el aprendizaje de los estudiantes.

Zhicheng (2003,p.325) señala que “teachers should be skilled in choosing and developing assessment methods, administering and scoring tests, interpreting and communicating assessment results, grading, and meeting ethical standards in assessment.”⁴, por lo cual los docentes requieren un conocimiento y preparación sobre las actividades que realizan en su aula, para lograr de esta manera, prácticas evaluativas exitosas, que propicien el logro de altas demandas cognitivas en sus estudiantes y que propicien un ambiente de calidez en el aula, donde se puedan comprender los errores ofreciendo tiempo para pensar y verificar que se hayan conseguido los aprendizajes (Anijovich y González, 2011).

La práctica evaluativa, presenta además una serie de factores que la regulan y que en fuerte medida inciden en su desarrollo como las prescripciones legales, supervisiones institucionales, presiones sociales y las condiciones organizativas necesarias para realizar la evaluación, mencionadas por Santos (2003b). Asimismo, Martínez (2013), complementa esta información presentando en cuatro bloques aquellos factores que influyen de manera directa o indirecta en las prácticas de enseñanza y evaluación como se aprecia en la figura 4:

⁴ los maestros deben estar capacitados en la elección y el desarrollo de métodos de evaluación, administrar y calificar las pruebas, interpretación y comunicación de resultados de la evaluación, clasificación, y el cumplimiento de las normas éticas en la evaluación.

Figura 4. Factores que influyen en las prácticas de enseñanza y evaluación



Adaptado de: Dificultades para implementar la evaluación formativa, Martínez, 2013, p.132

Los factores que se observan en la figura se encuentran organizados en cuatro bloques que se detallan a continuación:

- **Características de los docentes.**- Son los aspectos relacionados con los rasgos personales del docente como edad, sexo, estado civil, etc., así como la experiencia con respecto a la evaluación que este haya tenido como estudiante en su formación escolar y por último, su formación inicial y en servicio como docente, así como su experiencia en la carrera. Cabe mencionar que su influencia en la práctica no es sustancial, pero no puede dejarse de lado, pues posee relación directa con los siguientes factores.

- Conocimientos, concepciones y percepciones de los docentes.- Ejercen una influencia directa en la práctica de la enseñanza y de la evaluación por lo que se debe tener en cuenta que percibe el docente sobre sí mismo y el área que tiene a su cargo, así como los conocimientos que tengan sobre la enseñanza, la evaluación y los alumnos, estos aspectos son muy importantes en las prácticas que realizan los docentes, pues como señala Katzkoowicz, citado en Martínez (2013) que “Estas concepciones serán las que definan las decisiones que se tomarán en relación con las evaluaciones...”. (p. 136).
- Características de los estudiantes.- Son aquellas particularidades propias de los estudiantes, sus ritmos de aprendizaje, su conducta, sus motivaciones, etc. Estas afectan en una forma indirecta a la práctica evaluativa que realizan, pues su desarrollo de alguna manera se ve condicionada por el tipo de estudiantes que tienen.
- Características de la escuela y el aula.- Referidas al tamaño, gestión, infraestructura, participación de los padres, cantidad de alumnos, etc. de una escuela. Asimismo, se toma en cuenta la normatividad y orientaciones sobre qué enseñar y qué evaluar que se plasman en el currículo.

Lo señalado no es determinante para la práctica evaluativa, pero sí afectan su desarrollo.

El sistema educativo peruano, como se señala en el Currículo Nacional 2016, asume el enfoque por competencias por lo que al referirnos a la práctica evaluativa de los aprendizajes, es necesario entenderla como aquella que propicia la observación y valoración del desempeño de los estudiantes en situaciones reales de evaluación, promoviendo la integración de diversos saberes (conocimientos, habilidades y actitudes) para establecer el nivel de desarrollo de la competencia.

Comprender este enfoque por competencias en el tema de evaluación del aprendizaje requiere un entendimiento distinto de parte de los docentes, pues aún confluyen los programas organizados en base objetivos con los desarrollados en un enfoque por competencias, originando lógicas distintas al momento de evaluar. Tardif (2013), en la figura 5 establece las características de cada una de estas lógicas:

Figura 5. Lógica de la evaluación del aprendizaje



Elaboración propia en base a Tardif (2013)

En la lógica fotográfica son los docentes los que generalmente recogen los datos de los aprendizajes obtenidos, para luego comunicarlos a los estudiantes; en cambio en la lógica videográfica los estudiantes son los encargados de proveer al docente de las pruebas de su aprendizaje, esto conlleva a que la práctica evaluativa emplee diversos instrumentos, se realice en diferentes momentos, y, que sean docentes y estudiantes los que brinden distintas miradas de su realización (Vallejo y Molina, 2014).

Es importante reconocer, que la práctica evaluativa realizada en el aula afecta en sobremanera la adquisición de aprendizajes de los estudiantes, en el presente y los que en un futuro puedan ser adquiridos (Monereo y Castelló, 2009). Por lo cual, el desarrollo de la práctica evaluativa, considera las siguientes interrogantes

¿Toma en cuenta las posibilidades de cada alumno? ¿Toma en cuenta el contexto de la escuela? ¿Sirve para mejorar el aprendizaje? ¿Sirve para conocer a los estudiantes? ¿Resulta útil para mejorar la enseñanza que realiza el profesorado? ¿Apoya el desarrollo y el ajuste de los proyectos escolares? (Casanova, 2011, citado en Casanova, 2012, p.19)

Estas preguntas generan una reflexión que permite realizar ajustes y mejoras en la práctica evaluativa que se desarrolla en las aulas. Por lo cual requiere que se evidencien las siguientes características (Álvarez, 2003):

- Sea **personalizada**, donde la evaluación se adapte a las características de cada estudiante.

- Favorezca la **participación del estudiante** (autoevaluación), para seguir desarrollando la capacidad de aprender por sí mismo.
- Fomente la **participación de los compañeros** (coevaluación), propiciando el trabajo en equipo.
- Proponga los contenidos de la evaluación, teniendo en cuenta el **contexto** de los estudiantes y no se limite a contenidos teórico conceptuales.

Las diversas maneras de realizar la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, influyen en gran medida en el proceso de enseñanza que desarrolla el docente, en los criterios que sigue para la elección de los contenidos del currículo, en la selección de las prácticas de enseñanza, así como en la configuración de experiencias acordes a los estilos de aprendizaje de sus estudiantes (Pérez, 2012).

Coll y Onrubia (2000) lo reafirman cuando señalan que la evaluación está articulada con los procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, las prácticas evaluativas desarrolladas en el aula se definen por las formas cómo son desarrollados estos procesos. Es decir que esta práctica evaluativa es consecuencia de cómo se concibe y se actúa la práctica pedagógica habitualmente (Castaño, 2013).

En tal sentido, es necesario que los docentes realicen una reestructuración en el proceso de planificación de las sesiones que serán trabajadas con los estudiantes para la generación de aprendizajes, y al hacer esos cambios le den el verdadero lugar que se merece la evaluación como el hilo conductor sobre el cual se deben organizar estas prácticas, pues, el propósito es conocer cómo avanzan los aprendizajes, detectando las dificultades que puedan presentarse y como consecuencia de ello los docentes y hasta los propios estudiantes puedan establecer las actividades de mejora en el momento oportuno (Roca,2013).

Moreno (2011) señala una serie de aspectos que hay que tener en cuenta para mejorar la práctica evaluativa, a continuación se mencionan aquellos que pueden replicarse en nuestro sistema escolar:

- Propiciar una formación en la temática de la evaluación y particularmente la referida al aprendizaje, tanto en el aspecto teórico y práctico.
- Tomar conciencia de que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son procesos complejos e íntimamente relacionados.
- Promover el aprender, desaprender y reaprender de la evaluación
- Propiciar la participación de los estudiantes durante la evaluación
- Replantear las tareas docentes para pasar de una evaluación con características tradicionales a una evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje.
- Reconocer que la evaluación posee una dimensión ético-moral que no puede ser ignorada, no basta con el manejo a un nivel técnico.
- Propiciar las condiciones necesarias para que los docentes puedan proponer innovaciones en las prácticas evaluativas que realizan, teniendo el respaldo de las instituciones educativas.

Stiggins, citado en Martínez, (2013, p.129) manifiesta que “El principal desafío que enfrentamos actualmente en las escuelas en lo relativo a evaluación es asegurar que las prácticas sanas lleguen a cada aula, que las evaluaciones se usen para beneficiar a los alumnos”, y en la misma línea, Murphy (2006) señala que el reto de los docentes debe ser la integración del currículo y la evaluación con el fin de generar y mejorar los aprendizajes significativos de los estudiantes, por ello, de debe establecer un sistema de evaluación adecuado que ayude en esta tarea.

Lo mencionado anteriormente permite establecer un cambio en nuestra cultura evaluativa, y no solo modificaciones a nivel de la evaluación de los aprendizajes, sino un cambio más profundo, en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, para que haya coherencia entre la forma cómo se realiza la enseñanza y la forma en cómo es evaluada. Si se desea un aprendizaje exitoso en los estudiantes se debe buscar lo señalado por Black & Wiliam “that improvement in classroom assessment will make a strong contribution to the improvement of learning” (1988, p.7)⁵.

⁵ la mejora en la evaluación de la clase hará una importante contribución a la mejora del aprendizaje

Para finalizar lo expuesto en este punto es necesario recordar que la práctica evaluativa

no acaba después de poner nota o de señalar lo que está bien o mal en las tareas de los alumnos. (...) después de informar a los alumnos y a sus padres de sus logros o errores, es necesario tomar decisiones para mejorar el proceso de aprendizaje. (Castillo y Cabrerizo, 2009, p. 443)

y es en la toma de decisiones que se realiza en el aula donde radica la relevancia que tiene la práctica evaluativa en la escuela, pues la evaluación de los aprendizajes no se restringe a la colocación de una nota.

1.3. Dimensiones de la práctica evaluativa del aprendizaje

Se entiende por estas dimensiones a los aspectos que ejercen influencia en el desarrollo de la práctica evaluativa y que dan respuesta a cómo se desarrolla esta en el aula.

Figura 6. Dimensiones de la evaluación de los aprendizajes



Elaboración propia

La evaluación de los aprendizajes involucra diversos aspectos que condicionan su realización, las ideas que se pueden asumir con respecto a esta, se encuentran sumamente ligadas al enfoque curricular en el cual se desenvuelvan los participantes de este proceso, como lo señalan Castillo y Cabrerizo

La estructura básica conceptual no cambia, aunque sí pueden cambiar sus circunstancias: el momento (cuándo evaluar), las funciones (para qué evaluar), los contenidos (qué evaluar), los procedimientos (cómo evaluar), los ejecutores (quiénes evalúan), etc. (2009, p.21)

Coll (1998) citado en Osuna (2012), acorde con lo señalado anteriormente plantea que la evaluación se puede observar desde varias dimensiones:

- Curricular.- tomando en cuenta las interrogantes: ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo? y ¿por qué evaluar?, que corresponden al momento de la planificación de esta práctica.
- Técnico – práctica: Se refiere al cómo se lleva a cabo este proceso, reconociendo la interrogante ¿con qué se evalúa?, identificando las técnicas e instrumentos de evaluación que han sido empleados para el recojo de información.

Por ello, abordar las dimensiones que comprende la práctica evaluativa es una tarea compleja, porque existen múltiples criterios para abordarlas, por eso a continuación se presentan aquellos aspectos que autores representativos en el tema de evaluación de los aprendizajes proponen.

1.3.1 El por qué y para qué de la evaluación del aprendizaje

Intentar dar respuesta a estas dos preguntas, nos lleva a abordar el tema de funciones y finalidades de la evaluación del aprendizaje que se irán desarrollando en los siguientes apartados:

El por qué de la evaluación del aprendizaje: Funciones de la evaluación

La evaluación implica que se obtenga información con respecto a la calidad de una acción y que a la vez se brinde un juicio de valor al respecto, permitiendo de esta manera en función de una apreciación o discernimiento se dé la toma de decisiones. Según Coll y Onrubia, la evaluación presenta

una función pedagógica, al servicio de la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y una función social, al servicio de la acreditación ante el conjunto de la sociedad del nivel de capacitación alcanzado por los alumnos mediante los aprendizajes realizados en la escuela. (2000, p. 143)

Ambas funciones se encuentran estrechamente relacionadas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y generan diversas decisiones con características particulares al momento de evaluar:

Función pedagógica

Esta función permite organizar las actividades de enseñanza y aprendizaje propias de la actividad escolar que se desarrollan cotidianamente con los

estudiantes de manera lógica y eficaz para poder mejorarlas. Por ello, empleando la observación se recoge, analiza e interpreta la información sobre las necesidades, posibilidades y dificultades del aprendizaje, para poder reflexionar y luego emitir los juicios de valor adecuados que permitan tomar las mejores decisiones para los estudiantes.

Su uso puede darse a través de la **Evaluación formativa** y la **evaluación formadora**, donde el objetivo de la primera es que el docente regule de manera interactiva ese proceso, mientras que en la segunda es el estudiante el que regula por sí mismo sus propios procesos y estrategias de pensamiento. Es así que, durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, los docentes y estudiantes, pueden tomar decisiones que los ayuden a corregir sobre la marcha estos procesos, para conducirlos a la mejora permanente de los mismos.

Función social

Esta función permite la acreditación ante la sociedad de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes, es así que, los preparan para la realización de determinadas actividades y tareas que pueden realizar fuera del contexto escolar. Su uso se da a través de vías diferenciadas de formación a partir de determinados niveles de escolaridad a las que los alumnos puedan acceder en función de los resultados obtenidos. Es decir, se acredita las capacidades de los estudiantes en distintos escenarios, a nivel local, regional, nacional o internacional. Se vincula a la naturaleza social y a la función esencialmente socializadora de las prácticas educativas escolares.

Por lo expuesto, Remesal (2011) al referirse a las funciones que tiene la evaluación de los aprendizajes, señala lo siguiente,

On the one hand, it is a device capable of promoting reflection and change in education by monitoring both, teaching and learning. On the other hand, assessment is a tool for certification to different audiences in society, such as families or school administrations. That is, it serves for accountability of students' achievement and teachers' professional labor.⁶ (p. 473)

⁶ Por un lado, es un dispositivo capaz de promover la reflexión y el cambio en la educación mediante la supervisión mutua, la enseñanza y el aprendizaje. Por otra parte, la evaluación es una herramienta para la certificación a diferentes audiencias en la sociedad, como las familias

Aunque ambas funciones deben ser realizadas en el aula, al referirnos a la evaluación auténtica se debe conocer que la función pedagógica es la que se convierte en la base y sustento de esta como lo manifiestan Vallejo y Molina (2014).

El para qué de la evaluación del aprendizaje: Finalidad de la evaluación

Al abordar este tema, la finalidad de la evaluación, se está dando respuesta a la pregunta del ¿para qué? se realiza la evaluación de los aprendizajes, pues, se busca conocer cuál es el propósito que esta persigue en su realización. Los siguientes autores, Castillo y Cabrerizo (2009), Boud & Falchikov (2006) señalan que la evaluación posee dos finalidades:

- **Formativa.**- El objetivo de este tipo de evaluación es que durante su realización se pueda ir detectando los problemas que obstaculicen el normal desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje para regularlos y mejorarlos sobre la marcha, ayudando de esta manera al estudiante en la realización de los objetivos propuestos y al docente en la revisión y mejora de su práctica. De la Orden (1982, p.55) en Boekaerts señala que este tipo de evaluación

constituye la base de la enseñanza correctiva (recuperación) y la autocorrección de la acción del profesor y del proceso didáctico, cuando la situación es todavía reversible, mientras se desarrolla normalmente la secuencia enseñanza-aprendizaje y se puede canalizar con éxito hacia los objetivos previstos (2009, p.68)

- **Sumativa.**- Este tipo de evaluación se lleva a cabo cuando la finalidad está centrada en verificar la consecución de objetivos, evaluando los resultados y los productos. Su uso puede encontrarse ligada a la selección de entrada a un curso, o a un programa; a la clasificación de sujetos según sus estudios (bachillerato, educación técnica, etc.); a la promoción o no promoción de sujetos; a certificar competencias, etc. (García, 2012)

Shepard (2001) manifiesta que la finalidad fundamental es la formativa, pues brinda al estudiante las ayudas necesarias para que aprenda y aunque pueda

o las administraciones escolares. Es decir, que sirve para rendir cuentas del logro de los estudiantes y el trabajo profesional del profesor.

parecer que estas finalidades son caras opuestas de una misma moneda, ambas son necesarias y de suma importancia para el desarrollo de la evaluación de los aprendizajes y exigen del docente un doble trabajo, como lo señala Boud (2000, p. 964) citado en Carless (2015),

Assessments have to encompass formative assessment for learning and summative assessment for certification; they have to focus on the immediate task and equipping students for lifelong learning; and they have to attend to the learning process and the substantive content domain.⁷

Esta revisión del ¿para qué se evalúa? permite visualizar que en el proceso evaluativo desarrollado en las aulas pueden convivir diferentes finalidades de la evaluación de los aprendizajes, en algunos casos se complementarán y en otros estarán en conflicto, dependiendo del uso que se haga de ellas.

1.3.2. ¿Qué se evalúa?

Mateo y Martínez (2008, p.205), manifiestan que el mayor interés es que el alumno aprenda y por ello es importante que se delimite y se tenga claridad en lo que se va a valorar, y, sobre todo que el estudiante tenga conocimiento de ello, es decir, se evalúa lo que se espera que el estudiante aprenda. Además, debe tenerse en cuenta que lo que se evalúa “no puede ser nada distinto a lo que el maestro se propone alcanzar en el proceso pedagógico” (Castaño, 2013, p.23). Es decir, lo que se enseña y lo que se evalúa deben ser coherentes entre sí.

En el sistema educativo peruano se aborda el objeto de evaluación desde un enfoque por competencias y por lo tanto lo que se evalúa son las competencias entendidas como los conocimientos, habilidades y destrezas que permiten responder ante una determinada situación problemática.

En el área de Comunicación según el Currículo vigente se evalúan las siguientes competencias:

- Se comunica oralmente en su lengua materna.

⁷ Las evaluaciones tienen que abarcar la evaluación formativa para el aprendizaje y la evaluación final para la certificación; que tienen que centrarse en la tarea inmediata y equipamiento de los estudiantes para el aprendizaje permanente; y tienen que asistir al proceso de aprendizaje y el dominio de contenido sustantivo.

- Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.
- Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.

1.3.3. ¿Quiénes evalúan?

Esta dimensión de la evaluación del aprendizaje se encuentra desarrollada por los participantes que se encuentran involucrados en el proceso evaluativo y presenta las siguientes alternativas:

- **Autoevaluación.**- Este tipo de evaluación se puede entender como la reflexión y apreciación crítica que cada estudiante realiza de su propio aprendizaje. Es decir, se reflexiona sobre los éxitos y fracasos en las actividades que realiza, pues realiza una evaluación personal hecha por y para él mismo, además le permite visualizar en forma más clara cómo se ha realizado su desenvolvimiento en el aula, identificando sus necesidades para posteriormente diseñar las estrategias que le permitan mejorarlas.

En algunas ocasiones puede generar la desconfianza en algunos docentes, pues, estos consideran que no brinda en forma fidedigna los datos que se quieren recabar, al considerar a los alumnos como poco responsables para realizar su propia evaluación, aunque haya autores que piensen que esta evaluación “fomenta la madurez personal y, a la vez, es signo de la misma”. (García, 2012, p. 73)

- **Heteroevaluación.**- Es el tipo de evaluación en la cual los responsables de la evaluación y los evaluados no corresponden a las mismas personas. Generalmente, es realizada por el docente para conocer el nivel de logro de aprendizaje de sus estudiantes. Para ello se necesita que los docentes empleen técnicas e instrumentos de evaluación apropiados y que estén en función de lo que se va a evaluar con la finalidad de obtener resultados valederos y confiables.

- **Coevaluación.**- Este tipo de evaluación implica la apreciación del aprendizaje y el desempeño que realizan alumnos con alumnos, es decir, es una evaluación mutua entre personas o grupos, en la cual intercambian su papel en forma alternada. Tiene por finalidad la ayuda mutua, alcanzando de

esta manera el reconocimiento de sus logros y el refuerzo de lo aprendido. Esta evaluación, permite que los estudiantes estén conscientes de sus avances y que asuman actitudes críticas ante los demás.

El rol del alumno en la evaluación de los aprendizajes ha variado actualmente, pues ellos han asumido un papel más activo en este proceso, pues han reconocido la importancia que tiene este proceso para su vida como estudiantes. Así lo presenta Terence Crook (1988), en Bravo & Fernández del Valle (2000) al indicar que la evaluación en el aula favorece al criterio de los alumnos respecto a lo que es relevante aprender, afectando así su motivación, valoración del grado de competencia, consolidación de aprendizajes, etc.

Por ello, los docentes deben estar pendientes de cómo los estudiantes interactúan con este proceso, pues como señalan Coll y Onrubia,

la evaluación influye también directamente en la manera como se sitúa el alumno ante el aprendizaje, sus expectativas de éxito, su auto concepto como aprendiz y, en último término, la posibilidad que tienen de atribuir un cierto sentido al hecho de aprender y de abordar el aprendizaje escolar con un enfoque en profundidad. (2000, p. 143)

En consecuencia, una mala práctica evaluativa los puede marcar de por vida y de alguna manera obstaculizar los aprendizajes.

1.3.4. ¿Cuándo se evalúa?

Al referirse a este punto, se hace alusión a los tiempos o momentos en los cuales se realiza la evaluación; al inicio, durante o al finalizar un proceso; cabe destacar que cada uno de esos momentos tiene una finalidad específica; si se realiza al inicio, tendrá un finalidad diagnóstica, en oposición a la evaluación realizada al final que tendrá un carácter sumativo, y la que es realizada durante todo el proceso es de carácter formativo.

- **Evaluación inicial.**- Se desarrolla al comenzar el proceso de aprendizaje y brinda información sobre la situación de partida de los estudiantes. Esta información constituye el punto de arranque de toda actividad educativa, pues “nadie puede actuar sobre un material que desconoce” (García, 2012, p. 53) Según Briones (2004) , esta evaluación tiene tres propósitos principales:

1. Determinar si los objetivos son adecuados para un estudiante, estableciendo una posible relación entre cómo inicia y una etapa posterior de su aprendizaje.
 2. Definir actividades de aprendizaje adecuadas para cada estudiante en función de los objetivos determinados previamente.
 3. Investigar los problemas específicos de cada estudiante que puedan obstaculizar la consecución de los objetivos y aprendizajes que hayan sido definidos para esta evaluación; estos problemas pueden corresponder a aspectos de la vida personal del estudiante, o aquellos relacionados con su contexto.
- **Evaluación del proceso o continua.**- Durante el proceso de evaluación se irá brindando información sobre el avance de los estudiantes en función a las metas establecidas previamente, además como señala Briones (2004) este tipo de evaluación genera en el docente un proceso de reflexión de lo que realiza en el aula, llevándolo a revisar los recursos y materiales que emplea, para ver la posibilidad de cambiar y mejorar si no se encuentra acorde a la evaluación que está realizando, asimismo para García, este tipo de evaluación “es la verdadera evaluación del proceso educativo tomado en su conjunto”. (2012, p. 62)
 - **Evaluación final.**- Realizada al finalizar el proceso para valorar el grado de desempeño de las capacidades señaladas en los objetivos o aprendizajes esperados, y como lo menciona García, (2012, p. 62) es “la síntesis de todos los elementos proporcionados por la evaluación inicial y continua, con el objeto de llegar a la formulación de un juicio global que resuma el progreso realizado por el alumno durante el curso escolar”.

1.3.5. ¿Con qué se evalúa?

Las técnicas e instrumentos de evaluación cumplen un rol muy importante dentro del proceso de la evaluación del aprendizaje, pues recaban información útil y necesaria que será sistematizada posteriormente. Es muy frecuente escuchar que estos términos son utilizados indistintamente por

las personas responsables de realizar la evaluación; aunque se encuentran estrechamente relacionados, deben ser entendidos según el significado que estos poseen, “La técnica es el método de obtener informaciones, mientras que el instrumento es más bien el recurso concreto utilizado para obtenerlas.” (García, 2012, p. 89).

En el proceso de evaluación de los aprendizajes, las técnicas e instrumentos deben ser determinados en función al propósito de aprendizaje que se haya planteado y se tiene una amplia gama para poder seleccionar las más apropiadas para cada uno de ellos. Asimismo, es importante distinguir lo que se evalúa de la técnica e instrumento de evaluación, estableciéndose una coherencia al momento de evaluar:

Tabla 5. Coherencia entre producto, técnica e instrumento

PRODUCTO	TÉCNICA	INSTRUMENTO
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Es la actividad de enseñanza-aprendizaje que puede ser evaluada. ♦ Es el medio o la evidencia que será evaluada. <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Trabajos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Es el procedimiento mediante el cual se lleva a cabo la evaluación. ♦ Fundamentan los instrumentos de evaluación que se usan. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Son las herramientas reales y físicas en las que se reflejan los criterios e indicadores de evaluación. ♦ Es el recurso concreto, idóneo y objetivo para recoger información.

Tomado de: “Evaluación del aprendizaje”, Escobar, 2015, p. 84.

Técnicas de evaluación

Se entiende por técnica a los procedimientos, es decir, los pasos que emplea un docente para el recojo de información del aprendizaje de sus estudiantes y para su realización emplea diversos instrumentos. Al respecto Castillo y Cabrerizo (2010) presentan la siguiente clasificación:

- **De Observación.-** Es una técnica que se utiliza en situaciones que requieren la examinación de los detalles. Tiene el propósito de recoger evidencias, describiendo básicamente los comportamientos, habilidades, actitudes, etc. del estudiante y emplea para ello la vista. Esta técnica puede ser de dos tipos: libre y planificada. Para el caso de la evaluación de los aprendizajes, la observación planificada determina los aspectos que se van a evaluar, por ello requerirá de una recolección de datos

suficiente, debe ser objetiva, cubrir una amplia variedad de situaciones, registrar todas las interacciones del alumno en la situación observada y describir los comportamientos sin formular juicios anticipados.

- **De interrogación.**- Es una de las técnicas más antiguas y más usadas en el sistema educativo, es preciso tener en cuenta cómo es la forma en que son realizadas las preguntas, pues ejercen fuerte influencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Además, es una técnica que permite el recojo de información de manera directa.
- **Otras técnicas.**- Son aquellos procedimientos que no han sido contemplados previamente y que recogen información de una manera más minuciosa. Escobar (2015) lo denomina **análisis de tareas** y hace referencia a la revisión de las producciones de los estudiantes para orientarlo en la realización de las diversas actividades.

Es importante señalar que cualquiera de estas técnicas puede ser utilizada en un enfoque tradicional o en un enfoque alternativo, va a depender del uso y propósito que tenga el docente al momento de escogerla en una situación de aprendizaje.

Instrumentos de evaluación

El instrumento de evaluación se emplea para recoger información sobre los aprendizajes de los estudiantes y se encuentra relacionado a una determinada técnica. Todo instrumento propicia que se manifiesten claramente los aprendizajes que se pretenden evaluar para verificar los logros y dificultades que presentan. Contiene un conjunto estructurado de ítems los cuales posibilitan la obtención de la información deseada, según los criterios e indicadores formulados.

Sanmartí (2007, p. 101) afirma lo siguiente, “Es necesario diversificar los instrumentos de evaluación. Dado que cualquier aprendizaje contempla diversos tipos de objetivos, es preciso que los instrumentos de recogida de información sean múltiples y variados.” Aunque es clara su importancia estos

no son la parte fundamental del proceso evaluativo, pues solo son los medios para el recojo de la información según la finalidad que se persiga, facilitando de esta manera el buen desarrollo de la práctica evaluativa.

Un instrumento de evaluación permitirá el recojo de información efectiva si cumple con las características señaladas en la figura 7 pero cabe recalcar que no existe un instrumento que sea mejor que otro, pues su utilidad dependerá de la situación de evaluación que se realice y del grupo en el cual sea aplicado.

La labor del docente exige que se seleccionen los instrumentos más adecuados, para ello se puede tomar en cuenta lo diseñado y aplicado por otros, así como realizar adaptaciones y mejoras según las necesidades. (Lamas, 2005)

Figura 7. Características de un instrumento de evaluación



Elaboración propia (2016) en base a Monereo y Castelló (2009)

En la siguiente tabla se presenta una clasificación de las técnicas e instrumentos usados al momento de evaluar los aprendizajes:

Tabla 6. Técnicas e instrumentos de evaluación

<p>1. Técnica de Observación: 1.1 Escalas de valoración 1.2 Listas de cotejo</p>

1.3 Registro anecdótico 1.4 Diarios de clase
2. Técnica de interrogación: 2.1 Guion de entrevista 2.2 Cuestionarios 2.3 Pruebas 2.4 Test estandarizados
3. Otras técnicas - Análisis de tareas: 3.1 Rúbrica 3.2 Portafolio – E-portafolio 3.3 Autoinforme

Elaboración propia en base a Castillo y Cabrerizo (2010) y Escobar (2015)

A partir de la revisión realizada y teniendo en cuenta lo señalado por los docentes, se ha procedido a explicar un grupo de instrumentos empleados al momento de evaluar los aprendizajes:

- La lista de cotejo.- Instrumento de observación y verificación de un listado de atributos o indicadores. Únicamente se califica la presencia o ausencia de estos mediante una escala dicotómica. Se deben expresar en enunciados afirmativos y cada indicador debe referirse solo a una característica o aspecto a evaluar
- El guion de entrevista.- Este instrumento permite obtener información a través del interrogatorio directo, mediante la relación que se establece entre dos individuos. El entrevistado posee información que será recogida por el entrevistador a través de un guion o una serie de preguntas que solicitará información que sea útil para los fines que se han establecido al aplicar el instrumento.
- Las pruebas objetivas.- Este instrumento está conformado por diversos enunciados o preguntas muy concretas, en las que el estudiante puede escoger, señalar o completar el planteamiento que se le hace. Las opciones de respuesta son fijas, por lo cual el evaluador se exime de incluir juicios de valor o interpretaciones relacionadas con las respuestas; la calificación es independiente de la apreciación del docente, ya que se asigna una clave única de respuesta para cada enunciado.

- El portafolio es un instrumento de evaluación que de manera sistemática presenta la compilación de trabajos, materiales y actividades que desarrolla el estudiante durante un periodo determinado y que evidencian los aprendizajes obtenidos, incluso contiene una reflexión de cada uno de los trabajos que serán colocados en un archivador y acompañarán al estudiante durante todo su proceso de aprendizaje.
- Una rúbrica permite describir de manera cualitativa los distintos niveles de logro de los estudiantes. Además, la rúbrica es considerada una herramienta muy completa, ya que permite conocer qué se espera con respecto al desempeño de los estudiantes y cuáles son los criterios que se tomarán en cuenta para calificar un trabajo o actividad. Asimismo, ofrece información muy útil para el docente, acerca de las fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza que se está llevando a cabo (Ahumada, 2005b).

En la tabla 7 se pueden identificar los distintos usos de las diversas técnicas e instrumentos de evaluación, los cuales según los contenidos, habilidades y actitudes que se hayan trabajado en clase, permiten a los docentes requerir o priorizar un determinado instrumento frente a otro.

Tabla 7. Técnicas e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes

Evaluación del proceso de aprendizaje			
Técnicas e instrumentos de evaluación	Conceptos	Procedimientos	Actitudes
1. Técnica de Observación:			
1.1 Escalas de valoración	▲	■	■
1.2 Listas de cotejo	▲	▲	■
1.3 Registro anecdótico	▲	▲	■
1.4 Diarios de clase	■	■	■
2. Técnica de interrogación:			
2.1 Guion de entrevista	■	▲	■
2.2 Cuestionarios	■	▲	▲
2.3 Pruebas	■	▲	▲
2.4 Test estandarizados	■	■	▲

<p>3. Otras técnicas - Análisis de tareas:</p> <p>3.1 Rúbrica</p> <p>3.2 Portafolio – E-portafolio</p> <p>3.3 Autoinforme</p>	<p>■</p> <p>■</p> <p>■</p>	<p>■</p> <p>■</p> <p>▲</p>	<p>■</p> <p>■</p> <p>■</p>
--	----------------------------	----------------------------	----------------------------

El signo ■ indica que es muy adecuado para ese tipo de contenidos. El signo ▲ expresa que permite también evaluar dichos contenidos.

Elaboración propia en base a Ander- Egg (1996), Castillo y Cabrerizo (2010) y Escobar (2015)

Como se puede apreciar se tiene una amplia gama de técnicas e instrumentos, que mantienen vigencia en el sistema educativo peruano, como las pruebas, listas de cotejo y otras que relativamente son nuevas como el portafolio y rúbricas, las cuales, dependiendo de la situación de evaluación se optará por su elección, ya que no se puede calificar a un instrumento mejor que el otro, sino que depende de la forma cómo este se aplique, pues según cómo se utilice, brindará información relevante sobre el proceso de aprendizaje.

1.4. Proceso evaluativo del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje es un proceso que requiere una planificación y un diseño previo que garantice en su desarrollo el logro de sus propósitos. Por ello, es necesario que este proceso se perfile previamente para organizar el funcionamiento de los diferentes elementos que lo conforman, como son docente, estudiante, dimensiones de la evaluación del aprendizaje, etc.

De esa manera, se permitirá a los docentes tener una dirección de cómo realizar la evaluación del aprendizaje orientado a un enfoque alternativo y no mantenerse en un enfoque tradicional de evaluación. Esto implica que en el diseño de las evaluaciones alternativas se tomen en cuenta ciertos principios propuestos por Vallejo y Molina (2014, p. 18):

- Explorar los aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y acciones complejas, no el simple recuerdo de información o la ejercitación rutinaria.
- Seleccionar o desarrollar tareas auténticas que representen tanto el contenido como las habilidades centrales –en términos de los aprendizajes más importantes– y, de esta manera, conjugar la enseñanza con la evaluación.

- Proporcionar a los alumnos los apoyos necesarios para que comprendan y realicen la actividad, así como para entender las expectativas existentes en función del nivel de logro esperado.
- Comunicar con claridad las expectativas de ejecución en términos de criterios consensuados con el grupo, mediante los cuales se juzgará dicha ejecución, al tiempo que se deben generar las condiciones y mecanismos necesarios que permitan registrar el avance de los alumnos.
- Incluir espacios de reflexión en torno a los aprendizajes logrados, a la enseñanza que los posibilitó y a los mecanismos de evaluación que se emplearon, recuperando posteriormente dichas reflexiones como elementos de realimentación y propuestas para la mejora.

El proceso de evaluación está integrado a los procesos de enseñanza y aprendizaje y permite a los docentes realizar el seguimiento de los logros de los estudiantes. Por ello, es necesario conocer qué modelos y perspectivas pueden ser asumidas al momento de evaluar.

Una de ellas es la propuesta por Elola y Toranzos (2000, p. 4- 5) que señalan que todo proceso evaluativo involucra la presencia de las siguientes acciones para facilitar su planificación y desarrollo:

- **Búsqueda de indicios:** la observación y medición se lleva a cabo sobre un conjunto de indicios, sistemáticos y planificados.
- **Forma de registro o análisis:** a través de un conjunto variado de instrumentos y técnicas de análisis con carácter complementario.
- **Criterios:** Presencia de elementos para establecer comparaciones respecto al objeto de evaluación.
- **Juicio de valor:** Acción de juzgar, emitir o formular juicios de valor.
- **Toma de decisiones:** Reconocer que toda acción de evaluación es una forma de intervención que trae la toma de decisiones en algún sentido.

Entendiendo que el enfoque alternativo se encuentra alineado a la concepción constructivista del aprendizaje se toma en cuenta el modelo de Castillo (2002, citado en Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 126-129), quien precisa que la finalidad

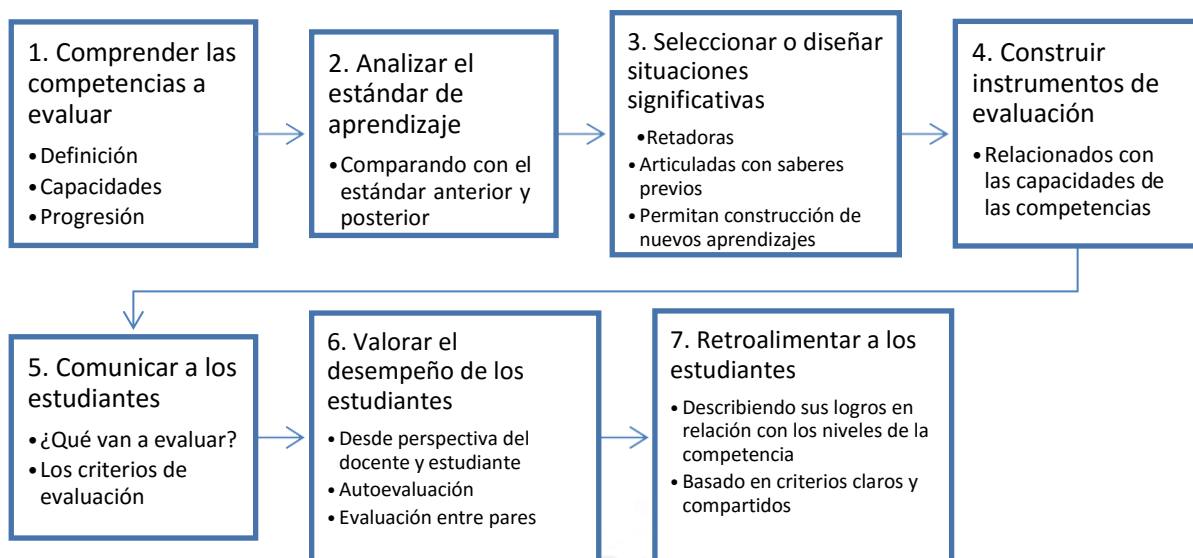
del proceso evaluativo es dar sentido de unidad a una acción evaluadora desarrollada a través del tiempo y que tiene las siguientes fases:

- 1. Fase concepto-constructiva.** Es el momento en el que se define el marco conceptual de la acción evaluadora que ha de servir de permanente referencia.
- 2. Fase anticipativo-previsora.** Es el momento en el que se previenen acciones, procedimientos y recursos para evitar, en lo posible, la improvisación y la descoordinación.
- 3. Fase organizativo-procedimental.** Este es el momento que corresponde a la puesta en práctica de la evaluación y se explicita en los documentos organizativos de la institución.
- 4. Fase ejecutivo-operativa.** Esta fase la integran cada momento del proceso en el que se materializa operativamente la acción evaluadora.
- 5. Fase reflexivo-metaevaluativa.** Es el momento de someter a evaluación el proceso mismo que se ha desarrollado.

Según lo señalado por el autor, las tres primeras fases del modelo de evaluación corresponden a una etapa de planificación, la cuarta fase es propiamente la parte operativa o desarrollo de la evaluación y la última fase corresponde a la evaluación de la evaluación realizada.

Asimismo, es importante tomar en cuenta las orientaciones a los docentes que propone el Ministerio de Educación a través del Currículo Nacional 2016 para realizar el proceso evaluativo, esto es al momento de planificar, desarrollar y evaluar la evaluación; como lo podemos observar en la figura 8:

Figura 8. Proceso evaluativo



Elaboración propia en base al Currículo Nacional (Ministerio de Educación ,2016)

Finalmente, el modelo de evaluación propuesto por Obaya y Ponce (2010), señala de manera muy sintética y didáctica las fases de este proceso evaluativo:

1. **Planificación.**- Momento de decisión sobre cómo se va a desarrollar la evaluación, para ello se toma en cuenta qué y para qué se va a evaluar, asimismo se selecciona el tipo de instrumento a utilizar, así como el momento cuando este va a ser aplicado, los cuales corresponden a las dimensiones del aprendizaje revisadas en el punto anterior.
2. **Aplicación.**- Momento en el cual se recoge la información, se analiza y se procede a la toma de decisiones. También se desarrolla la retroalimentación del estudiante procurando que tome conciencia de su aprendizaje para desarrollar su autorregulación.
3. **Evaluación.**- Proceso de reflexión para mejorar las fases anteriormente mencionadas.

Según los autores señalados anteriormente, los diferentes modelos del proceso de evaluación contribuyen con los procesos de enseñanza-aprendizaje y para que brinden los resultados esperados deben planificarse cuidadosamente y organizarse en una serie de pasos que demuestren que este proceso es continuo y que está conformado por una serie de elementos estrechamente relacionados.

1.5. Competencias docentes para realizar la práctica evaluativa del aprendizaje

La tarea de evaluar forma parte de las responsabilidades que realiza un docente en su diario actuar y ya que no se puede asumir que todos los docentes posean las competencias necesarias para evaluar de manera adecuada a sus estudiantes, es necesario darlas a conocer a través de la tabla 8 donde se presentan las acciones requeridas para el logro de estas competencias. Esta información puede generar en los docentes cierta seguridad frente a las dudas y cuestionamientos que tiene al momento de evaluar.

Tabla 8. Actividades evaluativas de los docentes

	Actividades de los docentes	Finalidad
Antes de la enseñanza (Evaluación inicial)	Identificar y evaluar: <ul style="list-style-type: none"> . Claves culturales . Metas personales . Autoconcepto, expectativas, aprendizaje autónomo, etc. . Competencias generales (trabajo en grupo, aprendizaje autónomo, etc.) . Competencias específicas (En el área) . Motivación en la materia. 	Establecer las necesarias adecuaciones en lo programado previamente.
Durante los procesos de enseñanza y aprendizaje (Evaluación formativa)	Garantizar: <ul style="list-style-type: none"> . Progreso hacia los propósitos del aprendizaje. . Autopercepción positiva sobre los beneficios del aprendizaje. . Adecuación a las nuevas necesidades. . Ayudas en el momento preciso y creíbles . El aprendizaje y su profundización en forma autónoma. 	Ofrecer una continua retroalimentación para que el aprendizaje no se detenga.
Después de la enseñanza (evaluación sumativa)	Determinar: <ul style="list-style-type: none"> . Consecución de los propósitos del aprendizaje . Comunicar los resultados a los estudiantes. . Eficacia y eficiencia de la enseñanza. 	Evaluar lo logrado tras un periodo y tomar las decisiones sobre lo que se debe conservar, modificar o eliminar de las planificaciones.
Difusión , revisión y discusión de buenas prácticas de evaluación	Crear y expandir una nueva cultura de la evaluación	Aprovechar las comunicaciones sobre la práctica evaluativa como una nueva oportunidad de aprendizaje.

Elaboración propia (2016) en base a Monereo y Castelló, (2009)

Las distintas actividades de evaluación detalladas en la segunda columna optimizan los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realicen. Asimismo, Casanova (2012) destaca la importancia del desarrollo de estas actividades

es imprescindible evaluar todo lo que el estudiante hace en el día a día de su trabajo escolar. Y todo lo que hace el profesor. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben ser valorados de modo continuo y cualitativo, para que ofrezcan datos permanentes acerca de lo que funciona y lo que no, para reforzar y corregir (durante el propio proceso) lo necesario y llegar así a la calidad educativa pretendida. (p.19)

El desarrollo de estas actividades permite la identificación de las competencias que necesita un docente para realizar con éxito la evaluación, pues no solo se necesitan intenciones ni deseos, sino que deben poseer las competencias que los habiliten para ello.

Sanders & Vogel (1993) señalan que “These activities imply that teachers need competence in student assessment and sufficient time and resources to complete them in a professional manner”⁸ (p. 54), es así que la realización de estas actividades al momento de evaluar no resulta una tarea fácil, sin importar el nivel y área en la que lo realicen, requiere que los docentes posean una serie de competencias en la evaluación del aprendizaje. Los mismos autores y Monereo y Castelló (2009) proponen las siguientes competencias docentes a desarrollar:

- a. Competencia de delimitación del contexto de la evaluación.- Implica tener claridad en lo que queremos y no queremos evaluar. Hay que tomar en cuenta el objetivo de la evaluación.
- b. Competencia de selección y construcción metodológica.- Manejo de diversos métodos en función del objetivo de la evaluación, así como su aplicación adecuada que garantice la fluidez del proceso.
- c. Competencias reguladoras.- Implica el análisis de incidentes producidos al momento de evaluar para poder argumentar los cambios que se deban introducir sin alterar los objetivos perseguidos.
- d. Competencia para interpretar los resultados y valorar el propio proceso de evaluación.- Poseer el conocimiento relativo a los principios

⁸ Estas actividades implican que los maestros necesitan desarrollar competencias en evaluación del estudiante y tiempo y recursos suficientes para completarlos de una manera profesional.

generales que debe mostrar una evaluación, así como los procedimientos técnicos de recogida, análisis y presentación de los datos. Evaluar la propia actuación y establecer juicios sobre el propio proceso seguido.

- e. Competencias comunicativas.- Aportando datos sobre las bondades y limitaciones de la evaluación, a otras instancias o grupo de profesores.

Además, al momento de evaluar, se debe tener en cuenta las sugerencias señaladas por MacDonald (2000), citado en Bolívar (2008), ya que, es necesario recordar que si lo que se está evaluando son las competencias que los estudiantes puedan desarrollar, estas no pueden ser estudiadas en toda su complejidad, pero sí pueden ser observadas a través de la ejecución de ciertos desempeños, por lo cual se tomará en cuenta lo siguiente:

- Considerar métodos de evaluación (técnicas e instrumentos) adecuados para evaluar en forma total la competencia según los criterios fijados.
- Usar técnicas e instrumentos apropiados para el recojo de información en relación con la competencia que está siendo evaluada.
- Analizar la competencia tomando en cuenta los siguientes elementos: contexto, estudiante, actividad auténtica y criterios e indicadores.

1.6. La evaluación del aprendizaje en el área de comunicación en el Perú

1.6.1 Enfoque del área de comunicación

El área de Comunicación es considerada parte fundamental del Currículo, por ello las competencias y capacidades que se plantean apuntan a desarrollar el enfoque comunicativo textual en los estudiantes, el cual debe ser abordado por los docentes estableciendo una coherencia entre los contenidos que se van a enseñar, la forma cómo se va a realizar esta enseñanza y cómo va a ser evaluado este aprendizaje, para desarrollar de esta manera su naturaleza sociocultural y brindar las herramientas necesarias para el desarrollo de una vida en armonía con sus congéneres.

En el enfoque del área es importante tener en cuenta que el aprendizaje “se realiza en pleno funcionamiento, en situaciones comunicativas reales o

verosímiles y a partir de textos completos que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2009, p. 341), lo cual implica priorizar la palabra e interpretación de las ideas a los conocimientos, la interacción verbal de los estudiantes con sus compañeros y docentes; es decir, propiciar situaciones de evaluación más cercanas a la experiencia cotidiana del estudiante .

El área ha sufrido una serie de cambios a lo largo de estos últimos años, en el DCN 2009 se encontraba organizada en tres capacidades: Expresión y comprensión oral; comprensión lectora y producción de textos; en el año 2015, a través de la Resolución ministerial No 199-2015, se realiza una modificatoria y se empieza a trabajar a nivel de competencias y capacidades del área, además se agrega la competencia interactúa con expresiones literarias y finalmente en el Currículo Nacional 2016, estas competencias han quedado establecidas de la siguiente manera:

Tabla 9. Competencias y capacidades del área de comunicación

Competencias	Capacidades
Se comunica oralmente en su lengua materna	Obtiene información de textos orales Infiere e interpreta información de textos orales Adecua, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto oral
Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna	Obtiene información del texto escrito Infiere e interpreta información del texto Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito
Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	Adecúa el texto a la situación comunicativa Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito

Tomado de: “Currículo nacional”, Ministerio de Educación, 2016, pp 31-32

A partir de ese momento, estas competencias deben ser trabajadas en todos los ciclos de la institución educativa. Es decir, las competencias del área de Comunicación con sus respectivas capacidades se irán desarrollando de manera progresiva desde el nivel inicial, hasta el nivel secundario.

1.6.2 Estándares de aprendizaje para la evaluación en el área de Comunicación

Los estándares son descripciones de conocimiento general que establecen los logros mínimos que se espera realicen los estudiantes. Para entender un estándar primero se presenta la descripción de cómo se desarrolla una competencia y luego se determina qué se espera que logren todos los estudiantes cuando finalizan un determinado ciclo de la Educación Básica. De esta manera, los estándares de aprendizaje informan si un estudiante ha logrado alcanzar un estándar, o señala que tan lejos o tan cerca se encuentra de hacerlo.

En ese sentido, los estándares de aprendizaje son los referentes en la evaluación de los aprendizajes tanto a nivel de aula como a nivel de sistema (evaluaciones nacionales, muestrales o censales), pues, orientan la evaluación buscando la mejora continua de este, asimismo ofrecen los insumos necesarios para la toma de decisiones.

Cabe mencionar que estos estándares no pretenden homogenizar a los estudiantes, pues está claro que cada uno de ellos posee características y ritmos de aprendizaje distintos que los pueden ubicar en el nivel que le corresponde o en un nivel inferior o superior. Seguidamente en la tabla 10 se indica la organización de los estándares correspondientes a una competencia del área de comunicación:

Tabla 10. Estándares de aprendizaje de la competencia: Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna

Nivel	Descripción de los niveles del desarrollo de la competencia
Destacado	Escribe diversos tipos de textos de forma reflexiva. Adecúa su texto al destinatario, propósito, el registro y el estilo a partir de su experiencia previa, de fuentes de información complementarias y divergentes, y de su conocimiento del contexto histórico y sociocultural. Organiza y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema, y las estructuras en párrafos, capítulos y apartados, considerando estructuras sintácticas de acuerdo con distintos géneros discursivos. Establece relaciones entre ideas a través del uso preciso de diversos recursos cohesivos. Emplea vocabulario variado, especializado y

	preciso, así como una variedad de recursos ortográficos y textuales para darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona y evalúa de manera permanente la validez de la información, el uso de estructuras sintácticas con fines comunicativos y el estilo en el texto que escribe; controla el lenguaje para analizar críticamente diversas posturas, posicionar ideas, contraargumentar, reforzar, matizar o sugerir sentidos y producir diversos efectos en el lector según la situación comunicativa.
Nivel 7	Escribe diversos tipos de forma reflexiva. Adecua su texto al destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa, de fuentes de información complementarias y divergentes, y de su conocimiento del contexto histórico y sociocultural. Organiza y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema, y las estructuras en párrafos, capítulos o apartados de acuerdo con distintos géneros discursivos. Establece relaciones entre ideas a través del uso preciso de diversos recursos cohesivos. Emplea vocabulario variado, especializado y preciso, así como una variedad de recursos ortográficos y textuales para darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona y evalúa de manera permanente la validez de la información, la coherencia y cohesión de las ideas en el texto que escribe; controla el lenguaje para contraargumentar, reforzar o sugerir diversos efectos en el lector según la situación comunicativa.
Nivel 6	Escribe diversos tipos de textos de forma reflexiva. Adecua su texto al destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa y de fuentes de información complementarias. Organiza y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema, y las estructura en párrafos y subtítulos de acuerdo con algunos géneros discursivos. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de varios conectores, referentes y emplea vocabulario variado. Utiliza recursos ortográficos y textuales para separar y aclarar expresiones e ideas, así como diferenciar el significado de las palabras con la intención de darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona y evalúa de manera permanente la coherencia y cohesión de las ideas en el texto que escribe, así como el uso del lenguaje para argumentar, reforzar o sugerir sentidos y producir diversos efectos en el lector según la situación comunicativa.
Nivel 5	Escribe diversos tipos de textos de forma reflexiva. Adecua su texto al destinatario, propósito y el registro, a partir de su experiencia previa y de algunas fuentes de información complementarias. Organiza y desarrollo lógicamente las ideas en torno a un tema y las estructuras en párrafos. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de algunos tipos de conectores y de referentes; emplea vocabulario variado. Utiliza recursos ortográficos para separar expresiones, ideas y párrafos con la intención de darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona y evalúa de manera permanente la coherencia y cohesión de las ideas en el texto que escribe, así como el uso del lenguaje para argumentar o reforzar sentidos y producir efectos en el lector según la situación comunicativa.
Nivel 4	Escribe diversos tipos de textos de forma reflexiva. Adecúa su texto al destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa y de alguna fuente de información. Organiza y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de algunos tipos de conectores y de referentes; emplea vocabulario variado. Utiliza recursos ortográficos básicos para darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona sobre la coherencia y cohesión de las ideas en el texto que escribe, y opina acerca del uso de algunos recursos textuales para reforzar sentidos y producir efectos en el lector según la situación comunicativa.
Nivel 3	Escribe diversos tipos de textos de forma reflexiva. Adecua al propósito y el destinatario a partir de su experiencia previa. Organiza y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de algunos tipos de conectores y emplea vocabulario de uso frecuente. Separa adecuadamente las palabras y utiliza algunos recursos ortográficos básicos para darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona sobre las ideas más importantes en el texto que escribe y opina acerca del uso de algunos recursos ortográficos según la situación comunicativa.
Nivel 2	Escribe a partir de sus hipótesis de escritura diversos tipos de textos sobre temas variados considerando el propósito y el destinatario a partir de su experiencia previa. Desarrolla sus ideas en torno a un tema con la intención de transmitir ideas o emociones. Sigue la linealidad y direccionalidad de la escritura.

Nivel 1	Este nivel tiene como base el nivel 1 de la competencia “Se comunica oralmente”
----------------	---

Tomado de: “Currículo nacional”, Ministerio de Educación, 2016, p. 79

Como se observa en la figura las competencias van profundizando en su nivel de complejidad de manera progresiva, así, los estudiantes irán logrando niveles cada vez más altos, en cada una de las competencias señaladas anteriormente, estos estándares se encuentran descritos en el Currículo Nacional.

Los desempeños son descripciones específicas de lo que hacen los estudiantes respecto a los estándares de aprendizaje, son observables en una diversidad de situaciones o contextos, además sirven de información en la planificación de sesiones y unidades reconociendo que dentro de un grupo de estudiantes hay una diversidad de niveles de desempeño, que pueden estar por encima o por debajo del estándar, lo cual le otorga flexibilidad.

Los desempeños se presentan en los programas curriculares de los niveles o modalidades de la Educación Básica, para ayudar a los docentes en la planificación de sus programas, unidades y sesiones; y su respectiva evaluación.

Ante lo señalado y acorde con el enfoque del área de comunicación, se exige que los docentes propicien situaciones de aprendizaje que propicie en los estudiantes que se comuniquen, lean y escriban en su lengua materna en forma óptima, de esta manera a través de los desempeños de cada grado se logrará el estándar en cada una de las competencias, asimismo el diseño de las prácticas evaluativas deberán estar alineadas a ello.

Aunque, en el Currículo Nacional y en los programas curriculares se puede apreciar una serie de niveles y desempeños en las competencias del área de Comunicación que el estudiante debe desarrollar en forma progresiva, todavía se sigue observando que en las aulas la práctica evaluativa está alejada de ello.

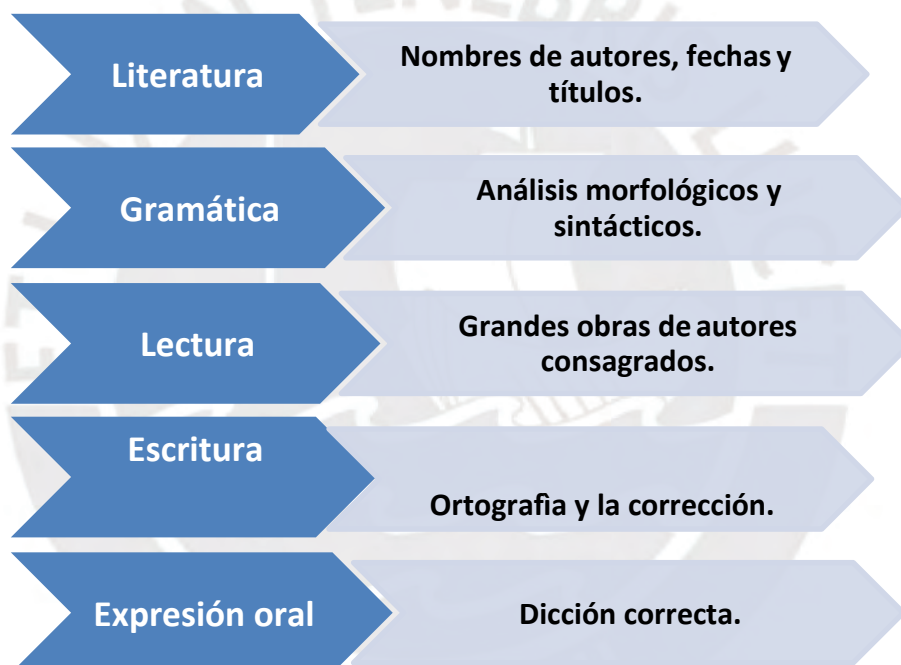
Loureiro (2009) presentó un estudio realizado en diversos países de América Latina, entre ellos el Perú, donde según los resultados encontrados, al momento de evaluar no condice lo que los docentes verbalizan con lo que

realizan en clases del área de Comunicación, sobre todo en los aspectos de lectura y escritura:

Las actividades de evaluación suelen carecer de contexto, están alejadas de los intereses y realidades de los estudiantes, y demandan para su resolución, principalmente la recuperación de contenidos memorizados. Son escasas las situaciones que exigen a los alumnos reflexionar, razonar y poner en juego procesos cognitivos más complejos. (Loureiro, 2009, p.105)

Asimismo, Álvarez (2003), también señala que las prácticas evaluativas en el área de Comunicación mantienen aspectos tradicionales en su realización y que se aleja del enfoque comunicativo, textual y funcional que tiene el área:

Figura 9. Evaluación tradicional en el área de Comunicación



Fuente: Elaboración propia en base a Álvarez (2003, p. 170-171)

Como se observa en la figura 9 la orientación del área gira en función del examen como una forma de constatar lo aprendido, y probablemente con bastante control de parte del docente, pues se busca la verificación de ciertos contenidos, generando muy poca relación de concordancia y coherencia con el proceso de enseñanza y aprendizaje que se dice realizar en el aula.

Esto propicia que los cambios e innovaciones que se realicen en este proceso se asimilen en forma muy lenta por parte de los docentes y tal como lo señala

McDonald, Boud, Francis y Gonczi (2000, p. 44-45) originan la presencia de algunos problemas en la práctica evaluativa:

- Se prioriza la memorización y la poca exigencia en el logro de habilidades superiores en la evaluación de los estudiantes, concentrándose esta en aquellas materias que son fáciles de evaluar
- Se propicia una evaluación parcializada, ya que los estudiantes se interesan solo en aquello que pueda ser evaluado en desmedro de otros aspectos.
- Las evaluaciones para la acreditación de los estudiantes originan una sobrevaloración de estas en descuido de los aprendizajes que no son para ello.
- Las tareas de evaluación condicionan la adopción de métodos no deseables de aprendizaje.
- Los estudiantes no reconocen los aspectos claves de las materias que han aprobado y retienen conceptos equivocados sobre ellos.

El área de Comunicación busca el desarrollo de la creatividad en los trabajos que realiza a partir de la lectura de diversos textos; escribir textos funcionales y expresar sus ideas en forma oral con total convicción y por ello es necesario que en la evaluación de los aprendizajes del área de comunicación se pueda variar la práctica evaluativa realizada cotidianamente por una que utilice diferentes técnicas e instrumentos para recoger información valiosa sobre todo lo que conlleva el aprendizaje de sus estudiantes, estilos de aprendizaje, actitudes, contextos, etc., para de esta manera tener una visión holística de este proceso (Condemarín y Medina, 2000).

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Después de presentar los elementos teóricos que sirven como marco al problema de investigación, en esta segunda parte se procede a describir cómo se llevó a cabo el proceso metodológico para responder al problema. El primer capítulo, detalla el proceso de investigación y el segundo, da cuenta de los hallazgos encontrados, a través del análisis de los resultados.

CAPÍTULO 1: DISEÑO METODOLÓGICO

El presente capítulo se inicia con la presentación del diseño metodológico que ha sido utilizado para dar respuesta al problema de investigación, así como a los objetivos de este estudio, por ello se explica la justificación del método elegido, la selección de instrumentos utilizados para el recojo de información, los criterios para la selección de los informantes, el protocolo para asegurar la ética de la investigación, así como el procedimiento para procesar y organizar la información recogida.

1.1 Enfoque metodológico, tipo y nivel

La presente investigación por la temática que desarrolla, emplea un enfoque cualitativo, pues, se requiere que el análisis de la práctica evaluativa como tarea docente se desarrolle, “en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 32).

Esto conlleva a que la utilización de este enfoque permita al investigador un acercamiento al aspecto subjetivo de estudiantes y docentes de cómo experimentan y perciben la práctica evaluativa de los aprendizajes en el área de Comunicación, pues “incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos” (Pérez, 2001, p.46).

El enfoque cualitativo, presenta ciertas características que han sido tomadas en cuenta en la elaboración del trabajo de investigación, tales como el recojo de datos por parte del investigador en el entorno natural donde los participantes están en contacto con el problema a estudiar, como es la práctica evaluativa y, de esta manera recoger los significados que estos poseen, para finalmente, interpretar de manera holística lo que ven, oyen y entienden, a través de múltiples perspectivas, (docentes y estudiantes) identificando los diversos factores involucrados en el problema (Cardona, 2002 y Creswell, 2007).

Ruiz e Ispizua (1989) señalan que este enfoque enfatiza el estudio de los fenómenos en el entorno en el cual se desarrollan, que en este caso es la escuela, así como la predilección por el aspecto subjetivo de la conducta humana, orientando al investigador, el empleo de técnicas como la observación y la entrevista para recoger los significados que docentes y estudiantes poseen, es decir, este enfoque, por su naturaleza, permite una aproximación al lado subjetivo de estos actores, porque lo que se pretende es estar en contacto con sus percepciones, favoreciendo de esta manera la consecución del objetivo que se persigue.

La investigación pertenece al nivel descriptivo, pues busca establecer aspectos primordiales de esta práctica evaluativa con la finalidad de conocer cómo se realiza (Arias, 2012). Además, tal como señalan Rodríguez, Gil y García (1999), acercarse a esta realidad permitirá conocer y ahondar en los significados que la práctica evaluativa de los aprendizajes tiene para los docentes y estudiantes que participan en ella y cómo a través del recojo de las opiniones sobre sus percepciones se obtiene información útil y necesaria, con

respecto a lo que perciben, experimentan y valoran de las prácticas evaluativas llevadas a cabo diariamente.

1.2 Problema de la investigación

El presente estudio responde a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se realiza la práctica evaluativa de los aprendizajes en el área de Comunicación del VII ciclo del nivel secundario, desde las percepciones de docentes y estudiantes en una I.E.P de Lima?

1.3 Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Analizar la práctica evaluativa de los aprendizajes en el área de Comunicación del VII ciclo del nivel secundario, desde las percepciones de docentes y estudiantes en una I.E.P de Lima.

Objetivos específicos:

- 1.1. Describir el proceso evaluativo del aprendizaje que se realiza en el área de Comunicación del VII ciclo del nivel secundario desde las percepciones de docentes y estudiantes en una I.E.P de Lima.
- 1.2. Identificar los problemas y desafíos que presenta la práctica evaluativa realizada en el área de Comunicación desde las percepciones de docentes y estudiantes en una I.E.P de Lima.

1.4 Categorías y sub categorías de estudio

Inicialmente para determinar las categorías de estudio se establecieron las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el proceso evaluativo que se realiza en el área de Comunicación?
- ¿Qué dificultades y desafíos presenta la práctica evaluativa realizada en el área de Comunicación?

Además, teniendo en cuenta los objetivos señalados previamente se consideraron dos categorías con sus respectivas subcategorías que sirvieron de guía en el diseño y construcción de los instrumentos, recojo de la información y posterior procesamiento de la misma (Hogue, 2012). Estas categorías han encaminado el recojo de la información y su respectivo análisis.

Cada una de las categorías ha sido entendida de la siguiente manera:

- **Proceso evaluativo del aprendizaje en el área de Comunicación .-**
Involucra las acciones que los docentes de la IE reconocen ejecutar en la práctica evaluativa, desde la planificación del proceso tomando en cuenta las dimensiones del aprendizaje y la ejecución de este proceso a través de los instrumentos utilizados y la retroalimentación realizada al estudiante. Para identificar estas dimensiones de la evaluación del aprendizaje presentes en la práctica evaluativa, se analizaron: objeto de la evaluación, agentes de la evaluación, momentos de la evaluación y finalidad de la evaluación.
- **Problemas y desafíos en la práctica evaluativa del área de Comunicación.-** Son aquellos aspectos que a nivel de los docentes, estudiantes o institución, dificultan el normal desarrollo de la práctica evaluativa, pero que a la vez generan retos o desafíos para poder superar los problemas encontrados.

En la siguiente tabla, se presentan las categorías y subcategorías de la investigación:

Tabla 11. Categorías de la investigación

Categorías	Subcategorías
Proceso evaluativo del aprendizaje en el área de Comunicación	o Planificación del proceso tomando en cuenta las dimensiones de la evaluación o Ejecución de la evaluación del aprendizaje
Problemas y desafíos en la práctica evaluativa del área de Comunicación	o A nivel docente o A nivel de los estudiantes o A nivel institucional

Elaboración propia

1.5. Método de investigación

1.5.1. El estudio de caso

Debido a que la intención de esta investigación ha sido analizar la práctica evaluativa de los aprendizajes desde las percepciones de docentes y estudiantes, se consideró pertinente utilizar el método de estudio de casos, porque permite comprender a profundidad el objeto de estudio, la práctica evaluativa que acontece en un centro educativo.

Es así que se ha realizado una aproximación a esta realidad, tal como es experimentada, vivida y percibida por los docentes y estudiantes, que conviven en un contexto común, la escuela, y que a través de esta vivencia experimentada por ellos se puede acceder a un mayor conocimiento sobre esta práctica evaluativa (Del Canto, 2012).

Pérez (2001), define el estudio de casos “como una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social.” (p. 85), y siendo la pregunta de investigación ¿cómo se realiza la práctica evaluativa?, es este método, a diferencia de otros, el que responde de manera más adecuada a la pregunta (Day, 2017, Hossain, 2011 y Cohen, Manion & Morrison, 2007), ya que busca describir o explicar en detalle lo que está sucediendo con respecto a la práctica evaluativa.

Es un método de investigación de gran importancia para las ciencias sociales y por ende para el sector educativo (Day, 2017), pues estudia a profundidad una persona, institución o fenómeno, a través de un entendimiento comprensivo, una descripción extensiva y un análisis de la situación. Precisamente, el presente estudio tiene por finalidad comprender y describir cómo se realiza la práctica evaluativa en una de las áreas curriculares de educación secundaria.

Yin (1994), teniendo en cuenta el objetivo, lo ubica como un estudio de caso descriptivo y Stake (1995) según la finalidad, lo señala como un estudio de caso instrumental, pues “El caso se examina para profundizar en un tema o afinar una teoría.”(Álvarez y Fabián, 2012 p.6), pues a partir del análisis de las opiniones de docentes y estudiantes se ampliará la información que se tenga de la práctica evaluativa.

Esto implica, que el análisis desarrolle una serie de momentos, para garantizar una mayor comprensión sobre la experiencia y poder describirla, comprenderla e interpretarla, como lo señala Ary, Jacobs, Razavieh & Sorensen (2006), citado en Ingiaino (2012, p. 42) “describe and interpret an experience by determining the meaning of the experience as perceived by the people who have participated in it” (p. 461)⁹.

Montero y León (2002), citado en Barrio, González, Padín, Peral, Sánchez & Tarín (2015) proponen la realización de este método, siguiendo una serie de momentos o fases:

1. **Selección y definición del caso.** La práctica evaluativa en el área de Comunicación.
2. **Elaboración de una lista de preguntas.** Se establece el problema y a partir de ello se generan preguntas que guían al investigador en la formulación de objetivos y posterior recojo de información.
3. **Localización de las fuentes de datos.** Tres docentes del área de Comunicación y 30 estudiantes del VII ciclo del nivel secundario.
4. **Análisis e interpretación.** Se sigue la lógica del análisis cualitativo, donde se revisa y categoriza la información recabada sobre la práctica evaluativa, para luego dar respuesta al problema de investigación.
5. **Elaboración del informe.** Después de organizar y analizar la información recogida se presenta el informe (tesis) con las conclusiones y sugerencias correspondientes para esta investigación.

1.5.2. Descripción de las características generales del caso

El caso en esta investigación lo conforma la práctica evaluativa en el área de Comunicación del VII ciclo del nivel secundario, que realizan tres docentes del área de Comunicación y 30 estudiantes pertenecientes al VII ciclo. Siendo el caso, la práctica evaluativa de los aprendizajes en el área de Comunicación del VII ciclo del nivel secundario, se ha creído conveniente abordarla a partir de las percepciones de docentes del área de Comunicación del VII ciclo y estudiantes respectivos, informantes que contribuyen a profundizar en la comprensión del

⁹ Describir e interpretar una experiencia determinando el significado de la experiencia percibida por las personas que han participado en ella

caso, buscando que se utilice la información recabada “para ilustrar, representar o generalizar una teoría” o transferirla a otras situaciones que posean características similares. (Martínez, 2006, p.173)

La institución educativa, que facilitó a los informantes, tiene un tipo de gestión pública de convenio, su director es un coronel del ejército, se encuentra ubicada en Chorrillos y tiene 30 años de fundación en el distrito. Atiende la educación básica regular en dos niveles educativos: primaria y secundaria, con una población de 1449 estudiantes, aproximadamente entre varones y mujeres, laboran 84 docentes en los dos niveles. Además, es importante señalar que cada grado está formado por 8 secciones con un promedio de 35 estudiantes en cada aula.

En el área de Comunicación, laboran 11 docentes con una coordinadora de grado, que es una de las docentes, la cual se encarga de la gestión pedagógica, que consiste en acompañar y coordinar con las profesoras/res de su grado; ella debe ser nombrada para ocupar este cargo. Asimismo, estos docentes participan en reuniones periódicas para analizar y discutir sobre aspectos curriculares del área.

La presente investigación tomó en cuenta a 3 docentes del área de Comunicación de secundaria que enseñan este curso en el VII ciclo del nivel secundario, el cual comprende los grados de 3ero, 4to y 5to de secundaria. Ellas han sido seleccionadas de manera intencional teniendo en cuenta como principal criterio que tengan en su carga horaria los grados antes mencionados y la disponibilidad de las docentes para participar en la investigación, pues previamente a la aplicación de instrumentos fueron consultadas si podían colaborar con el estudio a realizar.

Tabla 12. Características de los docentes entrevistados

Docente entrevistado	Sexo	Grado a su cargo
E1	Femenino	3ero de secundaria
E2	Femenino	4to de secundaria
E3	Femenino	5to de secundaria

Elaboración propia

La muestra de estudiantes, estuvo conformada por 30 participantes informantes entre varones y mujeres del VII ciclo del nivel secundaria, los cuales con la ayuda de la subdirectora de la institución, fueron seleccionados al azar, según la disposición de tiempo que estos tenían para participar de esta actividad. Esto permitió acceder a “diferentes grupos de personas relevantes en un estudio sobre los mismos aspectos relacionados con el tema, para profundizar y tener diferentes perspectivas” (Cifuentes, 2011, p. 86).

El grupo de estudiantes provee información valiosa sobre las percepciones de la práctica evaluativa que han experimentado en su centro educativo durante el transcurso de su vida escolar. En la tabla 13 se puede observar cómo quedó la distribución de cada grupo.

Tabla 13. Distribución de estudiantes

GRUPO FOCAL	GRADO DE ESTUDIOS	Número de estudiantes
1	3ero de secundaria	10
2	4to de secundaria	10
3	5to de secundaria	10

Elaboración propia

El número de informantes es el adecuado para esta investigación, pues se ha tomado en cuenta a un docente de cada año del VII ciclo que tiene a su cargo la enseñanza del área de Comunicación. Así también a un número representativo de estudiantes de 3ero, 4to y 5to grado, pues como señala Nichols et al., 2010; Ortiz et al., 2012; Sablan, 2014 citados en Thomas (2016) “The most significant factor in determining sample size was the intent of the study, the number established reliability, and the feasibility and availability of the resources”¹⁰ y en la investigación se han tomado en cuenta cada uno de los aspectos mencionados por el autor.

1.6. Diseño, validación y aplicación de los instrumentos de recojo de información

¹⁰ El factor más importante para determinar el tamaño de la muestra es la intención del estudio, el número establecido de fiabilidad, y la viabilidad y la disponibilidad de los recursos.

La respuesta a los objetivos propuestos propició el empleo de dos técnicas con sus respectivos instrumentos para el recojo de información: La entrevista y el grupo focal, en docentes y estudiantes respectivamente, que por su naturaleza, generaron el diálogo y han permitido recabar información valiosa desde distintas perspectivas, como lo presenta Brunet, Belzunegui y Pastor (2000) citado en Marí, Bob y Climent (2010) “la entrevista permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas tales como: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra forma no podrían ser estudiadas”(p.114).

En la figura 10 se observan las técnicas, instrumentos e informantes que han facilitado el recojo de la información en esta investigación:

Figura 10. Técnica e instrumentos de recojo de la información



Elaboración propia

Se elige la técnica de la entrevista para ser aplicada en los docentes, pues propicia la indagación en profundidad de diferentes aspectos y detalles (Arias, 2012) y Heindel (2014), además tal como lo señala Fassinger (2005) en Ingaiamo (2012, p. 51) es una técnica valiosa porque permite que “participants to tell their stories in their own words”¹¹, es decir, conversar directamente con estos ha permitido conocer las experiencias y percepciones que los participantes han ido construyendo sobre la práctica evaluativa de los aprendizajes.

El grupo focal según Mena y Méndez (2009 citado en Monteagudo, Molina & Miralles, 2015, p 745) “es una técnica cualitativa de análisis de la realidad que

¹¹ Los participantes cuentan sus historias con sus propias palabras.

se ocupa de lo que piensan y de lo que comparten varios individuos en un proceso de reflexión en un espacio común” y permitió recoger información en profundidad de los estudiantes a través de la discusión y articulación en sus propias palabras de sus percepciones, entendimientos y experiencias sobre esta práctica evaluativa.

Además existe un interés por profundizar en cómo estos estudiantes forman un esquema o su perspectiva frente a la práctica evaluativa que se realiza en el área de Comunicación, a través de la interacción que se da entre ellos. (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). La selección de esta técnica ha permitido el recojo de datos en forma directa y el diálogo establecido con los estudiantes, ha proporcionado información sobre sus diferentes opiniones frente a la práctica evaluativa durante el desarrollo de la sesión.

Es así que, con la diversidad de opiniones recogidas, se ha logrado tener información relevante que nos acerca a las percepciones que poseen y que facilitaron la descripción y posterior explicación de la práctica evaluativa realizada. En la tabla 14 se puede observar los objetivos de cada uno de los instrumentos que fueron empleados en la investigación:

Tabla 14. Técnicas, instrumentos y objetivos

TÉCNICA INVESTIGACIÓN	DE	INSTRUMENTO	OBJETIVO
Entrevista		Guion de entrevista	Recoger las percepciones de los docentes sobre los aspectos que involucran la realización de su práctica evaluativa en el área de Comunicación del VII ciclo del nivel secundario
Grupo focal		Guion de grupo focal	Recoger las percepciones de los estudiantes de 3ero, 4to y 5to de secundaria sobre la forma en que son evaluados en el área de Comunicación.

Elaboración propia

Los instrumentos fueron diseñados teniendo como referencia los criterios de coherencia con los objetivos del instrumento y la claridad en la redacción de las preguntas. Así mismo se tomó en cuenta los elementos presentes en la matriz de coherencia: problema, objetivos y categorías, de los cuáles se desprendió el diseño de los instrumentos y el respectivo guion de preguntas (Anexos 1 y 2).

Estos documentos fueron enviados a dos docentes de la PUCP, las que aceptaron validar el instrumento, ambas docentes, con amplia información sobre la temática de la investigación, así como en el aspecto metodológico del mismo. El juicio de expertos se realizó en el transcurso de dos semanas, entre el envío y devolución de los documentos a través del correo electrónico. Cuando se tuvieron todas las apreciaciones de los jueces se procedió a consolidarlas para realizar los ajustes necesarios en los instrumentos. Las apreciaciones de las expertas, se encuentran sintetizadas en la tabla 15:

Tabla 15. Observaciones de los jurados

OBSERVACIONES	Experto 1	Experto 2
Entrevista	Las preguntas de la entrevista se encontraban en coherencia con el objetivo propuesto en el diseño de la entrevista. Asimismo con respecto a la claridad en la redacción de las preguntas, en su mayoría cumplían con el criterio. De manera general, el comentario es que se presentó un buen avance en el diseño de los instrumentos. Y los alcances puntuales a cada pregunta fueron mejorados en el diseño y guion de preguntas.	Su principal observación se centró en que algunas preguntas del guion de entrevista podrían darse a través de un cuestionario, y el grupo de preguntas que se orientaban al tercer objetivo se podrían trabajar a través de la entrevista.
Focus Group	Las preguntas propuestas en el diseño del focus group, en su mayoría se encontraban en coherencia con el objetivo propuesto en el diseño de la entrevista. Asimismo con respecto a la claridad en la redacción de las preguntas, en su mayoría cumplían con el criterio. De manera general, el comentario es que se presentó un buen avance en el diseño de los instrumentos. Y los alcances	Su principal observación se centra en que algunas preguntas del guion del focus group podrían darse a través de un cuestionario, y el grupo de preguntas que se orientan al tercer objetivo se podrían trabajar a través del focus group.

	<p>puntuales a cada pregunta sobre todo a la utilización del lenguaje apropiado para los estudiantes, así como algunos conceptos mencionados fueron mejorados en el diseño y guion de preguntas.</p>	
--	--	--

Elaboración propia

Con los aportes de las expertas, se procedió a la reestructuración de los instrumentos para su posterior aplicación, en forma paralela con la asesora se iba revisando el contenido de los guiones de entrevista y grupo focal para darle el orden lógico que debiera tener las preguntas al momento de aplicar los instrumentos, esto obtuvo como resultado las siguientes recomendaciones:

- En la entrevista, mantener una postura que no dirija las respuestas del entrevistado, asimismo se debe evitar monopolizar la conversación, pues el docente es en mayor medida, quien tiene que intervenir.
- En el focus group, se deben redactar las preguntas en función de los estudiantes y procurar que cada uno de ellos emita su opinión.

Se realizaron las coordinaciones respectivas con la institución educativa, la cual brindó las facilidades para la realización de las entrevistas, ubicando en una fecha a las tres docentes y en una fecha posterior a los estudiantes.

La entrevista se aplicó de manera individual, grabada y transcrita para evitar interpretaciones imprecisas y omisiones en cada una de las interrogantes. Esta técnica como lo señala Cifuentes (2011, p.85) “se enmarca en comportamientos verbales para extraer información sobre representaciones asociadas a comportamientos vividos”. En el presente estudio, se encuentra referida a las percepciones sobre la práctica evaluativa.

Además se tuvo en cuenta lo dicho por Smith and Fowler (2006) citado en Heindel (2014, p. 60), al explicar el desarrollo de una entrevista “should be structured enough to focus the conversation on the study participant’s experience with the phenomenon of interest, but also open enough to allow free

expression of all relevant elements”¹², por eso se diseñó un guion de entrevista que no significó una camisa de fuerza para el investigador.

Se aplicaron 3 entrevistas a los docentes con un promedio de 45 minutos de duración cada una, en las horas libres de los docentes. Se realizaron tres focus group de 10 integrantes cada uno, entre varones y mujeres. Participaron los estudiantes de 3ero, 4to y 5to año, los cuales previa coordinación con la subdirectora, accedieron participar de esta actividad.

1.7 Procedimientos para asegurar la ética en la investigación

El investigador después de haber seleccionado a cada uno de los informantes contactó con cada uno para comunicarles de manera general, la finalidad de la investigación y de qué manera sería su participación en esta. Luego, previamente a la aplicación de los instrumentos, se propuso una revisión del documento de consentimiento informado, para que el investigador fuera explicando y aclarando dudas sobre los aspectos generales de la investigación. Asimismo, se asumió el compromiso de preservar la confidencialidad de la identidad del informante, así como su derecho a negarse a responder una pregunta o a retirarse si lo cree conveniente durante la entrevista.

Los informantes que participaron en la investigación firmaron una hoja de consentimiento informado para asegurar el uso ético de la información proporcionada por cada uno de ellos. Se empleó el formato de consentimiento informado propuesto por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica con algunas especificaciones referidas a la naturaleza de la investigación (Anexo 3).

1.8 Procedimientos para procesar y organizar la información recogida

Después de haber aplicado los instrumentos y recabado la información a través de las técnicas de la entrevista y el focus group a docentes y estudiantes respectivamente, se asignó un código a cada una de las tres entrevistas y los tres focus group, para facilitar su utilización en el análisis de los datos. En las

¹²debe estar suficientemente estructurada para enfocar la conversación en la experiencia del participante del estudio con el fenómeno de interés, pero también lo suficientemente abierta para permitir la libre expresión de todos los elementos relevantes

siguientes tablas se pueden observar los códigos asignados a las entrevistas y grupos focales:

Tabla 16. Codificación de las entrevistas.

Entrevistas	Código
Docente 1	D1
Docente 2	D2
Docente 3	D3

Elaboración propia

Tabla 17. Codificación de los grupos focales.

Focus group	Código
Grupo de estudiantes 1	E1
Grupo de estudiantes 2	E2
Grupo de estudiantes 3	E3

Elaboración propia

Las 3 entrevistas y los 3 focus group realizados fueron grabados y transcritos por la investigadora, lo que permitió “una oportunidad de iniciar el análisis de datos.” (Gibbs, 2012, p.37), ya que implicó una familiaridad con las intervenciones de los docentes y estudiantes. La escucha continua de cada grabación y la lectura reiterada de cada transcripción, demandó una gran cantidad de tiempo, pero era necesaria para comprobar que fuese fiel a la grabación. Asimismo, se numeraron cada una de las páginas de transcripción para posteriormente facilitar la extracción de las respectivas citas textuales.

Martínez (2006, p.186) señala que “En una investigación cualitativa, lo principal es generar una comprensión del problema de investigación” y por ello, se ha optado para el análisis de los datos procesados, a la técnica propuesta por Ary, Cheser, Razavieh, & Sorensen (2006, p. 481), que proponen las siguientes etapas: “(1) organizing and familiarizing, (2) coding and reducing, and (3) interpreting and representing”¹³

¹³(1) organizar y familiarizar, (2) codificar y reducir, e (3) interpretar y representar.

La primera, **organizar y familiarizar**, requiere del investigador un conocimiento pleno de la información que se va a procesar. Para ello se deberá leer y releer las transcripciones, realizar anotaciones al margen, para luego proceder a la organización de toda la información.

En esta investigación se realizó la organización de los datos a través de la lectura y relectura de los datos transcritos porque “la información obtenida deberá ser condensada para poder así pensar en significados, en sentidos, en categorías y, finalmente, en conclusiones.”(Schettini y Cortazzo, 2015, p. 64) Luego, se procedió a seleccionar ciertos fragmentos relacionados con la práctica evaluativa, los cuales se resaltaron con colores y se les agregó comentarios, anotaciones en el mismo documento.

Figura 11. Extracto de la transcripción de una entrevista

. ¿Quién los elabora? ¿Cómo los elabora?

Los elabora en grupo, producto del colegiado, tenemos una hora de colegiado por años, todos los de cuarto se reúnen, los de tercero. Nos reunimos, planificamos lo que vamos a trabajar a la siguiente semana, por ejemplo ayer hemos presentado las sesiones de la siguiente semana, ya tenemos todo avanzado.

Con respecto a la evaluación específicamente, que decisiones toman, por ejemplo que sea simple y sencilla la evaluación, para poder manejarlo, porque son 35 alumnos que tenemos y en caso por ejemplo de las rubricas hay que ser precisos, mucho más, el momento de aplicarlas nos demanda más tiempo, y eso significa que tenemos que dejar a los chicos que nos pueden estar preguntando, solicitando para que los apoyemos y por eso generalmente trabajamos con los instrumentos más sencillos.

rosario
Elaboración de instrumentos en forma conjunta.

rosario
Cómo debe ser la evaluación, características.

rosario
Problemas en la práctica: Relacionados con los instrumentos

Elaboración propia

Figura 12. Extracto de un focus group

3. ¿cuándo les evalúa el docente?


- En todo momento (al unísono),
- Yo pienso que en las 2 horas de clase, en todo momento estas siendo evaluado, tu conducta, tu forma de cómo te comportas con tus compañeros


- Muy aparte de la conducta nos evalúan de cómo nos desenvolvemos en el área de trabajo que están
- Cada vez que hacemos un proyecto te da una hoja y nos dice si has traído información, cómo te has desenvuelto


4. Además de tu profesor del curso, ¿quién más los evalúa?


- Todos los profesores
- Cuando llega el coordinador
- A veces supervisan las clases
- Entendemos por evaluación una calificación en un papel pero yo creo que muy aparte de la evaluación, ya va en tu opinión, tu propio criterio que tienes acerca de la persona si sea la profesora, ya cada día va analizando al alumno y ya viendo su progreso


Si la coordinadora entra, los está evaluando a ustedes

 **rosario**
Momentos de la evaluación

 **rosario**
Cuándo te evalúa

 **rosario**
Autoevaluación- agente- instrumento

 **rosario**
Concepto de evaluación

 **rosario**
Responsable de la evaluación

Activar Windows
Ver Configuración de privacidad

Elaboración propia

La segunda etapa consiste en la **codificación y reducción** para lo cual el investigador procede a establecer el etiquetado o la codificación de los elementos procurando reconocer las diferencias y similitudes en los datos. Se puede ir codificando con algunas categorías a priori, que generalmente se encuentran relacionadas con el marco teórico de la investigación. La codificación inicial puede conducir al desarrollo de categorías tentativas. Estas pueden ser refinados y re conceptualizadas a medida que el análisis continúa.

En el informe, se tuvo que ordenar y colocar las citas trabajadas en la etapa anterior en una matriz de codificación de la información, de acuerdo a una categorización abierta, con la finalidad de ir descubriendo conceptos, categorías de manera inductiva, facilitando de esta manera, la mejor comprensión de la práctica evaluativa y el posterior análisis de resultados en el siguiente capítulo.

Tabla 17. Matriz de codificación de la información

	D1	D2	D3
Técnicas e instrumentos para evaluar el aprendizaje	<p>“estamos trabajando con la lista de cotejo” p. 5</p> <p>“empleamos fichas evaluativas, guías de comprensión lectora” p. 5</p> <p>“empleamos muy poco las rúbricas” p. 5</p> <p>“ Los elabora en grupo, producto del colegiado” p. 6</p> <p>“Aquí todavía se toma un examen trimestral” p.6</p> <p>“la evaluación bimestral es un confirmar mucha veces lo que ellos han venido desarrollando durante el bimestre” p.7</p>	<p>“una lista de cotejo, ya sea una ficha de evaluación, ya sea una práctica calificada” p.2</p> <p>“La lista de cotejo, la ficha de análisis de planificación, después también tenemos las prácticas calificadas” p.3</p> <p>“Básicamente lo elaboro yo, de acuerdo a la sesión que me toca realizar y lo adapto según la necesidad de la clase que voy a realizar” p.3</p> <p>“Básicamente cuando tengo dudas si hago las preguntas necesarias dentro de, con profesoras de diferentes grados entonces hago la consulta porque Ud. sabe que estamos en un constante aprendizaje”. p.3</p>	<p>“ Dependiendo, hay varios” p.3</p> <p>“les pongo las rúbricas, en la cual veo todas esas cositas, mirada, desplazamiento, les pongo un puntaje”. p.3</p> <p>“ para todos siempre pongo una lista de cotejo” p.4</p>

Elaboración propia

La tercera etapa corresponde a la **interpretación y representación**, de datos cualitativos, para que se confirme lo que ya se sabe, se cuestione lo que se cree conocido, se eliminen conceptos erróneos, y se iluminen nuevas ideas. Aunque, la interpretación es personal y procede sin reglas establecidas, esto no significa que el investigador puede confiar estrictamente en la parte subjetiva al interpretar los datos. La interpretación no puede ser solo un fragmento de la imaginación, sino que debe ser respaldada por la información recabada.

La organización de la información y su posterior análisis en el siguiente capítulo, supone un arduo trabajo, pues no se limita a la transcripción de entrevistas y codificación de los entrevistados. Exige una lectura detenida y profunda de cada una de sus respuestas para identificar temáticas relacionadas directamente a las interrogantes de la investigación, logrando la presentación de valiosas conclusiones y pertinentes recomendaciones.



CAPÍTULO 2: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El análisis y discusión de los resultados obtenidos tras la aplicación del guion de entrevista y el guion del focus group, se han organizado en torno a la pregunta que ha orientado la presente investigación: ¿Cómo se realiza la práctica evaluativa de los aprendizajes en el área de comunicación? Esta práctica evaluativa representa los modos o formas de vivenciar la evaluación del aprendizaje en el aula (Astorga y Bazán, 2013), es decir, cómo los docentes realizan la evaluación habitualmente y si en ese modo se encuentran involucrados los estudiantes (Álvarez, 2009).

El análisis de los datos se ha organizado para dar respuesta a los objetivos de la investigación a través de la revisión de las categorías y sub categorías mencionadas en el capítulo anterior y ha permitido tener una visión de la práctica evaluativa realizada en el área de comunicación del VII ciclo del nivel secundario en función a la información obtenida.

La práctica evaluativa realizada en el área de comunicación se encuentra alineada a un enfoque de competencias, pues, toma en cuenta los desempeños y estándares de aprendizaje señalados en el Currículo Nacional, además procura la realización de un aprendizaje significativo que permite a los estudiantes tener información de sus aciertos y dificultades, así como la retroalimentación necesaria para poder superarlas.

Asimismo, esta tarea es realizada de manera conjunta por los docentes, es decir, se realiza un trabajo en equipo que involucra también a los estudiantes que participan en forma activa de esta práctica evaluativa.

El proceso de evaluación está previsto y requiere de parte de los docentes una planificación y ejecución bien elaborada, pero como la evaluación de los aprendizajes no es sencilla se presentan dificultades y desafíos que surgen durante la práctica evaluativa realizada en el aula.

Por tal razón, el análisis se desarrolla en dos apartados. El primero aborda el proceso de la práctica evaluativa en el área de Comunicación y el segundo aborda los problemas y desafíos en la práctica evaluativa del área de Comunicación que se suscitan en la evaluación de los aprendizajes del área de comunicación.

2.1 Proceso de la práctica evaluativa en el área de Comunicación

Para el presente estudio se considera a la evaluación como “ un proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna que nos permita juzgar el mérito o valía del aprendizaje de un estudiante con el fin de emitir un juicio de valor que permita tomar diversos tipo de decisiones” (Ahumada, 2003, citado en Ahumada, 2005a p.12). Esta categoría involucra la planificación de la práctica evaluativa y la realización del proceso tomando en cuenta las dimensiones de la evaluación, así como la ejecución de la evaluación del aprendizaje.

2.1.1 Planificación del proceso tomando en cuenta las dimensiones de la evaluación

Se entiende por estas dimensiones a aquellos aspectos conceptuales y metodológicos que se encuentran presentes al momento de realizar la planificación de la práctica evaluativa en el área de comunicación y que brindan el sustento necesario para facilitar su realización en el aula.

Objeto de la evaluación

Este punto de partida de la planificación del proceso es importante ya que como señala Gonzales (2011) “De ella se deriva, en gran medida, las

decisiones sobre cómo se realiza la evaluación: los instrumentos, procedimientos, momentos, indicadores, criterios, que se utilicen en el proceso evaluativo” (p.93)

Las tres docentes entrevistados tienen claro qué evaluar, su referente son las competencias del currículo escolar o las capacidades y desempeños que se encuentran señaladas en el mismo documento, aunque, ellas, reconocen evaluar solo algunas de ellas, o al menos, enfatizan en algunas de ellas y no en todas, a pesar que claramente el área de comunicación comprende tres competencias con sus respectivas capacidades,

“estas [las competencias] son comprensión, redacción, si interactúa con los textos literarios.” (D1, p1)

“se sabe que son 5 competencias (...) a través de la expresión oral, a través de la expresión escrita” (D2, p1)

“si es expresión oral (...) Si es comprensión de textos orales (...) Si es comprensión de textos escritos (...) Si es producción de textos, (...) Luego, en el último que es interactúa” (D3, p1)

Se puede observar que ninguna de las docentes entrevistadas concuerda con las tres competencias que se señalan en el Currículo Nacional 2016. Esta situación puede tener su justificación en los constantes cambios que se han ido sucediendo en el currículo en el área de comunicación desde el año 2009.

Es importante señalar, que además, del reconocimiento de las competencias del área de comunicación, también tienen presentes a las capacidades y desempeños que conforman cada una de ellas. Lo señalado por las docentes corresponde en su mayoría a capacidades más específicas del área, que luego serán utilizados en la elaboración de sus instrumentos de evaluación:

“si el alumno sabe escuchar y en el momento que escucha comprende lo que escucha” (D1, p. 1)

“si es expresión oral se evalúa tono, énfasis, volumen, dicción, contenido de la información, su expresión corporal, desplazamiento, gestos.” (D3, p. 1)

Según se puede observar, existe un acercamiento entre lo señalado en el Currículo Nacional propuesto para el área de comunicación, que al referirse a

la evaluación presenta los estándares y desempeños de cada una de las tres competencias y las respuestas dadas por las docentes.

Llama la atención que una de las docentes señala que lo que evalúa es el conocimiento, entrando en una contradicción con lo dicho previamente de que se evalúan las competencias:

“es el conocimiento que han adquirido, el desarrollo de cada una de las actividades que uno les da” (D2, p. 1)

Asimismo, es relevante mencionar que los estudiantes al preguntárseles sobre este punto, no señalan directamente las tres competencias del área como objeto de evaluación, aunque sí perciben que sus docentes preparan la evaluación de su aprendizaje y reconocen qué se les evalúa:

“Bueno, dependiendo del tema diferentes capacidades si es que es un discurso lo que es la expresión oral postura y eso” (E1, p. 1)

“Lo principal sería comprensión lectora, luego sería gramática y ortografía” (E2, p. 1)

“Nos evalúan básicamente la comprensión de textos, o sea, al momento de realizar un texto nos ponen alternativas y tenemos que llenar nosotros mismo para ver si hemos entendido.” (E3, p. 2)

“Ortografía reglas gramaticales y también creación de versos cuentos, etc.

Épocas de la literatura, corrientes literarias” (E2, p. 2)

Causa extrañeza que los estudiantes aún perciban en la práctica evaluativa la evaluación de algunos contenidos relacionados con el área, pues es de conocimiento que al inicio de una sesión se suele presentar cuál será el aprendizaje esperado de esta y la evaluación que se va a realizar.

“a los chicos hay que presentarles que es lo que se le va a evaluar, qué es lo que se le va a pedir que hagan, que proyecto vamos presentar durante la unidad, todo, bien informado para que sepan que es lo que vamos solicitar nosotros como profesores, qué es lo que se va a evaluar” (D1, p. 7)

Observando sus respuestas, todavía se nota lo señalado por Álvarez (2003) cuando manifiesta que en el discurso se puede afirmar que se realiza una evaluación basada en competencias, pero en la práctica evaluativa se mezclan

esas competencias con los contenidos que se han venido trabajando por mucho tiempo en el área.

Agentes de la evaluación

Tanto docentes como estudiantes reconocen que se usa la coevaluación y la autoevaluación. Las docentes entrevistadas del área de Comunicación hacen referencia a la realización de la coevaluación, es decir, a la responsabilidad que asumen los estudiantes para evaluarse entre ellos. Asimismo, por su discurso manifiestan que es una forma recurrente de evaluar:

“hay una coevaluación siempre” (D3, p. 4)

Y los estudiantes también valoran esta forma de evaluar porque les permite una mayor interacción entre ellos:

“yo puedo dar mi opinión acerca de su trabajo y viceversa.” (E1, p.2)

Solo una docente hace una referencia directa a la autoevaluación, pero manifiesta cierta dificultad en su realización, mostrando cierta desconfianza en la valoración que el estudiante realiza de sus trabajos o actividades:

“la autoevaluación, a veces, no impera lo que es la honestidad” (D2, p. 4)

Los mismos estudiantes también reconocen que la autoevaluación está muy ligada a la madurez que estos posean para reconocer los aspectos positivos y negativos de su trabajo, además la autoevaluación se contrasta con la realizada por la profesora:

“Nosotros evaluamos uno y la profesora evalúa otro para ver si es verdad lo que nosotros nos ponemos, porque de repente puede ser que tu amigo le pones buena nota, pero la profesora también evalúa y como estamos en grupo socializamos mejor” (E3, p.2)

“Generalmente la autoevaluación, no lo hace [la profesora] con notas, simplemente para ver qué tan sincero eres contigo mismo” (E2, p.3)

También se observa que se realiza la heteroevaluación por la docente, que según lo señalado se realiza para corroborar las evaluaciones hechas por los

estudiantes y de esta manera poder valorar y conocer los diversos aprendizajes.

Momentos de la evaluación

Con respecto a los momentos que se realiza la evaluación o al contestar la pregunta ¿cuándo se realiza?, tanto docentes como estudiantes han manifestado que se realiza de manera constante:

“En todo momento (al unísono).” (E1, p.1);

“En todo momento, es continuo” (D1, p.4)

En algunos casos los informantes delimitan la evaluación del aprendizaje al desarrollo de una sesión de aprendizaje:

“En todo momento de la sesión porque la evaluación se da desde el momento que uno empieza a desarrollar su clase” (D2, p.2)

“La profesora nos está evaluando constantemente en clase” (E3, p.2)

“Clase hecha clase evaluada” (E2, p.2)

Se aprecia que no se hace una distinción entre si la evaluación la realizan al comenzar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a modo de diagnóstico que brinda la información necesaria sobre el estado inicial de los estudiantes, pero sí se señala que esta evaluación no se restringe al término de una sesión como tradicionalmente se realizaba, sino que se ejecuta durante toda la sesión:

“No es que primero hace la clase y luego da una prueba o una práctica, en toda la clase nos evalúa” (E2, p.2)

Técnicas e instrumentos para evaluar el aprendizaje

Las técnicas e instrumentos permiten el recojo de información para reconocer qué está aprendiendo un estudiante, las docentes señalan que la elaboración de los instrumentos se realizan en grupo y en algunos casos se toman algunos instrumentos o fichas propuestos por la plataforma de la JEC (Jornada escolar completa), como se aprecia en su discurso:

“(Los instrumentos) Los elabora en grupo, producto del colegiado (horas de permanencia en el centro educativo, sin dictar clase).” (D1, p.6)

“Básicamente lo elaboro yo de acuerdo a la sesión que me toca realizar y lo adapto según la necesidad de la clase que voy a realizar.” (D2, p.6)

Es preciso destacar que los instrumentos que se proponen para su posterior aplicación se encuentran pensados en función del propósito que se quiere lograr, y de esta manera se garantiza que se recoja información pertinente sobre los aprendizajes de los estudiantes.

Los estudiantes refieren que los instrumentos utilizados son los adecuados, ya que les brindan la información necesaria sobre sus avances, aciertos y desaciertos:

“La manera en que nos evalúa la profesora no es el típico examen, sino que nos evalúa de otras maneras, es una clase dinámica”. (E 1, p.3)

“Nos da criterios, qué es lo está pidiendo” (E 3, p.3)

“nos da una hojita para ella, donde ella pone los puntos a evaluar” (E 2, p.3)

Si bien no se refieren a los instrumentos con los nombres exactos, por lo señalado se puede identificar que están hablando de las rúbricas y listas de cotejo, aunque también utilizan la prueba bimestral, prácticas y fichas de trabajo.

Finalidad de la evaluación

Al referirse a la finalidad o al para qué evalúa, es interesante mencionar que se prioriza una evaluación formativa, pues según las respuestas expresadas por los estudiantes se pretende mejorar los procesos que estos realizan para la consecución de sus aprendizajes:

“Para que los profesores, las autoridades puedan ver cómo va nuestro nivel y a qué nivel puede trabajar para que nosotros podamos entender” (E 3, p.1)

“Y si en caso lo estamos haciendo mal para poder mejorar” (E1, p.1)

Asimismo, se puede apreciar que esta evaluación formativa tal como señala Boekaerts (2009) permite a los docentes la modificación o replanteamiento de su enseñanza para de esta manera alcanzar las metas previstas que son los aprendizajes de los estudiantes:

“Para ver si están haciendo bien su labor de enseñarnos, si estamos aprendiendo adecuadamente como ellos quieren.” (E1, p.1)

“Para ver si lo que ellos están enseñando está bien y lo estás aprendiendo” (E2, p.1)

2.1.2 Ejecución de la evaluación del aprendizaje

En este acápite se aborda la puesta en práctica de lo planificado. Un aspecto esencial de la ejecución lo poseen los instrumentos de evaluación que han sido mayormente usados, los cuáles están dentro de la técnica de observación y del análisis de tareas, orientados a un enfoque más cualitativo:

“Generalmente estamos trabajando con la lista de cotejo, es lo que más empleamos, a veces empleamos fichas, en 4to empleamos fichas evaluativas, guías de comprensión lectora, empleamos muy poco las rúbricas” (D1, p.5)

“La manera en que nos evalúa la profesora no es el típico examen sino nos evalúa de otras maneras” (E1, p. 3)

Aunque los docentes reconocen aspectos que dificultan su aplicación y optan por elegir aquellos que les demanden menor tiempo de dedicación:

“de las rúbricas hay que ser precisos, mucho más, el momento de aplicarlas nos demanda más tiempo, y eso significa que tenemos que dejar a los chicos que nos pueden estar preguntando, solicitando para que los apoyemos y por eso generalmente trabajamos con los instrumentos más sencillos.” (D1, p.6)

Por ello es que se puede encontrar una amplia gama de instrumentos para ser usados en función de los temas y necesidades de aprendizaje que se tenga:

“Nos dan una ficha chiquita de cotejo donde ponen los indicadores,
rúbricas
Prácticas calificadas
Trabajos grupales
También la participación, nos considera” (E3, p.4)

“Hay evaluación bimestral, mensual también” (E1, p.5)

“siempre somos evaluados con una ficha de trabajo en el cuaderno de trabajo que nos dan una ficha y tenemos que leer una lectura responder unas preguntas y opinión” (E1, p. 6)

Este aspecto es uno de los más cruciales después de haber recogido la información sobre los aprendizajes de los estudiantes; porque es necesario

conocer qué acciones se van a realizar y cómo se van a valorar los resultados obtenidos. Un buen indicador es que los estudiantes reconozcan que los docentes después de un resultado no previsto, retomen un tema para que todos puedan comprenderlo. Asimismo brinda las sugerencias para que puedan mejorar sus errores:

“Muchas veces una nota es baja y se nota que no todos han prestado atención, lo vuelve a hacer para que todos vuelvan a entender” (E3, p.5)

“Al final te pone las recomendaciones de en qué lo estás haciendo mal para que lo corrijas “ (E1,p.3)

“(los resultados) Lo comparte con nosotros (varias voces a la vez) “(E1, p. 4)

Una palabra puede propiciar una mayor receptividad de los resultados por parte de los estudiantes, porque crea en ellos

“Te sientes cómoda en verdad te hace participar tu logros te lo enaltecen al igual si tu sales mal te dice tus palabras pero te ayuda a mejorar” (E1, p. 5)

Finalmente, es gratificante que los estudiantes también pueden tomar sus decisiones sobre los resultados de aprendizaje. Está en sus manos realizar las acciones correctas que los conduzcan a seguir aprendiendo.

“Si, tomo en cuenta lo que está mal y en las clases como ya me di cuenta voy a mejorar (E3, p.7)

“Yo trato de corregirlo y volver a hacerlo a veces” (E2, p.5)

Lo señalado por los estudiantes reafirma lo propuesto por Obaya y Ponce (2010) como parte fundamental en la ejecución del proceso evaluativo, que es lograr que el estudiante tome conciencia de cómo está aprendiendo para poder autorregularse.

2.2. Problemas y desafíos en la práctica evaluativa del área de Comunicación

Con respecto a los problemas y posteriores desafíos que genera la práctica evaluativa en el área de comunicación, estos pueden ser analizados a partir de tres niveles:

2.2.1 A nivel docente

Con respecto a los problemas que pueden presentar los docentes que se encuentran comprometidos con su labor, específicamente en la práctica evaluativa que realizan, señalan que existe carencia sobre los aspectos teóricos que implica la evaluación generando cierta inestabilidad ante lo desconocido:

“considero que la evaluación que tomo hoy en día es muy lejana a los conocimientos que tenemos cada uno de los profesores” (D2, p.1)

El tiempo dedicado a la evaluación excede a las horas de trabajo que le corresponde a cada docente generando cierto malestar en ellas ya que el trabajo de evaluar no es reconocido, pero aun así es realizado porque forma parte de la actividad docente:

“el calificar en el momento a veces no alcanzamos el tiempo necesario y lo que nos pide el ministerio es clase realizada clase evaluada tratamos en lo posible cumplir con lo que nos mandan” (D2, p.1)

“para ser más meticulosa, me tengo que quedar más, el tiempo no alcanza, eso de la jornada de las 30 horas es mentira, porque nos quedamos 40, y los de 40 se quedan 50” (D1, p.9)

Incluso la aplicación de algunos instrumentos generan un mayor tiempo y dedicación por parte de los docentes y que de manera indirecta perjudica la atención que este le brinda a los estudiantes:

Las dificultades a nivel de tiempo, aplicación de instrumentos van en directa relación con la cantidad de estudiantes que hay por aula, porque se pide al docente que reconozca motivaciones, estilos de aprendizaje y que valore cada producto de los estudiantes, para lo cual se sugiere que en las aulas, no se exceda de 25 alumnos. Este aspecto es reconocido tanto por docentes como por estudiantes:

“la cantidad de alumnos, si fuera la mitad sería mejor” (D1, p. 6)

“la cantidad de alumnos a veces es un poco distractora y eso no es beneficiario para los alumnos “(E3, p.7)

(La evaluación grupal) “A mí no me parece tan favorable porque estamos como en grupos y por una persona están que nos llaman la atención a todos varias veces y a veces muchas veces nos bajan puntos por esa persona y nosotros no podemos salir perjudicados por esa persona no desea prestar atención a la clase (E3, p.4-5)

En este aspecto es importante señalar que el Ministerio de Educación está regulando la cantidad de estudiantes que asisten a un aula, porque reconocen que si la finalidad es promover los aprendizajes de los estudiantes, los docentes deben brindar el espacio para hacerlo.

2.2.2 A nivel de los estudiantes

Los estudiantes reconocen que la forma cómo son evaluados les genera bastante incomodidad pues ven perjudicadas sus calificaciones, ya que señalan las actividades que se proponen en clase en su mayoría son trabajadas en grupo. Es así que, ellos manifiestan que las evaluaciones que se realizan debieran ser ejecutadas en mayor medida de manera individual que grupal, para garantizar la consecución de los aprendizajes y evitar la distracción entre compañeros:

“Yo pienso que deberían haber más evaluaciones individuales que grupales, porque cuando nos mandan así juntos, muchas veces conversamos” (E3, p.6)

Asimismo manifiestan que estos grupos deben formarse tomando en cuenta las potencialidades que estos poseen para la ejecución de los distintos trabajos que se les asignan:

“Los grupos deberían ser equiparados no solo con amigos” (E3, p.5)

Es importante señalar que un mal resultado o una baja calificación, genera en los estudiantes, una reflexión, un desafío que parte de la identificación del error para tornarlo como una oportunidad para el aprendizaje:

“tomo en cuenta lo que está mal y en las clases como ya me di cuenta voy a mejorar” (E3, p.7)

“Y si hay una práctica igualita me pongo 5 minutos antes a revisar en que me equivoque comparo con alguien que se ha sacado mejor nota” (E2, p.5)

“Se trata de corregir y mejorar, que no vuelva a pasar ese error” (E1, p.4)

Otra problemática que han manifestado los estudiantes está referida a los padres de familia, ya que en su mayoría, presentan una percepción de la evaluación acorde con la que se realizaba en su época, cuando eran estudiantes, y no como la que se realiza actualmente en la escuela:

“hay papás que hay que hacerles entender como es una evaluación hoy en día y que el examen bimestral no es determinante pero ellos primero castigan y luego preguntan.” (E1, p.12)

“ellos no tienen conocimiento de la nueva estrategia que tiene la curricula que se desarrolla hoy en día en las instituciones “(D2, p. 7)

“Mi mamá estaba de mal humor cuando miró el examen pero vio el promedio y dijo: “ya normal pasa” “(E2, p.5)

Asimismo, es importante señalar que la institución brinda alternativas para la comunicación sobre la evaluación de los aprendizajes que se realiza, facilitando el empleo de recursos virtuales para establecer los canales adecuados:

“Porque hay papás que trabajan y no tienen tiempo de venir entonces por las redes sociales que es un medio de comunicación muy favorable en algunas cosas se comunican con los profesores (E3, p.7)

Es importante señalar que los estudiantes también manifiestan que sí existe una buena comunicación con sus padres. Esto puede fortalecer o aportar al tratamiento de los resultados que se obtienen en las evaluaciones:

“Como tengo una buena comunicación con mis papás, cuando tengo una nota baja me dan consejos para que pueda mejorar” (E1, p.6)

2.2.3 A nivel institucional

Docentes y estudiantes entrevistados también han manifestado que personas externas al centro educativo se han acercado a sus aulas y los han acompañado en el desarrollo de su clase, manifestando ambos que a quien vienen a supervisar es a la profesora, mas no a los estudiantes:

“En algunos casos que vienen del ministerio, pero el del ministerio evalúa a la profesora, no a nosotros.” (E2, p.2)

Lo que genera que los docentes se sientan perseguidos y sumamente vigilados, hasta el punto que se les atribuya en algunas ocasiones que son los responsables de que sus estudiantes no aprendan:

“los países más desarrollados tienen ciertos índices en educación y queremos acercarnos a ellos, pero solamente con el maestro, eso es algo muy complejo, el profesor es el encargado de hacer maravillas.” (D1, p.15)

Asimismo, los docentes sienten mucha presión de parte de los colegas de otras áreas que los responsabilizan de los resultados que tienen en sus áreas, es decir, sino entienden un problema de matemática, es porque no han desarrollado la comprensión lectora; si en CTA no pueden extraer ideas principales o elaborar un organizador, los responsables son los docentes del área de comunicación.

Y ante los problemas, los docentes no se amilanan y buscan cambiar lo que les ha tocado experimentar planteándose una serie de desafíos:

“yo considero mi dedicación y esas ganas de querer mejorar y querer ofrecer un buen producto” (D1, p.5)

“un profesor que tiene que ir superando y superarse tiene que ser autoreflexivo: “dónde están mis deficiencias para yo ir mejorando” (D1, p.14)

El capítulo del análisis permitió la organización de la información brindada por docentes y estudiantes en función de las categorías y subcategorías de investigación, permitiendo establecer las conclusiones y recomendaciones que sirvan de motivación a otros investigadores para continuar con el estudio de la práctica evaluativa.

CONCLUSIONES

Habiendo presentado y analizado los resultados, se exponen a continuación las conclusiones a las que se llegó en la investigación:

1. La práctica evaluativa que se realiza en el área de Comunicación, en la institución investigada, se aleja de las prácticas tradicionales donde el profesor es el único responsable de la evaluación, y se realizan al término de una sesión como un elemento ajeno a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por el contrario, la práctica evaluativa realizada es auténtica, promueve la participación del estudiante en su evaluación y es realizada de manera constante. Además, los docentes brindan las orientaciones necesarias para que si un aprendizaje no se logre este puede replantearse y mejorarse.
2. Según la opinión de los docentes y estudiantes entrevistados, con respecto al proceso evaluativo de los aprendizajes en el área de Comunicación, los docentes planifican en equipo teniendo en cuenta las dimensiones de la evaluación del aprendizaje: objeto, agentes, momentos y técnicas e instrumentos de evaluación.
3. Docentes y estudiantes entrevistados reconocen como objeto de evaluación del aprendizaje a las competencias, que se realiza de manera continua, a lo largo de toda la clase. Comprenden que la finalidad de la evaluación es contribuir al logro de los aprendizajes y la formación de los estudiantes.
4. En la ejecución de la evaluación, se da una mayor importancia a los instrumentos de enfoque cualitativo como las rúbricas y listas de cotejo, señalando las ventajas y desventajas que estas poseen para la evaluación del aprendizaje. Asimismo, los estudiantes valoran las retroalimentaciones brindadas por los docentes y por sus propios compañeros, además reconocen que desarrollan procesos de autorregulación para la mejora de sus aprendizajes.

5. Los problemas que enfrentan los docentes en la práctica evaluativa del aprendizaje en el área de Comunicación, es el tiempo que les demanda realizar una evaluación minuciosa, acorde a los requerimientos del currículo y de los estudiantes. Así también un desafío importante que tienen como docentes es atender las exigencias de muchos de sus estudiantes en el aula, ya que no pueden retroalimentarlos como quisieran hacerlo.



RECOMENDACIONES

Al finalizar el proceso de investigación, se proponen algunas recomendaciones como fruto de los hallazgos obtenidos:

1. A nivel metodológico, se recomienda ampliar las técnicas para el recojo de información, que complementen lo hallado en esta investigación. La primera técnica está referida al análisis documental con el procesamiento de los documentos de planificación de los docentes, y reconocer a través de ellos cómo están evaluando. Asimismo, se propone la observación de las prácticas evaluativas in situ, a fin de tener una idea de cómo es desarrollada esta tarea y poder comprobar hasta qué punto coincide con lo manifestado por docentes y estudiantes.
2. Asimismo, hubiera sido importante tener la percepción de los estudiantes de todo el nivel secundario, para conocer sus opiniones y experiencias sobre la práctica evaluativa de sus docentes. Pues cada uno de ellos independientemente del grado o ciclo en el que se encuentren, tienen experiencias valiosas que compartir, pues vivencian la práctica evaluativa día a día.
3. Se sugiere la aplicación previa de un cuestionario con aspectos generales sobre la evaluación del aprendizaje, que permita centrar los aspectos más relevantes del tema y a partir de ellos elaborar los instrumentos que profundicen en estos aspectos para ampliar la información sobre la práctica evaluativa que los docentes realizan.
4. Se puede abordar, como tema de investigación, la práctica evaluativa en las distintas áreas curriculares de la educación básica, pues las características y propósitos que cada una de ellas posee, pueden incidir en los procesos de enseñar, aprender y por ende, evaluar.

REFERENCIAS

- Ahumada, P. (1998). Hacia una Evaluación de los Aprendizajes en una Perspectiva Constructivista. *Revista Enfoques Educativos*, 1 (2). Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/02/docs/enfoques_02_1998.pdf
- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Santiago de Chile: Salesianos S.A.
- Ahumada, P. (2005a). La evaluación auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista Perspectiva Educativa*, (45), 11-24
- Ahumada, P. (2005b). *Hacia una evaluación autentica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Álvarez, J. (2003). *La evaluación a examen. Ensayos Críticos*. Madrid: Miño y Dávila.
- Álvarez, J. (2009). La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo *Revista de educación*, (350), 351-374
- Álvarez, C. y San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), 1-12. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html
- Ander- Egg, E. (1996). *La planificación educativa*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Anijovich, R. & González C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. Caracas: Editorial Episteme, C.A. Recuperado de <http://es.slideshare.net/paundpro/el-proyecto-de-investigacion-fidias-arias-2012>
- Ary, D., Cheser, L., Razavieh, A., & Sorensen, C. (2006). *Introduction to Research in Education*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Astorga, B. & Bazán, D. (2013). *Evaluación de los Aprendizajes: aspectos epistémicos, técnicos y pedagógicos para una práctica educativa transformadora*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/817>
- Barrio, I., González J., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I., & Tarín, E. (2015). *El estudio de casos*. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5 (1), 7-74. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0969595980050102>
- Boekaerts, M. (2009). La evaluación de las competencias de autorregulación del estudiante. En Monereo, C. *Pisa como excusa: repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp.55-70). Barcelona: Graó.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 399–413. Recuperado en

https://www.researchgate.net/profile/David_Boud/publication/255632613_Aligning_Assessment_with_Long-Term_Learning/links/53df87cd0cf2aede4b490956.pdf

- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM
- Bordas, MI & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, (218), 25-48. Recuperado de <https://ceeafime.wikispaces.com/file/view/recurso16%5B1%5D.pdf>
- Bravo, A. & Fernández del Valle, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*. 12 (2), 95-99.
- Briones, G. (2004). *Evaluación educacional*. Colombia: Editorial Gente Nueva.
- CAEU Comunicación (agosto, 2017). Análisis comparativo de las teorías del aprendizaje I, II y III. Recuperado de <https://redsoei.ning.com/profiles/blog/list?user=0144acw211fe2>
- Cardona, M. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: Ed. EOS
- Cardoner, C. (2016). Una noción de evaluación: La evaluación formativa en el marco de las concepciones de Finlandia y la ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9 (1), 75-90. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4014>
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69 (6), 963-976. Recuperado de: <http://davidcarless.edu.hku.hk/wp-content/uploads/Exploring-learning-oriented-assessment-process.pdf>
- Casanova, M.A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 7-20. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf>
- Castaño, J. (2013). La evaluación de aula. Una práctica compleja. *En Evaluación en el aula: del control a la comprensión* (21-34). Bogotá: IDEP
- Castillo, S. (2003). Didáctica de la evaluación. Hacia una nueva cultura de la evaluación educativa. En S. Castillo (Coord.). *Compromisos de la evaluación educativa*. (1-32) Madrid: Pearson Educación. S.A.
- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación. S.A.
- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación. S.A.
- Celman, C. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En A.R.W de Camilloni, Celman, S., Litwin, E., & Palou, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (35-66) Buenos Aires: Paidós. Recuperado de: <http://www.epetrg.edu.ar/Bibliografia%20PIE/CELMAN%20Susana,%20Es%20posible%20mejorar%20la%20evaluacion%20y%20transformarla%20en%20herramienta%20de%20conocimiento.pdf>

- Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York, Routledge
- Coll, C. & Onrubia, J. (2000). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En C. Coll (Coord.). *Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. (141-168). Barcelona: ICE- HORSORI.
- Condemarín, M. & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Santiago de Chile: Mineduc
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research design: Choosing Among five Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications
- Day, L. (2017). Case study research. En Coe, R. (Ed.), W. M. (Ed.), Hedes, L. (Ed.) & Arthur, J. *Research methods & meghodologies in education*. (114-121). Los Angeles: Sage publications.
- Del Canto, E. (2012). Investigación y métodos cualitativos: un abordaje teórico desde un nuevo paradigma. *Revista Ciencias de la Educación*, 22 (40), 181-199. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n40/art09.pdf>
- Earl, L. M. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Elola, N. & Toranzos, L. (2000). *Evaluación educativa: Una aproximación conceptual*. Recuperado de <http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf>
- Escamilla, A. (2011). *Las competencias en la programación de aula*. Barcelona: Editorial GRAO
- Escobar, P. (2015). Evaluación del aprendizaje. Plan especial Licenciatura en Educación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- García, J. (2012). *Fundamentos pedagógicos de la evaluación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- González, A. (2011). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, J. (2013). Caracterización de las prácticas evaluativas de los docentes de matemática de la institución educativa Los Palmitos, Sucre- Colombia. *Revista Escenarios CECAR*, (13), 96-107
- Guo, F. & Shi, J. (2016). The relationship between classroom assessment and undergraduates' learning within Chinese higher education system. *Studies in Higher Education*, 41(4), 642-663.
- Heindel, A. J. (2014). A Phenomenological Study of the Experiences of Higher Education Students with Disabilities. Recuperado de <http://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6233&context=etd>
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

- Hogue, M. D. (2012). *A Phenomenological Study of mathematics teacher educators experiences related to and perceptions of statistics*. (Doctoral dissertation, Kent State University). Recuperado de https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/kent1350062031/inline
- Hossain, D. M. (2011). Qualitative reserch process. *Postmodern Openings*, 7, 143-156.
- Ingiaino, M. (2012). *A Phenomenological Study of Motivations, Experiences and Reflections as Related to Teacher Training and Development in Tanzania*. Recuperado de <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1606&context=doctoral>
- Lamas, A. (2005). *La evaluación de los alumnos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Loureiro, G. (2009). *Evaluación en el aula, currículo y evaluaciones externas*. Uruguay: Universidad Católica del Uruguay y GTEE-PREAL.
- Marí, R., Bob, R. & Climent, C. (2010). Propuesta de Análisis Fenomenológico de los Datos Obtenidos en la Entrevista. *UT. Revista de Ciències de l'Educació*. (1), 113-132
- Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. *Perfiles educativos*, (35), 128-150
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & gestión*, (20), 165-193.
- Marc, J. (2005). Evaluación del aprendizaje: ¿Problema o herramienta?. *Revista de Estudios Sociales*, (20), 93-98.
- McDonald, R; Boud, D; Francis, J; & Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación, *Boletín Cintefor*, 149, 41-72.
- Mateo, J. & Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Mejía, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista electrónica Educare*, 42-58.
- Ministerio de Educación (2009). *Diseño curricular nacional de la educación básica regular*. Lima: MED
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Monereo, C. & Castelló, M. (2009). Las competencias del profesorado para evaluar y su evaluación. En C. Monereo. *Pisa como excusa: repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. (73-90) Barcelona: Graó.
- Monteagudo, J., Molina, S. & Miralles, P. (2015). Opiniones sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de Geografía e Historia en España: El caso de la Región de Murcia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (66), 737- 761.
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 4 (2), 1-28.

- Moreno, T. (2011). Frankenstein evaluador. *Revista de la educación superior*. 4 (160), 119–131. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n160/v40n160a6.pdf>
- Murphy, R. (2006). Evaluating new priorities for assessment in higher education. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education*. (37-47) New York: Routledge.
- Obaya, A. & Ponce, R. (2010). Evaluación del aprendizaje basado en el desarrollo de competencia. *Contactos* 76, 31-37
- Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica. (2009). Reglamento del Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos y Animales de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: PUCP. Recuperado de <http://textos.pucp.edu.pe/pdf/1250.pdf>
- Osuna, Y. (2012). Análisis de la práctica evaluativa de los aprendizajes en los Liceos Bolivarianos. *Acción pedagógica*, (21), 18 – 26.
- Pérez, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Pérez, J. (2012). Educarse en la era digital. *En Evaluar para aprender*. (228-244) Madrid: Morata.
- Prieto, M & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos*, 34 (2), 245-262
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and teacher education*, 27 (2), 472-482.
- Sanders, J., & Vogel, S. (1993). The development of standards for teacher competence in educational assessment of students, in S. L. Wise (Ed.). *Teacher training in measurement and assessment skills*, Lincoln, NB: Burros Institute of Mental Measurements.
- Roca, E. (2013). *La evaluación diagnóstica de las competencias básicas*. Madrid: Editorial Síntesis
- Rodríguez, G.; Gil, J. & García, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ruiz, J. & Ispizua, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto
- Sanmartí, N. (2007). *10 Ideas claves. Evaluar para aprender*. Barcelona: GRAÓ.
- Santos, M. (2003a). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques educacionales*. 5 (1), 69 – 80 Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf
- Santos, M. (2003b). Una flecha en la Diana. La evaluación como aprendizaje. Madrid: NARCEA.
- Schettini, P. & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.

- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Susuwele-Banda, W. J. (2005). Classroom assessment in Malawi: Teachers' perceptions and practices in mathematics. Unpublished doctoral dissertation, Blackburg Virginia Polytechnic Institute, Virginia.
- Tardif, J. (2013). Una evaluación válida, confiable y equitativa de los aprendizajes en una lógica de las competencias. En Corvalán (coord.) *Metodologías para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias*. (173-207). México: Anvies.
- Thomas, S. (2016). A Phenomenological Exploration of the Experiences of High School Students Enrolled in School-Wide College Readiness Programs. Recuperada de http://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=edc_etds
- Vallejo, M. & Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de educación*, (64), 11-25
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57 – 76
- Yates, T., Wilson, J., & Purton, K. (2015). Surveying Assessment in Experiential Learning: A Single Campus Study. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6 (3), Art. 4.
- Yin, R. (1994). *Case study research. Design and methods*. London: Sage publications.
- Zhicheng, Z. (2003). Classroom Assessment Practices and Teachers' Self-Perceived Assessment Skills. *Applied Measurement In Education*, 16 (4), 323–342. Recuperado de <http://www.esf.edu/assessment/documents/assessmentpracticesandskills.pdf>

Anexo 1:

Guion de entrevista a docentes

Fecha:..... Lugar:.....

Hora de inicio: Hora de término:.....

Docente entrevistado:..... Edad:.....

Año a su cargo: Antigüedad en el centro educativo:

Código de entrevista:.....

I. PRESENTACIÓN

Como parte de mi tesis de maestría en la Escuela de Posgrado de la Pontificia universidad Católica del Perú estoy realizando una investigación acerca de las prácticas evaluativas de los docentes del área de Comunicación. Por ello, solicito su participación en esta entrevista, para recoger sus percepciones sobre este tema, es decir, lo que usted piensa, su experiencia y su valoración. La información brindada será de carácter confidencial y solo será utilizada para los propósitos de la investigación. Para poder registrar sus respuestas solicito su autorización para la grabación del audio durante la reunión, de esta manera se obtendrán los datos sin alteraciones, y luego procesarlos sin ninguna dificultad. Su nombre se mantendrá en reserva y la entrevista no durará más de 1 hora.

Agradezco su colaboración.

II. PREGUNTAS GUÍAS PARA EL DESARROLLO DEL TEMA: PRÁCTICA EVALUATIVA EN EL AREA DE COMUNICACIÓN

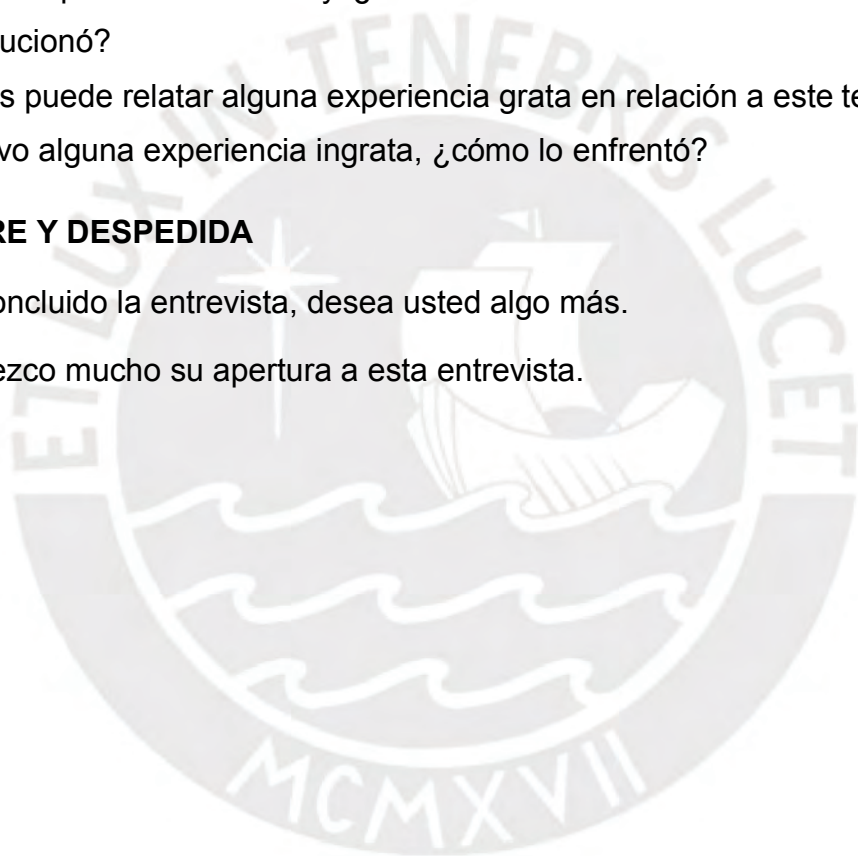
1. El área de Comunicación comprende diversas competencias ¿Qué evalúa a los estudiantes? ¿Cree necesario evaluar cada una de ellas?
 2. Además de usted, ¿Quiénes evalúan el aprendizaje en el área de Comunicación? ¿Siempre han sido los mismos? ¿Qué actividades realizan cada uno?
 3. ¿En qué momento evalúa el aprendizaje de sus estudiantes?
 4. ¿Cómo evalúa el aprendizaje en el área de Comunicación? ¿Qué instrumentos utiliza?
- . ¿Quién los elabora? ¿Cómo los elabora?

- . ¿Qué toma en cuenta para emplear un determinado instrumento en la evaluación de los aprendizajes?
- . ¿Cuáles le han permitido obtener la información necesaria para decidir si el alumno está logrando o no las capacidades evaluadas?
- 5. ¿Qué opina usted de que los estudiantes sean informados sobre lo que van a ser evaluados?
- 6. ¿Qué experiencias tiene respecto a la entrega de resultados de la evaluación?
- 7. La evaluación es una actividad compleja ¿qué fortalezas cree usted posee para esta tarea? y ¿Qué dificultades ha enfrentado? ¿cómo lo solucionó?
- 8. Nos puede relatar alguna experiencia grata en relación a este tema
- 9. Tuvo alguna experiencia ingrata, ¿cómo lo enfrentó?

III. CIERRE Y DESPEDIDA

Hemos concluido la entrevista, desea usted algo más.

Le agradezco mucho su apertura a esta entrevista.



Anexo 2:

Guion de focus group de estudiantes

CÓDIGO:

FECHA:.....

Hora de inicio:

Hora de término:.....

MODERADORA:

Estimados estudiantes, bienvenidos a esta sesión de focus group, de antemano agradezco su colaboración. Nos hemos reunido para conversar sobre sus percepciones con respecto a la evaluación que se realiza en el área de Comunicación. Es importante que sepan que todo lo que digan es muy útil, por ello les pido que cada uno de ustedes manifieste lo que piensa sin temores, pues la información brindada será de carácter confidencial y solo será utilizada para los propósitos de la investigación. La información que compartan conmigo no la conocerán sus profesores, padres de familia, ni la directora del centro educativo. Para poder registrar sus respuestas y no perder ningún detalle se realizará la grabación de esta reunión; para tener con claridad sus valiosas opiniones les pido que levanten la mano para intervenir y que hablen con voz fuerte.

II. PREGUNTAS GUÍAS PARA EL DESARROLLO DEL TEMA: PRÁCTICA EVALUATIVA EN EL AREA DE COMUNICACIÓN

1. A lo largo de los años que has estudiado en la institución, ¿cuál crees que sea la razón por la que los docentes evalúan tus aprendizajes?
2. . ¿Qué les evalúan en el área de Comunicación?
3. ¿Cuándo les evalúa el docente?
4. Además del profesor del curso, ¿quién más los evalúa?
5. ¿Creen que ustedes también podrían evaluar lo que aprenden?
. ¿Cómo lo harían?
. Puedes citar un ejemplo.
6. ¿Cómo los evalúan los profesores del área de Comunicación?
7. ¿Estás de acuerdo con la forma en que son evaluados? ¿por qué?
8. ¿Qué hace el docente con los resultados de sus evaluaciones?
9. ¿Qué hacen ustedes con los resultados de sus evaluaciones?

10. ¿Cómo les gustaría ser evaluados?
11. ¿Qué es lo más difícil que han enfrentado cuando han sido evaluados?
12. ¿Qué quisieras que cambie? ¿Por qué? ¿cómo se harían estos cambios?

III. CIERRE Y DESPEDIDA

Se consulta al entrevistado si desea agregar algún comentario final y nuevamente se le reitera el agradecimiento al participante por su colaboración con la investigación.



Anexo 3:

Consentimiento informado para participantes de investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es brindar a los y las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Regina Rosario Achulla Lagos, estudiante de la maestría en educación con mención en currículo de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es analizar la práctica evaluativa en el área de Comunicación del nivel secundario desde las percepciones de docentes y estudiantes.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 1 hora de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria, asimismo la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcrita la entrevista, las memorias con las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Además puede finalizar su intervención en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Desde ya le agradezco su participación.

Yo, _____

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Regina Rosario Achulla Lagos. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la práctica evaluativa en el área de Comunicación del nivel secundario desde las percepciones de docentes y estudiantes

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 1 hora. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre esta investigación en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto represente perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Regina Rosario Achulla Lagos al teléfono 996133710.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Regina Rosario Achulla Lagos al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante (En letras de imprenta) Firma Fecha

Nombre del Investigador (En letras de imprenta) Firma Fecha