

**Universidad Nacional Experimental  
de los Llanos Occidentales  
"EZEQUIEL ZAMORA"**



**LA UNIVERSIDAD QUE SIEMBRA**

**VICERRECTORADO  
DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO  
SOCIAL ESTADO BARINAS**

**COORDINACIÓN  
ESTUDIOS AVANZADOS**

**PRACTICA DEL PROCESO DE EVALUACION IMPLEMENTADO POR LOS  
DOCENTES DE LA EXTENSION CARDENAL QUINTERO Y SU RELACION CON  
EL RENDIMIENTO ACADEMICO DEL ESTUDIANTE PERIODO 2018**

**Autor:** Homar Quintero

**Tutor:** Edgar Cárdenas

**Barinas, Noviembre de 2018**

**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL  
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES  
“EZEQUIEL ZAMORA”**



La Universidad que siembra

Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social  
Coordinación de Estudios Avanzados  
Maestría en Docencia Universitaria

**PRACTICA DEL PROCESO DE EVALUACION IMPLEMENTADO POR LOS  
DOCENTES DE LA EXTENSION CARDENAL QUINTERO Y SU RELACION  
CON EL RENDIMIENTO ACADEMICO DEL ESTUDIANTE PERIODO 2018**

Requisito parcial para optar al grado de Magister Scientiarum En Docencia  
Universitaria

**Autor:** Homar Quintero

**Tutora:** Msc. Edgar Cárdenas

**Barinas, Noviembre de 2018**

## **Dedicatoria**

Primeramente a Dios todo poderoso por ser fuente de vida, y guiarme en todo momento, por darnos sabiduría y confianza, para culminar un paso esencial en mi vida.

A mis padres, por ser pilares fundamentales en mi vida, inspirándome a obtener logros en mi vida, educándome y brindándome todo su amor y apoyo.

A la Universidad por darme la oportunidad de desarrollar los estudios que ayudaron a cumplir mis metas.

A los profesores que contribuyeron al conocimiento a lo largo de mi formación.

Y a todos aquellos que me han brindado su apoyo incondicional en éste proceso.

## **Agradecimiento**

Agradezco al Señor mi Dios por su fidelidad, siendo infinita, porque para siempre es su misericordia, gozoso por la oportunidad de cumplir mis objetivos y lograr alcanzar las metas trazadas.

A mi madre y padre, por ser parte de este sueño cumplido en nuestras vidas

A la UNELLEZ, a los profesores, y a todo aquel que ha contribuido a este logro.

A todos Gracias.

## INDICE

Dedicatoria.....	iii
Agradecimiento.....	iv
Indicé general.....	v
Lista de Tablas.....	vii
Lista de gráficos.....	viii
Resumen.....	viii
Introducción.....	1

### Capítulos

#### I El Problema.

Planteamiento y formulación del problema.....	3
Objetivos de la investigación.....	6
Objetivo general.....	6
Objetivos Específicos.....	6
Justificación de la investigación.....	6
Alcances y delimitación.....	7

#### II Marco Teórico o Referencial.

Antecedentes de la Investigación.....	9
Bases teóricas.....	11
Bases legales.....	31
Sistema de variables.....	33
Operacionalización de las variables.....	34

#### III Marco Metodológico

Naturaleza de investigación.....	35
Tipo de investigación.....	35

Diseño de la investigación.....	36
Población y muestra.....	37
Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	38
Validez y confiabilidad.....	39
Técnicas de procesamiento y análisis de información.....	40
<b>IV Análisis de la información.....</b>	<b>41</b>
<b>V Conclusiones y Recomendaciones.....</b>	<b>55</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>59</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>60</b>
A Instrumento de Recolección de información	
B Validez	
C Confiabilidad	

## Lista de Tablas

Tabla		Pp
1	Operacionalización de las variables.....	34
2	Distribución de la población por estratos de la extensión Cardenal Quintero del estado Mérida.....	37
3	Distribución de la muestra por estratos de la extensión Cardenal Quintero del estado Mérida.....	38
4	Variable: Evaluación de los aprendizajes. Dimensión: Funciones. Indicador: Selección, Clasificación, Carácter Pedagógico, Normativa, Sumativa .....	42
5	Variable: Evaluación de los aprendizajes. Dimensión: Objetivos. Indicador: Estrategias, Originalidad, Instrumento, Relación.....	45
6	Variable: Evaluación de los aprendizajes. Dimensión: Objetivo. Indicador: Dominio. Rapidez, Comprensión.....	48
7	Variable: Evaluación de los aprendizajes. Dimensión: Criterios Indicadores: Inicial, Final, Autorregulación.....	50
8	Variable: Rendimiento Académico. Dimensión: Dimensiones Indicadores: Académico, Económico, Familiar, Personal.....	52

## Lista de Gráficos

Gráfico		Pp
1	Representación de la distribución de las alternativas de respuestas de los docentes, con relación a los Indicadores: Selección, Clasificación, Carácter Pedagógico, Normativa, Sumativa.....	42
2	Representación de la distribución de las alternativas de respuestas de los docentes, con relación a los Indicadores: Estrategias, Originalidad, Capacidad, Relación.....	45
3	Representación de la distribución de las alternativas de respuestas de los docentes, con relación al Indicador: Dominio. Rapidez, Comprensión, Utilización.....	48
4	Representación de la distribución de las alternativas de respuestas de los docentes, con relación al Indicador: Inicial, Final, Realimentación, Autorregulación, Cooperación.....	50
5	Representación de la distribución de las alternativas de respuestas de los docentes, con relación al Indicador: Académico, Económico, Familiar, Personal.....	52





**Universidad Nacional Experimental  
De los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora"  
Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social  
Coordinación de Área de Postgrado  
Maestría en Docencia Universitaria**

**PRACTICA DEL PROCESO DE EVALUACION IMPLEMENTADO POR LOS  
DOCENTES DE LA EXTENSION CARDENAL QUINTERO Y SU RELACION  
CON EL RENDIMIENTO ACADEMICO DEL ESTUDIANTE PERIODO 2018**

**Autor:** Homar Quintero  
**Tutor:** Msc. Edgar Cárdenas  
**Año:** 2018

**RESUMEN**

El presente trabajo de investigación se plantea con el propósito de describir la práctica del proceso de evaluación implementado por los docentes de la extensión Cardenal Quintero y su relación con el rendimiento académico del estudiante periodo 2018. Con un enfoque cuantitativo, tipo investigación de campo en un nivel descriptivo, bajo un diseño no experimental. La población la integraron setenta (70) docentes de la institución en estudio, seguido de la técnica que se utilizó para el levantamiento de la información la cual fue la encuesta con un instrumento tipo cuestionario en una escala tipo Likert. La validez del instrumento a través de la técnica de Juicio de Expertos con una Confiabilidad por medio del Coeficiente de Alfa de Cronbach. Concluyendo que el uso por parte del docente de estrategias, instrumentos y técnicas a fin de que estas contribuyan a un aprendizaje proporciona garantía y el éxito en su acción educativa si las llevan a cabo adecuadamente, esto debería conllevar a mejores procesos de evaluación en el estudiante, por otro lado la mayoría de los docentes no le dan la importancia a la cantidad de conocimientos que deben impartir solo se limitan a enseñar los contenidos académicos que presenta en su programación, coartando la innovación, de esta manera, la evaluación está sujeta por el docente solo al proceso instructivo llevado en clase de una manera unidireccional y rígida en función a lo planificado, no considerando otros aspectos que permitan evaluar la adquisición de habilidades y destrezas, en consecuencia la secuencia evaluativa en base a esto, no es continua para el constante control que debe llevar el docente, por lo que, la relación con el rendimiento académico del estudiante este afectada en dependencia con todos los procesos académicos que se realizan en el ambiente de aprendizaje.

**Palabras Claves:** Evaluación, Aprendizaje, Rendimiento Académico.

## **Introducción**

Dentro de las aulas muchos profesores continúan realizando prácticas evaluativas por costumbre y sin llevar a cabo una reflexión que les permita cuestionar lo que se está haciendo, se evalúa sin saber con certeza por que, en tanto que la mayoría de las veces la evaluación se lleva a cabo solo desde un punto de vista normativo-institucional, enfatizando la calificación, la certificación o la acreditación, no desde una óptica mas pedagógica que permita tomar decisiones en beneficio del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, la evaluación se ha convertido en problema puramente técnico, en una tarea que se resuelve con la selección y aplicación de los instrumentos apropiados. Tal simplificación ha provocado acentuación de profundas patologías en las prácticas evaluativas, como aquella que prevalece en muchas instituciones educativas universitarias y que se refiere a enseñar en función de lo que se evalúa.

Sin embargo, tal cambio en la evaluación debe tener cierto rumbo; es decir, se requiere de un marco interpretativo que le dé sentido y le permita tomar postura coherente frente a las problemáticas educativas, técnicas, normativas, institucionales y sociales que generalmente la acompañan, es por ello, que el docente debe poseer un cierto conocimiento teórico y práctico más o menos preciso de un nutrido arsenal de estrategias, instrumentos y técnicas para evaluar los aprendizajes de los estudiantes en los momentos pertinentes en que decida hacerlo.

Es por tanto, que la presente investigación describe la práctica del proceso de evaluación implementado por los docentes de la extensión Cardenal Quintero y su relación con el rendimiento académico del estudiante periodo 2018, tomando en cuenta las funciones, objetivos y criterios correspondiente a los procesos evaluativos utilizado por el docente, que

conlleva al resultado de los logros de aprendizaje alcanzados del estudiante circunscrito en aquellas dimensiones académicas, económicas, familiar y personal que afectan proporcionalmente el rendimiento académico relacionado con la evaluación, para dar respuesta, al hecho de estudio, se enfoca en una naturaleza cuantitativa, de tipo investigación de campo en un nivel descriptivo, bajo un diseño no experimental.

Por lo tanto, la presente investigación se encuentra estructurada de la siguiente manera: El I capítulo incluye el planteamiento del problema, los objetivos, justificación alcances y delimitaciones. El II capítulo, antecedentes, las bases teóricas, la fundamentación legal, y la operacionalización de variables. En el III capítulo, se expone el marco metodológico que incluye: Naturaleza, tipo de investigación, procedimientos utilizados, descripción de los instrumentos y técnicas y recolección de análisis de datos Capítulo IV. Análisis de resultados, Capítulo V Conclusiones y Recomendaciones y referencias bibliográficas

## **CAPITULO I**

### **1.1.-PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Los procesos de evaluación, en el campo educativo, es una actividad compleja que constituye una tarea necesaria y esencial en la labor docente, pero esta ha evolucionado a lo largo del tiempo debido a la gran cantidad de acepciones y diversos enfoques o modelos que los conceptualizan. Según lo argumentado por Escamilla y Llanos (2000) la evaluación tiene suficientes sinónimos. Se asocia a prácticas examinadoras y de control para posteriormente vincularse en forma directa con la emisión de juicios de valor sobre el aprendizaje y actuación de los estudiantes con el fin de tomar decisiones; luego se abordan y abarcan otros aspectos, contextos y ámbitos educativos (docente, currículo, programas e institución) que le otorgan un carácter totalizador.

De manera que, frente a la dinámica y transformaciones en el sistema educativo venezolano en lo que respecta al nivel Universitario desde inicio de la década del 2000, quien desde su interpretación epistémica se asume como responsable de la Emancipación del hombre, es la evaluación un proceso “colaborativo e innovador” que contribuye al logro de más y mejores aprendizajes. En este sentido el concepto de evaluación educativa, como lo expresan Lukas y Santiago (2004), está sujeto a particularidades históricas vividas por la propia educación, variando en función de los diversos puntos de vista filosóficos, epistemológicos y metodológicos que han preponderado.

Desde esta perspectiva, la evaluación posee un énfasis de especificidad que viene a caracterizar la postura epistémica del docente que evalúa y para esto es necesario que haya consonancia con lo establecido en el sistema, en consideración que los propósitos que la orientan ya que sus prácticas

tienen serias repercusiones sobre el proceso de aprendizaje de cada estudiante y sobre el proceso educativo en general.

Es por lo tanto, la evaluación una práctica compleja ya que es condicionada por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales, al mismo tiempo que ella incide sobre todos los demás elementos implicados en la actividad educativa: construcción del conocimiento, relaciones profesor-estudiantes, interacciones en el grupo, estrategias didácticas que se practican, situaciones didácticas que se ofrecen, disciplina, expectativas de estudiantes y profesores, valoración del individuo en la sociedad, lo cual implica aprendizajes, enseñanza, acción docente, contexto físico y educativo..

En este orden, la evaluación es concebida como un elemento importantísimo, determinante del rumbo que tome la práctica educativa que se desarrolla en el aula. Sin embargo, los docentes no logran comprender, construir y aplicar un sistema de evaluación que se adecue a estos nuevos planteamientos pedagógicos. Pareciera que éste se ha convertido en uno de los problemas más serios para los docentes de hoy, en su constante e intenso trabajo de preparación, de ensayo y revisión que realizan para la construcción de un nuevo hacer pedagógico.

Es por ello que, para la práctica docente existe una variedad de opciones hacia las cuales pueden orientar su práctica evaluativa, según la visión personal del conocimiento que asumen y la adecuación a los planteamientos teórico-epistemológicos que presentan, la diversidad de procedimientos de evaluación de los aprendizajes tales como exposiciones, discusiones, trabajos grupales, talleres, investigaciones, ensayos, pruebas y otros, pudieran ser indicadores de la existencia de una pluralidad epistemológica en la evaluación de los aprendizajes sin embargo, en la búsqueda de innovar en la práctica educativa los docentes pudieran intentar aplicar técnicas y procedimientos de evaluación, que si no están sustentados de manera

coherente con los procedimientos de enseñar y de concebir el aprendizaje, se pudieran transformar solamente en excusa para poner una nota, en respuesta a la exigencia burocrática, cayendo en el abismo de la banalización de la práctica docente.

En atención a los planteamientos antes expuestos la UNELLEZ Municipalizada de Cardenal Quintero del estado Mérida, está integrada por un número de docentes de diferentes especialidades que laboran en la docencia, se observa que los procesos de evaluación utilizados por los docentes difícilmente asegura en los estudiantes algún tipo de aprendizaje ya que no proporciona los resultados y la eficacia de la acción docente en cuanto a los procedimientos de enseñanza implementados, ya que sin la información que suministra la evaluación, tampoco tiene argumentos suficientes para proponer correcciones y mejoras en su práctica evaluativa.

Esto trae como consecuencia que las evaluaciones aplicadas por los docentes obvia determinados criterios predefinidos en la programación del plan de clases, impidiendo la obtención de información sin la aplicación de técnicas, procedimientos e instrumentos evaluativos, que permitan comprender, regular, mejorar la situación de enseñanza y aprendizaje a fin de conocer que está pasando con esas estrategias de enseñanza y como están ocurriendo los aprendizajes de los estudiantes en su rendimiento académico.

En función a los aspectos problematizadores de la realidad descrita se considera necesario formular las siguientes interrogantes que aportaran elementos sustantivos en cuanto a lo que concierne a la práctica de la evaluación de los docentes universitarios del Municipio Cardenal Quintero del Estado Bolivariano de Mérida. ¿Cómo es la practica evaluativa del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiante?. ¿Cuales son los criterios evaluativos que aplica el docente para el rendimiento académico del

estudiante? ¿Cómo se caracteriza la practica evaluativa del docente en el rendimiento académico del estudiante?

## **1.2.-OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.2.1.-Objetivo General**

Analizar la práctica del proceso de evaluación implementado por los docentes de la extensión Cardenal Quintero y su relación con el rendimiento académico del estudiante periodo 2018.

### **1.2.1.2.-Objetivos Específicos**

Diagnosticar la práctica evaluativa del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiante.

Identificar los criterios evaluativos que aplica el docente para el rendimiento académico del estudiante.

Establecer la práctica evaluativa del docente en el rendimiento académico del estudiante.

### **1.1.3.-JUSTIFICACIÓN**

La justificación de esta investigación desde lo teórico radica en ampliar nuevos horizontes para comprender las practicas evaluativas aplicadas por los docentes en función del rendimiento académico de los estudiantes, todo ello con miras a beneficiar al colectivo, con situaciones problemáticas comunes, con el realce de forma eficiente soluciones que le brinden al personal docente los beneficios satisfactorios en la ejecución de procesos evaluadores considerando aspectos como logros, motivación, comunicación, principios conductuales, habilidades actitudinales, entre otros.

Desde otro de punto de vista, se estila que la investigación representa un avance en cuanto a la consolidación de un ambiente armónico, el cual se

verá consolidado al señalarse de forma enfática que la evaluación es parte integral de una buena enseñanza que requiere cambios significativos en los modos de entender y realizar la evaluación.

Desde lo teórico, garantiza acciones cónsonas que contribuyen con la calidad e integralidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes articulado con el desempeño de la función docente y una cierta concepción del modo en que se aprende y se enseña en el sentido de cómo, cuándo y por que evaluar dentro del aula, en un mecanismo de autocontrol que permitirá la regulación y el conocimiento de los factores y problemas que llegan a promover o perturbar el rendimiento académico del estudiante.

Desde el punto de vista metodológico, ampliara las bases del tipo de investigación a futuros trabajos relacionados con el tema sirviendo este como antecedente previo de estudio.

De la misma forma, el estudio se inserta en el el plan general de investigación emanada por la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, bajo el proyecto de Docencia Universitaria, todo ello con el cumplimiento requerido para insertar la temática planteada.

#### **1.1.4.-ALCANCES Y DELIMITACIONES.**

##### **1.1.4.1.-Alcances.**

Los alcances de la investigación indican con precisión qué se puede esperar o cuales aspectos se alcanzaron dentro del estudio y las delimitaciones se refieren a aquellos detalles que marcaran el contexto de su cobertura, hasta donde llegan las aspiraciones de la investigación con referencia a los objetivos. Estos se pueden manifestar en el diseño de la investigación, en los procedimientos que se utilizaron para la recolección, procesamiento y análisis de los datos, así como los supuestos teóricos sobre las cuales se sustentó el trabajo de grado.



En la presente investigación se hizo una descripción de los procesos de evaluación implementado por los docentes de la extensión Cardenal Quintero y su relación con el rendimiento académico del estudiante periodo, con el objeto de poner en primer término las decisiones pedagógicas, desde una evaluación constructivista en el dialogo y reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, en promover a través de esta evaluación aprendizajes con sentido y con valor funcional en el rendimiento académico de los estudiantes

#### **1.4.1.2.-Delimitación**

La delimitación de la investigación, según Leal (2014), “es como poner una frontera al estudio, un hasta aquí llega la investigación, que sirva de guía y contención al investigador y que aclare y ponga medida a las expectativas del lector del proyecto o futuros investigadores” (p.3). Es decir, la delimitación es ubicar o decidir el alcance del estudio, el tiempo, el espacio y las limitaciones. De igual manera, el referido autor, plantea:

Es por esto que el investigador debe identificar muy bien tres dimensiones o coberturas de su estudio o proyecto de investigación, las cuales son: 1. *Cobertura o delimitación geográfica*, en ella se precisa el lugar en el cual se realiza el trabajo de investigación, los límites desde dónde y hasta dónde son válidos los resultados que arroje la investigación. 2. *Cobertura o delimitación temporal*, se refiere al tiempo en que se recogen los datos y para el cual las conclusiones del estudio son válidas, el investigador puede estar interesado en conocer sobre hechos pasados recientes, sobre hechos histórico o sobre proyecciones o expectativas a futuro de los hecho, 3. *Profundidad, cobertura vertical o delimitación del conocimiento*: Aquí se fijan los niveles de desagregación deseada de la información, es decir los niveles de detalle en que se requiere la información. Se debe tener una idea cabal del estado actual de los conocimientos en el campo de la investigación para clarificar el alcance del conocimiento a ser aplicado en el estudio (p.4),

Interpretando al autor, se tiene que la delimitación de la investigación juega tres elementos importantes, a saber la cobertura geográfica, la cobertura espacial y la cobertura de profundidad. De allí que, en presente estudio la cobertura geográfica estará comprendida en la extensión Cardenal Quintero del Estado Merida.

Por otra parte, la cobertura espacial se realizo durante el año 2018, razón por la cual se inicio con el proyecto y finalizo con el trabajo final en la mencionada institución. También, una cobertura de profundidad porque se aplico conocimientos relacionados con los procesos de evaluación de los docentes y el rendimiento académico del estudiante, en donde se reflexiono sobre la tarea evaluativa dentro de la enseñanza y aprendizaje a fin de tomar decisiones pedagógicas que justifiquen el proceso evaluador.

## **CAPITULO II**

### **MARCO TEÓRICO REFERENCIAL**

Con relación al marco teórico o referencial, Ramírez (2013) expresa que “es el espacio destinado a ilustrar al lector sobre: los parámetros teóricos desde los cuales comprendemos nuestro problema de investigación en sus múltiples facetas y dimensiones” (p. 53). En este apartado se ilustrará al lector sobre el conjunto de teorías que se han elaborado para interpretar el objeto de estudio y sus relaciones con otros fenómenos de la realidad. En tal sentido, la exposición de teorías, enfoques teóricos, antecedentes e investigaciones que se consideren pertinentes para enrumbar el estudio constituyen una forma de encontrarle sentido a la investigación que se realiza, desde un cimiento que parte propiamente de la realidad científica.

#### **2.1-ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN**

Los antecedentes constituyen el apoyo suministrado para el presente trabajo de grado los cuales representaron la base del desarrollo temático considerando estudios similares de investigaciones previas realizadas. De acuerdo a Pérez (2015), “Es una indagación bibliográfica en investigaciones anteriores, tanto en el ámbito nacional como internacional, la revisión de antecedente consiste en el análisis de investigaciones iguales o similares” (p.64), al respecto los trabajos relacionados con la presente investigación se pueden mencionar los siguientes:

En primer lugar, Perassi y Celman (2017) en su trabajo La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas, con un objetivo general estudiar las prácticas de evaluación

formativa que existen en una institución de formación, se desarrolló con una metodología cualitativa, con un tipo de investigación de campo donde se aplico una entrevistas a estudiantes, docentes y un referente institucional a fin de recolectar datos. Concluyendo que la evaluación puede transformarse en una herramienta de conocimiento, es decir, puede ser formativa cuando se integra y entrelaza de tal modo con las actividades de enseñanza que permite a los estudiantes ir aprendiendo mientras se lleva a cabo, por otra parte, la retroalimentación favorece el aprendizaje. Ése es uno de los principios más antiguos derivados de la investigación psicológica; sin retroalimentación, es probable que el que aprende persista en cometer los mismos errores, en este orden la participación de los estudiantes en el proceso evaluativo (autoevaluación, evaluación entre pares, evaluación de la propuesta de enseñanza mediante encuestas, conocimiento previo de objetivos y criterios de evaluación, etc.). Esta participación es lo que convierte a la evaluación en un espacio democrático, ya que dejan de ser sujetos pasivos o meros espectadores, para participar de la toma de decisiones.

Desde esta perspectiva, la presente investigación suministro aspectos teóricos relacionados con los procesos evaluativos que se deben llevar a cabo en los espacios de aprendizajes, por ende, cuando se hizo el abordaje de la la práctica del proceso de evaluación implementado por los docentes de la extensión Cardenal Quintero y su relación con el rendimiento académico del estudiante, se utilizo como aporte la autoevaluación y evaluación entre pares, considerados este como una nueva forma de integrar estos procesos haciendo más participativo el estudiante.

En segundo lugar, Monteagudo (2014) en su tesis Doctoral titulada “Las prácticas de la evaluación en la materia de Historia de 4 grado de ESO en la comunidad Autónoma de la Región de Murcia España” Presentada en la Universidad de Murcia Departamento de Didáctica matemática y Sociales ,

su objetivo fue describir las practicas de evaluación que se siguen en la materia de Historia, este trabajo presento una metodología cuali-cuantitativa, tipo de investigación descriptiva pues trata de conocer una realidad para luego obtener unos modelos explicativos, obteniendo como resultado que la evaluación es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje en donde la introducción de las competencias básicas proporciona nuevas formas de evaluar tomando en cuenta conceptos ,procedimiento y actitudes en el empleo de nuevos instrumentos de evaluación mas cercano a la realidad del alumno que consigan una verdadera evaluación formativa..

Bajo este contexto, el presente estudio proporciono a la investigación elementos teóricos de las nuevas formas de evaluar los aprendizajes considerando para esto los procedimientos y actitudes que se deben tomar en consideración en la práctica del proceso evaluativo del docente, esto por consiguiente determino las reflexiones en cuanto a la función pedagógica en la regulación de la enseñanza y aprendizaje a través de la evaluación.

En tercer lugar, se tiene a Rhode (2013) en su trabajo de maestría de la Universidad Nacional del Noreste, titulada la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, su objetivo general radico en determinar el impacto de la aplicación de un programa de evaluación en el área de Matemática, basado en las competencias básicas del futuro ingeniero, se llevó a cabo una investigación predominantemente cuantitativa, basada en las teorías de aprendizaje y evaluación. Las técnicas de relevamiento de información utilizadas fueron: entrevistas semiestructuradas y encuestas de preguntas cerradas, con escalas nominales e instrumentos de evaluación diagnóstica, parcial y final, concluyendo que las evaluaciones parciales, las autoevaluaciones y la observación de clase, permitieron detectar las debilidades del proceso de aprendizaje, y el descubrirlos a tiempo, brindó al docente la oportunidad de intervenir incidiendo en el

proceso de aprendizaje, mediante la enseñanza de los temas detectados con dificultad.

En este orden, el presente estudio citado centra su aporte en las técnicas que debe utilizar el docente para obtener información al momento de evaluar los aprendizajes generando un cambio significativo en los modos de entender y realizar la evaluación, para ello se enmarca la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, en el proceso enseñanza aprendizaje en cuanto a la autorreflexión y la evaluación continua que se debe hacer en el aula.

## **2.2.-BASES TEÓRICAS**

Arias (2012) señala “Las bases teóricas implican un desarrollo amplio de los conceptos y proposiciones que conforman el punto de vista o enfoque adoptado, para sustentar o explicar el problema planteado” (p. 107). En este sentido se aborda la descripción de las variables evaluación de los aprendizajes y rendimiento académico para su respectiva descomposición y descripción.

## **2.3.-EVALUACIÓN Y UNIVERSIDAD:**

La evaluación es indagar sobre un proceso complejo, en la medida en que demanda una concepción amplia que permita cobijar todos los sectores comprometidos. Concebirla es reflexionar no sólo en los aprendizajes de los estudiantes; es también cuestionar la evaluación institucional, proponerse una mirada sobre los programas, hacer el análisis del desempeño y las funciones docentes, es mirar estructuras altamente complejas, como las universidades, las cuales no pueden ser evaluadas con esquemas simples.

Evaluar es establecer un compromiso ético. En este sentido, y para disponer la reflexión, Augusto Pérez, quien propone: “El primer problema de la evaluación es la resistencia que genera en una sociedad donde el

ocultamiento, la opacidad, la complacencia, el corporativismo, la mentira o la corrupción, han configurado las estructuras de poder. La evaluación es una especie de desvelamiento y desmitificación. Es un principio de sinceramiento y un principio de eficiencia” (Pérez, 1994: 245).

En consideración a lo anterior se tiene que las universidades tienen el compromiso de convertir la evaluación en un proceso transparente, lo cual significa que tiene que ser producto legítimo de su vida interna como comunidades científicas, disciplinares e institucionales. Para la universidad, en consecuencia, la evaluación es la herramienta para hacerse ella misma transparente.

En el sistema educativo en general, y en el universitario en particular, que es el terreno en el que nos movemos, paradójicamente la evaluación es una necesidad no explicitada ni ejercida suficientemente, pese a que las instituciones de educación formal deberían ser evaluadoras por esencia en su quehacer cotidiano. Lo cierto es que ésta ha funcionado más como una actividad reglamentaria que cumple con la función de certificar, que como una función de comprensión y cualificación del devenir.

Ante lo anterior es necesario establecer un guion común con respecto a la Evaluación y se toma lo que presentan Díaz y Ordóñez (1998), con el fin de determinar si encuentran anclados en una concepción que la refiere al poder disciplinario coercitivo, o si, por el contrario, hemos accedido a una concepción más abierta que comprende los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para Díaz y Ordóñez(1998), las operaciones son:

Referir los actos a una norma. En tanto campo de comparación, espacio de diferenciación y principio de una regla que seguir. Diferenciar a los individuos unos de otros en función de esta regla de conjunto. Ya se la haga funcionar como nivel mínimo, como término medio que respetar o como grado óptimo al que hay que acercarse. Medir en términos

cuantitativos y jerarquizar en términos de valor las capacidades, el nivel y la naturaleza de los individuos. Hacer que juegue a través de esta medida valorizante, la presión de una conformidad por realizar (p.45).

En la universidad la evaluación debe llegar a ser, en primera instancia, un proceso de construcción colectiva, que requiere la vinculación de todos los docentes como intelectuales, que permita a través de la conformación de comunidades académicas, acuerdos básicos que se conviertan en el punto de partida para la diversidad. Porque la evaluación “tiene que tomar como referencia insoslayable la misión de la universidad. La evaluación tiene que ser trabajada desde la conciencia y desde la práctica de todos los actores de la institución, para lo cual se requiere, en principio, la vinculación y la participación de los profesores como intelectuales, con un proyecto académico desde el saber científico, disciplinar y profesional, que les permita integrarse en un nicho académico, para construir condiciones de posibilidad para las exigencias de perfeccionamiento que se generan.

Es por ello, el ejercicio del poder disciplinario que enunciamos anteriormente, contrasta con una interpretación que requiere la instauración de una política de mejoramiento continuo, lo cual implica una universidad que se deja afectar por los resultados de la evaluación como institución comprometida con la sociedad, con un proyecto político inscrito en las nuevas lógicas de participación, de autonomía, de derechos y libertades, que enfrenta sus conflictos y aprende de ellos.

Ante esta situación la cultura de la evaluación, requiere transformarse, lo cual implica una reconceptualización de la participación, es decir, recoger las ideas, los supuestos y los conocimientos de todos los actores; demanda comprender, conocer y entender los hechos, su evolución histórica, su contexto; es necesaria la reconstrucción crítica, la cual sólo es posible con la argumentación, pues no se trata de la reconstrucción aséptica; se hace



necesaria la cualificación, no sólo sobre los resultados finales, sino entendiendo que lo que se espera son mejores productos porque se tienen mejores procesos. Otro aspecto fundamental abordar es lo que hoy significa la evaluación en la universidad frente a la sociedad del conocimiento y los profundos avances en la tecnología.

De todos es sabido el señalamiento que algunos organismos internacionales (UNESCO, CEPAL) han hecho sobre el papel de la educación, donde no prima ya la enseñanza de contenidos específicos, dado que se reconoce el carácter transitorio de las teorías y de las leyes de las ciencias. Además, en función de los avances de la revolución informática, es oportuno y necesario desarrollar en los sujetos la capacidad para valorar enunciados, de acuerdo con la dinámica propia de cada ciencia. Como consecuencia, ya no se evalúa solamente para hacer explícito cuánto recuerda el estudiante sobre determinado tema, sino para hacer visible su capacidad para apropiarse críticamente de los lenguajes especializados y establecer relaciones y preguntas que lo conduzcan por los caminos de la interconectividad, de lo complejo. Como lo dice Edgar Morin: "...nuestra formación escolar, y universitaria, nos enseña a separar (los objetos de su entorno, las disciplinas unas de las otras) y no a enlazar, y la separación de las disciplinas hace que sea casi imposible captar 'lo que se ha homogenizado conjuntamente', es decir, según el sentido original del término: lo complejo" Morin, (1998).

Aquí entra en juego el modelo pedagógico que se haya elegido para el desarrollo de la estructura curricular. Por supuesto, de acuerdo con el modelo pedagógico sobre el cual se trabaja una estructura, existen unos enfoques más propios y más coherentes. Por ejemplo, es obvio que si lo que se privilegia en una estructura es el aprendizaje significativo, los enfoques de evaluación se centrarán preferentemente en la participación, en la comprensión de los procesos de los estudiantes, es decir, propuestas

evaluativas más de corte etnográfico y, en consecuencia, instrumentos que permitan recoger información en este sentido, tales como los diarios de campo, los informes, las muestras de trabajo, entre otros. Si se convierten en prioritarios, ello no impide, sin embargo, que de acuerdo con una intencionalidad precisa, la incorporación de enfoques diversos y el uso de instrumentos permitan organizar los conocimientos de los estudiantes.

Por lo tanto a universidad, en la modalidad presencial, que es la que nos ocupa, un estudiante tenga la oportunidad durante su formación de pasar por diversas estrategias de aprendizaje que le permitan establecer las diferencias y saber actuar frente a ellas. Así, en algunos semestres el estudiante va a participar de grupos numerosos donde se tendrá que privilegiar el método expositivo y la información se recogerá con instrumentos más del corte de las llamadas pruebas objetivas. Por contraste, en otros semestres el estudiante tendrá la oportunidad de participar de grupos pequeños (las prácticas, las clínicas, los laboratorios) donde se privilegian otras estrategias y donde la información se recoge con instrumentos más amplios. Lo que debe tener presente es que cualquiera que sea la estrategia de acuerdo con el grupo y con lo que se enseña, no se puede perder de vista que el objetivo fundamental es permitir al estudiante ser responsable de su propio aprendizaje, es decir, que aprenda a autorregularse.

## **2.4.-LAS FUNCIONES BÁSICAS DE LA EVALUACIÓN**

Es necesario enfatizar que la evaluación tiene básicamente dos funciones: una de carácter social de selección y clasificación, de orientación al grupo de estudiantes. Su misión es informar el progreso de los aprendizajes a los estudiantes, a las familias y a la sociedad y determinar cuáles de ellos han adquirido los conocimientos necesarios para otorgar la certificación que la sociedad reclama al sistema educativo.

La otra función es de carácter pedagógico, de regulación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir, de reconocimiento de los cambios que deben introducirse en este proceso a fin de que cada estudiante aprenda de forma significativa. El objeto básico que debe tener esta función es el de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Está inserta en el proceso de formación. Las decisiones a tomar son de carácter estrictamente pedagógico.

En esta función pedagógica de la evaluación, cuando los grupos académicos se interrogan para qué se evalúa el aprendizaje de los estudiantes, subyacen básicamente dos respuestas complementarias. Una hace referencia a la necesidad de impulsar la reflexión crítica de los profesores universitarios sobre el sentido, el significado y las funciones de la evaluación de los aprendizajes.

Otra tiene que ver con la urgencia de ingeniarse formas o procedimientos que le faciliten al profesor la comprensión de su papel en el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje de los estudiantes, lo cual le permitirá, a su vez, introducir mejoras en todos los elementos que intervienen en el proceso. Por supuesto, las respuestas permiten dibujar el espacio que albergará sus propósitos, darles vida a las razones por las cuales se pone en marcha este dispositivo. Por ello, este escrito presenta algunos de los elementos que apoyan esta función pedagógica: los referentes; los objetos de conocimiento y los objetos de enseñanza; objetos y criterios de la evaluación; las etapas y las tipologías de la evaluación.

Estas dos funciones no tienen que ser excluyentes, pues de hecho la universidad aboga por una propuesta evaluativa formativa que apoye las decisiones en términos de la certificación de sus estudiantes. Esto equivale a plantear que la universidad asume responsablemente su papel de formadora de hombres y mujeres, como ciudadanos y como profesionales responsables frente al país. Por ello, la evaluación en su función pedagógica, debe permitir

al estudiante reconocer si la elección que hizo en términos de su carrera profesional es o no consecuente con su proyecto de vida.

## **2.5.-TIPOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN**

Debe tenerse presente que en el ejercicio práctico no se trata de optar por una u otra forma, sino tener claridad sobre su uso con el fin de lograr que la evaluación sea un recurso para la comprensión y el mejoramiento del proceso instructivo.

### **2.5.1.-Según la Función, la Evaluación puede ser Formativa o Sumativa**

La evaluación formativa como el elemento más importante para acompañar todo el proceso didáctico y formativo que se realiza en una dependencia. Proceso que tiene que ordenarse y registrarse, pero fundamentalmente dotar de sentido la relación de quien aprende y de quien enseña con el conocimiento y con el saber.

Muchas son las formas como se ha definido la evaluación formativa, a continuación se detallan: se asume como un proceso, el de continuidad y el de permanencia. Abordar la evaluación desde su perspectiva de carácter formativo implica concebirla como un dispositivo que posibilita el mejoramiento del proceso didáctico, lo cual necesariamente denota su carácter de proceso, continuo y permanente.

Los nuevos planteamientos curriculares en la universidad demandan una integración de los contenidos, de los saberes, una actitud renovada de los docentes frente a las estrategias metodológicas y una relación más propia del saber con sus objetos de conocimiento. Las nuevas formas curriculares reclaman una concepción diferente de las formas evaluativas, es decir, que tengan un carácter participativo, de comprensión y de mejoramiento, hechos

estos que evocan la evaluación formativa como la manera más propia de acompañar el aprendizaje y la enseñanza.

la evaluación formativa debe entenderse como natural a los procesos de enseñanza y de aprendizaje; es ella quien ofrece más y mejores posibilidades de perfeccionamiento, dado que como se ejerce en el proceso mismo, permite correctivos y tratamientos diferentes señalando alternativas para quienes presentan avanzadas relaciones con el proceso, así como para quienes presentan dificultades. Su efecto irradia no sólo los estudiantes y los profesores sino también todos los factores didácticos. En ella los resultados son mejores porque los procesos son mejores. No sólo constata resultados, va acompañada de una propuesta que estudia las causas de éstos y reflexiona sobre su perfeccionamiento. La evaluación formativa reconoce como su principal objetivo el mejoramiento permanente.

Pedagógicamente la evaluación formativa es una constatación permanente del nivel de aprendizaje del alumno, de la propuesta pedagógica (formativa e instructiva), de la interacción profesor alumno y de los contenidos curriculares, lo cual hace que sea más específica que generalizadora.

Para que la evaluación sea auténticamente formativa tiene que acompañarse de un adecuado tratamiento metodológico y ofrecer una gama amplia de la pluralidad de recursos metodológicos, es decir, de vías alternativas por las cuales el estudiante pueda optar. Por supuesto, inscritas en un marco institucional que acoge la misión y el objeto propio de cada dependencia. Estas vías alternativas se ofrecen a través de los planes de mejoramiento, los cuales se entienden como las líneas de acción más importantes para proyectar o mejorar el desempeño de los estudiantes en relación con los contenidos específicos. En este ofrecimiento, los planes de mejoramiento operan como opciones desde las cuales, mediante la interacción de los actores, de los procesos, cada uno construye sus propios

proyectos y se hace responsable de ellos, enriqueciendo el espacio discursivo de la formación y del saber. Éste es un elemento básico en la conformación de los grupos académicos, fuente de discusión en la nueva estructura académica y administrativa de la universidad.

La práctica de la evaluación formativa no excluye, entonces, la sistematización del proceso; por el contrario, se convierte en el principal soporte de los registros. Los planes de mejoramiento operan a manera de red que cruza todo el entramado de relaciones entre los sujetos, sus discursos y sus prácticas. En este sentido no constituyen necesariamente un trabajo adicional que pueda hacerse tangible mediante la aplicación de exámenes, talleres o prácticas especiales. Los planes de mejoramiento son todas aquellas propuestas que surgen en el proceso mismo de diálogo y comprensión o incomprensión del saber que se aprende y de las formas de relación propias que se establecen entre los agentes del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Estas relaciones favorecen la conformación de redes entre profesores y estudiantes, en la confluencia, a través de líneas de investigación formativa, de grupos que permitan modelos de trabajo individual y colectivo, dando vida a un proceso cooperado, donde la evaluación formativa cobra sentido, instaurando la consigna de estudiar para aprender y no sólo para ganar.

En cuanto a la evaluación sumativa es la que permite la asignación de un concepto y está orientada a la promoción de los estudiantes. Bien podría decirse que su función es más social que pedagógica. Se trata de certificar con ella si los estudiantes reúnen las condiciones académicas necesarias para pasar a otro nivel. Determina el valor del aprendizaje como “producto acabado”. Es la más usada de todas las modalidades, como es el caso del 30/30/40, porcentajes que definen valores parciales y finales de calificación. Como su nombre lo dice, suma, por lo cual usualmente se le usa con este sentido limitado. La evaluación sumativa en el aprendizaje de los estudiantes

ha de realizarse con base en el proceso, desde la planificación y determinación de los objetivos para los espacios de conceptualización e incluye el desarrollo del proceso instructivo reseñado en la evaluación formativa. La evaluación sumativa es pues, la que recoge, la que cierra y la que certifica académicamente.

La evaluación referida a normas, o normativa, pretende establecer comparaciones entre los conocimientos de un estudiante con respecto a los de los demás de su grupo. Esto permite clasificar a los estudiantes según sus grados de aptitud. Es generalizadora y la referencia está marcada por los objetivos previstos con anterioridad en una programación. De igual manera la toma de decisiones para transformaciones en el proceso instructivo está influida por la media del grupo, lo cual deja por fuera tanto a los que están por debajo como a los que están por encima. Esta evaluación referida a las normas se interesa más en clasificar a los estudiantes de acuerdo con su rendimiento académico, lo cual deja de lado el propósito de formar sujetos íntegros y buenos profesionales. Es una forma útil en el ámbito administrativo o de investigaciones puntuales, pero no exactamente para favorecer el proceso instructivo, ni para reconocer la diferencia o las distintas formas de construir el conocimiento.

## **2.6.-OBJETOS Y CRITERIOS DE LA EVALUACIÓN**

Los objetos responden a la pregunta acerca de qué se pretende evaluar. Los objetos son todos aquellos puntos que van a ser el centro del análisis en la ejecución por parte del estudiante. Cualquiera que sea el instrumento utilizado para recoger la información, se requiere definir los objetos. Se trata de responder a la siguiente pregunta: ¿Qué aprendizajes se van a evaluar? Ésta es una pregunta compleja, que si no se valora en todo su sentido puede conducir a la dispersión. Los estudiantes aprenden mucho más que conocimientos, destrezas, procedimientos. Aprenden a resolver problemas, a

tomar decisiones en situaciones prácticas, a desarrollar actitudes, intereses, hábitos intelectuales, comportamientos sociales.

Por ello, es preciso que los objetivos educativos sean totalmente claros. Estos objetivos educativos parten desde una formulación macro expresada en el objeto de la universidad, como se argumentó previamente, hasta los formulados por la dependencia de un programa específico y de los objetivos educativos de cada uno de los espacios de conceptualización. La claridad que el profesor tenga en lo que se acaba de enunciar permitirá definir con mayor precisión y pertinencia los objetos a evaluar en un espacio de conceptualización, llámese núcleo, seminario, taller o examen. En consecuencia, determinar qué queremos verificar y seleccionar, cuáles son los aspectos que se evaluarán, ayuda a la identificación de los objetos de la evaluación.

Otra pregunta interesante gira en torno al volumen de los conocimientos utilizados en una situación específica, la forma en que se planea una acción y si existe o no respeto a esa planeación. Las estrategias usadas y su originalidad, la capacidad de argumentación, la relación entre teorías, el dominio de una secuencia, la rapidez en el desempeño de una tarea, la comprensión de un proceso o la utilización de fórmulas o procedimientos. Todas estas preguntas ayudan a definir el o los objetos de la evaluación.

En la pregunta sobre el qué evaluar o los objetos de evaluación subyace por supuesto un principio básico: de acuerdo con el enfoque con que se esté acompañando los procesos de enseñanza, se determinará la elección de la evaluación, es decir, se escogerá el enfoque evaluativo y el tipo de instrumento para recoger la información. Es claro que de cada una de las estrategias metodológicas deviene una forma de evaluar que le es más propia. Pero ya lo hemos mencionado con anterioridad: no se trata de centrarse en un único enfoque, sino en abrirse a la pluralidad de estrategias y de enfoques.



### **2.6.1.-De acuerdo con el tiempo la evaluación puede ser inicial, de proceso o final**

La evaluación inicial permite de manera precisa determinar el rumbo, se evalúan las condiciones iniciales en los ámbitos elegidos: los conocimientos previos de los estudiantes que permitan definir el avance o la inclusión de algunos mecanismos compensatorios; situación del nuevo espacio de conceptualización en relación con la totalidad de la estructura curricular, tipos de conexión con otros espacios de conceptualización, áreas o núcleos y con la estructura en general; las estrategias o ideas alternativas que tienen los estudiantes para aproximarse a los conceptos, teniendo diferenciado lo que significa la lógica de la ciencia, la del enseñante y la del aprendiz, en relación con las formas que toma el lenguaje, el de la ciencia, el del experto maestro y el del estudiante que la aprende; los hábitos que tienen los estudiantes en relación con el aprendizaje y las representaciones que se hacen de la propuesta que se les presenta. El resultado de esta indagación permite decidir si se inicia el proceso tal como se tenía previsto, si es necesario remitir a los estudiantes a fuentes de información complementaria o si es preciso introducir cambios en el proceso de instrucción que reorienten la acción. La intención de la evaluación inicial no es descalificar, ni separar los niveles cognitivos. Por el contrario, ella es el más importante elemento para develar la pluralidad de fenómenos lingüísticos, políticos, sociales, culturales, religiosos, que van a condicionar las formas particulares de construir el conocimiento y en consecuencia a permitir acercamientos diferentes sobre condiciones iguales.

La evaluación de proceso es la que valora de manera continua las relaciones del estudiante con el aprendizaje y del profesor con la enseñanza. La que recoge información de manera oportuna, la que la valora, la que le potencia transformaciones, la que presenta alternativa de manera oportuna y ágil, lo cual equivale a decir que es netamente formativa.

La evaluación final se constituye en el análisis y la reflexión profunda sobre los datos recogidos al final durante todo un nivel, un semestre, un núcleo, un espacio de conceptualización, en ese sentido es final de una parte de toda la estructura curricular, es decir de momentos determinados, y es final cuando se otorga el diploma correspondiente con el cual la universidad se compromete con la sociedad al entregarle un sujeto idóneo con capacidad de entender la sociedad y proponer alternativas posibles para su mejoramiento. La evaluación final no tiene que ser necesariamente un examen, pues si se dispone de buen material, de suficiente información sobre los estudiantes, su análisis y valoración quedará representado en un resultado que puede expresarse de forma numérica o con un concepto.

#### **2.6.2.-La autorregulación continúa de los aprendizajes:**

La autorregulación como una opción que acompañe la formación de los estudiantes, aunque la estructura no esté basada en esencia en enfoques cognitivos. Esta propuesta obedece a que la educación se está transformando en un conjunto de procesos abiertos, plurales y diversos, por lo cual su mayor aspiración ha de volcarse sobre la necesidad de aprender a aprender. Esa transformación de la educación ha estado marcada, además, por tiempos de incertidumbre, por el derrumbe de las verdades absolutas; hoy estamos en presencia de lo imprevisible, de lo abierto.

Las necesidades de la sociedad no se pueden definir con total precisión, por ello requieren, no de personas que tengan un dominio pleno de unos conocimientos precisos y determinados, ya que éstos quedan obsoletos muy rápidamente, sino de personas con actitudes y capacidades intelectuales. Urge transformar la enseñanza y el aprendizaje sustentados en la recepción, la repetición y la recordación de información por la aventura del que enseña y del que aprende, por la exploración atractiva de nuevos caminos.

Siguiendo a Jorba y Casellas. (1997) veamos los principios básicos que deben orientar la autorregulación continua de los aprendizajes:

Reconstrucción del pensamiento y de las experiencias del alumnado. Participación del alumnado en la definición de los objetivos y en la concreción de los contenidos. Autonomía y autorregulación por parte del alumno/a de su propio proceso de aprendizaje. Cooperación e interacción del alumnado en su proceso de aprendizaje. Diferenciación de objetivos, contenidos y métodos según diferencias individuales y/o colectivas (p. 21).

La regulación continua de los aprendizajes se fundamenta, según Jorba y Casellas. (1997) en tres estrategias didácticas: la evaluación como regulación, la autorregulación de los aprendizajes y la interacción social en el aula.

La evaluación como regulación, es la adecuación de las acciones y procedimientos por parte de los profesores, con base en las necesidades, dificultades y logros de los estudiantes durante los procesos de aprendizaje. Pero también de los avances de las ciencias, manteniendo una estrecha vinculación con la comunidad científica. Es todo lo que expresamos en las páginas anteriores, es reconocer los discursos de la evaluación, sus referentes, sus funciones, sus diferentes maneras de operar, entre otras.

La autorregulación es el proceso que realiza el estudiante a partir de la revisión juiciosa de su proceso de aprendizaje, con el fin de construir un sistema propio de aprender que pueda ser permanentemente mejorado. Ayudar al estudiante a que encuentre su propio sistema de aprender, entregarle la responsabilidad de su propio aprendizaje favorece cada vez

más los desarrollos autónomos; en últimas se trata de que cada estudiante aprenda a aprender.

Que cada estudiante descubra su propio sistema de aprender como condición para que autorregule sus aprendizajes requiere de unos principios pedagógicos prioritarios

Señalados por Nunziati (1990), citado por Jorba y Casellas. (1997). Los tres principios son:

“La comunicación de los objetivos que se persiguen y la comprobación de la representación que de ellos se hacen los estudiantes” Jorba y Casellas. (1997: 28). Es necesario tener estructurado los objetos de conocimiento. De esta manera, el estudiante logra tener una representación, aunque al principio incipiente, general y hasta confusa de lo que será su proceso. Pero a medida que avanza, la representación se irá ampliando para lograr no sólo mejores niveles de aprendizaje sino mayor claridad sobre sus propios intereses. Por tanto, en la medida en que el profesor logre identificar algunas de las representaciones de los estudiantes, el proceso de regulación que él logre realizar sobre los contenidos a enseñar, será más adecuado.

“El dominio por parte de quien aprende, de las operaciones de anticipación y planificación de la acción” (Jorba y Casellas. 1997: 28). En la medida que el estudiante tenga conocimiento de las operaciones y fundamentaciones de la acción educativa, tendrá mejores oportunidades para representar las formas propias con las que él podrá acercarse mejor a la comprensión y realización de las tareas. En este orden de ideas, Duarte (1998) pone en evidencia dos formas en las cuales presentan las representaciones sobre la evaluación: una directa, en la cual se hace visible lo representado con una existencia física, que incluso se deja expresar en palabras. Otra indirecta, en la que se acciona la imaginación y se construyen imágenes, que no pocas veces, cuando de la evaluación se trata, aparecen asociadas al miedo y a la urgencia de recordar todo sin establecer vínculos o

conexiones que le ayuden a ordenar su propio pensamiento. Se trata de ofrecerle al estudiante las condiciones para que se represente de manera directa e indirecta las acciones más propias para que él resuelva su relación con el aprendizaje.

“La apropiación por parte de los estudiantes, de los criterios e instrumentos de evaluación de los enseñantes” (Jorba y Casellas. 1997: 28). Cuando se ha construido un clima adecuado, es decir, cuando existen las condiciones básicas de la comunicación, cuando el respeto hace parte fundante de las relaciones, entre otros aspectos, es posible establecer algunos acuerdos y sobre todo comunicar las normas y los criterios con que van a operar los instrumentos que recogerán la información, cómo será evaluado. Es posible, entonces, determinar con los estudiantes las formas de registrar la información, cuándo los instrumentos son conducentes a notas y cuándo serán utilizados para que cada uno reconstruya su propio proceso y se autorregule.

## **2.7.-Instrumentos para recoger información**

Los instrumentos para recoger la información, conducente a la toma de decisiones en el ámbito pedagógico, están asociados al rigor de los procesos evaluativos, por lo cual su elección y uso tienen grandes implicaciones. Ellos explicitan un constructo teórico, una intencionalidad deliberada, y encarnan los discursos de la evaluación, es decir, los instrumentos en su construcción y aplicación, reflejan también una postura ética, ideológica y política, expresan la comprensión sobre lo técnico e instrumental y dan cuenta de la acreditación o la certificación académica.

Al plantearse la evaluación de los estudiantes en un área determinada de desempeño, surge siempre la pregunta por un método que responda a las particularidades del área o de la profesión en cuestión.

Un primer elemento a tener en cuenta es que no es posible un solo método para evaluar todas las áreas de competencia. Un sistema de evaluación debe contener diversos métodos que garanticen que se van a reflejar con suficiente amplitud todas las áreas de competencia.

Una propuesta evaluativa debe tener siempre dos niveles de información. Uno el de la realimentación, en tanto información útil al estudiante sobre su desempeño, y otro que permita la descripción y la información precisa que acompañe la toma de decisiones, en cuanto a los cambios y a las nuevas configuraciones que precise un programa.

Un punto más que se debe tener presente en la elección o construcción de los instrumentos de evaluación, tiene relación con la cantidad (número de pruebas) y con la diversidad. A mayor cantidad y variedad de instrumentos, mayor posibilidad de formular juicios certeros sobre el desempeño de los estudiantes.

Para que la valoración sobre los procesos de los estudiantes sea adecuada, es necesario que éstos estén claramente informados sobre las reglas de juego con que van a operar, lo que equivale a ser partícipes activos en todos los eventos de la evaluación. Esto último quiere decir que los estudiantes tendrán claridad sobre los objetivos del proceso y las relaciones que entre ellos, los objetivos, se establecen en el contexto macro de toda la estructura (currículo) para su formación profesional.

Los instrumentos corresponden, como se dijo anteriormente, a un constructo teórico, que se fundamenta en el tipo de modelo pedagógico que soporta la estructura de la propuesta formativa, a las estrategias didácticas que se van a privilegiar, al tipo de conocimiento que se quiere evaluar y fundamentalmente a una intencionalidad propia del evaluador, construida con base en la concepción que se tenga de la evaluación.

Es cierto que de acuerdo a como esté constituida una propuesta curricular, es decir, en qué modelo se apoya, cuál es la concepción de aprendizaje,

cuáles son los métodos sugeridos, etc., de la misma manera se realizará la propuesta de evaluación.

## **2.8.-RENDIMIENTO ACADÉMICO**

El rendimiento académico como concepto y tema de estudio es dinámico y estático, pues responde al proceso de aprendizaje y se objetiva en un "producto" ligado a medidas y juicios de valor, según el modelo social vigente (García y Palacios, 1991: 17). Sin embargo, se evidencia que el rendimiento académico es complejo en su definición y forma de abordarlo, se modifica de acuerdo al objetivo del estudio y el enfoque y puede ser amplio o limitado, tener aspectos netamente cuantitativos, cualitativos o de ambas perspectivas. Por otro parte, Tonconi (2010) quien define el rendimiento académico como:

el nivel demostrado de conocimientos en un área o materia, evidenciado a través de indicadores cuantitativos, usualmente expresados mediante calificación ponderada en el sistema vigesimal y, bajo el supuesto que es un "grupo social calificado" el que fija los rangos de aprobación, para áreas de conocimiento determinadas, para contenidos específicos o para asignaturas(p.56)

Según esta caracterización, se infiere que el rendimiento académico, entendido sólo como resultado, no siempre puede dar cuenta de los logros de aprendizaje y comprensión alcanzados en el proceso, por un estudiante. El nivel de esfuerzo no es directamente proporcional con el resultado del mismo, así como la calidad del proceso llevado por él no puede verse reflejada en las notas obtenidas; ahí radica la importancia de concebir un

concepto más amplio que corresponda e involucre el proceso del estudiante y sus condiciones socioeconómicas.

### **2.8.1.-Dimensiones que inciden en el rendimiento académico**

Existen cinco dimensiones: económica, familiar, académica, personal e institucional, que tienen en cuenta variables del individuo y de la institución educativa como tal. Estas dimensiones y sus variables se pueden relacionar entre sí de forma directa y evidenciable, o por el contrario, es posible hacerlo sumando efectos a lo largo de una cadena de interacciones entre ellas.

#### **2.8.1.1.-Dimensión académica**

Esta dimensión refiere según Gutierrez y Matiz (2011) al qué y al cómo del desarrollo académico del sujeto en su proceso formativo, en la secundaria y en la universidad (p.16), en este sentido, se tiene que el rendimiento académico es una correlación positiva entre el aprendizaje obtenido en los niveles de educación básica y media; y los logros en educación superior, esta dimensión depende los procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula de clase y de los cuales permite medir cuantitativamente los conocimientos obtenidos en el proceso instructivo proporcionado por el docente, en este caso resulta vital considerar en este rendimiento la serie de actividades previamente planificadas así como el conocimiento previo del estudiante, esto conllevará a una mejor fluidez en el proceso y en este caso cuando se analiza la evaluación de los aprendizajes del docente y su relación con el rendimiento académico se evidencia que ambas dependen una de otra en el contexto educativo universitario.

#### **2.8.1.2.-Dimensión económica**

La dimensión económica, afirma Gutiérrez y Matiz (2011) se relacionan con las condiciones que tienen los estudiantes para satisfacer las



necesidades que plantea el sostenerse mientras cursa su programa académico: vivienda, alimentación, vestuario, transporte, material de estudio, gastos en actividades de esparcimiento, entre otros (p.18), en este sentido, si esta dimensión es favorable se espera que desarrollen sus actividades académicas con solvencia, autonomía y los resultados sean satisfactorios, aquí entra solvencia para los gastos personales, factor laboral y condiciones del hogar.

#### **2.8.1.3.-Dimensión familiar**

Se entiende esta dimensión, según Gutierrez y Matiz (2011) como:

el ambiente familiar donde se desarrolla y crece un individuo, el cual puede favorecer o limitar su potencial personal y social, además de tener efectos en la actitud que asume frente al estudio, la formación académica y las expectativas con proyectos de educación superior (p.20).

Esto deduce que, en la familia se gestan patrones de comportamiento, valores y sistemas de relación entre sus miembros que son registrados a nivel consciente e inconsciente que van a favorecer al estudiante y que forma parte de un entorno motivacional que sigue el estudiante durante sus estudios dentro de cualquier programa académico esta dimensión dentro del análisis de la evaluación de los aprendizajes del docente y sus relación con el rendimiento académico, marca las condiciones frente al estudio desde su ambiente familiar.

#### **2.8.1.4.-Dimensión personal**

Los autores Gutierrez y Matiz (2011) involucran aspectos del ámbito de lo personal aluden a ellos como factores individuales o psicológicos del

rendimiento académico. En cuanto a tales aspectos pertenecen al contexto más íntimo y esencialmente subjetivo, se agruparon en la dimensión personal (p.22), en lo referente a esta dimensión hay que tener en cuenta al individuo para realizar el análisis de la evaluación de los aprendizajes del docente y sus relación con el rendimiento académico, esto implica recordar que el aprendizaje se construye en la experiencia de cada ser único, irrepetible, que tiene una historia personal, tanto en su forma de escuchar, percibir e interpretar el mundo, como en sus capacidades, aptitudes.

## **2.9.-Bases legales**

### **2.9.1.-(Constitución de la República Bolivariana de Venezuela) Artículo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.**

**Art. 102:** “La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria...”

En cuanto a esta normativa legal la función educativa debe desarrollar el potencial creativo del estudiante a través del proceso evaluativo considerada en el análisis de la evaluación del aprendizaje por parte del docente y su relación con el rendimiento académico.

### **2.9.1.2 Ley Organica de Educación. Gaceta Oficial 5929, de fecha 15 de agosto 2009.**

**Art. 44.** La evaluación como parte del proceso educativo, es **democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cuali-cuantitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa**. Debe **apreciar y registrar** de manera **permanente**, mediante procedimientos científicos, técnicos y humanísticos **el rendimiento estudiantil, el proceso de apropiación y construcción de los aprendizajes**, tomando en cuenta los factores socio históricos, las diferencias individuales y valorará el desempeño del educador y la educadora y en general, todos los elementos que constituyen dicho proceso. Los niveles de educación universitaria se regirán por ley especial.

Desde este orden, el sustento legal del presente estudio radica en lo que establece este basamento legal como lo es la evaluación continua, democrática, flexible, formativa a favor del rendimiento estudiantil.

## **2.10.-Definición de términos básicos**

**Evaluación etimológicamente:** Acto de señalar el valor de una cosa. Según Tyler 1950: Proceso que permite determinar en qué medida se han logrado los objetivos previamente establecidos.

**Evaluación del aprendizaje:** proceso de comunicación interpersonal, que cumple todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana; donde los papeles del evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso darse simultáneamente.

**Práctica:** Etimológicamente: acto de accionar frente a un objeto, sujeto o hecho.

**Técnicas de Evaluación:** Entendemos a la técnica de Evaluación como un conjunto de acciones o procedimientos que conducen a la obtención de información relevante sobre el aprendizaje de los estudiantes. Las técnicas

de evaluación pueden ser no formales, semiformales y formales (Díaz Barriga y Hernández Rojas:1999).

**Instrumentos de Evaluación:** Es el soporte físico que se emplea para recoger información sobre los aprendizajes esperado de los estudiantes. Todo instrumento provoca o estimula la presencia o manifestación de lo que se pretende evaluar.

### **2.11.-Sistema de variables**

En el sistema de variables puede ser conceptualizada como todo lo que se puede medir, controlar e incluir dentro del proceso investigativo, de allí la importancia de conocer bien las variables a medir durante la investigación. En concordancia, Sabino (2010), define las variables como: “cualquier característica o cualidad de la realidad que es susceptible de asumir diferentes valores, ya sea cualitativa o cuantitativamente” (p. 78).

La operacionalización de las variables es un paso importante en el desarrollo de la investigación, ya que al identificar las variables, el siguiente paso es su operacionalización, esto es la definición de las variables teóricas en termino de variables empíricas (indicadores), esto es lo medible, verificable, el dato, el hecho, es donde se apoya o soporta el estudio, es el elemento más concreto de una variable, de estos indicadores surgirán los ítems o preguntas para la recolección de datos.

**Tabla 1**

**Operacionalización de Variables**

<b>Variables</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Items</b>
Proceso de Evaluación	Proceso básicamente centrado en las funciones que corresponden a la evaluación fijando un objetivo y criterios para el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje	Funciones	Selección Clasificación Carácter Pedagógico Normativa Sumativa	1 2 3 4 5
		Objetivos	Estrategias Originalidad, Instrumento Relación Dominio. Rapidez Comprensión	6 7 8 9 10 11 12
		Criterios	Inicial Final Autorregulación	13 14 15
Rendimiento Académico	Resultado, de los logros de aprendizaje alcanzados en el proceso, por un estudiante en relación a sus dimensiones directamente proporcional a su rendimiento	Dimensiones	Dimensión Académica del estudiante. Dimensión Económica del estudiante. Dimensión Familiar del estudiante Dimensión Personal del estudiante	16 17 18 19

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

Ramírez (2007) dice que: “es el lugar del proyecto destinado para suministrar información sobre la manera como se va a realizar la investigación” (p.72).en el presente apartado se detallara el ¿cómo? en la presente investigación la cual se determinara de la manera siguiente:

#### **3.1.-NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN**

La presente investigación tiene una naturaleza cuantitativa de acuerdo a Palella y Pestana (2010), “expresan que desde el punto de vista metodológico se denominará cuantitativa a la investigación que, predominantemente, tiende a usar instrumentos de medición y comparación que proporcionan datos cuyo estudio requiere el uso de modelos matemáticos y de la estadística” (p.68). De acuerdo a lo expuesto por el autor, se evidencia que al aplicar el instrumento se recopilo una serie de datos, los cuales fueron procesados a través de la estadística descriptiva a fin de describir por medio de explicaciones el problema planteado en la referida investigación.

#### **3.2.-TIPO DE INVESTIGACIÓN**

En este sentido, Palella y Pestana (2012), “se refiere a la clase de estudio que se va a realizar, orienta sobre la finalidad del estudio y sobre la manera de recoger la información o datos necesarios” (p.97).

De acuerdo con la naturaleza de la investigación, el estudio se ubica dentro del ámbito educativo universitario, enmarcado en una investigación de campo con un nivel descriptivo considerando el criterio de los objetivos de la investigación. Para Arias (2012).

Es aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna, es decir, el investigador obtiene la información pero no altera las condiciones existentes. De allí su carácter de investigación no experimental (p.31).

En este tipo de investigación, los datos e informaciones requeridos para abordar el problema serán suministrados directamente por los sujetos involucrados con el objeto de estudio, a través de la interacción directa con la realidad de los hechos, lo que ofrece a la investigación cierta confiabilidad en cuanto a la veracidad de la información recogida en los docentes que laboran en la extensión Cardenal Quintero del estado Mérida.

Es de nivel descriptivo porque permitirá interpretar la realidad del hecho que se estudia, de acuerdo a Palella y Pestana (2010) "incluye descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, composición o procesos de los fenómenos (p.92).

### **3.3.-DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.**

En este orden de ideas Palella y Pestana (2010), se refieren a la estrategia que adopta el investigador para responder al problema, dificultad o inconveniente planteado en el estudio". (p.86). el diseño que adopto el presente estudio según el autor es de no experimental con una fase de revisión bibliográfica, ya que no se construye una situación específica sino que se observan las que existen proporcionando un modelo de verificación

que permite contrastar hechos con teorías en el campo de estudio para describir la práctica del proceso de evaluación implementado por los docentes de la extensión Cardenal Quintero y su relación con el rendimiento académico del estudiante periodo 2018.

De acuerdo a Palella y Pestana (2010), es no experimental “ya que se realiza sin manipular en forma deliberada ninguna variable, se observan los hechos tal y como se presentan en su contexto real y en un tiempo determinado o no para analizarlos” (p.87), al respecto las variables no se pueden modificar se observaran igual en el contexto real sin hacer manipulaciones de las mismas al describir la práctica del proceso de evaluación implementado por los docentes de la extensión Cardenal Quintero y su relación con el rendimiento académico del estudiante periodo 2018

### **3.4.-POBLACIÓN**

En tal sentido, Ramírez (2007) dice que es “el conjunto de infinito de unidades observacionales cuyas características esenciales los homogenizan como conjunto”(p.73),en el presente estudio la población comprendió setenta (70) docentes que laboran en la extensión Cardenal Quintero del Estado Merida.

**Tabla 2 .Distribución de la Población por estratos de docentes de la Extensión Cardenal Quintero del Estado Mérida.**

<b>Sub-Programa</b>	<b>Número de Docentes</b>
Contaduría Publica	15
Administración de empresas	15
Ingeniería agroindustrial	15
Ingeniería de producción animal	15
TSU Construcción Civil	10
Total	70

**Fuente:** Nomina de docentes.



### 3.5.-MUESTRA

Según Pérez (2015), la muestra es “es una porción, subconjunto de la población que selecciona el investigador de las unidades de estudio, con la finalidad de obtener información confiable y representativa”(p.70) , de acuerdo a la investigación considerando la población demostrada por estratos, la muestra quedo representada por veinte (20) docentes de la extensión Cardenal Quintero, para esto se utilizo un muestreo estratificado que según Arias (2012) “Consiste en dividir la población en subconjunto cuyos elementos posean las mismas características comunes, es decir, estratos homogéneos en su interior, posteriormente se hace la escogencia al azar de cada estrato” (p.84), de acuerdo al autor la muestra quedo constituida de la siguiente manera:

**Tabla 3 .Distribución de la Muestra por estratos de docentes de la Extensión Cardenal Quintero del Estado Mérida.**

<b>Sub-Programa</b>	<b>Número de Docentes</b>
Contaduría Publica	4
Administración de empresas	4
Ingeniería agroindustrial	4
Ingeniería de producción animal	4
TSU Construcción Civil	4
Total	20

**Fuente:** Nomina de docentes.

### 3.6.-TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La recolección de datos del estudio se efectuó mediante la técnica de la encuesta; que según Bavaresco (2013), señala: “Esta técnica emplea tres herramientas, instrumentos o medios, los cuales se han hecho

imprescindibles en las investigaciones de cualquier orden: el cuestionario, la entrevista y la escala de actitudes” (p.103). Con relación al instrumento, Arias (2012), define el instrumento como “Es cualquier recurso, dispositivo o formato (en papel o digital) que se utiliza para obtener ,registrar o almacenar información” (p.68).. Tomando en consideración lo anteriormente expresado el instrumento que se seleccionara es el cuestionario; el cual esta constituido por 19 preguntas como un medio de comunicación escrito y básico, entre el encuestador y el encuestado, en una serie preguntas muy particulares enunciadas en la escala de likert, previamente preparadas de forma cuidadosa, susceptible de analizarse con relación al problema estudiado.(Ver Anexo A)

### **3.7.-VALIDEZ Y CONFIABILIDAD.**

#### **3.7.1.-Validez.**

Palella y Pestana (2010),afirman que la validez es: “la relación entre lo que se mide y aquello que realmente se quiere medir” (p.160), hay varios tipos de validez como de contenido, de criterio, de constructo, externa e interna, para la validez del instrumento de la presente investigación se utilizo la validez de contenido a través de juicio de expertos para determinar la relación establecida entre los ítems que lo componen con la variable que se pretende medir, se consultarán a tres(3) expertos en el área de metodología y dos (2) especialistas en el tema de estudio que determinarán si el instrumento realmente refleja un dominio específico del contenido que se quiere medir.(Ver Anexo B)

#### **3.7.2.-Confiabilidad.**

Al evaluar el cuestionario se realizaron los ajustes necesarios y se procedió a aplicarlo a una muestra de diez (10) personas no pertenecientes a la población en estudio (prueba piloto), para determinar la confiabilidad. De

acuerdo a Palella y Pestana (2010), la confiabilidad “es la ausencia de error aleatorio en un instrumento de recolección de datos, representa la influencia al azar en la medida” (p.164) El objetivo de esta prueba, es refinar el instrumento de investigación antes de su aplicación definitiva. Con este procedimiento se verificará la operatividad del instrumento a nivel del grado de comprensión del sujeto investigado. Además, permitió observar si el instrumento responde a los propósitos establecidos inicialmente en la investigación, así como el tiempo que requirió para responder el mismo. Para determinar la confiabilidad se utilizó el Coeficiente Alfa ( $\alpha$ ) de Cronbach, en esta caso para encontrar este coeficiente se utilizó de acuerdo a Palella y Pestana (2010) la fórmula siguiente:

$$\alpha = \frac{N}{(N-1)} \left[ \frac{1 - \sum s^2(x)}{s^2x} \right]$$

.Donde “N” es igual al número de ítems de la

escala. “ $\sum s^2(x)$ ” es igual a la sumatoria de la varianza de los ítems y “ $s^2x$ ” es igual a la Varianza de toda la escala.

Una vez que se aplique el instrumento se calculara un valor de confiabilidad en cada uno de ellos, el cual dio un valor de 0,9 el cual significa que el instrumento tiene un grado de confiabilidad alta; representando un instrumento confiable y apto para su aplicación.(ver Anexo C)

### 3.8.-TÉCNICA Y ANÁLISIS DE DATOS

Los resultados a obtener después que se aplico el instrumentos a la muestra de estudio se proceso a través de la estadística descriptiva, tales como análisis porcentual, es decir, las frecuencias absolutas y relativas por ítems, estos resultados se procesan a través de cuadros por dimensiones e indicadores y diagramas de barras en términos de porcentaje, lo cual

permitirá el análisis y la interpretación que conlleva a la descripción de la variable realizando comparaciones y diferencias con la realidad planteada. Luego se procedio a formular una serie de conclusiones y recomendaciones de acuerdo a los hallazgos arrojados en la investigación.

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

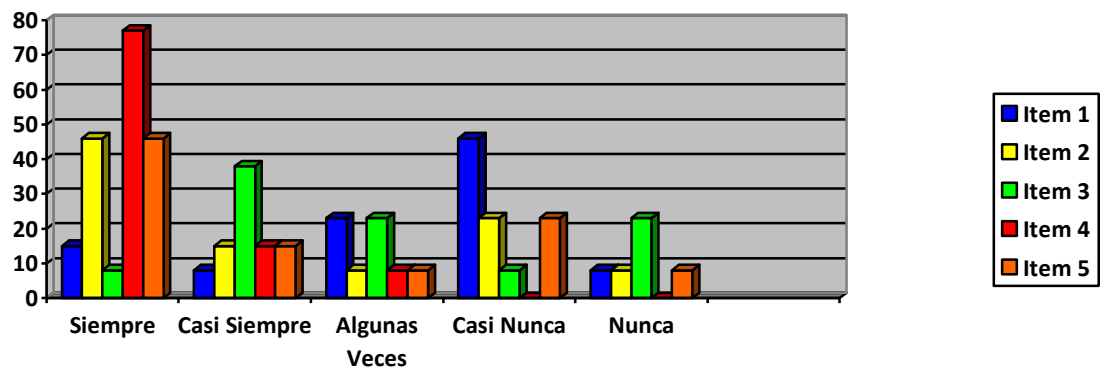
El análisis e interpretación de los resultados representa la concreción de la fase diagnóstica de la investigación, aquí se obtienen la opinión de los involucrados en función a las variables de estudio. Sin embargo, ha de considerarse otros aspectos que refuerzan los puntos de vista, se trata de la revisión bibliográfica, la cual, se hace presente durante este capítulo para apoyar o desmentir lo dicho.

En este apartado, se dan a conocer los resultados obtenidos, producto de la aplicación de los instrumentos, de acuerdo a los objetivos formulados en la investigación. Se presentan las respuestas a los ítems, los cuales se analizaron, tomando como base la estadística, por ser ésta una técnica especial, apta para el estudio cuantitativo, es decir, vinculada a procedimientos desarrollados para analizar datos numéricos.

**Tabla 4.**

**Variable:** Evaluación de los aprendizajes. **Dimensión:** Funciones.  
**Indicador:** Selección, Clasificación, Carácter Pedagógico, Normativa, Sumativa.

Nro.	Item	S		CS		A/V		CN		N	
		Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr
1	Proponen evaluación de selección a los estudiantes	2	15	1	8	3	23	6	46	1	8
2	Clasifican estudiantes de acuerdo al tipo de evaluación aplicada	6	46	2	15	1	8	3	23	1	8
3	Introducen en el proceso pedagógico un aprendizaje significativo en los estudiantes.	1	8	5	38	3	23	1	8	3	23
4	Abordan la evaluación desde su perspectiva de carácter formativo	10	77	2	15	1	8	0	0	0	0
5	Asumen la evaluación sumativa del aprendizaje como producto acabado.	6	46	2	15	1	8	3	23	1	8



**Gráfico 1.** Representación de la distribución de las alternativas de respuestas de los docentes, con relación a los Indicadores: Selección, Clasificación, Carácter Pedagógico, Normativa, Sumativa.0

En atención a los resultados obtenidos con la aplicación del instrumento a los docentes, se tiene que al preguntar Proponen evaluación de selección a

los estudiantes un 23% responde afirmativamente que siempre y casi siempre usan evaluación de selección, otro 23% manifestó algunas veces y un 54% selecciono la alternativa entre casi nunca y nunca lo hacen con los estudiantes, este resultado permite deducir que puede ser motivado por el escaso tiempo que tienen al momento de aplicar la evaluación en clases o porque algunos momentos el docente solo se limita a una evaluación normal sin considerar que los aspectos para seleccionar permiten indagar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, que de acuerdo a Díaz y Ordoñez (1998) referir los actos a una norma. En tanto campo de comparación, espacio de diferenciación y principio de una regla que seguir.

Por otro lado, en el ítem 2, los docentes respondieron de la siguiente manera un 61% afirmo de manera positiva en siempre y casi siempre clasifican estudiantes de acuerdo al tipo de evaluación aplicada, en este caso 8% seleccionaron algunas veces y un 31% manifestó que casi nunca y nunca llevan a cabo esta clasificación en aula con sus estudiantes, se puede inferir por el investigador que en los procesos de enseñanza y aprendizajes en el estudiante referido a este proceso evaluativo las clasificaciones pueden afectar de una u otra manera la parte motiva del participante por ende efectuar clasificaciones en el aula según lo argumenta Díaz y Ordoñez(1998) jerarquiza en términos de valor las capacidades, el nivel y la naturaleza de los individuos.

Siguiendo el orden, se presenta el ítem 3 con los siguientes resultados 46% de las respuestas fueron entre las alternativas siempre y casi siempre, 23% algunas veces y 31% casi nunca y nunca, cuando se les afirmo Introducen en el proceso pedagógico un aprendizaje significativo en los estudiantes, este hallazgos demuestra que el docente considera siempre el uso de estrategias didácticas a fin de que estas contribuyan en el ambiente de aprendizaje la garantía y el éxito en su acción educativa afianzando el conocimiento.

Con respecto al ítem 4, cuando se afirma al grupo de docentes encuestados abordan la evaluación desde su perspectiva de carácter formativo, el 92% manifestó que siempre y casi siempre, otro 8% algunas veces, esto arroja como resultado la actitud positiva de los docentes para llevar a cabo este tipo de evaluación en los ambientes de aprendizaje, pero todo direccionado con una planificación previa a fin de integrar los aprendizajes enseñados dentro del aula como un proceso que tiene que ordenarse y registrarse, pero fundamentalmente dotar de sentido la relación de quien aprende y de quien enseña con el conocimiento y con el saber.

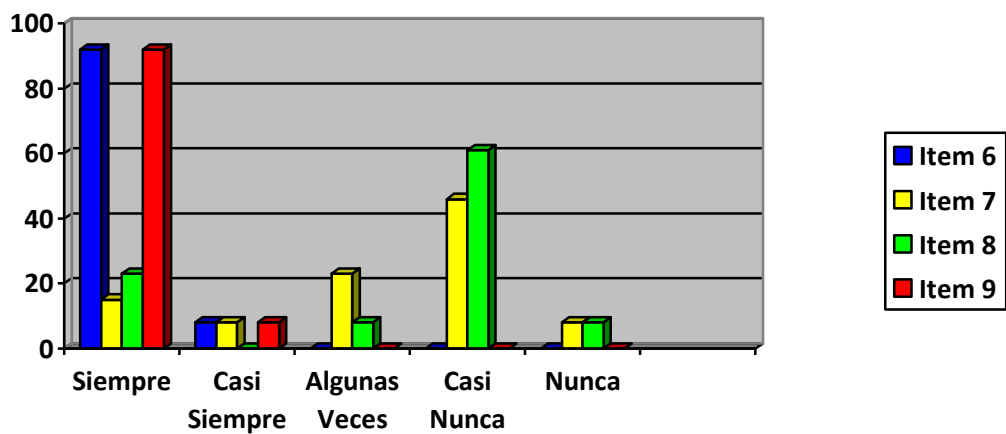
De acuerdo al ítem 5, cuando se pregunta asumen la evaluación sumativa del aprendizaje como producto acabado los docentes respondieron de la siguiente manera un 61% afirmo de manera positiva en siempre y casi siempre clasifican estudiantes de acuerdo al tipo de evaluación aplicada, en este caso 8% seleccionaron algunas veces y un 31% manifestó que casi nunca y nunca llevan a cabo esta, en este sentido resulta evidente que este tipo de evaluación considera la medición cuantitativa del aprendizaje con base en el proceso, desde la planificación y determinación de los objetivos para los espacios de conceptualización e incluye el desarrollo del proceso instructivo, según lo afirma Samboy (2009) información que se ha ido recogiendo sistemáticamente por el profesor en torno a los logros alcanzados por los alumnos en su proceso de estudio. Esta información es valorada a través de criterios seleccionados por los profesores y debe ser coherente con los objetivos educativos y las referencias adecuadas a cada caso



**Tabla 5.**

**Variable:** Evaluación de los aprendizajes. **Dimensión:** Objetivos. **Indicador:** Estrategias, Originalidad, Instrumento, Relación.

Nro.	Item	S		CS		A/V		CN		N	
		Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa
6	Responden los objetivos educativos la estrategia que debe evaluar.	12	92	1	8	0	0	0	0	0	0
7	El volumen de los conocimientos utilizados en una situación específica tiene originalidad para la evaluación	2	15	1	8	3	23	6	46	1	8
8	determinan la elección del instrumento para recoger la información en la evaluación	3	23	0	0	1	8	8	61	1	8
9	Definen la relación entre teorías en el objeto de evaluación.	12	92	1	8	0	0	0	0	0	0



**Gráfico 2.** Representación de la distribución de las alternativas de respuestas de los docentes, con relación a los Indicadores: Estrategias, Originalidad, Capacidad, Relación.

Se puede deducir que, las respuesta de los docentes en el ítem 6, el 100% de los docentes encuestados seleccionaron la alternativa siempre y casi siempre es decir que las afirmaciones son positivas cuando se les pregunto responden los objetivos educativos la estrategia que debe evaluar. se infiere por parte del investigador que la actividad de enseñanza y aprendizaje estas determinados por esto objetivos esto le permite adecuar un proceso de formación integral del estudiante en función a los conocimientos en este aspecto el docente sirve de orientador, proporcionando al estudiante, actitudes y herramientas para su desarrollo personal y académico como lo indica Certo (2007), “una estrategia que entiende a una serie de actitudes y procedimientos con el fin de proporcionar la satisfacción y deposición de los estudiantes” (p.65).

En cuanto al ítem 7, cuando se pregunta el volumen de los conocimientos utilizados en una situación específica tiene originalidad para la evaluación, el un 23% responde afirmativamente que siempre y casi siempre, otro 23% manifestó algunas veces y un 54% selecciono la alternativa entre casi nunca y nunca, de acuerdo a estos resultados se puede inferir que la mayoría de los docentes no le dan importancia si la cantidad de los conocimientos tiene originalidad solo se limitan a dar los contenidos académicos de acuerdo a los presentado en el programa evaluándolos según el proceso instructivo aplicado en el aula. Sanmartí(2007) afirma que la tarea del profesorado podrá ser útil si utiliza la evaluación no solo como instrumentó de medición de los resultados obtenidos en los estudiantes en un momento separado, sino como una manera de conocer las necesidades del estudiante.

En el ítem 8, el 23% selecciono la alternativa siempre , otro 8% algunas veces, un 61% casi nunca y 8% nunca cuando se les afirma los siguiente determinan la elección del instrumento para recoger la información en la evaluación . En consideración a los resultados resulta evidente que la mayoría de los docentes de la UNELLEZ Municipalizada Cardenal Quintero

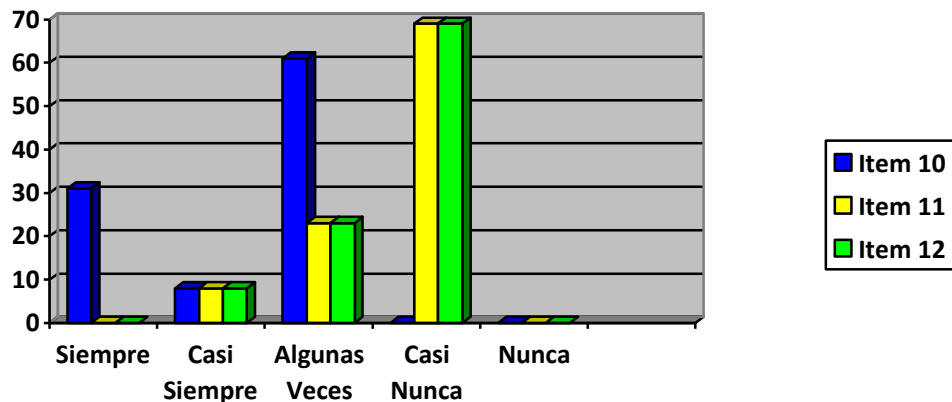
no recogen datos en los procesos evaluativos dentro del aula cuando el estudiante participa, de acuerdo a Castillo y Cabrerizo (2003), esta reside en el tipo de información buscada: valoración de los resultados de aprendizaje, teniendo en cuenta la información proporcionada en las fases anteriores

En lo que se refiere al ítem 9, los docentes seleccionaron la alternativa siempre y casi siempre entre ambas 100%, cuando se les afirmó Definen la relación entre teorías en el objeto de evaluación. Este resultado demuestra que los docente consideran para el proceso evaluativo las teorías que abordan dentro del proceso instructivo en aula, para ello, limitan la prueba escrita a fin de establecer esa relación teórica, por lo que no le da al estudiante libertad para expresarse de una forma innovadora en función a esta acción, no obstante el docente solo cuantifica el resultado. de acuerdo a Letelier. (2009). Eso supone que, para objetivos de aprendizajes complejos o amplios, se necesitarán varios acercamientos, a fin de tener la información suficiente para conocer con precisión las fortalezas y debilidades de un alumno con respecto a los objetivos de aprendizaje por alcanzar

**Tabla 6.**

**Variable:** Evaluación de los aprendizajes. **Dimensión:** Objetivo. **Indicador:** Dominio. Rapidez, Comprensión.

Nro.	Item	S		CS		A/V		CN		N	
		Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa
10	El dominio de una secuencia evaluativa la aporta cada avance del proceso de enseñanza y aprendizaje.	4	31	1	8	8	61	0	0	0	0
11	la rapidez en el desempeño de una tarea en el estudiante define el objeto de evaluación	0	0	1	8	3	23	9	69	0	0
12	un proceso evaluativo en el estudiante utiliza procedimientos de comprensión	0	0	1	8	3	23	9	69	0	0



**Gráfico 3.** Representación de la distribución de las alternativas de respuestas de los docentes, con relación al Indicador: Dominio. Rapidez, Comprensión.

En referencia a los datos aportados en el ítem 10, se tiene que el 39% de los docentes encuestados seleccionaron entre siempre y casi siempre, un 61% algunas veces, cuando se pregunta el dominio de una secuencia evaluativa la aporta cada avance del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este orden se puede inferir que a veces los docente de la UNELLEZ-

Municipalizada Cardenal Quintero, interfieren esta secuencia evaluativa en la flexibilidad de la planificación, por lo que, este proceso constante de control en los estudiantes, no siempre es continua. de acuerdo a Sánchez (2013) se debe capitalizar el potencial de cada estudiante y del grupo en general en función a los diversos elementos que se ofrecen en el acto educativo.

Para del ítem 11, cuando se preguntó la rapidez en el desempeño de una tarea en el estudiante define el objeto de evaluación, se obtuvo como resultado que 8% dijo casi siempre, 23% algunas veces y 69% casi nunca, esto destaca que el docente no toma en cuenta si el estudiante cumple sus actividades de manera responsables y puntual en las treas que les asigna, lo que significa que la evaluacion es la misma desde cualquier punto de vista

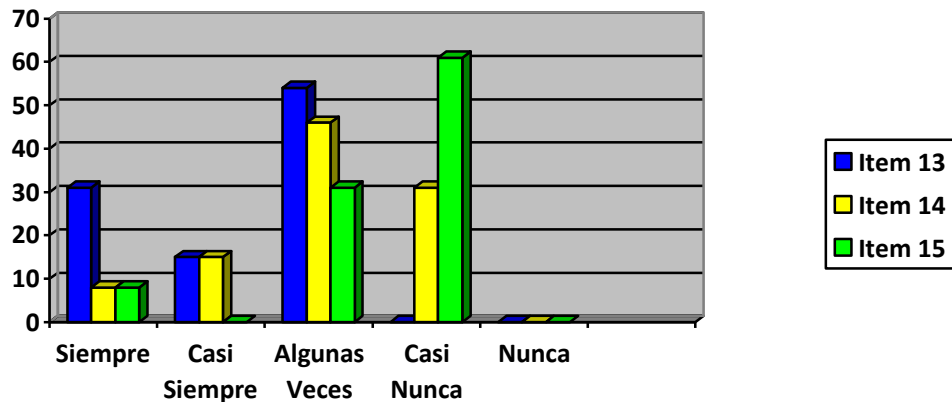
En este sentido, en el ítem 12, docentes encuestados respondieron que un proceso evaluativo en el estudiante utiliza procedimientos de comprensión, el 39% de los docentes encuestados seleccionaron entre siempre y casi siempre, un 61% algunas veces, este resultado demuestra que los procesos de comprensión que se debe tener con los estudiantes es fundamental a fin de aplicar evaluaciones, lo que significa que el docente debe asumir para esta acción que el estudiante cumplan con las competencias requeridas en relación a las teorías proporcionadas en el aula de clase.

**Tabla 7.**

**Variable:** Evaluación de los aprendizajes. **Dimensión:** Criterios

**Indicadores:** Inicial, Final, Autorregulación.

Nro.	Item	S		CS		A/V		CN		N	
		Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa
13	La evaluación inicial permite de manera precisa determinar el rumbo de los conocimientos previos de los estudiantes.	4	31	2	15	7	54	0	0	0	0
14	La evaluación final se constituye la reflexión profunda sobre los datos recogidos al final durante todo un nivel, un semestre.	1	8	2	15	6	46	4	31	0	0
15	La Autorregulación del estudiante le da la participación en la definición de los contenidos planificados para la clase.	1	8	0	0	4	31	8	61	0	0



**Gráfico 4.** Representación de la distribución de las alternativas de respuestas de los docentes, con relación al Indicador: Inicial, Final, Autorregulación.

De los datos reflejados en el cuadro 5, en cuanto al ítem 13, si La evaluación inicial permite de manera precisa determinar el rumbo de los conocimientos previos de los estudiantes los docentes en un 46% seleccionaron la alternativa positiva entre siempre y casi siempre, un 54% algunas veces, se infiere que las respuestas fueron afirmativas en cuanto a

esos conocimientos previos y la evaluación inicial del estudiante es importante a fin de constatar el grado de competencia producto de la enseñanza anterior, en algunos casos el docente emite su opinión manifestando que la misma al no sé aplicada en el aula de clase para verificar los conocimientos del estudiante de lo que tarea de sus proceso de formación no es vista como una forma de evaluación.

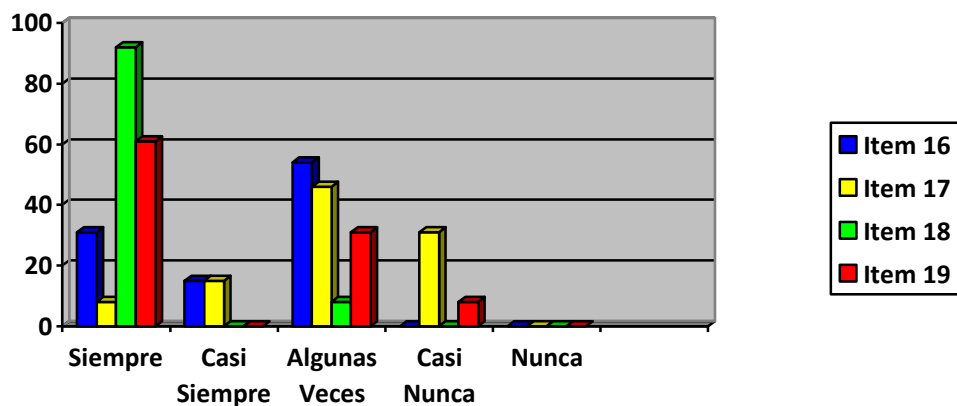
En el ítem 14, los docentes encuestados seleccionaron 8% siempre, 15% casi siempre, 46% algunas veces y 31% casi nunca cuando afirmo La evaluación final se constituye la reflexión profunda sobre los datos recogidos al final durante todo un semestre, al respecto en estas normas se evidencia que los docentes tienen indecisiones en cuanto a la aplicación de estas, en su quehacer diario de acuerdo a lo argumentado por Tebar (2010) La tarea fundamental del profesor debe desplegarse en programar las actividades que el alumno debe realizar para activar todas sus capacidades, habilidades cognitivas, conocimientos y técnicas que le permitan asimilar y aplicar sus saberes en situaciones complejas y en la vida misma.

Para el ítem 15, los docentes encuestados respondieron de la siguiente manera: 8% siempre, 31% algunas veces otro 61% casi nunca cuando se les afirma si la autorregulación del estudiante le da la participación en la definición de los contenidos planificados para la clase, desde ese punto de vista el docente pone de manifiesto que el estudiante no tiene participación en la planificación de los contenidos que se van a evaluar en clase esto demuestra que en los ambientes de aprendizajes de la UNELLEZ-Municipalizada Cardenal Quintero del estado Mérida, se sigue implementando la instrucción unidireccional que no permite que el estudiante se autorregule en su proceso de enseñanza y aprendizaje originado por la inexistente condición básica de comunicación y respeto en la relación.

**Tabla 8.**

**Variable:** Rendimiento Académico. **Dimensión:** Dimensiones **Indicadores:** Académico, Económico, Familiar, Personal.

Nro.	Item	S		CS		A/V		CN		N	
		Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa	Fr	Fa
16	el rendimiento académico determina una correlación positiva con la evaluación del aprendizaje	4	31	2	15	7	54	0	0	0	0
17	Relacionan las condiciones económicas como un factor adverso al rendimiento académico sometido a un proceso de evaluación.	1	8	2	15	6	46	4	31	0	0
18	Un entorno motivacional en la familia condiciona al estudiante durante el rendimiento académico de estudios.	12	92	0	0	1	8	0	0	0	0
19	lo personal alude a factores individuales del estudiante en el rendimiento académico	8	61	0	0	4	31	1	8	0	0



**Gráfico 5.** Representación de la distribución de las alternativas de respuestas de los docentes, con relación al Indicador: Académico, Económico, Familiar, Personal

De los datos reflejados en el cuadro 6, en cuanto al ítem 16, si el rendimiento académico determina una correlación positiva con la evaluación



del aprendizaje en un 46% seleccionaron la alternativa positiva entre siempre y casi siempre, un 54% algunas veces, se infiere que las respuestas fueron afirmativas ya que los docente manifiestan si hay una relación entre ambos, lo que significa que la evaluación de los aprendizaje en el aula por parte del docente determina el rendimiento académico del estudiante en su formación profesional, como lo afirma Gutierrez y Matiz (2011) el rendimiento académico es una correlación positiva entre el aprendizaje.

En el ítem 17, los docentes encuestados seleccionaron 8% siempre, 15% casi siempre, 46% algunas veces y 31% casi nunca cuando afirmo relacionan las condiciones económicas como un factor adverso al rendimiento académico sometido a un proceso de evaluación, al respecto, se puede inferir que las respuestas se consideran neutrales al emitir si la condición económica influye desfavorablemente pues en cierta parte el estudiante espera que desarrollen sus actividades académicas con solvencia en gastos personales, factor laboral y condiciones del hogar, ya que si esta dimensión se vería mermado en a entrega oportuna de las actividades evaluativas al docente, por tanto, al tener la limitante económica se convertiría en ese elemento que determinaría su rendimiento académico.

Para el ítem 18, los docentes encuestados respondieron de la siguiente manera: 92% siempre, 8% algunas veces, cuando se les afirma si un entorno motivacional en la familia condiciona al estudiante durante el rendimiento académico de estudios, desde ese punto de vista, el docente pone de manifiesto que es importante el entorno familiar en el estudiante este a su vez, debe ser causa a través de esas relaciones personales de que el rendimiento académico sea el más idóneo y que los proceso de evaluación a los que son sometidos no sea parte de un sistema de castigo que por lo contrario le permita avanzar en cada uno de los aspectos académicos formativos, por eso es vital la motivación familiar.

En lo referente al ítem 19, los docentes seleccionaron las alternativas siempre en un 61% algunas veces 31% y casi nunca 8%, cuando se pregunta si lo personal alude a factores individuales del estudiante en el rendimiento académico, estos hallazgos permiten deducir que esta dimensión es muy influyente en cuanto a las metas que se traza el estudiantes los docente lo manifiestan desde un punto individual de cada uno de ellos, en dependencia con todos los procesos académicos que se realizan en el ambiente de aprendizaje, por otro lado, lo económico, familiar, lo académico y personal, desde una perspectiva amplia tienen correlación bidireccional con la evaluación de los aprendizajes y el rendimiento académico, cada uno de ellos forma parte de un sistema al no responder una de estas partes la relación se trunca con efectos negativos para el estudiante.

## **CAPITULO V**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

La investigación en estudio, consintió en describir la práctica del proceso de evaluación implementado por los docentes de la extensión Cardenal Quintero y su relación con el rendimiento académico del estudiante periodo 2018, y luego a través del análisis de los datos recolectados por medio de la encuesta aplicada a los docentes permitió dar respuestas a los objetivos y propósitos de estudio, que cotejado a la luz del basamento teórico surgieron las siguientes conclusiones y recomendaciones.

#### **5.-1 Conclusiones.**

En su primer objetivo Diagnosticar la práctica evaluativa del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiante., se tiene que no hay seleccion de estudiantes de acuerdo al proceso evaluador motivado por el escaso tiempo que tienen al momento de aplicar la evaluación en clases o porque algunos momentos el docente solo se limita a una evaluación normal sin considerar que los aspectos para seleccionar permiten indagar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, por otro lado, tampoco existe la clasificación de estudiantes para efectuar pruebas considerando esto que la jerarquización en cuanto a las capacidades no es tomada en cuenta. En otro orden, el docente media con las estrategias didácticas a fin de que estas contribuyan en el ambiente de aprendizaje la garantía y el éxito en su acción educativa afianzando el conocimiento esto conlleva a mejores procesos de evaluación en el estudiante.

Por otra parte, la evaluación formativa y sumativa son tomadas en cuenta en cada una de las actividades instructivas integrando dentro de la

planificación todos los aprendizajes que van a derivar en estas misma, Esta información es valorada a través de criterios seleccionados por los profesores es coherente con los objetivos educativos y las referencias adecuadas a cada caso, en otro orden, permite adecuar un proceso de formación integral del estudiante en función a los conocimientos en este aspecto el docente sirve de orientador, proporcionando al estudiante, actitudes y herramientas para su desarrollo personal y académico, también se evidencia la mayoría de los docentes no le dan importancia a la cantidad de los conocimientos solo se limitan a dar los contenidos académicos de acuerdo a los presentado en el programa evaluándolos según el proceso instructivo aplicado en el aula a esto se le suma la no recolección de datos en los procesos evaluativos dentro del aula cuando el estudiante participa.

Desde otra perspectiva, el dominio de una secuencia evaluativa en cada avance del proceso de enseñanza y aprendizaje. a veces los docente de la extensión Cardenal Quintero, interfieren esta secuencia evaluativa en la flexibilidad de la planificación, por lo que, este proceso constante de control en los estudiantes, no siempre es continua .En cuanto a los criterios de evaluación la evaluación inicial del estudiante es importante a fin de constatar el grado de competencia producto de la enseñanza anterior, en algunos casos el docente emite su opinión manifestando que la misma al no sé aplicada en el aula de clase para verificar los conocimientos del estudiante de lo que tarea de sus proceso de formación no es vista como una forma de evaluación. La evaluación final se constituye la reflexión profunda sobre los datos recogidos al final durante todo un semestre, al respecto en estas normas se evidencia que los docentes tienen indecisiones en cuanto a la aplicación de estas, en su quehacer diario por ultimo en la autorregulación el estudiante no tiene participación en la planificación de los contenidos que se van a evaluar en clase esto demuestra que en los ambientes de aprendizajes de la Extensión Cardenal Quintero del estado Mérida, se sigue

implementando la instrucción unidireccional que no permite que el estudiante se autorregule en su proceso de enseñanza y aprendizaje originado por la inexistente condición básica de comunicación y respeto en la relación.

En referencia al segundo objetivo Identificar los criterios evaluativos que aplica el docente para el rendimiento académico del estudiante, se tiene que los criterios evaluativos varían de acuerdo a cada una de las actuaciones del docente en función a las actividades de aprendizaje plasmadas y que en consideración con el rendimiento académico del estudiante, se determina una correlación positiva con la evaluación del aprendizaje por que la evaluación de los aprendizaje en el aula por parte del docente que incide en el rendimiento académico del estudiante en su formación profesional, en este sentido, la dimensión familiar del estudiante es un factor motivacional ya que le permite avanzar en cada uno de los aspectos académicos formativos y es uno de los aspectos más influyentes cuando el docente aplica la evaluación, en la dimensión personal es relevante en cuanto a las metas que se traza el estudiantes, desde un punto individual cada uno de ellos es sometidos a criterios de evaluación, en dependencia con todos los procesos académicos que se realizan en el ambiente de aprendizaje

En el tercer objetivo Establecer la práctica evaluativa del docente en el rendimiento académico del estudiante, la evaluación parte de una concepción del aprendizaje memorístico descontextualizado de hechos datos y conceptos. Se enfatizan los productos del aprendizaje y no los procesos. Es una evaluación cuantitativa basadas en normas y algunas veces en criterios para la asignación de la calificación. Se evalúa el aprendizaje de los estudiantes y no la enseñanza. El docente es quien define la situación evaluativa, sin especificar a los estudiantes el porqué y el para qué de la evaluación. La evaluación tiende a promover una relación condicional de enseñanza, moldeando lo que se ha enseñado. La evaluación incide

proporcionalmente en las dimensiones que forman parte del rendimiento académico del estudiante determinando resultados, sin antes concebir y entender el entorno que rodea al estudiante influyendo sobre el.

## **5.2.-Recomendaciones**

Producto de los resultados obtenidos en la investigación se presentan las recomendaciones

La Extensión Cardenal Quintero del estado Mérida debe asumir el compromiso de realizar talleres de capacitación al personal docente en cuanto a los procesos de evaluación de los aprendizajes.

Motivar a los estudiantes a participar en actividades académicas realizadas en el aula de clase para fomentar procesos instructivos mas adecuados requeridos para la evaluación.

Valorar los aprendizajes de los estudiantes para no juzgar desde las comparaciones y los referentes de valor con criterios cargados de subjetividades.

Describir situaciones educativas con intenciones de favorecer las evaluaciones que permitan aprender mejor.

Las prácticas evaluativas desde la formación de profesores deben contribuir a los procesos de enseñanza y aprendizaje que sean compartidos durante todo su desarrollo, valorando el progreso de los aprendizajes a nivel colectivo e individual,

## Referencias Bibliográficas

- Arias, F. (2012). El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica. 6º ed. Editorial Episteme: Venezuela.
- Bavaresco(2013).Proceso metodológico en la investigación (como hacer un diseño de investigación) Imprenta internacional Maracaibo Sexta Edición.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). Evaluación Educativa y Promoción Escolar. Madrid: Pearson Educación.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No. 5.453 (Extraordinario) Marzo 24, 2000.
- Díaz, O. y Ordóñez, C (1998). Estudios sobre los conceptos y enfoques de la evaluación pedagógica y educativa. Santafé de Bogotá, D. C.
- García O., y Palacios, R. (1991). Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática. Tesis para optar al Grado de Magister. Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú
- Gutiérrez y Matiz (2011) rendimiento académico de los estudiantes de pregrado universidad de la EAFIT,perspectiva cuantitativa,grupo de estudios de economía y empresas, desarrollo estudiantil dirección de planeación.
- Leal, C. (2014). Delimitación de la investigación. Caracas.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Edición Edades. Caracas.
- Letelier, M. E. (2009). La evaluación de aprendizajes de personas jóvenes y adultas. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2.
- Monteagudo (2014)“Las prácticas de la evaluación en la materia de Historia de 4 grado de ESO en la comunidad Autónoma de la Región de Murcia Tesis Doctoral No Publicada.
- Parella, S y Pestana F. (2010).Metodología de la investigación cualitativa. México: Trillas.
- Pérez, A (2015) Guía Metodológica para anteproyectos de investigación, 4ta edición FEDUPEL, Carcas Venezuela.
- Perassi y Celman (2017). La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas. Trabajo de Grado No publicado.
- Ramirez(2007) Como hacer un proyecto de investigación, Editorial Panapo.
- Ramírez, L. (2013). Metodología de la Investigación. México: Trillas.
- Rhode (2013).La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. trabajo de maestría No Publicado de la Universidad Nacional del Noreste
- Samboy,L (2009) Evaluación Sumativa. Compilacion.Documento en Línea disponible en [https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI\\_Lectura/MGIEV/documentos/](https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/MGIEV/documentos/) 10 de Octubre 2018

- Sanmarti,N. (2007) Evaluar para aprender.10 ideas claves . Barcelona.  
Ediciones Grao.
- Tonconi, J. (2010). Factores que Influyen en el Rendimiento Académico y la  
Deserción de los Estudiantes
- Tébar B (2010) La Evaluación de Aprendizajes y Competencias en el Aula.  
Fides Et Ratio v.4 n.4 La Paz Universidad La Salle en Bolivia



## **ANEXOS**

## ANEXO A INSTRUMENTO

Item	Pregunta	S	CS	AV	CN	N
<b>Variable:</b> Evaluación de los aprendizajes. <b>Dimensión:</b> Funciones. <b>Indicador:</b> Selección, Clasificación, Carácter Pedagógico, Normativa, Sumativa						
1	Proponen evaluación de selección a los estudiantes					
2	Clasifican estudiantes de acuerdo al tipo de evaluación aplicada					
3	Introducen en el proceso pedagógico un aprendizaje significativo en los estudiantes.					
4	Abordan la evaluación desde su perspectiva de carácter formativo					
5	Asumen la evaluación sumativa del aprendizaje como producto acabado.					
<b>Variable:</b> Evaluación de los aprendizajes. <b>Dimensión:</b> Objetivos. <b>Indicador:</b> Estrategias, Originalidad, Instrumento, Relación.		S	CS	AV	CN	N
6	Responden los objetivos educativos la estrategia que debe evaluar.					
7	El volumen de los conocimientos utilizados en una situación específica tiene originalidad para la evaluación					
8	determinan la elección del instrumento para recoger la información en la evaluación					
9	Definen la relación entre teorías en el objeto de evaluación.					
<b>Variable:</b> Evaluación de los aprendizajes. <b>Dimensión:</b> Objetivo. <b>Indicador:</b> Dominio. Rapidez, Comprensión.		S	CS	AV	CN	N
10	El dominio de una secuencia evaluativa la aporta cada avance del proceso de enseñanza y aprendizaje.					
11	la rapidez en el desempeño de una tarea en el estudiante define el objeto de evaluación					
12	un proceso evaluativo en el estudiante utiliza procedimientos de comprensión					
<b>Variable:</b> Evaluación de los aprendizajes. <b>Dimensión:</b> Criterios <b>Indicadores:</b> Inicial, Final, Autorregulación		S	CS	AV	CN	N
13	La evaluación inicial permite de manera precisa determinar el rumbo de los conocimientos previos de los estudiantes.					
14	La evaluación final se constituye la reflexión profunda sobre los datos recogidos al final durante todo un nivel, un semestre.					
15	La Autorregulación del estudiante le da la participación en la definición de los contenidos planificados para la clase.					
<b>Variable:</b> Rendimiento Académico. <b>Dimensión:</b> Dimensiones <b>Indicadores:</b> Académico, Económico, Familiar, Personal.		S	CS	AV	CN	N
16	el rendimiento académico determina una correlación					

	positiva con la evaluación del aprendizaje					
17	Relacionan las condiciones económicas como un factor adverso al rendimiento académico sometido a un proceso de evaluación.					
18	Un entorno motivacional en la familia condiciona al estudiante durante el rendimiento académico de estudios.					
19	lo personal alude a factores individuales del estudiante en el rendimiento académico					

## **ANEXO B**

### ANEXO C

SUJETO ITEMS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	Totales
1	2	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	5	5	21
2	1	2	1	1	3	1	2	1	3	2	2	1	1	3	3	1	2	1	1	17
3	2	1	2	1	1	2	1	1	4	1	1	1	5	2	2	1	1	1	1	16
4	1	2	2	4	1	2	2	2	2	1	1	4	1	3	2	1	2	2	2	19
5	1	1	2	1	3	2	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	12
6	1	3	1	1	4	1	1	1	5	5	5	2	2	2	2	1	2	2	2	25
7	1	2	2	2	2	1	1	4	1	1	2	3	2	1	2	5	2	1	1	20
8	3	1	2	1	2	2	1	1	1	1	3	1	5	1	5	5	3	3	3	30
9	1	2	2	2	2	1	1	4	1	1	2	3	2	1	2	1	5	5	5	27
10	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	3	1	5	1	1	1	3	3	3	22
varianza	0,50	0,54	0,32	0,94	0,99	0,28	0,23	1,57	2,22	1,61	1,66	1,33	3,17	0,71	1,43	2,84	1,61	2,49	2,49	

$\alpha$                 **0,92**                k                19  
     $\Sigma Vi$     26,94  
 solu 1                **1,06**                Vt                209  
 solu2                **0,87**  
 Adsoluto s2        **0,87**