

Statu quo de la función didáctica control y valoración del rendimiento: evaluación del cumplimiento didáctico por parte de educadores

Statu quo of the didactic function control and assessment of performance: evaluation of educational compliance by educators

Cristopher David Herrera Navas ^{1*} <https://orcid.org/0000-0002-2031-5187>

Gabriela Ibeth Saltos Piguave¹ <https://orcid.org/0000-0002-5570-2099>

Yulexy Navarrete Pita² <https://orcid.org/0000-0001-7804-9830>

¹Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Santo Domingo

²Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

*Autor para correspondencia: cdherreran@pucesd.edu.ec

RESUMEN

El presente estudio evalúa el cumplimiento de la función didáctica control y valoración del rendimiento en la evaluación que aplican en su labor como docentes los estudiantes del primer nivel de maestrías afines a la educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo en el año 2020. El constructo metodológico del presente manuscrito está conformado por un enfoque positivista-interpretativo con diseño no experimental de alcance descriptivo. Se consideró como muestra a 77 maestrantes y se utilizó la encuesta para diagnosticar la forma de evaluación que aplican y su finalidad de acuerdo a la función didáctica control y valoración del rendimiento. Se obtiene como principales resultados que los docentes evalúan de forma tradicional, considerando con mayor frecuencia el sentido sumativo y promocional. Se concluye que la finalidad de la evaluación que aplican los maestrantes no está acorde a la función didáctica de control y valoración del rendimiento.

Palabras clave: Evaluación de la Educación, Formación, Enseñanza, Aprendizaje.

ABSTRACT: This study assesses the fulfillment of the didactic function, control and assessment of performance in the evaluation applied in their work as teachers by students of the first level of master's

degrees related to education of the Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo in the year 2020. The methodological construct of the present manuscript is made up of a positivist-interpretive approach, with a non-experimental descriptive design. 77 teachers were considered as a sample and the survey was used to diagnose the form of evaluation they apply and its purpose according to the didactic function, control and performance assessment. The main results obtained are that teachers evaluate in a traditional way, considering the summative and promotional sense more frequently. It is concluded that the purpose of the evaluation applied by the teachers is not in accordance with the didactic function of control and evaluation of performance.

Keywords: Education Evaluation; Training; Teaching; Learning.

Recibido: 9/08/2021

Aceptado: 5/1/2022

INTRODUCCIÓN

En la actualidad es fundamental que el control y valoración del rendimiento dentro del aula no continúe siendo un proceso de naturaleza técnica y aséptica, sino que aborde de forma holística el desarrollo estudiantil, originándose desde evaluaciones sistemáticas, parciales y finales con el fin de emitir un informe del nivel de aprendizaje de los estudiantes real al docente, brindando una perspectiva de las necesidades a suplir, formas de actuar y cambios a realizar para la mejora de los procesos educativos (Santos, 2003).

Sin embargo, aún perdura la evaluación tradicional que presenta una serie de limitaciones para la mejora educativa. Haciendo referencia a esto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (UNESCO) (2013) resalta la importancia de la evaluación y su relación con la participación de los miembros que conforman la comunidad educativa, pese a ello, se menciona que la realidad está lejos del estado ideal, el *statu quo* de la evaluación se enfoca únicamente en la comparación de unos individuos con otros, lo que no contribuye a una formación integral, que es lo que se espera lograr en los estudiantes. Este tipo de evaluación carece de un proceso de recolección de evidencias que permitan una formulación de juicios sobre la naturaleza del progreso de aprendizajes que los estudiantes han adquirido hacia los desempeños requeridos (Mejía, 2012).

De igual forma, estudios europeos hablan de la problemática y critican las características evaluativas de la actualidad, argumentando que se enfoca en medir objetivamente el rendimiento escolar del estudiante y no toma en cuenta una efectiva valoración y control de los aprendizajes que adquieren los discentes (Hortigüela, Pérez y Abella, 2014). Es así que, se da a conocer que el profesorado español cuenta con escasa formación para la aplicación de evaluaciones óptimas y favorables para el alumnado y que la mayoría de profesionales evalúan a través de exámenes escritos enfocados en contenidos declarativos (Monteagudo, Molina y Miralles, 2015; Sonllewa, Martínez y Monjas, 2018).

Pese a la normalización de su aplicación, existe la consciencia pedagógica referente a las limitaciones que posee la evaluación tradicional, ya que cataloga a los alumnos en función a la puntuación que obtienen, inclusive en diversas situaciones las respuestas que se obtiene mediante este tipo de evaluación no indican habilidades subyacentes y orienta la discriminación de los estudiantes por el nivel obtenido en cierta habilidad particular a partir de un puntaje bruto (Arteaga y Fernández, 2000).

De manera similar a Europa; y con mayor incidencia, los docentes Latinoamericanos no innovan los procesos de control y valoración del rendimiento, más bien, demuestran resistencia al cambio, desinterés por cumplir con la finalidad de la evaluación, descuido en el papel protagónico del estudiante y temor hacia la modificación y regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en función de las necesidades evidenciadas. Es decir, se necesita un cambio de actitud ante la evaluación por parte del personal docente (Valverde, 2017).

Gran parte del profesorado latinoamericano realiza únicamente una práctica evaluativa tradicional, que otorga un significado angosto a la evaluación, reduciéndose a examinar, calificar y medir, sin asociarse a otras funciones que favorecerían a la educación integral y holística de los discentes (Chiviano, Baldomir, Coca y Gutiérrez, 2016). El proceso de control evaluativo que se está llevando a cabo carece de factores favorecedores para mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes, más bien, refuerza la actitud negativa frente a la evaluación de los estudiantes, abriendo paso a una nueva problemática educativa. Las formas de evaluar no resultan agradables porque les anticipa consecuencias aversivas como: castigos o bullying por las malas notas, lo que lejos de apoyar a la formación humana, genera estrés y ansiedad (Rosas, Ceric, Aparicio, Arango, Arroyo, Benavente, Escobar, Olguín, Pizarro, Ramírez, Tenorio y Veliz, 2015).

Pero, las repercusiones que trae consigo la evaluación tradicional no son ajenas a Ecuador, de ello tenemos evidencia en lo planteado por Hendry (2018) quien resalta la idea errónea de concebir a la evaluación como medición, reduciendo su finalidad al hecho de asignar una cantidad exacta a un

atributo, teniendo en cuenta patrones de conducta. Es así que, la evaluación queda fuera del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), perdiendo su funcionalidad didáctico-formativa.

En definitiva, la mayor parte de docentes no está comprendiendo la funcionalidad de la evaluación y su importancia en la trascendencia y contextualización de los procesos educativos. Los estudiantes requieren una educación pertinente, equitativa, adaptada a sus necesidades, que se nutra de sus potencialidades y garantice la igualdad de oportunidades para todos durante toda la vida. Pero, sin la aplicación correcta del elemento regulador y reconstructor del hecho educativo (el control y la valoración del rendimiento o evaluación) es complejo garantizar el desarrollo holístico que precisa el individuo (Acebedo, Anzar e Hinojo, 2017).

Con base a la evidencia de la problemática antes presentada, se propone como objetivo general de la presente investigación evaluar el cumplimiento correcto de la función didáctica de control y valoración del rendimiento en la evaluación que aplican en su labor como docentes los estudiantes del primer nivel de maestrías afines a la educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo en el año 2020. Y como objetivos específicos: diagnosticar la forma de evaluación que utilizan los estudiantes de maestrías afines a educación en su labor como docentes y analizar la finalidad que le otorgan a la evaluación de acuerdo a la función didáctica de control y valoración del rendimiento.

DESARROLLO

La didáctica es la ciencia teórico-práctica que apoya a la educación y tiene como objetivo el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje para el establecimiento de técnicas que contribuyan a mejorarlo (Abreu, Rhea, Arciniegas y Rosero, 2018). Esta ciencia organiza el proceso de enseñanza aprendizaje de forma lógica con la finalidad de asegurar el aprendizaje de los individuos.

Además, la didáctica estudia las condiciones necesarias que deben cumplirse en las diferentes fases o etapas del proceso de enseñanza - aprendizaje para favorecer su correcto funcionamiento, con la finalidad de garantizar la formación integral de los discentes (Artigue, 2018). A consecuencia de esto, existen seis funciones didácticas que apoyan el desarrollo de la clase, estas son: la motivación, la orientación hacia el objetivo, el aseguramiento del nivel de partida, la elaboración del nuevo contenido, la fijación y el control y valoración del rendimiento (López, 2012).

El presente trabajo se enfoca en la última función didáctica que es el control y valoración del rendimiento que prioriza la evaluación de los logros alcanzados dentro del proceso educativo con la

finalidad de que se mejore el accionar didáctico del docente y con ello se facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje (Peñas, Chávez y Pérez, 2018). A través de este procedimiento se pretende obtener información necesaria que será sometida a una valoración para conseguir el nivel de desempeño o dominio de los estudiantes de los conocimientos apropiados en clases, que finalmente conllevará al análisis y modificación del proceso educativo, con miras a la mejora instructiva y formadora (Córdova, 2006).

La correcta aplicación de la función didáctica control y valoración del rendimiento se puede resumir en los siguientes puntos:

a) Permite obtener la información real: el control del rendimiento académico se ha de realizar con instrumentos que permitan conocer el estado real de apropiación de los objetivos, no solo los aprendizajes asimilados a un nivel reproductivo (conocimiento declarativo). En este sentido, existe la necesidad de innovar en técnicas e instrumentos de evaluación que permitan al estudiante demostrar lo que sabe de forma integral (Navarro, Falconí y Espinoza, 2017). No solo se trata de evaluar objetivamente (pruebas escritas), sino que se demuestren todas las potencialidades del área humana.

b) Modifica el proceso de enseñanza-aprendizaje: los resultados obtenidos deben servir de punto de partida para el cambio metodológico en la clase (Núñez y Quiñones, 2012). Esto significa que, debe orientar la toma de decisiones del docente para la mejora del proceso educativo, el control y la valoración del rendimiento no es el fin de la evaluación; ni mucho menos la promoción, su verdadera finalidad radica en la mejora del accionar docente para conseguir el aprendizaje.

c) Engloba todos los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje: la aplicación correcta de la presente función didáctica debe controlar y valorar el rendimiento para la toma de decisiones al inicio, desarrollo y final del proceso educativo, es así que, se debe prestar importancia al control en los siguientes momentos: 1. Diagnóstico como base de partida para la posibilitación del aprendizaje, de desarrollo como el instante; 2. Formativo donde se evidencia la construcción del aprendizaje desde el protagonismo estudiantil y el dominio de la temática; 3. La evaluación final o sumativa, que procede de todo el proceso acompañado de elementos como la ejercitación, sistematización, fijación y aplicación. (Lacueva, 1997).

d) Implica a todos los miembros del proceso de enseñanza-aprendizaje: para realizar el correcto control y una valoración pertinente del rendimiento académico, es necesario que la trilogía educativa se vea inmersa en la evaluación, brindando su aporte para la toma de decisiones que favorezcan al proceso de enseñanza-aprendizaje, es así que, no solo se trata de realizar evaluaciones para cumplir con la función, sino que, es necesario aplicar autoevaluaciones, coevaluaciones, heteroevaluación y evaluaciones

externas (Fernández, 2015). De este modo, se puede obtener una óptica real desde diversas aristas que brinden pautas claras para el trabajo del docente.

e) Para tener resultados favorecedores es necesario que el docente incentive a los discentes a realizar conclusiones generales del contenido recibido en cada clase, para ello, la evaluación, con sus diferentes técnicas e instrumentos se convierte en el elemento complementario y de mejora para la calidad educativa (López, 2012; Hernández, 2015).

Pero, si hablamos de control y valoración del rendimiento, es preciso definir qué es rendimiento escolar. Dentro del ámbito educativo es muy frecuente escuchar que se utiliza dicha terminología, pero la confusión de enfoque y tipología de datos que existe en la realidad es preocupante. Lamas (2015) menciona que la concepción de rendimiento escolar con único enfoque cuantitativo es una problemática protagonizada por padres, profesores, autoridades y estudiantes en distintos países latinoamericanos, debido a que, se concibe de forma única como una nota más, que repercute para la promoción o reprobación del estudiante. En la mayoría de los casos, no existe consciencia de lo que refleja la evaluación, más bien, se la utiliza como herramienta de castigo o represalia.

Sin embargo, el rendimiento escolar no es más que el resultado del aprendizaje causado por las actividades propuestas por los docentes y ejecutadas por los estudiantes, en función de un nivel de asimilación (reproductivo, productivo o creativo). Si se analiza la premisa antes mencionada, el enfoque del rendimiento es cualitativo de desempeño y resultado del trabajo del estudiante y docente, no viceversa. En concordancia a lo mencionado, Becerra y Reidl (2015) señalan que para mejorar el rendimiento escolar y evitar la preocupación de la comunidad educativa en este proceso, es necesario que se evalúe en los alumnos: técnicas y hábitos de estudio, conocimientos básicos, aptitudes, intereses y motivación, pues esto servirá para efectuar acciones preventivas o correctivas del rezago, deserción y abandono escolar.

En la misma línea temática del rendimiento escolar, Pulido y Herrera (2018) establecen que es el grado de conocimientos y destrezas adquiridas por los estudiantes dentro del proceso educativo. En consonancia con lo anterior, Fajardo, Maestre, Felipe, León y Polo (2017) mencionan que es importante interpretar los resultados que brinda el rendimiento escolar con la finalidad de valorarlos y tomar decisiones a través de la acción evaluativa del docente.

Al hablar de evaluar, en cualquiera de los enfoques, se hace referencia a obtener un resultado de algo a través de una valoración (Real Academia Española (RAE), 2019). La diferencia entre enfoques radica en el uso que se les brinda a los resultados obtenidos, su naturaleza y la influencia de estos en el PEA. Por un lado, se encuentra la evaluación auténtica que se caracteriza por un control y valoración del rendimiento desde todas las áreas humanas, generando una perspectiva integral del avance del

individuo, con instrumentos y técnicas variadas en función de las particularidades del estudiante. Es decir, las características del discente deben brindar las pautas para establecer la evaluación, no protocolos estandarizados por parte de los docentes. Su finalidad se centra en el análisis del accionar docente, con miras a la modificación estratégica, didáctica, pedagógica, inclusiva, metodológica y epistemológica de la clase.

Por otro lado, la evaluación tradicional se caracteriza por ser un control y valoración estandarizado, centrado en el resultado final de la apropiación del contenido, con el objetivo de recopilar una cifra numérica que tiene el fin de promover de nivel al estudiante. Es un proceso más a desarrollarse, sin una intencionalidad formativa, ni modificadora (UNESCO, 2015).

Del mismo modo, otra alusión a la idea de evaluación tradicional es la que brinda Hortigüela, Pérez y Abella (2014) denominándola como aquella que se orienta al resultado sumativo final, aplicada por profesionales que no quieren, no saben cómo o se rehúsan a cambiar. En concordancia con la definición antes planteada Vázquez (2014) recalca que en la evaluación tradicional los parámetros son establecidos sin tener en cuenta criterios formativos y profesionales, limitándose a la asignación de notas cuantitativas que brindan una perspectiva de los errores y logros, desmereciendo la participación de los estudiantes, sin ayudar a la autorregulación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para la caracterización de la evaluación tradicional, se considera necesario abordar la perspectiva de diversos autores y así tener mejor visión del estado en cuestión. Es así que, Mehrens (1992) menciona que “miden sólo conocimiento declarativos y no procedimentales. Los ítems suelen referirse al recuerdo de hechos y resultados y rara vez evalúan estrategias o habilidades procedimentales” (p.96). Por su parte, Mumford, Baughman, Supinski y Andersen (1998) refiere que “se centran en el resultado y no en el proceso. No pueden explicar el porqué de las diferentes ejecuciones, ni el proceso por el cual llegan a obtener un resultado correcto o incorrecto” (p.80).

De manera análoga, también se evidencia dificultad de la evaluación tradicional para la evaluación integral, de esto hace referencia Bravo y Fernández (2000) mencionando que:

Existen diferentes habilidades e incluso inteligencias que no son evaluadas por este tipo de tests. Desde la teoría de Gardner de las inteligencias múltiples, donde incluye junto a las tradicionales inteligencias lingüística, lógico-matemática y espacial, las inteligencias corporal-kinestésica, musical, interpersonal e intrapersonal, se sugiere un sistema de evaluación con medidas más auténticas. (p.96)

Asimismo, la simplificación que busca la estandarización característica de la evaluación tradicional según Mumford, Baughman, Supinski y Andersen (1998) aleja la evaluación de los reales requerimientos contextuales, haciendo complejo verificar el desempeño en situaciones reales.

Ya teniendo una visión clara de la evaluación tradicional y sus características principales, es preciso establecer las técnicas e instrumentos recurrentes a través de los cuales se recolecta la información. La mayor parte de los autores concuerda con lo que menciona Neri (2016) quien alude a la idea de que los instrumentos más utilizados son la prueba escrita con la técnica de la prueba y la lista de cotejo a través de la observación directa, limitando la evaluación a la obtención de resultados enfocados en el producto final.

En consonancia con lo antes planteado, Jiménez (1992) menciona que la evaluación no puede reducirse a la mera aplicación de pruebas objetivas a través de preguntas que evalúan la memorización de la información. El proceso de evaluación es mucho más complejo, invita a la valoración de todas las áreas del ser humano, desde diferentes finalidades (diagnóstica, formativa o sumativa), momentos (inicial, procesual o final), sujetos (autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación), enfoques (cualitativa o cuantitativa), contenido (global, temática o específica) y según el estándar de comparación (normativa o criterial).

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio tiene un enfoque positivista-interpretativo, puesto que se pretende brindar una perspectiva numérica y porcentual del estado actual de la problemática a abordar, sin dejar de lado la profundidad, implicación, reflexión y análisis para la formulación de supuestos teóricos (Ricoy, 2006). Asimismo, posee un diseño no experimental de tipo transversal, dado a que, no se manipularán las variables, sino que, se las describirá en un solo momento desde su ambiente natural, brindando el alcance descriptivo a la investigación. (Sousa, Driessnack y Costa, 2007).

La población engloba a 78 sujetos, que conforman la totalidad de estudiantes pertenecientes a las maestrías de índole educativa (Maestría de Innovación en Educación, Maestría en Pedagogía del Inglés, Maestría en Pedagogía con Mención en Educación Técnica y Tecnológica) de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo en el año 2020 y como muestra a 77 maestrantes seleccionados a partir de un muestreo aleatorio simple.

Para la autorización de recolección de datos se realizó un oficio dirigido al departamento de investigación y posgrados, donde se establecía el propósito del estudio, las acciones a solicitar y el fin último (de difusión de los resultados). Es así que, la institución accedió a la solicitud y facilitó la difusión de los instrumentos a la muestra en cuestión, vía correo electrónico.

Los instrumentos utilizados son dos encuestas con una escala de Likert que según Matas (2018) permiten que las personas encuestadas indiquen su acuerdo, desacuerdo o grado de frecuencia ante una pregunta establecida. La primera encuesta responde al diagnóstico de la forma de evaluación que utilizan los estudiantes de maestrías afines a educación en su labor como docentes y la segunda permite analizar la finalidad que le otorgan a la evaluación, de acuerdo a la función didáctica de control y valoración del rendimiento, los estudiantes de maestrías afines a educación en su labor como docentes. Las encuestas se validaron, en primera instancia a partir del criterio de cuatro expertos en el tema, donde se revisó la validez de contenido a través de una matriz que verificó en la totalidad de preguntas la pertinencia y relevancia, mejorando su sentido para permitir que brinden información veraz y necesaria para la consecución de la investigación.

La intencionalidad de los instrumentos de recolección de datos fue determinar el estado de cuatro indicadores planteados en la investigación. En el primer instrumento, el primer indicador es: aplica la evaluación tradicional en su labor como docente y el segundo: aplica la evaluación alternativa en su labor como docente. Por otro lado, en el segundo instrumento, el primer indicador es: aplica correctamente la función didáctica de control y valoración del rendimiento en las clases y el segundo: aplica incorrectamente la función didáctica de control y valoración del rendimiento en sus clases.

Asimismo, se verificó la fiabilidad de consistencia interna a través del coeficiente de alfa de Cronbach. Se han dividido las preguntas por grupos, puesto que, cada conjunto de ítems se enfoca en un tipo de reactivo que da respuesta a un indicador. En este sentido, se obtuvo en todos los indicadores que el grupo de reactivos arroja un resultado $> 0 =$, 700, por lo que, según la escala del estadístico los resultados resultan semejantes de forma “aceptable” validando la aplicación del instrumento para la recolección de datos. En el indicador 1 del primer instrumento denominado aplica la evaluación tradicional en su labor como docente (I1I1) se obtuvo, 700, en el segundo denominado aplica la evaluación alternativa en su labor como docente (I2I1) ,863. Del mismo modo, en el primer indicador del segundo instrumento denominado aplica correctamente la función didáctica de control y valoración del rendimiento en las clases (I1I2) se obtuvo ,704 y en el segundo denominado aplica incorrectamente la función didáctica de control y valoración del rendimiento en las clases (I2I2) ,801.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como primer resultado se diagnosticó la forma de evaluación que utilizan los estudiantes de maestrías afines a educación en su labor como docentes.

Se ha dividido las preguntas planteadas, según su sentido, en dos indicadores que permiten verificar si el encuestado: aplica la evaluación tradicional en su labor como docente o aplica la evaluación alternativa. En la figura 1 se presentan el gráfico obtenido del grupo de preguntas que conforma el primer indicador.

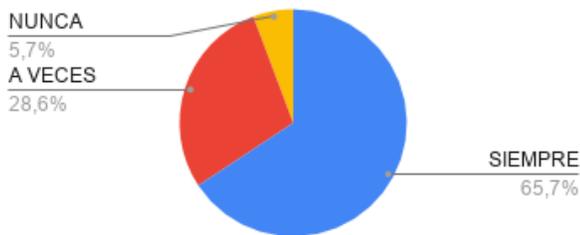


Figura 1. I1I1

Los resultados expuestos en la figura 1, permiten apreciar que el 65,7 % de la muestra encuestada siempre se orienta hacia la aplicación de la evaluación tradicional en su labor como docente y únicamente el 5,7 % nunca aplica la evaluación tradicional. Por lo que, se podría decir que, es común para los sujetos de estudio aplicar pruebas objetivas al final de cada parcial, teniendo a la evaluación como un acto pasivo de recopilación de información con la finalidad de promocionar al estudiante al siguiente nivel.

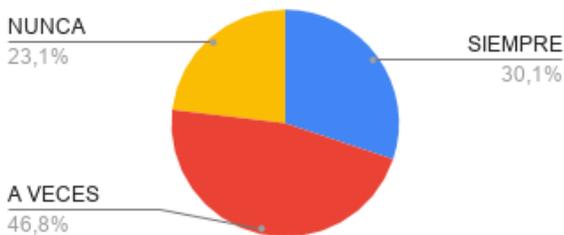


Figura 2. I2I1

La figura 2 presenta que, el 46,8 %, siendo el mayor porcentaje de muestra, aplica a veces la evaluación alternativa en su labor como docente; sin embargo, el 23,1 % menciona nunca aplicarla. Los resultados obtenidos permiten deducir que, existe una gran cantidad de la muestra que aplica ocasionalmente la evaluación alternativa, mientras que, existe un porcentaje considerable que nunca la aplica, por lo tanto, se puede establecer que los docentes siguen prefiriendo las técnicas e instrumentos de evaluación tradicional, que pierden de vista la finalidad de evaluación. En consonancia con el primer indicador, se

puede verificar que, la mayor parte de sujetos de estudio aplican la evaluación tradicional en su labor como docente.

De manera consecutiva, en el segundo resultado, se analizó la finalidad que le otorgan a la evaluación de acuerdo a la función didáctica de control y valoración del rendimiento, los estudiantes de maestrías afines a educación en su labor como docentes.

Al igual que en el primer instrumento, se utilizaron dos indicadores los cuales permiten verificar si las personas encuestadas aplican correcta o incorrectamente la función didáctica de control y valoración del rendimiento en las clases. Afín de lo establecido en la figura 3, se presentan los resultados obtenidos del grupo de preguntas que conforma el primer indicador del segundo instrumento.

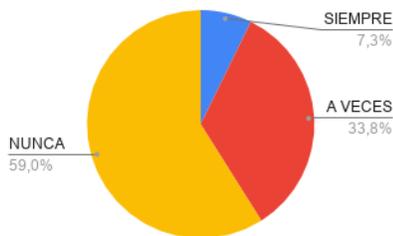


Figura 3. I1I2

Los resultados que se pueden visualizar en la figura 3, permiten apreciar que solo un 7,3 % de la muestra aplica correctamente la función didáctica de control y valoración del rendimiento en las clases, mientras que el 59,0 % no la aplica de forma correcta. Por lo que, se puede decir que no se está llevando de manera correcta el proceso de evaluación en los estudiantes, asimismo, no se está retroalimentando las destrezas que no se alcanzan y no se están tomando decisiones de mejora, a partir de los resultados que contribuyan al cumplimiento de un aprendizaje integral.

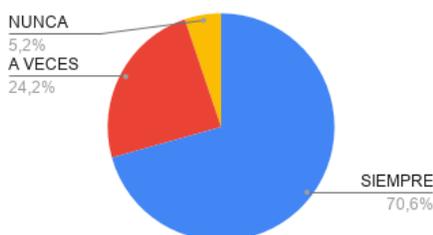


Figura 4. I2I2

La figura 4 presenta que 70,6 % de las personas encuestadas siempre aplican incorrectamente la función didáctica de control y valoración del rendimiento en sus clases y que solo el 5,2 % la aplica de forma correcta. Esto permite inferir que los docentes brindan mayor preferencia a evaluaciones que miden la cantidad de información que ha memorizado el estudiante (conocimiento declarativo), teniendo como fin último la promoción de nivel.

A partir de los dos resultados obtenidos, con la finalidad de profundizar el análisis de los resultados desde la estadística inferencial, se plantean las siguientes hipótesis:

H₁: Los docentes que utilizan la evaluación alternativa aplican correctamente la función didáctica de control y valoración del rendimiento.

H₀: Los docentes que no utilizan la evaluación alternativa no aplican correctamente la función didáctica de control y valoración del rendimiento.

Para determinar si se acepta la hipótesis alternativa o en su lugar la nula, se recurrió inicialmente a verificar la distribución de los datos a partir de la prueba de Kolmogorov-Smirnov (KS), para así identificar si se utiliza un estadístico paramétrico o no paramétrico. A continuación, se exponen los resultados obtenidos:

Tabla 1. Prueba de distribución de los datos

| Prueba de normalidad | Kolmogorov-Smirnov ^a | | |
|----------------------------------|---------------------------------|----|------|
| | Estadístico | gl | Sig. |
| APLICA_LA_EVALUACIÓN_ALTERNATIVA | 0,229 | 77 | ,00 |
| APLICA_CORRECTAMENTE_F_C_V | 0,204 | 77 | ,00 |

A partir de los resultados de la tabla 1, se puede verificar que los datos no se distribuyen normalmente, ya que, el nivel de significancia es de 0,00 siendo $< 0,05$. Por ende, para verificar la correlación y establecer la hipótesis a elegir, es preciso utilizar un estadístico no paramétrico, de los cuales se eligió al chi cuadrado de Pearson, cuyos resultados se presentan a continuación:

Tabla 2. Prueba de chi cuadrado de Pearson

| | Valor | df | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|----------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 118,537 ^a | 4 | ,000 |
| Razón de verosimilitud | 59,494 | 4 | ,000 |
| Asociación lineal por lineal | 44,244 | 1 | ,000 |
| N de casos válidos | 77 | | |

Los resultados expuestos en la tabla 2 reflejan que la significación asintótica bilateral es igual a 0,00 siendo menor que 0,05 por ende, se acepta la hipótesis de investigación H₁ y se rechaza la nula H₀, determinando así que: los docentes que utilizan la evaluación alternativa aplican correctamente la función didáctica de control y valoración del rendimiento.

Se diagnosticó que la forma de evaluación que utilizan los estudiantes de maestrías afines a educación en su labor como docentes es la evaluación tradicional, mencionando que, la técnica de evaluación más utilizada es la prueba objetiva, tomándola como un fin y no un medio que contribuye con el proceso de enseñanza aprendizaje. Similar a este resultado está el de Jiménez (1992) señalando hace décadas atrás que la muestra de su estudio también se enfoca en una evaluación tradicional.

Del mismo modo, también se obtuvo como resultado de este trabajo investigativo que la evaluación tradicional prioriza valoraciones reglamentadas e individuales que tienen como finalidad la recopilación de información para conocer si el estudiante ha desarrollado las destrezas y poder promocionarlo al siguiente nivel. Es así que, queda de lado la función de retroalimentación de la evaluación, la finalidad correctiva y modificadora de las estrategias que el docente utiliza para las clases y el sentido formativo de la evaluación.

En consonancia a lo obtenido, Bravo y Fernández (2000) en su estudio señalan que los docentes enfatizan el uso de la evaluación tradicional centrada en el resultado final de la apropiación del contenido y tiene como objetivo recopilar números como resultados, que conlleva a la promoción del nivel de los estudiantes. Asimismo, Vásquez (2014) concuerda en que en la evaluación tradicional los parámetros se establecen sin tener en cuenta criterios formativos y profesionales que contribuyan a la educación integral de los discentes, debido a que, se limita a la asignación de una nota.

Se analizó que la finalidad que le otorgan a la evaluación, de acuerdo a la función didáctica de control y valoración del rendimiento, los estudiantes de maestrías afines a educación en su labor como docentes no es correcta, limitándose únicamente al control del cumplimiento de los objetivos planteados, omitiendo la parte formativa que permite valorar: la eficiencia del docente en su labor educativa, aspectos a modificar, necesidades formativas de los estudiantes, la oportunidad de que los discentes puedan autoevaluarse y la necesidad de retroalimentación de contenidos tratados en la unidad. La necesidad antes mencionada, concuerda con lo planteado por Santos (2003) ya hace casi dos décadas, acerca de que, el control y la valoración del rendimiento que se da en la evaluación educativa aplicada debe dejar de ser un proceso estático y estandarizado, de naturaleza técnica y aséptica, más bien, debería enfatizar todas las áreas humanas y promover la modificación del PEA.

CONCLUSIONES

A partir de sus resultados menciona que la evaluación no puede reducirse a la aplicación única de pruebas objetivas porque están centradas solamente en evaluar la memorización de la información de

los estudiantes, por lo tanto, se llega a concluir que el proceso evaluativo es mucho más complejo, por lo que deben valorarse todas las áreas de los individuos.

Asimismo, se determinó que existe correlación entre utilizar la evaluación alternativa y aplicar correctamente la función didáctica de control y valoración del rendimiento. Esto pone en evidencia que, para convertir a la evaluación tradicional en alternativa, es necesario aceptar los postulados básicos para la correcta aplicación de la función didáctica control y valoración del rendimiento como elemento de control sustancial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, O., Rhea, S., Gabriela, A., y Rosero, M. (2018). Objeto de estudio de la didáctica: análisis Histórico epistemológico y crítico del Concepto. *Formación universitaria*, 11(6), 75-82. doi:10.4067/S0718-50062018000600075
- Acebedo, M., Aznar, I., e Hinojo, F. (2017). Instrumentos para la evaluación del aprendizaje basado en competencias: estudio de caso. *Información tecnológica*, 28(3), 107-118. doi:10.4067/S0718-07642017000300012
- Arteaga, A., y Fernández, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 12(2), 95-99. <https://bit.ly/36m7R3F>
- Artigue, M. (2018). Epistemología y didáctica. *Revista de divulgación del CINVESTAV*, 11, 1 -31. <https://bit.ly/3xtlk5A>
- Becerra, C. & Reidl, L. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(3), 79-93. <https://bit.ly/3dYUzhF>
- Bravo, A. y Fernández, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 1(12), 95-99. <http://psicothema.com/pdf/524.pdf>
- Chiviano, O., Baldomir, T., Coca, O. & Gutiérrez, A. (2016). La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor. *EDUMECENTRO*, 8(4), 191-205. <https://bit.ly/3i6vym7>
- Córdova, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(7), 25-90. <https://bit.ly/3r4OR3e>
- Fajardo, F., Maestre, M., Felipe, E., León, B., y Polo, M. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), 209-232. doi:10.5944/educXX1.17509

- Fernández, A. (2015). Proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño. *San Gregorio* (15), 247-390. <https://bit.ly/36CRbFj>
- Hendry, J. (2018). Evaluación tradicional. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 1(1), 75-87. <https://bit.ly/3hOBhwr>
- Hernández, C. (2015). Diagnóstico del rendimiento académico de estudiantes de una escuela de educación superior de México. *Complutense de Educación*, 27(3), 1369-1388. doi:10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.48551
- Hortigüela, D., Pérez, A., y Abella, B. (2014). Perspectiva del Alumnado sobre la Evaluación Tradicional y la Evaluación Formativa. *REICE*, 13(4), 35-48. <https://bit.ly/2UuhLNU>
- Jiménez, F. (1992). *Evaluación educativa tradicional* [tesis de diploma, Universidad de Salamanca, España]. <https://bit.ly/2UB2qv6>
- Lacueva, A. (1997). La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1), 1-19. <https://bit.ly/2SVT2BA>
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y representaciones*, 3(1), 313-386. doi:10.20511/pyr2015.v3n1.74
- López, C. (2012). El aprendiz en el punto de mira. *Mendive* (41), 1-5. <https://bit.ly/2TImMCF>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Investigación educativa*, 20(1), 1 - 10. <https://bit.ly/2UsQ1Jv>
- Mehrens, W. (1992). Using performance assessment for accountability purposes. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(1), 3-20.
- Mejía, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Educare*, 16(1), 42-58. <https://bit.ly/2SYvoEJ>
- Monteagudo, J., Molina, S. & Miralles, P. (2015). Opiniones sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de Geografía e Historia en España. El caso de la Región de Murcia. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 737-761. <https://bit.ly/3wuzQsi>
- Mumford, D., Baughman, A., Supinski, P. y Andersen, E. (1998). *A construct approach to skill assessment: procedures for assessing complex cognitive skills*. En M.D. Hakel (Ed.) Beyond multiple choice: evaluation alternatives to traditional testing for selection. (pp. 75-112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Navarro, N., Falconí, N., y Espinoza, J. (2017). El mejoramiento del proceso de la evaluación de los estudiantes de la educación básica. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 58-69. <https://bit.ly/3qV6i6h>

- Neri, B. (2016). *Evaluación tradicional*. <https://bit.ly/36ltBwj>
- Núñez, F., y Quiñones, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona Próxima* (16), 96-104. <https://bit.ly/36p72a8>
- Peña, M., Chávez, J., y Pérez, D. (2018). *Algunas consideraciones de la didáctica de la educación superior*. <https://bit.ly/3AIqwEx>
- Pulido, F., y Herrera, F. (2018). Relaciones entre inteligencia y rendimiento emocional en secundaria. *Tendencias pedagógicas*, 31(3), 165-186. doi:10.15366/tp2018.31.010
- Real Academia Española (RAE). (2019). *Definición de evaluar*. <https://dle.rae.es/evaluar>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22. <https://bit.ly/3wmNSMM>
- Rosas, R., Ceric, F., Aparicio, A., Arango, P., Arroyo, R., Benavente, C. Véliz, S. (2015). ¿Pruebas tradicionales o evaluación invisible a través del juego? Nuevas fronteras de la evaluación cognitiva. *Psykhe*, 24(1), 1-11. <https://bit.ly/3qTOVTi>
- Santos, G. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80. <https://bit.ly/3hQTSYT>
- Sonllewa, M., Martínez, S. & Monjas, R. (2018). Los procesos de evaluación y sus consecuencias. Análisis de la experiencia del profesorado de educación física. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 329-351. <https://bit.ly/3xu05AE>
- Sousa, V., Driessnack, M., y Costa, I. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: Diseños de investigación cuantitativa. *Latino-Americana de Enfermagem*, 15(3), 1- 6. <https://bit.ly/3xvIxUF>
- UNESCO. (2013). *Evaluación, educación y participación: ¿Cómo se relacionan?* <https://bit.ly/3qWVmot>
- UNESCO (2015). *Nuevas perspectivas de la evaluación*. Recuperado de: <https://bit.ly/3k2XbPI>
- Valverde, X. (2017). La evaluación tradicional vs. evaluación alternativa en la FAREM-Carazo. *Revista Torreón*, 15(1), 75-82.
- Vázquez, A. (2014). *Evaluación tradicional vs. Evaluación Competencial en Educación* [tesis de diploma, Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), España.]. <https://bit.ly/3AJ5uWx>

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

Contribución de los autores

Cristopher David Herrera Navas: Investigación e idea inicial, recolección, interpretación y análisis de los datos, redacción del manuscrito, traducción al inglés del resumen y palabras claves, elaboración de las conclusiones y aprobación en su versión final.

Gabriela Ibeth Saltos Piguave: Interpretación y análisis de los datos, redacción del manuscrito, elaboración del resumen, revisión de las referencias bibliográficas, adecuación a las normas de la revista y aprobación en su versión final.

Yulexy Navarrete Pita: Interpretación y análisis de los datos, redacción del manuscrito, revisión de las referencias bibliográficas, adecuación a las normas de la revista y aprobación en su versión final.