

UCUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Filosofía, Sociología y Economía

Caracterización de la evaluación del sistema educativo ecuatoriano en la educación media. Análisis histórico de las normativas.

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciado en Ciencias de la Educación en Filosofía, Sociología y Economía.

Autores:

Paola Fernanda Fiallos Ramón

C.I. 0104967823

Correo: fernandapaolafiallos@gmail.com

José Patricio Sarmiento Villa

C.I. 0107453490

Correo: jpsv_gm@hotmail.com

Directora:

Mgts. Blanca Nelcila Pesántez Calle

C.I.0103693842

Cuenca – Ecuador

09-Mayo-2022

Resumen:

El presente trabajo a través de un estudio bibliográfico da a conocer el desarrollo y los cambios que ha tenido la evaluación educativa a nivel medio del Ecuador en el periodo 1983 hasta el 2016, se parte de un análisis de algunas normativas establecidas en la política educativa del país y se muestra los impactos que estos cambios han tenido en las aulas. La investigación está estructurada en tres partes que dan respuesta a una caracterización de la evaluación. En primer lugar, se aborda los enfoques de la evaluación; realizando una aproximación teórica de los modelos pedagógicos como el tradicional, conductismo, constructivismo y el cognitivismo y su relación con la evaluación. Además, se analiza de manera breve la crítica de Pierre Bourdieu al sistema educativo. En segundo lugar, se realiza el estudio de las políticas educativas y el vínculo que estas tienen con el sistema de evaluación, presentando un análisis del contexto histórico, socioeconómico y político de los aspectos más relevantes que generaron cambios e influyeron en la elaboración de las políticas de educación. Por último, se da cuenta de los impactos que han provocado los cambios en la evaluación educativa mediante el estudio de caso en las instituciones educativas, divididos en los tres períodos de estudio desde 1983 a 2016, esto servirá para entender los efectos de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras claves: Educación. Políticas de evaluación. Políticas educativas. Impacto educativo.

Abstract:

This work, through a bibliographic study, shows the development and changes in educational evaluation at the middle level in Ecuador from 1983 to 2016, based on an analysis of some regulations established in the country's educational policy and the impacts that these changes have had in the classroom. The research is structured in three parts that respond to a characterization of evaluation. In the first place, the approaches to evaluation are approached; making a theoretical approximation of pedagogical models such as traditional, behaviorism, constructivism and cognitivism and their relationship with evaluation. In addition, Pierre Bourdieu's critique of the educational system is briefly analyzed. Secondly, a study is made of educational policies and the link they have with the evaluation system, presenting an analysis of the historical, socioeconomic, and political context of the most relevant aspects that generated changes and influenced the elaboration of educational policies. Finally, an account is given of the impacts caused by the changes in educational evaluation through the case study in educational institutions, divided into the three periods of study from 1983 to 2016; this will serve to understand the effects of evaluation in the teaching-learning process.

KEYWORDS: Education. Evaluation policies. Educational policies. Educational impact.

ÍNDICE DEL TRABAJO

INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: ENFOQUES DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA	16
1. La evaluación y sus enfoques	16
1.1 Tipos de enfoque o modelos pedagógicos.	18
1.1.1 Enfoque tradicional.	19
1.1.2 Enfoque constructivista.	22
1.1.4 Enfoque cognoscitivista.....	26
1.2 Relación del enfoque pedagógico con la evaluación.	29
1.2.1 Pierre Bourdieu y su crítica al sistema educativo	31
CAPÍTULO II: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DE EVALUACIÓN EN ECUADOR	34
2.1 Antecedentes	35
2.2. Ley Orgánica de Educación de 1983.....	37
2.3. Reforma curricular en la década de los 90.....	41
2.4. Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011	43
CAPÍTULO III: IMPACTO SOBRE LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ECUATORIANO 1983 – 2016. ESTUDIOS DE CASO.....	48
3.1 Estudios de caso de 1983 a 1995	49
3.1.1 La normativa vigente sobre evaluación y su aplicación: repercusiones en la promoción de los estudiantes de los colegios San Francisco y Doce de Febrero.	49
3.1.1.1 Problema de investigación.	50
3.1.1.2 Metodología de investigación	51
3.1.1.3 Resultados de investigación	51
3.1.2 Procesos tradicionales de evaluación en el área de idioma nacional.	52
3.1.2.1 Problema de investigación	52
3.1.2.2 Metodología de investigación	53
3.1.2.3 Resultados de investigación	53
3.1.3 Análisis del periodo 1983 a 1995	53
3.2. Estudios de caso de 1996 a 2011.....	55
3.2.1 La influencia de organismos internacionales dentro de la evaluación educativa ecuatoriana.	55

UCUENCA

3.2.1.1 Problema de investigación.....	56
3.2.1.2 Metodología de investigación.....	56
3.2.1.3 Resultados de investigación.....	56
3.2.2 Instrumentos de evaluación y su incidencia en los estudiantes durante 1996-1997.....	57
3.2.2.1 Problema de investigación.....	57
3.2.2.2 Metodología.....	58
3.2.2.3 Resultados.....	58
3.2.3 La evaluación y su aplicación en el área de matemáticas: su influencia en los estudiantes de los colegios fiscales de la ciudad de Pasaje.....	59
3.2.3.1 Problemática de investigación.....	59
3.2.3.2 Metodología.....	60
3.2.3.3 Resultados.....	60
3.2.4 Análisis del periodo 1996 a 2011.....	61
3.3. Estudios de caso de 2011 a 2016.....	62
3.3.1 Eficacia educativa: diferencias existentes entre la puntuación media obtenida y la puntuación media esperada.....	62
3.3.1.1 Problema de investigación.....	62
3.3.1.2 Metodología de investigación.....	62
3.3.1.3 Resultados de investigación.....	63
3.3.2 La evaluación sumativa en el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Darío Guevara.....	63
3.3.2.1 Problema de investigación.....	64
3.3.2.2 Metodología de investigación.....	64
3.3.2.3 Resultados de investigación.....	65
3.3.3 Modelo de Evaluación de los Aprendizajes en la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre.....	65
3.3.3.1 Problema de investigación.....	65
3.3.3.2 Metodología de investigación.....	66
3.3.3.3 Resultados de investigación.....	66
3.3.4 Evaluación sobre las destrezas desarrolladas en relación con el perfil de salida propuesta por el Sistema Educativo Ecuatoriano.....	67

UCUENCA

3.3.4.1 Problema de Investigación.....	67
3.3.4.2 Metodología	67
3.3.4.3 Resultados.....	68
3.3.5 Análisis del periodo 2011 a 2016	68
CONCLUSIONES	69
BIBLIOGRAFÍA	72

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio

Institucional

Yo, Paola Fernanda Fiallos Ramón, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Caracterización de la evaluación del sistema educativo ecuatoriano en la educación media. Análisis histórico de las normativas”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

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

Cuenca, 09 de Mayo de 2022.



Paola Fernanda Fiallos Ramón

0104967823

Cláusula de Propiedad Intelectual

Yo, Paola Fernanda Fiallos Ramón, autora del trabajo de titulación “Caracterización de la evaluación del sistema educativo ecuatoriano en la educación media. Análisis histórico de las normativas”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en este trabajo de titulación, son exclusiva responsabilidad de su autor.

Cuenca, 09 de Mayo del 2022.



Paola Fernanda Fiallos Ramón

0104967823

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio

Institucional

Yo, José Patricio Sarmiento Villa, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Caracterización de la evaluación del sistema educativo ecuatoriano en la educación media. Análisis histórico de las normativas”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

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

Cuenca, 09 de Mayo del 2022.



José Patricio Sarmiento Villa

0107453490

Cláusula de Propiedad Intelectual

Yo, José Patricio Sarmiento Villa, autor del trabajo de titulación “Caracterización de la evaluación del sistema educativo ecuatoriano en la educación media. Análisis histórico de las normativas”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en este trabajo de titulación, son exclusiva responsabilidad de su autor.

Cuenca, 09 de Mayo del 2022.



José Patricio Sarmiento Villa

0107453490

AGRADECIMIENTO

Agradecemos a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca y a todos los docentes de la Carrera de Filosofía, Sociología y Economía quienes con su conocimiento nos guiaron a través de estos años. De manera especial, agradecemos a nuestra tutora del trabajo de titulación, la Mgts. Blanca Pesántez por habernos guiado durante todo este proceso.

Paola y José

DEDICATORIA

Con mucha estima para mi familia, agradezco en especial a mis padres Ángel y Alicia, a mis abuelitos Santiago y Lilia, por su apoyo incondicional; a mis hermanos Alex y Jaky; a mi tía Norma, a mi pareja Henry por confiar en mí, por su paciencia y preocupación; también a amigos, amigas y maestros quienes me han apoyado siempre y han querido verme culminar esta etapa de mi vida.

Paola

DEDICATORIA

El esfuerzo realizado dentro de este trabajo de investigación, va principalmente dedicado con todo mi corazón a mis queridos padres Segundo y Carmen; quienes con su bendición y apoyo constante me han impulsado a culminar mis estudios, con su esfuerzo y perseverancia me han enseñado a luchar por alcanzar cada meta en mi vida. A mi familia y amigos, pues gracias al apoyo de cada uno de ellos hoy estoy aquí, les agradezco infinitamente a estas personas maravillosas que forman parte de mi vida.

José

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la educación es reconocida como un derecho fundamental dentro de la Declaración de Derechos Humanos de 1948, esto en conjunto con el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales expedido por la Organización de Naciones Unidas en 1976. La educación es abordada como un derecho al que todos los seres humanos deberían poder acceder, dentro del cual el Estado es situado como el ente que precautele y proporcione las condiciones para el acceso, debido a que la posibilidad de acceso a la educación proporciona calidad de vida.

En ese sentido, es importante caracterizar el rol que el Estado ha mantenido en este proceso. Por ende, el presente trabajo tiene por objetivo general analizar los Sistemas de Evaluación Educativa en la Educación Media desde 1983 hasta 2016, para comprender los cambios en los enfoques de evaluación. Para alcanzar este objetivo, se plantean 3 objetivos específicos: (1) Encontrar los vínculos de las políticas educativas con las formas de evaluación que han estado presentes en la normativa de la educación media; (2) Comparar los distintos enfoques de la evaluación implícitos en la normativa de la educación media; (3) Explicar los impactos de los distintos enfoques de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se aplicó una revisión bibliográfica teórica de todos los textos de carácter relevante como metodología para la construcción y desarrollo de la presente investigación.

El trabajo de investigación está estructurado en tres capítulos que dan respuesta a los objetivos planteados. El Capítulo I aborda los enfoques pedagógicos de la evaluación; es decir que se realiza una aproximación teórica de los diferentes modelos pedagógicos como el conductista, constructivista, cognoscitivista y tradicional y su relación con la evaluación. Además, se analiza la crítica de Pierre Bourdieu al sistema educativo.

En el Capítulo II se analizan las políticas educativas y el seguimiento de la evaluación de la educación de Ecuador. Se presenta un análisis del contexto histórico, socioeconómico y político de los aspectos más relevantes que generaron cambios a nivel coyuntural y que influyeron en la elaboración de las políticas de educación. De la misma manera, se analizan los ejes educativos de importancia y la influencia de estos en las decisiones del Estado entre 1983 con la Ley Orgánica de Educación hasta 2011 con la Ley Orgánica de Educación Intercultural.

Finalmente, el Capítulo III realiza un recorrido histórico teórico sobre la evaluación en el sistema educativo ecuatoriano. Para esto, se dividió el análisis en 3 periodos diferentes desde 1983 a 2016. Así, se analizan los estudios de caso más relevantes de cada uno de los períodos y a su vez, se puede entender los impactos de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante mencionar que se realizaron estos cortes temporales tomando en consideración hitos normativos de la educación en el país. En este sentido, el primer período abarca desde 1983 hasta 1995 puesto que hasta ese año la educación se enfocó en cuestiones como el acceso y la democratización. El segundo período comprende desde 1996 hasta 2011 debido a que se trató del período de neo liberalización de la educación y posteriormente de la recuperación de las funciones y responsabilidades del Estado respecto a la materia. Finalmente, el período 2011-2016 se ve profundamente marcado por la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), mostrando un cambio de paradigma en cuanto a sus objetivos, herramientas y dinámicas de funcionamiento.

La transición de los enfoques educativos que han sido abordados desde las últimas décadas del siglo XX dentro de las políticas educativas en el Ecuador ha permitido dimensionar algunos aspectos relevantes. En primer lugar, es imperativo denotar que el Estado ha tenido injerencia sobre la perspectiva de educación dentro de las leyes aprobadas que,

fundamentalmente desde la década de los 80, buscaron responder a las necesidades del mercado y proporcionar una educación bastante instrumentalista.

De todas maneras, el discurso fue modificándose en función de justificar que las reformas efectuadas en 1983. Se presentó entonces una inclinación más humanista para la educación, además que también se buscó promover la erradicación del analfabetismo, direccionado a que la educación se convierta de cierta manera en medio para reducir la pobreza y, además, en un medio que proyecte al desarrollo del país.

Con la llegada la década de los 90, aún se mantuvo una perspectiva bastante limitada de la educación, a pesar de la intención de propagar por el territorio este derecho con la entrega de libros y construcción de algunas escuelas, empero esto no era suficiente. Las estrategias educativas no consideraban al estudiante como un agente activo dentro de su proceso de aprendizaje, sino que era un sujeto que netamente debía limitarse a memorizar. Es apenas con la Constitución de 2008, cuando se señala abiertamente que el Estado es el encargado de garantizar el derecho a la educación de las personas dentro del territorio. Se buscó implementar una educación más inclusiva y que sobre todo permita su cumplimiento como derecho.

Dentro del debate que se efectúa en la presente investigación, se buscó establecer un análisis a profundidad sobre las principales políticas educativas, referidas específicamente a la evaluación, expedidas en el Ecuador. Estas últimas, progresivamente, han situado el rol del estudiante como el sujeto primordial dentro del proceso de aprendizaje a comparación del modelo memorístico tradicional.

CAPÍTULO I: ENFOQUES DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

1. La evaluación y sus enfoques

El campo educativo ha experimentado diversos cambios que han afectado la manera de concebir la evaluación, cuyo paso histórico va desde la evaluación centrada en la transmisión de conocimientos a una basada en el desarrollo de habilidades. Por este motivo, se considera la palabra enfoques, en sentido plural, para englobar varios tipos de modelos, que merecen ser descritos y especificados para dar cuenta de cuáles están inmersos en las normativas y las políticas diseñadas y ejecutadas desde 1983 a 2016 en el contexto ecuatoriano. Con este propósito, se vuelve necesaria la conceptualización teórica sobre la relación de los enfoques y sus formas de evaluación educativa.

La consideración fundamental que guía esta investigación, supone que la evaluación educativa es el resultado de los cambios paradigmáticos que se van dando en la sociedad. Como consecuencia de esto existen varios enfoques a lo largo de la historia que difieren y responden a contextos sociales, culturales y también políticos.

Desde una perspectiva educativa general, se puede definir a la evaluación como: “análisis de desempeño, valoración de resultados, medida de capacidad, apreciación del «todo» del alumno” (Hoffman, 1999, citado en Bedolla y Andrade, 2017, p. 122). Sin embargo, el problema de las definiciones tradicionales, como el extracto recién citado, es que suelen presentar un escenario en el cual, la evaluación como tal, pasa a segundo plano, pues lo que se realiza es medir conceptos, más que evaluar un proceso.

Dentro de la educación se encuentra inmerso el proceso de evaluación del aprendizaje como procedimiento que se efectúa para la valoración del conocimiento que posee el alumno. En torno a esto la evaluación se justifica como un momento importante dentro del proceso

educativo, ya que “tiene que ser realizada constantemente, puesto que evaluar en la educación supone no solo juzgar la calidad de los resultados del aprendizaje de los alumnos sino también la calidad de la enseñanza brindada y la calidad de los programas educativos” (Anijovich et al., 2004).

Es así que, la forma de evaluar es parte de un sistema encadenado, que consta de enseñanza, evaluación y aprendizaje, pues permite contemplar y dimensionar el estado integral del proceso educativo dentro de todas sus facetas. Por tanto, la evaluación no debe ser utilizada como punto de culminación de un proceso y tampoco como un medio cuantificador para aprobar o reprobar un curso, sino más bien, tiene que ser utilizada para potencializar las habilidades del estudiante en cada uno de los momentos de enseñanza-aprendizaje.

Al enfocarse en el concepto de evaluación, es posible encontrar un problema de índole epistemológico, mucho más, si se analiza su desarrollo histórico. Según Carbajosa (2011) el problema aquí radica en que la memoria o los pensamientos dependen casi ciegamente de cómo la persona se relaciona y entiende la realidad. Carbajosa pone como ejemplo el pensamiento teocrático, que primaba en la edad media. Es decir que, las formas de concebir la realidad y las maneras de evaluar también surgían de estos supuestos teocráticos tan extendidos en esa época.

A partir de esta idea, y sumado a un concepto más vinculado a la modernidad, surge el denominado *paradigma*, propuesto por Thomas Kuhn. Esta denominación es propuesta como un concepto, según lo expresa:

La categoría “paradigma” que Kuhn creó comprende un conjunto de conocimientos que conforman una perspectiva en torno a una teoría dominante. La razón de ser del paradigma es la de proveer respuestas o soluciones a los problemas que no podían resolverse en el paradigma anterior (Carbajosa, 2011, p. 185).

Por tales motivos, se considera relevante la comprensión de los enfoques, en tanto a su base conceptual y su vinculación con las definiciones de evaluación, siempre desde el plano educativo. Barros (2009) nos indica que: “un enfoque pedagógico es una mirada hacia un asunto o problema educativo desde unos supuestos previos o referentes teóricos para tratar de resolverlo acertadamente” (2009, p. 25). Así, la noción de enfoque, de acuerdo con este autor, hace notar que este punto dirige la atención hacia problemas o asuntos ya previstos, que bien pueden servir para resolver dichos problemas, sean estos con características educativas, sociales o económicas.

Podemos determinar, por lo tanto, que la característica primordial de un enfoque es la de resolver problemas, con supuestos previstos, entonces lo que se debería poner en cuestionamiento, son las particularidades de los problemas que la evaluación tiene y como han sido los supuestos, entendidos por los enfoques que se han usado para resolver dichos problemas. En este sentido, el análisis que busca la presente investigación es, resolver estos cuestionamientos. Por ejemplo, en la normativa que se procederá a analizar más adelante, ya se menciona, como antecedente, los problemas que la evaluación pudo haber tenido antes de aplicar dichos procesos normativos y el cómo se los han ido manejando en cada periodo.

1.1 Tipos de enfoque o modelos pedagógicos.

Existen diversos enfoques generales de la educación, que han estado presentes en varios procesos pedagógicos, involucrando o condicionando también ciertas pautas para la evaluación. En este sentido, los enfoques que se tratarán alrededor de este tema son el tradicional, constructivista, conductista y cognoscitivista. No obstante, esto no quiere decir que, estos enfoques están directamente relacionados o exactamente ubicados en cada caso, más bien se refiere a que, un enfoque descrito, estará debidamente identificado por su temporalidad histórica, y su ajuste será cercano al que esté presente en su mayoría.

1.1.1 Enfoque tradicional.

Este enfoque, cuenta con una visión sumamente amplia, relacionada con la pedagogía. Allí, su proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla por medio de la transmisión de conocimientos “en el que prima la palabra y la acción del docente para que ocurra el aprendizaje, él posee los contenidos e información que los estudiantes por obligación deben saber” (Calle Haro y Ochoa Robles 2015, p. 19).

Entre sus representantes máximos, encontramos; por un lado, a Juan Amos Comenio, quien sentó las bases de la pedagogía moderna, y en su obra *Didáctica Magna* (1657), logra crear como tal una ciencia de la educación orientada, el cual coloca al alumno como el eje central del proceso educativo. Por otro lado, encontramos a John Dewey (1859-1952) quien bajo este enfoque consiguió presentar una perspectiva mucho más general sobre la educación al considerar el proceso educativo como un proceso colectivo, debido a que este permite la transmisión de valores culturales y sociales, es decir, una suerte de “pedagogismo social” (Castiñeiras, 2002).

Si bien, aunque bajo este panorama se destaca el rol central del estudiante dentro del proceso educativo, pero como sujetos de recepción de conocimientos, debido a que son percibidos como parte de un proceso que intrínsecamente está vinculado con el perfeccionamiento individual y social, dando vital importancia al constante crecimiento de estos (Romo & Nubiola, 2005). También se debe considerar que, estos son vistos como receptores pasivos del conocimiento que el docente les proporciona, pues hay cosas que no son dictadas de forma explícita, pero que ya forman parte del raciocinio del estudiante. Por tanto, este abordaje es caracterizado por la memorización y la repetición. En este sentido, se trata de un modelo vertical donde puede existir poco espacio para la crítica y la reflexión para los alumnos (Vives Hurtado, 2016).

Resulta evidente que, bajo este modelo lo que se intenta evaluar es la acumulación de conocimientos que el estudiante pueda dominar, valorando solamente el resultado final, más no el proceso que se haya seguido para alcanzar dichos conocimientos. Según Amador Echeverría “el método tradicional desconoce el desarrollo afectivo del alumno, favorece la «domesticación», frena el desarrollo social, promueve el formalismo excesivo, la fragmentación de los conocimientos y la súper especialización” (2018, p. 799).

Respecto a la evaluación, uno de los objetivos principales se centra en el proceso de obtención de calificaciones de manera cuantitativa, idea que está vinculada al enfoque tradicional. De manera específica:

La evaluación tradicional está vinculada con la asignación de una nota la cual lleva a catalogar a los estudiantes, convirtiéndose en una especie de escalera, en donde unos estudiantes están en la cima con los mejores puntajes, mientras que otros estudiantes permanecían con notas mediocres (Calle Haro y Ochoa Robles 2015, p. 21).

Se genera así un sentido de competencia que, debe ser canalizado adecuadamente, porque la idea de las evaluaciones está bajo este formato, lo que debería ocasionar es que exista una motivación entre los estudiantes por buscar mejorar dentro de los entornos educativos.

Otro de los rasgos de este enfoque es que, busca traspasar los conocimientos del docente al estudiante, con el fin de que el educando pueda cumplir con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Allí es indispensable la capacidad de retención de información o capacidad de memoria. De este modo, se sostiene según Amador Echeverría (2018) que mientras más retiene el estudiante, más aprende. Entonces, la evaluación se manifiesta por medio de lecciones, tareas, trabajos en clase, pruebas y exámenes. A través de esta cuantificación de méritos y aprendizaje, traducida en notas, el docente puede evaluar e identificar los problemas que tiene el estudiante.

UCUENCA

Si bien, son más las críticas que se han hecho a este modelo, como aspectos positivos, puede mencionarse que se trata de un enfoque de fácil aplicación y que permite la estandarización de conocimientos, lo cual en ciertos contextos puede ser útil, puesto que permite la enseñanza a grupos grandes de personas (Rovira Salvador, s.f.).

Esto da cuenta de que, en la actualidad los enfoques existentes permiten ser acogidos de forma simultánea, todo en favor de consolidar estrategias y mecanismos adecuados para los entornos educativos de acuerdo con sus características particulares. Por lo tanto, estas referencias que se realizan en torno a los enfoques existentes permiten concebir la idea de que la evaluación educativa, busca crear un sentido en el cual se valore de modo integral todos los aspectos que la conforman, pero esta idea será desarrollada más adelante.

En cierto momento de la historia, se podría pensar que este enfoque fue eficaz, principalmente a inicios del período industrial, ya que este modelo, dotaba a los estudiantes de profundos rasgos de sumisión y obediencia. Este modelo, sin embargo, creaba personas pasivas incapaces de ir más allá de lo que el docente enseñaba: “en consecuencia se desarrollan como que pueden ser seres sumisos, explotados y manejables, por lo que son ideales para la producción, lo que beneficia a las grandes industrias porque pueden explotar a sus trabajadores” (Calle Haro y Ochoa Robles 2015, p. 20).

No obstante, hacia la época de la Revolución Digital, el enfoque pedagógico tradicional empieza a sufrir grandes transformaciones. Con las nuevas herramientas y tecnologías de la información, los procesos de enseñanza y aprendizaje se vuelven más personalizados y los estudiantes, como individuos en la capacidad de manejar estas tecnologías, adquieren autonomía en su aprendizaje y adquieren un rol más protagónico dentro su propio proceso educativo (Yong Castillo & Bedoya Ortiz, 2019). En tal sentido, también se puede decir que:

El modelo de evaluación tradicional pone en relevancia la medición de lo aprendido para calificar a los estudiantes. Es decir, que su función central es la calificación del estudiante: se le asigna una nota, y de esta forma, se acreditan sus supuestos saberes que tiene o no tiene (Falieres y Antolín 2006, p. 165).

En resumen, el enfoque tradicional de la evaluación está fundamentado en la memorización y cuantificación. Aquí, por medio de calificaciones, se determina si el estudiante ha adquirido nuevos conocimientos o no. Este enfoque sostiene que, el conocimiento adquirido por el docente es el único que tiene validez y este será asimilado por la capacidad de retención que tenga el estudiante. No obstante, es importante mencionar también que por lo general el modelo de aprendizaje tradicional suele acompañarse actualmente de elementos de enfoques más contemporáneos, introduciendo innovaciones a los métodos de enseñanza y evaluación.

1.1.2 Enfoque constructivista.

El constructivismo es una teoría desarrollada por varios autores como: Piaget, Vigotsky, Mantura. Las mismas que se pueden sintetizar en la siguiente cita: “Sin embargo, todas estas corrientes coinciden en que la educación debe promover el crecimiento del estudiante y rechazar la actitud pasiva de este como mero receptor ante el aprendizaje” (Suárez 2012, p. 28). Es evidente que, el enfoque constructivista es opuesto al tradicional, pues coloca al estudiante como protagonista activo del proceso, tratando de despertar su sentido crítico, de este modo el docente no sería el dueño absoluto del conocimiento.

El papel del docente se diversifica, ya que, en el interior de este enfoque, se lo encasilla como investigador, porque mediante la ejecución de la evaluación de los aprendizajes, tiene como misión, identificar los factores que impiden un desarrollo positivo en el proceso enseñanza aprendizaje. Desde esta aproximación, la finalidad de la evaluación es detectar falencias y

solucionarlas, esto se realiza por medio de una reflexión constante sobre los datos que se obtengan luego de evaluar un determinado sector educativo (Córdoba, 2006).

Por su parte, el constructivismo, se orienta por diferentes estrategias de evaluación, haciendo principal énfasis en la evaluación de forma integral de los estudiantes (Segura Castillo, 2011). Esta perspectiva teórica, sitúa al estudiante como creador de significado, es por ello por lo que aquí se aborda la evaluación formativa. En el constructivismo a diferencia del enfoque tradicional, no se utilizan calificaciones cuantitativas, sino que se incorporan espacios para co-evaluaciones y autoevaluaciones por parte de los estudiantes en conjunto con los docentes (Segura Castillo, 2011). Según los teóricos del enfoque constructivista Serrano y Pons (2008), dentro del aprendizaje académico, la concepción constructivista es presentada en tres elementos: los alumnos que aprenden, los contenidos que se aprenden y el profesor que ayuda a esos alumnos a dar sentido y construir los contenidos de aprendizaje.

En este sentido, bajo el paradigma constructivista, el docente debe dirigir el proceso evaluativo hacia la valoración de: el grado en que los alumnos han construido interpretaciones valiosas de los contenidos curriculares, (...); el grado en que han sido capaces de atribuirle un sentido o utilidad a dichas interpretaciones (...); el grado en el cual los alumnos han alcanzado el control y responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, esto es el desarrollo personal.(González et al., 2007, p. 127)

Ello ha permitido que, el estudiante sea guiado por el docente y a su vez, pueda ser crítico, tenga la libertad de aprender por medio de la construcción significativa que ellos realizan sobre los contenidos de cada asignatura. De tal manera que:

En el enfoque constructivista, aprender es la acción que se hace en el proceso educativo, mediante actividades orientadas por el docente para que el estudiante logre apropiarse de

lo esencial, lo más significativo de los contenidos y de esta manera vaya construyendo su propio aprendizaje. Para que ocurra un aprendizaje efectivo, requieren ser analizados, reflexionados y asimilados tanto nociones como teorías y conceptos, para que luego sean demostrados con explicaciones e interpretaciones de los estudiantes. (Calle Haro y Ochoa Robles 2015, p.23)

En conclusión, el enfoque constructivista no evalúa a los estudiantes mediante la cuantificación de calificaciones o la capacidad de memoria y retención. Este enfoque se basa en la evaluación integral de cada estudiante, privilegiando el rol de este como el creador del conocimiento y no únicamente como el receptor, trabajando en conjunto con el profesor y no para él. En este sentido, destaca el papel del docente como investigador y no como figura de poder que evaluará a los alumnos a partir de su proceso específico de aprendizaje que parte de sus necesidades y habilidades individuales. Es así que, por ejemplo, en el caso de estudiantes neuro diversos, el docente evaluará no tanto la memorización de contenidos sino la comprensión y construcción que ha elaborado el estudiante con relación a los mismos.

1.1.3 Enfoque conductista.

Este modelo surge y se consolida a mediados de 1910. Dicho enfoque considera que la educación está basada en la transmisión de saberes, entendiéndose como una acumulación de conocimientos y generación de aprendizajes. El paradigma que predomina en este enfoque es el conductista, con la primordial característica de ser “operante” (Pabón, 1999). Propone entonces que, a cada estímulo le sigue una respuesta. Dicho modelo, se fundamenta en el moldeamiento de la conducta del estudiante, reforzando de manera positiva las buenas conductas.

Entre sus mayores exponentes encontramos a Jhon B. Watson, a quien se lo suele considerar como el pionero del conductismo por la publicación en 1913 de su artículo titulado

“Psychology as the behaviorist view sit”. Con bases mayores en la psicología que la pedagogía, Watson llama a la urgencia de abandonar la introspección como un método válido y otorgar un nuevo rol mucho más central a la psicología, es decir, como una ciencia. En años posteriores surgieron otros representantes tales como Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) o Albert Bandura (1925).

En el paradigma conductista, que hace parte del paradigma tradicional, el estudiante tiene el rol pasivo y el docente sigue con su papel activo, la diferencia influye en el carácter memorístico y la imitación. Su evaluación es mecánica y sumativa, teniendo en cuenta a los niveles de conducta y los resultados. Vemos entonces que la calificación se genera basándose en el logro de los objetivos propuestos (Barros, 2009). Una de las características que prima en este modelo, es su forma hetero estructurante y magistrocéntrico¹ (Castells& Gallart, 2011). Este modelo tiene en claro dos cosas; la primera, que la evaluación está relacionada con la conducta del estudiante y la segunda, que el educando tiene la intención de sobrepasar la influencia del maestro en la clase, pero manteniéndose en ella porque el conocimiento sigue desarrollándose en el aula de clase.

En tal sentido, los cambios en la conducta observable de los estudiantes son el reflejo del proceso de enseñanza y la interiorización de los conocimientos:

El aprendizaje se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada a continuación de la presentación de un estímulo ambiental específico. Por ejemplo, cuándo le presentamos a un estudiante la ecuación matemática “ $2 + 4 = x$ ”, el estudiante contesta con la respuesta “6”. La ecuación es el estímulo y la contestación apropiada es lo que se llama la respuesta asociada a aquel estímulo. Los elementos claves son, entonces, el

¹ O también llamado paidocentrismo, es un concepto basado en entender al estudiante como centro del proceso educativo, entrando por tanto en clara contradicción con las metodologías tradicionales, donde era el profesor el eje central de dicho proceso.

estímulo, la respuesta, y la asociación entre ambos. La preocupación primaria es cómo la asociación entre el estímulo y la respuesta se hace, se refuerza y se mantiene (Ertmer y Newb 1993, p. 55).

De esta manera, bajo la perspectiva conductista, el objetivo de los procesos educativos, más que centrarse en la generación de nuevos conocimientos, se centrará en el moldeamiento de conductas que sean consideradas adecuadas para el contexto y la situación que se presente. Además, para los fines evaluativos, las situaciones de aprendizaje se basarían en la identificación específica y medible de las conductas.

Según Blanco Gutiérrez (2004) es así que la evaluación conductista se fundamenta principalmente en aspectos tales como: evaluación de los resultados y no de los procesos; evaluación de las conductas de los estudiantes con relación a los objetivos planteados; cuantificación de las conductas; etc.

1.1.4 Enfoque cognoscitivista.

Este enfoque, surge como un desarrollo del conductismo. Sus inicios se registran, a finales de los años 50. Este modelo les planteaba a los educadores y psicólogos, evaluar basándose en cuestiones más profundas, las cuales muchas veces se escapaban de la simple observación, por lo tanto, comenzaron a distanciarse del enfoque anterior, centrado en las conductas:

Este paso de la orientación conductista (en donde el énfasis se localiza con respecto a la promoción de un desempeño observable del estudiante mediante la manipulación de material de estímulo) hacia una orientación cognitiva (en donde el énfasis se localiza en promover el procesamiento mental), ha creado un cambio similar desde los procedimientos para manipular los materiales presentados por el sistema de instrucción,

hacia los procedimientos para dirigir el procesamiento y la interacción de los estudiantes con el sistema de diseño de instrucción (Merril et al., 1981, citado en Ertmer & Newb, 1993, p. 63).

En este sentido, su objetivo principal es contribuir con el estudiante y formarlo, con el fin de que el educando adquiera habilidades suficientes para ser independiente, por ello, a diferencia de los otros enfoques, el cumplir con el currículo se vuelve secundario.

En este modelo, el docente evalúa el desarrollo cognitivo y orienta al alumno para que le dé sentido a lo aprendido. La intención radica, por lo tanto, en generar experiencias en el estudiante, con el único objetivo de que este pueda desarrollarse. La evaluación empleada es cualitativa y esto abre la posibilidad de ser comprensible. Su valoración se hace, basándose en criterios conforme parezca conveniente (Castells & Gallart, 2011). Esto se encuentra caracterizado como un modelo auto estructurante², ya que pone al estudiante como parte activa del proceso educativo, pero no desprestigia al docente; en este caso el profesor es una base orientadora.

En resumen, este enfoque se diferencia de los otros en el sentido en el que se desliga al estudiante del proceso de enajenación en cuanto al aprendizaje, puesto que no es un simple mecanismo de memoria y retención o acumulación de conocimientos, sino más bien un mecanismo enfocado en brindar las herramientas y habilidades necesarias para que el estudiante puede desenvolverse de manera independiente.

Se podría decir que, cada una de las aproximaciones teóricas mencionadas anteriormente, corresponde a un tipo específico de evaluación. Es así que, nos encontramos con la *evaluación*

²El modelo pedagógico autoestructurante tiene como postulados: a) la escuela no puede limitarse al hecho del aprendizaje como tal, porque debe preparar al niño para la vida, permitiéndole actuar en forma libre, b) para preparar al niño para la vida, ella misma y la naturaleza deben ser estudiadas, c) el aprendizaje debe dirigirse de lo simple a lo complejo, d) para aprender, la experimentación auditiva, visual y de manipulación será llevada adelante por el alumno, e) la evaluación debe ser cualitativa y no cuantitativa, por no poder medir cuantitativamente al ser humano

del desempeño que mixtura las evaluaciones correspondientes a varios enfoques pedagógicos, especialmente del enfoque tradicional, conductista y asimismo cognoscitivo.

Pretende medir las actitudes y aptitudes del estudiante como respuesta al proceso educativo; es decir, las demostraciones de los conocimientos, habilidades, destrezas, competencias y valores desarrolladas por los estudiantes, como resultado del proceso educativo y su aplicación diaria en la sociedad. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2008, p. 93).

En este enfoque, el docente se guiará por los tipos de evaluación y podrá hacer uso de ellos según los objetivos que se desee alcanzar y el momento de aplicación en que vea prudente aplicarlos. Para tener una línea teórica de mayor detalle, es necesario describir los tipos de evaluación que se dan dentro del proceso educativo.

- **Evaluación diagnóstica:** Esta se realiza al inicio del proceso educativo, es decir cuando se empieza el año escolar o una nueva unidad, con los datos que obtenga de ésta el docente puede realizar ajustes a la planificación, su finalidad es determinar el grado de conocimiento de los estudiantes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2008).
- **Evaluación formativa:** Este término es introducido por M. Scriven para referirse a los métodos, técnicas y estrategias que el docente aplica durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, en relación con el progreso o dificultades que presenten los estudiantes. Este tipo de evaluación tiene un carácter regulador y valorativo para corregir errores durante el proceso educativo, así como también modificar aspectos pedagógicos y valorar los aciertos.
- **Evaluación Sumativa,** es aquella que se aplica a los estudiantes al finalizar un periodo académico extenso y determina los resultados alcanzados durante un tiempo determinado,

respecto a esto, Naranjo y Herrera (2008), señalan que la evaluación sumativa es el resultado de un proceso totalizador de los momentos más significativos que se han desarrollado en el aprendizaje de los estudiantes. Al finalizar este proceso se obtiene información del éxito o fracaso del proceso pedagógico.

1.2 Relación del enfoque pedagógico con la evaluación.

El enfoque pedagógico se relaciona directamente con el sistema, el modelo, los procesos, los elementos que conforman el campo educativo y el proceso de evaluación. Al respecto, Barros (2009) nos menciona que: “Como se puede notar, planear, organizar, desarrollar y “evaluar” en los diferentes elementos educativos, los enfoques se relacionan directamente”. A partir de allí, es que los diferentes procesos del sistema educativo tienen una relación directa. Con ello, se puede proponer conceptualmente al “enfoque de evaluación” como una noción que engloba todas estas particularidades.

Debemos comprender, por lo tanto, los puntos relevantes en la relación del enfoque y la evaluación. En este sentido, Barros (2009) expone que; “desde el siglo XVIII, sólo han existido dos grandes enfoques pedagógicos”, estos son: los heteroestructurantes y los autoestructurantes. Es importante mencionar que Julián de Zubiría separa de mejor manera los modelos heteroestructurantes, autoestructurantes y dialogantes.

Los heteroestructurantes, se refieren a una educación centrada en el proceso de enseñanza, al saber, como una construcción externa al salón de clase, basado en la repetición, en la copia y en una escuela magistrocentrista³, cuyo propósito de los contenidos es el aprendizaje de informaciones y normas (García Martínez & Fabila Echaury, 2011, p. 4)

³Magistrocentrismo es un concepto que propone la centralidad en el magister o maestro. Según la escuela tradicional es, cuando el maestro es la base y condición del éxito de la educación. A él le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos.

Por su parte, los autoestructurantes, exponen que “el niño tiene todas las condiciones necesarias para jalonar su propio desarrollo y por ello lo consideran como el centro de todo el proceso educativo” (De Zubiría, 2006).

Estos dos grandes enfoques tienden a dirigirse generalmente, en todo el proceso educativo o más bien en todo el sistema educativo. Es decir, que estos enfoques se van jerarquizando en varios tipos, según su ámbito o el contexto en el que se desarrollan. Por ello, un enfoque pedagógico visto como un problema o asunto lleva consigo, un modelo pedagógico que es similar a un esquema teórico, en el que comprende el proceso educativo. Tales problemas en el esquema teórico del modelo pedagógico son: lo que se debe enseñar, lo que se desarrolla en el proceso educativo (experiencias y contenidos), quien está en el proceso, cómo se enseña, cómo, cuándo y qué se evalúa (De Zubiría, 2006).

La atención está fijada en una parte del esquema del modelo pedagógico y estos son; cómo, cuándo y qué se evalúa. Poco a poco se comprende la jerarquía de un enfoque de evaluación. Es así como, una evaluación sumativa, donde el maestro toma una lección sobre las tablas de multiplicar y fija una calificación, por ejemplo, pertenecería a un enfoque con característica heteroestructurante, su modelo sería tradicional porque se evalúa la capacidad de retención de información del estudiante (Qué se evalúa), proceso que sucede al final de la unidad de contenido (Cuándo) y en tal caso se asigna una calificación (Cómo). Aquí, el rol del maestro se determina como magistrocéntrico.

Cualquiera de las perspectivas mencionadas nos sigue reflejando un problema central que debería ser la clave para entender los enfoques de la evaluación y su razón de ser; y el cual tiene que ver con la forma en la que se va a considerar y entender el aprendizaje:

Los reduccionismos y parcializaciones en la noción de aprendizaje llevan consigo una visión de la evaluación, plagada de los mismos vicios y, además, no válida. La evaluación requiere disponer del modelo del objeto, desde una perspectiva integral, holística y multifacética, que ponga de manifiesto la complejidad y riqueza del aprendizaje (González, 2000, p. 61).

Como se ha expuesto anteriormente, las formas de evaluación se encuentran íntimamente vinculadas a los diferentes modelos y paradigmas de enseñanza y aprendizaje existentes, ya que estos últimos parten de formas no solamente pedagógicas, sino asimismo filosóficas de abordar la educación. Es importante que se tome en consideración este traspaso de metodologías más tradicionalistas y basadas en la evaluación sumativa del conocimiento, a perspectivas más actuales que hacen énfasis no únicamente en los productos del aprendizaje demostrados por los estudiantes sino en el aprendizaje que se ha generado al interior del mismo proceso de aprendizaje, quitándole la importancia exclusiva a los productos o resultados de este.

1.2.1 Pierre Bourdieu y su crítica al sistema educativo

Finalmente, es importante mencionar la crítica que realiza Pierre Bourdieu del sistema escolar en sí mismo. Pues se trata de una institución reproductora de la violencia simbólica, en la medida en la que la autoridad escolar como poder arbitrario impone a los estudiantes la cultura de las clases sociales dominantes. No obstante, de este sistema hacen parte tanto estudiantes, como maestros, autoridades y familiares de estudiantes, que otorgan la legitimidad a este poder (Molina Galarza, 2016).

En su obra *La Reproducción*, realizada en conjunto con el también sociólogo francés Jean-Claude Passeron, Bourdieu analiza la influencia de los orígenes sociales en el rendimiento académico de los estudiantes, haciendo especial énfasis en que la escuela contribuye en la

UCUENCA

reproducción de las desigualdades sociales. Según Bourdieu, todo el sistema educativo aplica pedagogías singulares en donde se observa una acción dominante de la clase y la cultura; es decir que solo las personas que posean el sistema de predisposiciones de dicha dominación serán sujetos de éxito. Esta dominación se considera legítima, por lo que reproduce las relaciones de poder y en consecuencia la violencia sistémica (García, 2006).

Bajo este razonamiento, la crítica que se efectúa es a la estructura, a la rigidez del sistema que busca imponer contenidos e información en función de configurar sujetos con conocimientos funcionales a las necesidades impuestas en la sociedad. Esto quiere decir, que la crítica se dirige hacia la incapacidad de algunos enfoques educativos de colocar a los estudiantes como eje de importancia dentro de su propio proceso de aprendizaje. Se sugiere entonces la posibilidad de que los conocimientos pueden ser contruidos en función a los contenidos y sus prácticas cotidianas (Molina Galarza, 2016).

Bourdieu crítica al sistema educativo exponiendo que el papel que se le había otorgado como ente transformador y democratizador de las sociedades no es más que un medio por el cual se mantienen y se legitiman los privilegios de las clases dominantes. En este sentido, la crítica va dirigida especialmente a la reproducción de los estigmas y símbolos de las clases dominantes sobre los sistemas de educación, pues eso significa que no se reconocen los méritos de todos los estudiantes; por el contrario, se reconoce solo a aquellos pertenecientes al sistema legitimado, minimizando a las otras clases sociales (Nogueira & Nogueira, 2002).

La crítica al sistema educativo entonces se basa principalmente en deslegitimar y desestabilizar los discursos y prácticas dominantes reproductoras de subyugación de las sociedades. Es una crítica meramente formulada desde el poder que recoge todas las aristas relacionadas con la dominación desde varias perspectivas, desde la dominación de clases, el

patriarcado como el sistema de dominación entre géneros y el racismo como estructura de dominación basada en la noción de raza. Bourdieu reunió todas las prácticas dominantes para deslegitimarlas, y de esta manera denunciar un *status quo* práctica y teóricamente incorrectos a los ojos de la sociedad (Astete, 2017; Molina Galarza, 2016).

En vista de los diversos enfoques que se ha expuesto en esta parte, cada uno presenta particularidades, limitaciones, innovaciones con aquellos enfoques más contemporáneos, en función a la forma de evaluar el progreso educativo de los estudiantes. Más, sin embargo, se puede afirmar que las instituciones en la actualidad ya no implementan un modelo esquematizado, sino que más bien estas alternativas le ha permitido orientar las acciones en función de mejorar el desempeño de los estudiantes. Esto quiere decir que, si bien pueden valerse de los principios que posee algún enfoque educativo y de evaluación en particular, pueden adoptar prácticas que permitan complementar la formación educativa.

Adicionalmente, se pueden mencionar algunos casos en que se han utilizado los principios que rigen la crítica de Bourdieu al sistema educativo para su aplicación en casos concretos. Así, por ejemplo Prieto & Contreras (2008) mencionan que los valores que por lo general guían las prácticas evaluativas de los profesores no son deliberadas ni conscientes, sino que por el contrario, se construyen y manifiestan de manera integrada e inconsciente en las estructuras cognitivas y de apreciación de los mismos. Menciona así que en ocasiones los docentes evalúan de manera perjudicial o negativa a estudiantes provenientes de clases bajas o sectores populares, “como producto de sus creencias y prejuicios respecto de estos estudiantes y no necesariamente de la validez de sus construcciones” (p. 253).

Otro estudio que se puede mencionar al respecto, es el de Zemaitis, (2013) quien, a partir de las categorías bourdianas, aduce que el cuerpo se legitima o deslegitima en el campo

UCUENCA

educativo de manera diferenciada de acuerdo a características socialmente valiosas o desestimadas tales como el color de la piel, las maneras de hablar y gesticular, el tamaño corporal, etc. Todas estas constituyen características que, al formar la base para futuras distinciones y validaciones, en muchas ocasiones pueden resultar discriminatorias y perjudiciales para garantizar procesos de evaluación educativa con un carácter objetivo y en situaciones de justicia.

La existencia de diferentes perspectivas, entonces, nos permiten analizar las deficiencias que viven dentro del sistema educativo. El principal problema, por lo tanto, es que, durante mucho tiempo no hubo un interés real por parte de las autoridades por brindar soluciones que se adecuen a las verdaderas necesidades de los estudiantes. Aún se puede observar que los estudiantes no son entendidos como el eje central dentro del proceso de aprendizaje y enseñanza, ya que la educación termina variando según el interés que tenga la persona que se encuentra en el poder.

CAPÍTULO II: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DE EVALUACIÓN EN ECUADOR

En el presente capítulo, se analizarán las políticas educativas y el seguimiento de la evaluación de la educación de Ecuador. Para ello, se presenta un análisis del contexto histórico, socioeconómico y político de los aspectos más relevantes que generaron cambios a nivel

coyuntural, mismos que influyeron en la elaboración de las políticas de educación. Se presenta un análisis de los principales ejes de relevancia educativa que condicionaron las decisiones y el actuar del Estado, entre los años 1960 y 2008, ante diversas problemáticas como el analfabetismo, el ausentismo escolar y la deserción.

2.1 Antecedentes

Según Espinosa (2011) en Ecuador, desde finales del siglo XIX hasta 1970, las políticas públicas enfocadas en educación como motor de desarrollo social, estaban limitadas debido a que en el Estado se elaboraran políticas que empaten con el deseo de sostener el crecimiento económico. Mientras que los gobiernos solamente parecían tener una preocupación directa por el fortalecimiento y consolidación del Estado, otros actores secundarios, tales como las instituciones de caridad y filantropía, eran los que enfocaban sus esfuerzos hacia políticas sociales, tales como la educación.

Así, en la última década del siglo XX, era preponderante en la economía del país y a nivel mundial, un modelo Neoliberal, en el cual el libre mercado regía también la educación. Desde inicios del siglo XX, a partir de la revolución Liberal y luego con la Revolución Juliana la orientación de la Educación se enfocaba netamente en que esta persiga una autonomía frente a la iglesia, la cultura terrateniente y la burguesía (Espinosa, 2011). Estos ideales siguieron permeando a todos los gobiernos venideros en los siguientes años, los cuales fueron enfocando sus iniciativas en mejorar los índices de acceso educativo, por ejemplo: “la matrícula en educación primaria se amplió significativamente al pasar de 71,1% en 1950 al 92,2% en 1976, mientras que en educación secundaria la matrícula se triplicó en el mismo período al pasar de 11,6 a 40,5” (Espinosa 2011, p. 288). Dichos cambios en las prioridades estatales impulsaron la

calidad de educación y, por ende, la cultura de la población, factores que fueron transformadores para el país.

Por ello se observa que, durante el período entre 1964 y 1973, en el cual el Estado mantenía como prioridad política impulsada en el desarrollo industrial, los planes educativos en este período buscaron la formación técnica y el análisis crítico. Según Luna Tamayo & Astorga (2011, p. 294) lo que se buscó aquí fue armonizar los programas de estudio con las necesidades del país, particularmente con la económica; profundizar la formación técnica, y apuntalar el desarrollo de la capacidad de análisis crítico, de invención creadora. Para esto se debían actualizar los programas de estudio, establecer iniciativas para aumentar la matrícula y reducir el analfabetismo.

Es importante mencionar que Ecuador durante este período de 1964 a 1973 ya consideraba al tema educativo como un eje de relevancia nacional, igual de importante que el ámbito económico, de salud, etc. Junto a ello y a pesar de sus limitaciones, la normativa internacional declaró oficialmente en 1948 en el marco de las Naciones Unidas a la educación como un derecho universal. Específicamente, el artículo 26 inciso 1 de la Declaración Universal de Derechos estipula que “La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria” (Naciones Unidas, 1948).

En este período es valioso recalcar que la evaluación educativa y demás procesos de seguimiento forman parte de los planes de gobierno de un Estado, a pesar de que se considere que, si bien el último es el mayor actor de los procesos educativo, existen otras instituciones que generan impacto en materia de educación como lo son los organismos internacionales y países ejemplares en el tema.

En el punto educativo destaca la gran actividad de los organismos como UNESCO, OEA, Unicef, Organización Internacional del Trabajo (OIT), Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (USAID), etc. que cuentan con un sinnúmero de programas para el mejoramiento de la calidad educativa en varios países a nivel mundial, con la colaboración de los gobiernos nacionales. Por ejemplo, la influencia de la ONU es tan crucial que solo la UNESCO "entre 1963 y 1968 proporcionó al Ecuador 1.500 meses de trabajo de 80 expertos para dos proyectos" (Bilbao, 1980: 124) con el fin de proporcionar herramientas a los profesionales ecuatorianos para el incremento de la calidad educativa.

2.2. Ley Orgánica de Educación de 1983

La década de los 70 se caracterizó por la presencia de gobiernos militares, específicamente en 1972, en el que, a través de un golpe de Estado, el General Guillermo Rodríguez Lara se puso al frente del país. En lo referente a la educación, este gobierno no se dedicó a resolver los problemas existentes; por el contrario, se dedicó a regalar útiles escolares de mala calidad que no beneficiaban en nada al sistema educativo, sino solo a sus partidarios en términos económicos. Este periodo se caracterizó por la represión a grupos sociales como las organizaciones estudiantiles, incluyendo a docentes; muchos de ellos fallecieron en marchas y manifestaciones a manos del Gobierno Nacionalista y Revolucionario (Lescano, 2013).

En 1975 se da la sublevación a la dictadura. Rodríguez Lara quien sale del Palacio de Carondelet, lo que dio paso al Consejo de Generales de las Fuerzas Armadas en 1976. No obstante, este sólo dura hasta 1979, año en el que se realizaron elecciones presidenciales, marcando así el fin de casi una década de gobiernos dictatoriales y militares.

Posteriormente, con el retorno a la democracia ulterior a los gobiernos militares que se dieron en la década de 1970, se reforma la Constitución que es publicada en 1979, misma que

UCUENCA

tiene un modelo humanista, puesto que se planteaba velar por los derechos de los ciudadanos. A partir de ello, en el año de 1983 se publicó la “Ley Orgánica de Educación” bajo el mandato presidencial de Oswaldo Hurtado. En este contexto es importante considerar que el artículo 71 (Constitución de la República del Ecuador, 1971) hacía mención de que el presupuesto nacional del Estado debería destinar no menos de treinta por ciento, para la educación y erradicación del analfabetismo. Es así como la educación obtiene un nuevo protagonismo al considerar a ésta como un aspecto de fundamental importancia para el desarrollo del país y plasmarlo en políticas públicas a través de instrumentos legales.

Como consecuencia del nuevo enfoque estatal, la “Ley Orgánica de Educación” fijó como objeto establecer los principios y fines generales que deben orientar la educación, entre ellas se plantea:

Establecer las regulaciones básicas para el gobierno, organización y demás funciones del sistema educativo y determinar las normas relevantes que contribuyen a promover y coordinar el desarrollo integral de la educación (Ley de Educación, 1983). En consecuencia, al respaldo legal por parte del estado, el eje de educación tomó impulso como plan estratégico de los gobiernos, ya que se convirtió en una prioridad a nivel nacional.

Con respecto al tema específico de la evaluación educativa, la única mención directa que se realiza en este aparato normativo se encuentra en el artículo 49, en el cual se plantea que “La evaluación en todos los niveles y etapas de la educación será permanente e integral”, en dicho sentido, se puede confirmar que la temática de evaluación se la trataba desde una perspectiva global, ya que no se realizan alusiones específicas de cómo se realizaría este proceso. A partir del análisis a profundidad que se dio a la ley de educación, se determinó que en ninguno de los 68 artículos que la constituyen se plantean cambios estructurales en el sistema educativo de aquella

época. El único cambio que se puede percibir en relación con las estrategias para el desarrollo educativo fue la inclusión de los niveles preescolares. Esta innovación efectuada en el año 1983 se percibe como estrategia para seguir mejorando la cobertura de la enseñanza educativa.

A la par de estas transformaciones, a inicio de los años ochenta, tanto en Ecuador, como en otros países de Latinoamérica se presentaron los primeros efectos de la crisis generada por la deuda externa que mantenían los países. A partir de ello, en el país durante esta fase se comienza a dar un “repliegue del Estado como director y garante, el crecimiento de la privatización y mercantilización, el atropellado modelo de descentralización funcional, y las agendas de la cooperación internacional con peso significativo de préstamos y condicionalidades” (Luna Tamayo & Astorga, 2011, p. 299). Es así como se puede evidenciar un nuevo giro en el enfoque de educación, ya que ante la crisis económica las políticas educativas no fueron prioridad para los países; es ahí donde los agentes internacionales cobraron relevancia en la materia.

Estos cambios también influyeron directamente sobre el campo educativo, ya que el total del presupuesto que el Estado destinaba a educación fue disminuyendo paulatinamente cada año:

Año	Presupuesto (%)
1980	33,02
1981	31,26
1982	29,32
1983	25,67
1984	25,04
1985	22,65
1986	20,67

1987	21,29
1988	19,57
1989	19,14
1990	17,01

Fuente: "Sistemas Educativos Nacionales", 1994, Ministerio de Educación Nacional de Ecuador, Ecuador. Citado en Cabezas, 2001.

Como es posible observar en la tabla presentada, el presupuesto dedicado a la educación entre los años de 1980 y 1990 redujo en un 50%. Durante los 80, la educación recibía el 33,02% del presupuesto estatal y en un periodo de diez años de crisis, el 1990 está sufrió una reducción al 17,01% del presupuesto estatal.

Sin embargo, a pesar de esta paulatina crisis económica, el país vivió un periodo de estabilidad política. Durante los gobiernos de Jaime Roldós, León Febres Cordero y Rodrigo Borja, se mantuvieron políticas efectivas enfocadas en el acceso y la reducción del analfabetismo. Tal es el caso que “los años de escolaridad aumentaron de 3,6 en 1974 a 5,1 en 1984. La relación profesor-alumno mejoró de 26,7 en 1979 a 21,6 en 1990. Los recursos, por otro lado, disminuyeron de \$524 millones en 1980 a \$275 millones en 1989” (Luna Tamayo y Astorga 2011, p. 299). Dicho vínculo entre estabilidad política y mejores estadísticas en temas educativos demuestra que el factor económico no es la única variable que influye sobre la educación.

Durante los años de los 90, la irrupción del movimiento indígena fue un evento de vital importancia en el eje social. Esta irrupción tuvo una gran influencia en el campo educativo, pues puso en evidencia las falencias del currículo educativo, ya que este solo había reproducido el abandono hacia las comunidades. Además, los indígenas reconocen una serie de problemas de

carácter socioeconómico y con respecto al sistema escolar en general, pero más importante aún, reconocen la influencia de los sistemas racionales de habla hispana, que solo reprimen los valores multiculturales y ancestrales de las comunidades indígenas. Es así que se volvió imperativo un cambio en el sistema educativo, haciendo especial énfasis en la formación y respeto de la identidad cultural, el rol de la familia y la no discriminación (Conejo, 2008). Se puede decir entonces que emergen eventos coyunturales que cambian el escenario del país. En este caso, la lucha del movimiento indígena reforzó el ideal planteado por la Declaración Universal de Derechos Humanos, de que la educación es un derecho humano que no puede ser violentado sin ninguna distinción.

A pesar del escenario inestable que mantenía el país, se comenzaron a implantar nuevas visiones relativas a la educación, en las que se consideraron otros temas relevantes como:

Deserción o abandono, y la repetición captaron atención y buscaron en la mejora de la calidad una respuesta. Cobertura y calidad establecieron nuevos nexos, impulsados, además, por la evidencia de la enorme pérdida por las ineficiencias internas del sistema (Luna Tamayo & Astorga, 2011, p. 300). El hecho de que el Estado considere estos nuevos ejes evidencia que la evaluación educativa era efectiva en el sentido que se pudieron percibir a los factores mencionados como problemáticas a resolver a través de la creación de nuevas políticas públicas.

2.3. Reforma curricular en la década de los 90

Con el afán de mejorar la calidad y eficiencia del sistema educativo ecuatoriano, la reforma curricular que se buscó efectuar también estuvo altamente influenciada por los condicionamientos que el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo imponía al país a partir de los préstamos monetarios que estos organismos internacionales prestaban al Ecuador (Whitman, 2008). Sin embargo, y siguiendo el planteamiento de Whitman (2008) si

UCUENCA

bien estos fondos representaron cambios con respecto a construcción de nuevas escuelas, mejoramiento de aulas, impresión de libros y otro tipo de material didáctico o incluso nuevos currículos en educación básica, todos estos esfuerzos no lograron reflejarse en ninguna evidencia que permita identificar mejoras en la enseñanza donde el dictado y otro tipo de prácticas centradas solamente en el docente siguieron siendo parte de la normalidad en el sistema educativo en el país durante esos años(Luna, 2014).

Como una respuesta a este nuevo escenario social y educativo, en 1996 se da la “Reforma Curricular Consensuada” misma que reformuló completamente la malla curricular de las unidades educativas, entre las reformas realizadas se generaron cambios como:

Se extendió el período de imposición a 10 años, ampliando el umbral educativo, se incorporaron mecanismos de consulta, se focalizaron esfuerzos en lectura y matemática, y se incluyeron en el currículo destrezas y ejes transversales. No obstante, las evaluaciones ratificaron un mal recurrente: la escasa llegada a las aulas, la ausencia de acompañamiento, la frágil visión del sistema. (Luna Tamayo & Astorga, 2011, p. 300).

Si bien, se buscó mediante esta reforma generar un nuevo contexto del sistema educativo, orientado a las necesidades de desarrollo nacional, y también de acuerdo con los cambios a nivel mundial, según algunos autores como Mirella Vera (2015), dicha reforma no logró cumplir con los objetivos pretendidos. Las consideraciones que originariamente guiaron al proceso al poco tiempo de iniciada la implementación, parece que se desvanecieron ante la falta de políticas y estrategias nacionales. A pesar de que el eje institucional era que se permitan consolidar de nueva manera la forma de enfrentar el desarrollo que la educación venía experimentando en todos sus niveles y sistemas (Sánchez Cisneros, 2007, p. 12).

En similar posición, Cabrera Ortiz (2010) indica otros factores que también incidieron en el poco éxito de la reforma. En primer lugar, la falta de capacitación y socialización de la reforma, lo que seguramente influyó en su correcta aplicación o no. El desconocimiento de la fundamentación de la Reforma Curricular Consensuada, la indefinición de conceptos como “destrezas”, y desconocimiento de la propuesta metodológica y evaluativa, a decir de los docentes, está ligada inextricablemente a la escasísima y superficial capacitación recibida desde el Ministerio sobre el tema de la Reforma.

A la par de esta situación, a partir de mediados de los años 90, Ecuador volvió a entrar en un periodo de inestabilidad política, además de la constante presencia de presidentes que no lograron culminar sus periodos a causa de la agitación política, la crisis económica se iba exacerbando en el país llegando a un punto crítico del feriado bancario y la posterior dolarización en el país.

2.4. Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011

A raíz de toda esta inestabilidad política, social y económica que vivía el país es que se puede entender como desde 1983 tuvieron que pasar 28 años para que apenas en el 2011 se establezca la nueva “Ley Orgánica de Educación Intercultural”. Esta ley en su contexto de nacimiento estuvo influenciada por la Constitución del año 2008 (Cabrera Ortiz, 2010). Con el objeto de dejar atrás las limitaciones existentes en materia de educación, durante el primer gobierno de Rafael Correa se gestó la Constitución a partir de una asamblea constituyente. Los cambios a nivel educativo en este aparato normativo se vieron influenciados por el nuevo régimen de desarrollo definido como el Buen vivir.

A partir de la entrada en vigor de la Constitución del 2008, existe una percepción holística de la educación que responde netamente al desarrollo personal del individuo y estará

definida por el interés público, más no por el interés económico o corporativo como sucedió en años anteriores. De igual manera, las nuevas políticas educativas formulan una homologación con lo mencionado por la Carta de Declaración de Derechos Humanos, puesto que junto con el ideal del Buen vivir propugna una educación libre de discriminación en la que puedan ser partícipes todas las personas sin distinción de sexo, raza, edad u orientación sexual (Benito Gil, 2017).

Complementado a la nueva visión de políticas de educación patrocinadas por la Constitución del año 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) encaminó a la política educativa del país a erradicar todo tipo de segregación, pues sus fundamentos legales se basan en el respeto de los derechos humanos de cada uno de los ecuatorianos. En este sentido, generó responsabilidad Estatal en la garantía de ofrecer educación de calidad y ser inclusivos tanto en lenguaje, vestimenta, tradiciones y cosmovisión de todos los pueblos, comunidades y nacionalidades del país. Cabe mencionar que este nuevo enfoque supone un avance gigante en materia de educación, pues se han superado las limitaciones que suponía la segregación histórica de ciertos grupos sociales que se venían arrastrando en el país.

Las nuevas políticas de educación en Ecuador a partir del 2008 han estado definidas por el cambio de perspectiva pedagógica desde el constructivismo y el cognoscitivismo, en el cual se prioriza el respeto de los derechos humanos, empezando por garantizar la educación de calidad como uno de ellos. Entre los planteamientos pedagógicos impulsados por la LOEI 2011, se plantea el sistema intercultural bilingüe, el cual vela por los derechos culturales, como por los derechos individuales de los estudiantes. Uno de los puntos más relevantes en cuanto a la política de educación inclusiva, es la obligación que tiene el Estado en la capacitación de los docentes para que estos puedan generar pedagogías adaptables a cada una de las necesidades y

requerimientos de los alumnos, estas pueden variar desde trastornos de aprendizaje hasta conocimiento en los lenguajes inclusivos como lo es el lenguaje de señas o kichwa (Registro Oficial, 2011).

La caracterización de la educación se puede analizar a través de dos períodos; el primero relacionado al sistema educativo anterior a la Constitución del 2008; y el segundo posterior a esta. En este sentido, el primer período se caracteriza por una escasa presencia de secciones específicas que tomen en cuenta la complejidad y las especificidades del tipo de educación requerida en la época. Además, se observa un bajo índice de indicadores para la evaluación del rendimiento académico y los resultados de los estudiantes; a esto se suma el nulo interés por clasificar la calidad de la educación impartida en los diferentes centros educativos (Tomaselli, 2018).

Así por ejemplo, vale la pena enfatizar en el documento de Estándares de Calidad Educativa (Ministerio de Educación, 2012) donde se mencionan diferentes estándares de calidad para los ámbitos de: gestión escolar, desempeño profesional, desempeño profesional docente, desempeño profesional directivo, aprendizaje, e infraestructura. A partir de estos estándares se puede “es orientar, apoyar y monitorear la acción de los actores del sistema educativo hacia mejora continua” (p. 5). En este documento se puede evidenciar la importancia de la evaluación como un proceso de conquista de los estándares de calidad de manera progresiva.

Por otro lado, el segundo periodo experimentó grandes cambios, pues a partir de la Constitución del 2008 se buscó re potenciar la educación. En este sentido, este período se caracterizó por el diseño de programas académicos acordes a las necesidades de la sociedad, no solo de la época, sino pensando también en las futuras generaciones de estudiantes, generando estructuras educativas que perduren. Así, las políticas de evaluación se concentraron en brindar

educación de calidad y responder al contexto que se vivía en aquella época, dejando atrás las prácticas que se habían institucionalizado en años anteriores (Tomaselli, 2018).

A lo largo de América Latina también se pudo visibilizar cambios similares dentro del sistema de educación, en especial en Chile y Colombia, esto debido principalmente a la existencia de un cambio de preceptos sobre la importancia de la educación para el desarrollo del país. Por esta razón, también se empezaron a crear diversos mecanismos que permitan identificar el nivel académico de los estudiantes, además de visualizar si hay una mejora en relación a las políticas públicas.

Los antecedentes expuestos, plantean la necesidad de la creación del INEVAL o Instituto Nacional de Evaluación Educativa en 2012. Como menciona Zacarias (2018) “Entre las dimensiones de análisis de dicha expansión podemos mencionar la adhesión a evaluaciones internacionales, el aumento de la cantidad de disciplinas y poblaciones evaluadas, y la creación de institutos autónomos de evaluación” (p. 30). Así, en este último período se marca una etapa sin precedentes en la educación en Ecuador, donde la calidad educativa empieza a ocupar un lugar relativamente central en los procesos de desarrollo de política pública, y donde se desarrollan modelos y sistemas educativos innovadores tales como el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe estipulado en la LOEI.

Haciendo énfasis en el segundo periodo referente a la inserción de la Constitución del 2008, es importante mencionar la influencia del ex presidente Rafael Correa en cuanto a la calidad de la educación y las políticas evaluativas que vinieron con ella. Correa, con base en la Constitución, impulsó fuertemente la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) en el 2012, así como también la LOEI, con el fin de asegurar el desarrollo continuo del aprendizaje de los estudiantes (Zacarias, 2018).

El INEVAL, como instituto de evaluación educativa, se creó para evidenciar la medida en la que los objetivos educativos se cumplen, además es responsable de la promoción de la educación de calidad basada en los preceptos establecidos en la Constitución (interculturalidad, lenguas ancestrales y plurinacionalidad desarrollados bajo el manto de los ideales establecidos por la Revolución Ciudadana). En este sentido, en el 2013 se inició una nueva era caracterizada por más dinamismo e inclusión, y sobre todo centrada en el acceso al conocimiento e información con el objetivo de entender los cambios que se habían suscitado dentro de la realidad ecuatoriana. Esto no solo representó un cambio importante en relación con la evaluación educativa, sino que estableció los parámetros para la posterior reflexión en cuanto a los retos que aún se deben cumplir (INEVAL, 2017).

Para evidenciar los cambios que se presentaron, se analiza el documento “Resultados educativos, retos hacia la excelencia” emitido por el INEVAL frente a la necesidad de realizar un resumen de los factores más relevantes en cuanto a la evolución de la educación en Ecuador. De esta manera se resalta que el INEVAL, para comprender de mejor manera los mecanismos de transformación, desarrolló un contexto basado en una propuesta que ve a la educación como un proceso circular con un Contexto, Trayectoria y Resultados que tienen un impacto significativo en el sistema educativo ecuatoriano (INEVAL, 2017).

En definitiva, como se ha podido evidenciar en el presente capítulo, el país ha experimentado una serie de cambios en sus políticas educativas y políticas de evaluación. Si bien se han presentado dificultades coyunturales, económicas y políticas, el Estado ha progresado en materia de educación a través de la identificación de las dificultades y limitaciones. Los diferentes avances que se han suscitado han repercutido asimismo en la forma en que se concibe actualmente la evaluación. Por ejemplo, según el Ministerio de Educación (2020):

La evaluación debe ser flexible y contextualizada, de manera que se adapte a las realidades de los estudiantes en el desarrollo de sus aprendizajes. Esto exige que los diversos actores (docentes, directivos, entre otros) promuevan la empatía para comprender las diversas situaciones que los estudiantes y sus familias presentan. (p. 6).

No cabe duda de que la creación del INEVAL, impulsado por Rafael Correa, representó un precedente en cuanto a los sistemas evaluativos del país, aduciendo especialmente a la garantía de la excelencia académica y la inclusión. Sin embargo, a la par, por los resultados de las evaluaciones, se evidencia que las brechas educativas aún persisten dentro del contexto social, por ejemplo, que la mayoría de los docentes, estudiantes e instituciones se encuentran en zonas urbanas y no rurales, al igual que menos del 50% de los estudiantes inscritos en el SNE corresponden al sexo femenino (INEVAL, 2017).

Se puede concluir que, si bien ha existido un progreso en la educación del país, Ecuador todavía tiene un largo camino por delante con el fin de respetar la normativa internacional y velar por el cumplimiento, brindar educación universal y de calidad conforme a la ley nacional y de asegurar que dentro del sistema educativo los mecanismos de enseñanza, aprendizaje y evaluación vayan de acuerdo con las necesidades educativas actuales de los y las estudiantes.

CAPÍTULO III: Impacto sobre la evaluación del sistema educativo ecuatoriano 1983 –

2016. Estudios de caso.

Para la elaboración de este capítulo, se han seleccionado investigaciones de campo realizadas en instituciones educativas de Ecuador, relacionadas con el tema de la evaluación. El propósito de analizar dichos estudios es dar cuenta de los impactos y el camino que ha recorrido la evaluación dentro de las aulas de clase a partir de casos de estudio específicos. De tal manera,

las diferentes percepciones ya sea de estudiantes, docentes e investigadores que se manifiestan en los estudios, determinan cómo han sido llevados a la práctica los cambios manifestados de forma teórica en los reglamentos de educación y en sí son reflejo de cómo se manejó cada reforma planteada por las políticas educativas ecuatorianas.

Para tales efectos, a continuación, se describen uno por uno los estudios recolectados a partir de la revisión bibliográfica, los cuales serán descritos de manera cronológica incluyéndolos en los tres periodos de análisis pertenecientes a los hitos más relevantes dentro de las reformas educativas ecuatorianas durante el periodo de estudio de la presente investigación. Y con ello, más allá de la descripción de cada una de las investigaciones, a partir de cada periodo descrito se buscará establecer conclusiones que permitan visualizar los cambios implementados a través de las políticas o de los instrumentos legales que rigen el sistema educativo.

3.1 Estudios de caso de 1983 a 1995

3.1.1 La normativa vigente sobre evaluación y su aplicación: repercusiones en la promoción de los estudiantes de los colegios San Francisco y Doce de Febrero.

El primer estudio corresponde a una tesis de licenciatura perteneciente al área de socio-humanista para la obtención del título de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Sus autores son: Torres T., Jorge A; Aldeán R, Raquel M y Angulo E, Blanca C. Este trabajo se publicó en el año 1992. Su título fue *“Estudio comparativo de las normas reglamentarias que sobre evaluación del aprendizaje contemplan los reglamentos generales de la ley de educación de 1978 y 1985, sus reformas y su influencia en la promoción de los alumnos del ciclo básico de los colegios, San Francisco y Doce de Febrero de la ciudad de Zamora en las asignaturas de matemáticas, castellano, estudios sociales, ciencias naturales e inglés durante el periodo comprendido entre 1983- 1990”*. Su objetivo general fue: Conocer las generalidades de la

Evaluación Educativa y los sistemas de promoción establecidos en Reglamentos y Reformas emitidos desde 1978 hasta la presente fecha estableciendo comparaciones para determinar cuál de los Reglamentos ofrece mayores ventajas.

3.1.1.1 Problema de investigación.

La problemática central de esta investigación se basa en la indagación sobre las generalidades de la Evaluación Educativa y promoción escolar, establecidos en el Reglamento general de la Ley de educación de 1985, para determinar cómo éstas han repercutido sobre los índices de no promoción escolar en comparación al reglamento de 1978. Los autores parten de la consideración de que:

Las disposiciones que sobre evaluación y promoción contempla el Reglamento General de la Ley de Educación de 1985 y su reforma ofrecen mayor facilidad al estudiante para la aprobación del curso que las normas establecidas en el Reglamento General de la Ley de Educación y Cultura de 1978 (Torres T. et al., 1992, p. VI).

Dicha problemática se sustenta también en la evidencia, los autores manifiestan, sobre las diferencias existentes entre los porcentajes de promoción y no promoción entre los periodos de estudio. Y con ello según los análisis realizados, sobre la comparación de estas reformas, se busca delimitar cuáles de estas les ofreció mayores ventajas en cuanto a sus sistemas de promoción. Es por ello que, la investigación desea dar a conocer las generalidades de evaluación, comparando las normativas, reglamentos y sus reformas; describir lo fundamental de la evaluación y comparar las leyes, que van acorde con la promoción escolar y formular recomendaciones válidas para mejorar la evaluación.

3.1.1.2 Metodología de investigación

A nivel metodológico el estudio se basó en métodos inductivos y deductivos, así como también en un análisis sintético, utilizando concretamente también enfoques descriptivos e históricos comparados.

Para ello, se recurrió a la utilización de una serie de técnicas de recopilación de información. En primer lugar, en cuanto al establecimiento de los fundamentos teóricos se usaron fichas de análisis bibliográfico. En un segundo momento, se realizaron entrevistas a profesores y autoridades de los centros educativos; además de encuestas a alumnos y ex alumnos. Y finalmente, como fuente central de información se realizó un análisis sobre las calificaciones de los estudiantes del ciclo básico de los dos colegios en cuestión de estudio.

3.1.1.3 Resultados de investigación

Las evidencias encontradas pusieron de manifiesto que el reglamento del año 1985 incrementó significativamente los índices de no promoción al compararlo con el de 1978. No solo que la promoción disminuyó en términos estadísticos, sino que también se halló que las dificultades (de promoción) aumentaron en mayor proporción.

Si bien, con el reglamento de 1985, se redujeron los puntos necesarios para la promoción (de 45 a 42 puntos) y para perder el año (de 24 a 22 puntos), los resultados indicaron que se produjo igualmente un rendimiento inferior de los alumnos frente al promedio habitual. Esta situación implica que, como intención se buscó por parte de las autoridades de turno, reducir los puntajes para que con ello se pueda fomentar una mayor promoción. La evidencia encontró que esto no fue así y con ello se pudo palpar un desconocimiento sobre las normas reglamentarias para la promoción que no se enfocaron de la manera correcta.

Como acciones para contrarrestar dicha situación se destaca que desde el año 1986 el ministro de Educación y Cultura estableció acuerdos que posibilitaban la realización de un segundo examen supletorio con el fin de ayudar que los índices de no promoción se puedan regularizar.

Se encontró también, en las entrevistas a docentes que, los métodos de evaluación educativa fallaban en esta época pues otorgaban mayor valor a los exámenes trimestrales, desde su consideración los exámenes parciales debían tener mayor importancia y así no hacer que los estudiantes se jueguen la promoción en un examen final.

3.1.2 Procesos tradicionales de evaluación en el área de idioma nacional.

El segundo estudio corresponde a una tesis de licenciatura perteneciente al área de socio-humanista para la obtención del título de Licenciado en Ciencias de la Educación. Su autor es Marco Tulio Jiménez Bastidas. Este trabajo se publicó en el año 1983. Su título es *“La evaluación en el área de idioma nacional en el colegio “Paltas”*. Su objetivo general fue: Obtener una visión general sobre la funcionalidad de la evaluación en este colegio, de esta forma como contrastar la evaluación practicada en los tiempos pasados con la que se aplica actualmente, y proporcionar una concepción sobre la moderna evaluación para producir el cambio de mentalidad y de actitudes en los docentes.

3.1.2.1 Problema de investigación

La problemática sobre la cual se basa esta investigación son las formas de evaluación del Colegio Nacional “Paltas”. Entre estas, se realiza una descripción de la prueba escrita, de ejecución, de libro abierto, y finalmente las pruebas objetivas. Dentro de las pruebas objetivas enfatiza en sus subtipos y en el mal uso que se les da. Además, el estudio se centra también de manera importante sobre la evaluación continua en sus aspectos de seguimiento y control, y de

evaluación de los elementos intervinientes en educación. A partir del examen de estos mecanismos de evaluación, el autor pretende determinar asimismo sus repercusiones negativas en el campo educativo.

3.1.2.2 Metodología de investigación

Se emplearon las técnicas de muestreo y la encuesta. Para el caso del muestreo, se utilizó la muestra simple aleatoria que permite una selección azarosa de los sujetos. En el caso de la encuesta, esta se aplicó a todos los cursos que componen el Ciclo Básico así como a la totalidad del profesorado que conforma el área de Idioma Nacional. La encuesta se dirige a conocer los criterios de evaluación existentes en el Colegio “Las Paltas”.

3.1.2.3 Resultados de investigación

En el estudio se determina que las formas de evaluación en el Colegio “Paltas” tienen manifestaciones de tendencia tradicional y en menor proporción, tendencias más bien modernas. Asimismo, se observa que el fraude es una tendencia generalizada en los estudiantes sobre todo en las pruebas escritas tradicionales, antes que en las objetivas. Se determinó, además, una predilección del profesorado por evaluar la capacidad memorística, en desmedro de otros componentes como la capacidad de razonamiento, creatividad, originalidad, etc. En resumen, los resultados apuntan hacia una suerte de evaluación casi exclusivamente cuantitativa, mediante puntajes.

3.1.3 Análisis del periodo 1983 a 1995

En los primeros años del presente periodo analizado se puede considerar que las políticas educativas que se promulgaron tuvieron como principal objetivo, el de mejorar los índices de acceso a la educación y la reducción del analfabetismo, esto obviamente debido a las necesidades

y el contexto de esa época. El estudio antes citado de Torres T. et al., (1992) ejemplifica la situación ya mencionada.

El Reglamento General de la Ley de Educación de 1985 se vio afectada de muchas maneras, ya que experimentó una serie de bajos índices e incrementó de manera significativa el índice de no promoción. Esto derivó en un periodo abatido por la preocupación, pues durante la vigencia de este reglamento se evidenció un rendimiento académico más bajo. En este sentido, se entiende que lo más probable es que una vez que se promulgue una ley en la práctica los cambios no se van a ver de manera inmediata, porque la adopción de medidas que operativicen esa ley incluso va a tomar tiempo (Torres T. et al., 1992).

Por otra parte, el estudio de Jiménez (1983) menciona que los docentes se enfocaban netamente en medir la calidad educativa mediante métodos de evaluación tradicionales tales como la memorización. Como contexto de esto, como se ha podido evidenciar que aquí, existieron cambios casi nulos en cuanto a la evaluación, pues solo se le daba importancia a incrementar el acceso a la educación y reducir los índices de analfabetismo.

La Ley de Educación 127 del año 1983, en su artículo 2 inciso g) expone que “el Estado garantiza la igualdad de acceso a la educación y la erradicación del analfabetismo” (Registro Oficial 484). Así, es de notar que en este periodo no se observan cambios tangibles en torno a la evaluación. En realidad, los esfuerzos estaban encaminados a incrementar el acceso a la educación y disminuir el analfabetismo, pues estos constaban como principios generales de la época. En este sentido, el objeto de la ley era, pero no se limitaba, a orientar la educación en el sentido en el que se promoviera el desarrollo integral de los estudiantes y de todo el sistema educativo en general.

Este periodo de estudio se destaca por la presencia de muy pocos o casi nulos elementos constitutivos en cuanto a políticas públicas orientadas sobre la evaluación educativa en favor de ideales como el acceso o la reducción del analfabetismo. Ahora bien, si bien esta situación podría considerarse como algo negativo, se la debe entender en el sentido del contexto histórico por el cual pasaba el país. En esos años había índices altos de analfabetismo y la educación, por más de ser un derecho universal, no llegaba necesariamente a todos los ecuatorianos y ecuatorianas, es por ello que se podría considerar a este periodo como una primera etapa que dio paso para que en años posteriores se concreten acciones encaminadas a mejorar la calidad, luego de haber asegurado el acceso educativo y demás necesidades.

3.2. Estudios de caso de 1996 a 2011

3.2.1 La influencia de organismos internacionales dentro de la evaluación educativa ecuatoriana.

El primer estudio corresponde a la tesis de maestría publicada en el 2018 perteneciente al área administrativa y social para la obtención del título de Máster en Gestión Pública. Su autora es María Gloria Castro Álvarez. Su título es *“El rol del Estado y la participación de organismos internacionales en la evaluación educativa en Ecuador periodo 1996-2012”*. Su objetivo general fue describir el rol del Estado y diversos organismos internacionales en los procesos de evaluación educativa que tuvieron lugar en Ecuador durante los años 1996 a 2012. Esto a su vez, con el fin de determinar quiénes tomaron las decisiones en el área de la política pública educativa en este período y determinar la importancia e impacto de este tipo de decisiones en la calidad educativa.

3.2.1.1 Problema de investigación.

La problemática de esta investigación giró en torno al estudio de los programas gubernamentales vinculados a la calidad educativa, a la evaluación de los aprendizajes. Se analizaron estos programas a partir del examen del período 1996-2006 caracterizado por un régimen neoliberal, y 2007-2017 comprendido como un momento de recuperación del Estado y sus funciones primordiales. A partir de la comparación de estos momentos, se pretendió dar cuenta de las formas en que las agencias internacionales, de crédito y de cooperación fueron partícipes de la política educativa del país, y corroborar si la evaluación puede constituir un instrumento de gobernanza extranjera y funcional a la mercantilización de la educación.

3.2.1.2 Metodología de investigación.

La metodología adoptada por esta investigación fue de corte cualitativo. Se trató de un estudio descriptivo-analítico fundamentado en fuentes de información secundaria bibliográfica, documental y asimismo normativas relativas al tema de la evaluación educativa en Ecuador en el período seleccionado.

3.2.1.3 Resultados de investigación

Se evidenciaron cambios en la relación existente entre el Estado y los organismos internacionales tanto en el período 1996-2006 así como en el 2007-2012. En ambos períodos se pudo observar que existió un trabajo y énfasis del Estado en la rendición de cuentas o *accountability* en lugar de enfocarse en la raíz de los problemas de carácter público. Además, en ambos se introdujeron estrategias de descentralización, aunque en el primero se concesiona y privatiza el servicio educativo, es decir, se trasladó esta responsabilidad a la sociedad civil, mientras que en el segundo período se descentralizó, pero con el Estado como rector y ejecutor del proceso. En cuanto al componente de evaluación, la autora determina que, como un efecto

del fortalecimiento estatal, se logró la institucionalización del proceso evaluativo dentro del sistema educativo. De la misma forma, la autora evidencia lazos de dependencia asociada a la capacidad burocrática con la que se mueve el Estado con relación a la implementación de políticas educativas. A esto es importante agregar la falta de recursos asignados a la educación, lo que significó una puerta abierta para que organismos internacionales puedan aportar con financiamiento económico. En el período 2007 y 2012 se otorgó mayor financiamiento a la educación y se limitó la ayuda internacional. El principal problema es que las acciones dispuestas por las autoridades eran dispersas y no seguían un objetivo concreto. Como consecuencia no hubo un cambio real que se encargara de responder las problemáticas presentes dentro del sistema de educación ecuatoriano.

3.2.2 Instrumentos de evaluación y su incidencia en los estudiantes durante 1996-1997

El presente estudio corresponde a una tesis de pregrado perteneciente al área de Ciencias de la Educación de la Universidad Técnica Particular de Loja. El autor es Franklin Gonzalo Meza y publicó la investigación en 1999. El título de su trabajo de disertación es *“Análisis de los instrumentos de evaluación trimestral aplicados en Estudios Sociales en el Ciclo Básico del Colegio Particular Nocturno “Galápagos” de la ciudad de Riobamba en el Año Lectivo 1996-1997”*. El objetivo es plantear procedimientos modernos que permitan lograr una evaluación más acorde con la realidad proponiendo soluciones en el proceso evaluativo y diseñando un proyecto que permita reorientar el sistema de evaluación a nivel secundario.

3.2.2.1 Problema de investigación

Uno de los problemas centrales dentro de la sociedad ecuatoriana es la deficiencia dentro del sistema de educación nacional y como consecuencia de esto el rendimiento y la calidad de enseñanza ha disminuido durante diferentes períodos. Una de las más grandes falencias que tiene

el sistema educativo es la evaluación, convirtiéndose en un área problemática. La elaboración de pruebas objetivas no es aplicada en forma técnica y adecuada. En muchos casos la evaluación de los estudiantes está sujeta a la subjetividad de los profesores, lo que no permite evidenciar el verdadero aprendizaje del estudiante.

3.2.2.2 Metodología

La investigación siguió una metodología cuantitativa, donde se realizó un compendio y se analizó los resultados de la encuesta, archivos estadísticos además de los propios exámenes que se realizaron dentro de la institución educativa. Las encuestas tenían como objetivo evidenciar el tipo de evaluaciones que los profesores diseñaban y hacían a sus estudiantes. De igual manera, la encuesta permitió evidenciar el dominio del conocimiento por parte de los estudiantes.

3.2.2.3 Resultados.

Los resultados de la investigación mostraron que, el 64% de los profesores aseguran tener los conocimientos necesarios para realizar evaluaciones de manera técnica, mientras que el 36% menciona no contar con los conocimientos suficientes para plantear una evaluación de manera técnica. Igualmente, se evidenció la perspectiva de los alumnos sobre el tiempo determinado por los profesores para realizar las evaluaciones. Por un lado, el 23,7% de los estudiantes declaran que las evaluaciones son terminadas en el tiempo previsto, el 52,9% mencionan que casi siempre terminan dentro del tiempo, mientras que el 22,35% dicen que rara vez terminan en el tiempo previsto. En cuanto a los contenidos de las pruebas, el 18% de los estudiantes dicen no disponer de la información necesaria para comprender lo que el profesor está preguntado dentro de la evaluación, pero el 37% declaran tener la información, pero que no está correctamente estructurada dificultando su comprensión.

Los procesos de evaluación que se estaban procediendo dentro de la institución educativa no era la adecuada, ya que se demostró que los profesores desconocen los elementos específicos de la evaluación. La mayoría de las evaluaciones eran propuestas desde los criterios de los profesores, lo que representa una desventaja, porque no hay criterios unificados para todos los estudiantes. La educación no mejora debido a que hay una insuficiencia de recursos para cubrir las necesidades que se presentan dentro del sistema. Todavía hay una falta de apoyo a la educación por parte de las instituciones estatales, esto porque se antepone en muchas ocasiones intereses de grupos o de partidos, afectando la educación. La deficiencia sobre la evaluación, según el autor, está relacionada con que no son estructuradas de manera clara, trayendo confusiones y malas interpretaciones.

3.2.3 La evaluación y su aplicación en el área de matemáticas: su influencia en los estudiantes de los colegios fiscales de la ciudad de Pasaje.

Este estudio corresponde a una tesis de pregrado perteneciente al área de Ciencias de la Educación en la Universidad Técnica de Loja. Sus autores son Luis Fernando Calle y Carlos Alcides, los cuales publicaron su trabajo en 1999. Su investigación se llama “*Análisis Comparativo de la Evaluación Trimestral que aplica al área de matemáticas a los alumnos del ciclo básico de los colegios fiscales de la ciudad de Pasaje, durante el año lectivo 1997-1998*”. El objetivo es analizar las deficiencias existentes en la evaluación trimestral que cumple el área de matemática, en el ciclo básico de los colegios fiscales de la ciudad de Pasaje, Provincia de El Oro.

3.2.3.1 Problemática de investigación

El problema evidenciado es la evaluación de los aprendizajes, debido a que todavía lo más trascendental del proceso educativo es el puntaje obtenido por el alumno, puesto que ellos

deciden su promoción, sin que lo contrarreste el vigor de la mejoría conductual, ya sea en lo científico, humano o social. Por dicho motivo, resulta importante analizar la evaluación que el profesor hace a sus alumnos, específicamente en el área de matemáticas. Es decir, es necesario evaluar el proceso de calificación, los criterios y la calidad de instrumentos que se aplican

3.2.3.2 Metodología

La metodología del trabajo de investigación se caracteriza por ser de orden cualitativo, en donde se realizó un análisis comparativo sobre los resultados obtenidos en la evaluación trimestral, a fin de determinar los puntos comunes y las diferencias existentes entre los diversos centros educativos. Asimismo, se caracteriza por ser descriptivo, ya que se buscaba evidenciar si los diversos centros educativos analizados cumplen con las disposiciones reglamentarias dispuestas por las autoridades pertinentes.

3.2.3.3 Resultados

Los resultados de las evaluaciones muestran que los estudiantes tienen un rendimiento muy bajo dentro del área de matemáticas. Por un lado, la aplicación de las pruebas de evaluación del área de matemáticas carece de un dominio psicopedagógico del maestro. Igualmente, fácilmente se reveló que las pruebas no son elaboradas de acuerdo con los objetivos propuestos al inicio del año electivo. En gran medida, varios estudiantes manifestaron inconformidad, en cuanto a la actitud poco comprometida de los profesores, recalcando que varias veces llegan tarde a la evaluación reduciendo el tiempo para desarrollar las evaluaciones dispuestas. De manera general, los alumnos manifiestan, no recibir tiempo suficiente para poder realizar toda la prueba a base de su complejidad.

3.2.4 Análisis del periodo 1996 a 2011

A diferencia del anterior, durante este periodo se vislumbra como desde el Estado Ecuatoriano se comienza a dar más énfasis en criterios de evaluación basados en la consideración de la calidad de la educación.

Si bien se puede destacar que el Estado formuló políticas orientadas a resolver problemas específicos en el sector educativo, a la par también, y por sobre todo por la estabilidad política que brindó de un fortalecimiento al Estado, algunas de estas políticas promulgadas fueron expuestas en sentido de un rol de rendición de cuentas por parte del Estado, y no necesariamente como una forma de solucionar los problemas reales (Castro, 2018).

Sin embargo, durante este periodo, y también como consecuencia del fortalecimiento del Estado, se pudieron dar cambios sustanciales en cuanto a la evaluación educativa. En este sentido, el estudio de Castro Álvarez (2018) es claro en señalar cómo en este periodo se logró concretar una institucionalización del proceso evaluativo dentro del sistema educativo ecuatoriano. Durante el periodo 1996 al 2006 se encontró que este fortalecimiento se dio a cabo en gran medida por los aportes económicos que diversas organizaciones internacionales brindaron al Estado para mejorar los problemas educativos. El estudio de Meza Hernández (1999) por ejemplo evidencia los problemas de la falta de recursos económicos en una Unidad Educativa y cómo esto repercutía sobre la evaluación. Posteriormente del 2007 en adelante se dio una cierta independencia estatal retomando a este ente como el actor central de las políticas educativas sin tanto depender de los apoyos extranjeros.

En este contexto la evaluación de los logros de aprendizaje educativos se convierte y es utilizada como una forma real de medir y poder evidenciar los logros en la gestión educativa por parte de los gobiernos. Con ello, partiendo de las argumentaciones de los autores presentados,

podemos afirmar que la evaluación educativa pasa a ser empleada como un instrumento de rendición de cuentas para vender la imagen de los gobiernos.

3.3. Estudios de caso de 2011 a 2016

3.3.1 Eficacia educativa: diferencias existentes entre la puntuación media obtenida y la puntuación media esperada.

Este estudio corresponde a una tesis doctoral perteneciente al área de ciencias sociales y jurídicas. Su autor es Ángel Klever Orellana Malla quien publicó esta investigación en 2018. Su título es “*Estudio de eficacia educativa en colegios de la región sur de Ecuador*”. Su objetivo general fue presentar la metodología y resultados de su proyecto de investigación dirigido a determinar los elementos que caracterizan y distinguen a los colegios de alta y baja eficacia en la región sur del país.

3.3.1.1 Problema de investigación

La problemática de la investigación versa sobre la determinación del valor de residuo altos y bajos dentro del modelo de regresión, es decir, la diferencia existente entre la puntuación media obtenida en las pruebas Ser Bachiller y la puntuación media esperada. De esta forma se incluye dentro de este análisis aspectos contextuales tales como nivel socioeconómico, tasa de hijos, de empleo, etc. Por lo que resulta importante el análisis sobre la calidad y eficacia que tienen los colegios analizados.

3.3.1.2 Metodología de investigación

Se aplicó una metodología cuantitativa dentro de la cual se examinó “la persistencia en la obtención de residuos altos y bajos en los modelos de regresión multinivel contextualizados durante los tres periodos lectivos” (Orellana Malla, 2018, p. V). Esto se efectuó a partir de los resultados de las evaluaciones de la prueba Ser Bachiller en los períodos 2014-2015, 2015-2016

y 2016-2017 en colegios pertenecientes a las Zonas Educativas 6 y 7 del Ecuador. Por otra parte, para finalizar la investigación se recogió información sobre la práctica cotidiana de estos colegios mediante una metodología cualitativa de estudio de casos múltiple, mediante entrevistas semi estructuradas aplicadas a informantes clave.

3.3.1.3 Resultados de investigación

Se determinó la necesidad de que se controlen varias variables contextuales tanto en lo referente al estudiante como al colegio, de manera que, el autor recomienda seleccionar a los colegios no por su puntuación promedio directa, sino por el residuo. Además, el autor determinó que un colegio puede ser de alta o baja eficacia con independencia de variables tales como su tipo de fuente de financiamiento, de su ubicación geográfica, naturaleza social de los estudiantes, etc. En cuanto a los colegios de alta eficacia, se determinó que, generalmente poseen un equipo directivo empoderado que motiva a la comunidad educativa. En estos, además se optimiza el tiempo del docente en la instrucción. En cuanto a los colegios de baja eficacia, se observa escaso interés en actividades de formación docente y frecuentes pérdidas de tiempo por motivos de atrasos, faltas, reuniones durante la jornada estudiantil, etc.

3.3.2 La evaluación sumativa en el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Darío Guevara.

Este estudio corresponde a una investigación de la Universidad Técnica de Ambato, perteneciente al área de ciencias sociales y educación para la obtención del Grado Académico de Magíster en Evaluación Educativa. Sus autores Lourdes Pérez Guzmán. Su título es *“La evaluación sumativa y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Fiscal Mixta Darío Guevara de la ciudad de Ambato*

provincia de Tungurahua” y fue elaborada en 2013. Su objetivo fue el de realizar un informe de trabajo acerca de la incidencia de la evaluación sumativa en el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato de esta institución educativa. A partir de la investigación, la autora se plantea dar respuesta a las dificultades de la evaluación educativa y su impacto dentro del rendimiento de los estudiantes.

3.3.2.1 Problema de investigación

A partir del análisis del caso de la Unidad Educativa la autora pone de manifiesto los problemas relativos a la evaluación sumativa en dicho centro. La aplicación inadecuada de la evaluación sumativa ha incidido de manera negativa en el rendimiento académico, trayendo aparejado una serie de consecuencias tales como: desconocimiento de las nuevas estrategias de evaluación por parte de los docentes, evaluaciones de resultados que no son reales en términos de aprendizaje, escasos índices de promoción escolar, bajo nivel académico y bajo rendimiento escolar. A esto una cantidad escasa de estudiantes en el nivel educativo de bachillerato. De manera similar, muchos de los profesores y profesoras han salido del plantel lo cual dificulta aún más el proceso educativo. Tomando en cuenta esto, y la importancia de la educación superior para el desarrollo de los estudiantes, se plantea la necesidad mejorar las prácticas evaluativas de acuerdo a los lineamientos planteados en el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI).

3.3.2.2 Metodología de investigación

El enfoque de la investigación fue de carácter cuantitativo, así como cualitativo. Fue cuantitativo en la medida en que se obtuvieron datos numéricos que fueron posteriormente sistematizados. Fue cualitativo, por otro lado, en la medida en que se utilizó el análisis sobre la bibliografía-documental y la observación participativa.

3.3.2.3 Resultados de investigación

A partir de la investigación, se pudo demostrar que, en efecto, la evaluación sumativa tiene un impacto negativo en el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato de la institución educativa seleccionada. Se detectaron bajos niveles de conocimientos por parte de los docentes respecto al área de evaluación. Se determinó además que, la evaluación sumativa no está siendo llevada a cabo de la manera más adecuada debido a la falta de formación de los educadores. Igualmente, es importante aclarar que los estudiantes mencionan recibir apoyo y motivación por parte de sus profesores para enfrentar las diferentes problemáticas académicas que se les presenta. En muchos ofrecen clases o trabajos extra con el fin de mejorar su rendimiento. Por lo que el principal problema, es que la evaluación sumativa no se adapta a las realidades de los estudiantes.

3.3.3 Modelo de Evaluación de los Aprendizajes en la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre.

Este estudio corresponde a una investigación de la Universidad Nacional de Loja perteneciente al área de educación, arte y comunicación para la obtención de la maestría por el título en Docencia y Evaluación educativa. Su autora es Mary Elizabeth Churo Loján y su título es *“La evaluación del modelo de evaluación de los aprendizajes en la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre de la ciudad de Loja periodo 2010 – 2011”*. Su fecha de publicación es de 2015. Su objetivo fue el de establecer cuál es el impacto que tiene la evaluación del Modelo de Evaluación de los Aprendizajes en la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre.

3.3.3.1 Problema de investigación

De acuerdo a la autora, uno de los mayores obstáculos que se presentan en las instituciones educativas y su adecuado desempeño en el área de evaluación de aprendizajes, es la

carencia de una cultura de evaluación por parte de los diferentes actores y agentes que componen el sector y proceso educativo. Esto deviene en muchas ocasiones en la aplicación de prácticas de evaluación que no se corresponden con los contenidos y objetivos de la propuesta educativa o no responden de manera holística a los mismos. Estas prácticas pueden ocurrir por factores tales como: la insuficiencia de fundamentos teóricos y técnicos en diferentes fases del proceso educativo. En este sentido, los modelos y prácticas evaluativas que suceden a esto, afectan negativamente a los estudiantes en muchas ocasiones.

3.3.3.2 Metodología de investigación

La investigación se planteó de manera cualitativa y no experimental, al tratarse de un estudio básicamente descriptivo y explicativo de los fenómenos de estudio. En esta línea, se utilizaron encuestas, guiones de entrevistas, cámara fotográfica, grabadora y libreta de campo como materiales para la consecución de la investigación. Los métodos que fueron empleados fueron el inductivo, deductivo, y el descriptivo. Además, la población investigada estuvo integrada por 82 docentes y 1002 estudiantes de la institución educativa seleccionada para el período lectivo 2010-2011.

3.3.3.3 Resultados de investigación

Se arrojaron como resultados de la investigación, que la tipología evaluativa de aprendizajes de la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre es útil desde una perspectiva cuantitativa más no se puede decir lo mismo de su aspecto cualitativo. Se determinó también que, dicho modelo se reduce en muchas ocasiones a la evaluación de los aspectos técnicos, centrándose en los resultados y no en los procesos como un componente importante de la evaluación. Igualmente, la autora agrega a esto que, en el imaginario de los docentes, la evaluación se asocia a conceptos tales como el control, la clasificación social o el castigo, y no

como un mecanismo para el conocimiento de los aprendizajes de los estudiantes y su continuo fortalecimiento.

3.3.4 Evaluación sobre las destrezas desarrolladas en relación con el perfil de salida propuesta por el Sistema Educativo Ecuatoriano

El estudio corresponde a una tesis de pregrado perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Su autor es Jorge Jefferson Macas quien publicó esta investigación en el 2016. El título de su investigación es “*Evaluación de las destrezas con criterios de desempeño desarrolladas en el Tercer Año del Bachillerato General Unificado paralelo A en las cuatro áreas del saber, del Colegio Francisco Febres Cordero La Salle y su incidencia en el cumplimiento del perfil de salida propuesto por el Sistema Educativo Ecuatoriano (SEE)*”. El objetivo central de la investigación es demostrar si las destrezas con criterios de desempeño, adquiridas por los estudiantes del tercer año de Bachillerato General Unificado (BGU), del año lectivo 2014-2015 del colegio La Salle, aportan de manera significativa al perfil de salida sugerido por el Ministerio de Educación.

3.3.4.1 Problema de Investigación

Durante los últimos años, el país ha creado nuevas políticas públicas que den respuesta a la sociedad, siendo una de ellas la búsqueda en la calidad de la educación. No se tiene claro si las medidas adoptadas han aportado dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por lo que resulta importante investigar y analizar las consecuencias, tanto negativas como positivas de la aplicación de estas políticas públicas dentro del sistema de educación.

3.3.4.2 Metodología

Para el desarrollo de esta investigación se aplicó una metodología cualitativa de carácter teórico donde se analizó el proceso de evaluación y los estándares de aprendizaje de calidad

educativa, incluso, se evaluó los instrumentos que se emplearon a la hora de medir la destreza del estudiante. Por último, se recurrió a la metodología para determinar si las pruebas efectuadas por los docentes y desarrolladas por los estudiantes están aportando al cumplimiento de destrezas.

3.3.4.3 Resultados

Los resultados de la presente investigación permiten visualizar de manera específica, tomando como caso de estudio a los estudiantes de una unidad educativa en concreto, cómo se logran articular y aplicar en la realidad las destrezas con criterio de desempeño y el perfil de salida de los estudiantes a partir de lo que dictamina el Ministerio de Educación. A partir de ello, la evidencia encontrada, mostró que los instrumentos que se aplicaron para evaluar los aprendizajes en la unidad educativa son coherentes y cumplen los estándares de calidad esperados. En cuanto a la evaluación de destrezas se evidenció también que, si fue factible de aplicar según los cambios estipulados por el Ministerio de Educación orientando los roles a futuro en específicos, esto se cumple de especial manera en las asignaturas de Literatura y de Educación para la ciudadanía.

3.3.5 Análisis del periodo 2011 a 2016

Este periodo se caracteriza por la evaluación de los modelos, rendimiento y destrezas desarrolladas o adquiridas de los estudiantes en diferentes unidades educativas. Esto representa un factor de interés, ya que permite la construcción de diferentes escenarios referentes a los ámbitos educativos y las diferentes variables que toman partida dentro de estos, entendiendo así que la evaluación del sistema educativo es de carácter multifactorial.

De este periodo se puede destacar que se empiezan a incluir distintos aspectos contextuales como el nivel socioeconómico, el número de hijos, empleo, etc., en relación con el rendimiento de los estudiantes. Se pudo determinar entonces la eficacia o no de los colegios en

UCUENCA

función del trabajo docente y el interés que imprimen en cuanto a la enseñanza en general. En ese sentido, se relacionan los estudios de Orellana Malla (2018) y Pérez Guzmán (2013), quienes concuerdan que la evaluación tiene un efecto negativo en el rendimiento académico, pues los docentes por lo general no tienen un conocimiento sobre cómo evaluar los conocimientos de ciertas áreas del saber.

Este periodo, además, se caracteriza por el desarrollo de imaginarios de los docentes en relación con el control, la clasificación social o el castigo; en lugar de evaluar el conocimiento adquirido por los estudiantes y el fortalecimiento de este. Prácticamente, la evaluación se concentra en un solo fin, el de averiguar si los objetivos planteados se han cumplido y saber si los programas diseñados deben cambiarse, por eso cumple una función de control (Pérez Guzmán, 2013). En este sentido, se observa que este periodo, a diferencia de los dos previamente analizados, adquiere enfoques evaluativos desde otras perspectivas, especialmente las que colocan a los docentes y los estudiantes en el centro del proceso evaluativo, incidiendo consecuentemente en el rendimiento académico de los estudiantes.

CONCLUSIONES

- La evaluación es vista como un análisis de desempeño, valoración de capacidades y análisis de resultados, y en el sistema educativo tiene gran relevancia en el proceso de evaluación de los aprendizajes, ya que como medio cuantificador permite identificar falencias en el proceso enseñanza aprendizaje y así potencializa las habilidades del estudiante, por lo que debe ser entendida como un proceso orientador de gran importancia.
- La evaluación de los aprendizajes dentro del Sistema Educativo ecuatoriano sin duda y con el pasar de los años ha tenido varios cambios, teniendo en cuenta que

UCUENCA

esta va de la mano con los enfoques pedagógicos y la política educativa que se maneja dentro del estado.

- Se evidencia que dentro del primer periodo de estudio que es 1983 la evaluación está encaminada por un enfoque tradicional, donde se califica el memorismo. El uso único de la evaluación es para la promoción de los estudiantes de un grado a otro, por lo que no se evalúa continuamente, sino más bien solo se evalúan al finalizar una unidad de aprendizaje, teniendo en cuenta que de esta nota depende la promoción del estudiante convirtiéndose así en una evaluación sumativa.
- La Ley Orgánica de Educación de 1983, presenta a la evaluación de forma global, no se profundiza en ella, no especifica parámetros de evaluación, el cómo, cuándo y qué se evalúa. La evaluación no tiene relevancia en dicha ley ya que el único propósito de esta se enfoca en mejorar la cobertura de enseñanza a nivel nacional.
- En el periodo de estudio 1996 se plantea una Reforma Curricular, que ya se encamina a buscar calidad y eficiencia en la educación, en esta reforma se hace ya referencia a temas como destrezas y habilidades de los estudiantes, lo que se toma como intento por salir de un enfoque tradicional hacia el constructivista. Sin embargo la política educativa del estado se ve influenciada de cierta manera por entidades internacionales que brindan apoyo económico para el desarrollo de la educación, y una forma de mostrar el progreso educativo a esas entidades extranjeras es mediante la evaluación de los logros educativos.
- Se concuerda con varios autores que los ideales propuestos en esta reforma no son cumplidos debido a la falta de capacitación de los docentes, la inestabilidad política y la crisis económica que vivía el país en ese entonces, la evaluación es

UCUENCA

usada para un proceso de rendición de cuentas a los agentes externos, es por eso que tiene cambio de forma y no de fondo en las aulas de clase.

- Pasaron 28 años desde 1983 hasta 2011, para que se instaure una nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural, en este periodo los enfoques que regían las políticas educativas eran el constructivismo y el cognitivism, bajo estos nuevos enfoques se plantea el ideal de una educación de calidad, calidez y eficiencia, para lograr este cometido se da la capacitación a los docentes y se destina mayor presupuesto para la educación. Además la política de esta época en general buscaba una revolución en todas las áreas sociales tales como salud y educación.
- Teniendo en cuenta que la calidad de la educación era una prioridad se crea un instituto que dé cuenta de esta calidad y ayude a preservarla dándose así la creación del INEVAL en el año 2012, es aquí donde la evaluación toma vital importancia y marca un precedente con relación a las épocas anteriores tomando en cuenta que esta ya no se realiza únicamente a los estudiantes sino a toda la comunidad educativa.
- Las principales características que se otorga a la evaluación es que se realiza de forma continua, y se ajusta a la realidad de los estudiantes, es de carácter sumativo y formativo, busca evaluar las destrezas y habilidades de los estudiantes, plantea una serie de indicadores y estándares para evaluar entorno a ellos y analizar en qué medida se cumplen. La evaluación además de promover a un estudiante de un grado a otro identifica falencias dentro del proceso educativo para mantenerse en una mejora constante.

- El progreso de la evaluación en el último periodo es notable, los procesos planteados para la evaluación de los aprendizajes, responden a una manera de control donde se trata de ver si los objetivos planteados para mantener una educación de calidad se cumplen o no; y evidenciar si estos necesitan ser reformulados o funcionan adecuadamente. Sin embargo dentro de las aulas de clase se presentan dificultades en torno a la evaluación de los aprendizajes por lo que aún nos queda un largo camino que recorrer.

BIBLIOGRAFÍA

Amador Echevarria, Y. (2018). EL MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL. ¿EL ARQUETIPO DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI? SU INFLUENCIA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL TEMA. III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI.

Anijovich, R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2004). La evaluación alternativa, develando la complejidad.
<http://capacitacionesib.blogspot.com/p/la-evaluacion-alternativa-develando-la.html>

Asamblea Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador.

Barros, Y. (2009). Enfoques y modelos pedagógicos.

https://www.academia.edu/28190666/ENFOQUES_Y_MODELOS_PEDAG%C3%93GICOS

- Bedolla, L., & Andrade, M. A. (2017). La evaluación del aprendizaje: Una constante reflexión. *REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA. SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO*, 0(19), Article 19.
<http://portalderevistasdelaup.mx/revistapedagogia/index.php/pedagogia/article/view/194>
- Benito Gil, V. (2017). Las políticas públicas de educación en Ecuador, como una de las manifestaciones e instrumentos del Plan Nacional para el Buen Vivir [Doctorado]. Universidad de Alicante.
- Blanco Gutiérrez, O. (2004). Tendencias en la Evaluación de los Aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 111–130.
- Cabezas, F. (2001). Determinación del nivel de conocimientos de matemáticas y lenguaje, de los alumnos del décimo año de educación básica, de los colegios fiscales urbanos del cantón Guayaquil: Un enfoque estadístico. <http://www.dspace.espol.edu.ec/handle/123456789/5769>
- Cabrera Ortiz, F. P. (2010). El pensamiento creativo desde la reforma curricular ecuatoriana. Estudio en la etapa de las operaciones formales (8o, 9o y 10o) año de educación básica.
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/2795>
- Calle Haro, J., & Ochoa Robles, L. (2015). Importancia de la evaluación desde un enfoque constructivista de y para los aprendizajes en la Educación General Básica [Universidad de Cuenca].
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/23181/3/Tesis.pdf.txt>
- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles educativos*, 33(132), 181–190.
- Castells, N., & Gallart, I. S. i. (2011). Estrategias de evaluación psicopedagógica. *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención*, 2011, ISBN 978-84-9980-082-0, págs. 73-90, 73–90.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3732428>
- Castiñeiras, M. (2002). La teoría pedagógica de John Dewey. Aspectos normativos y componentes utópicos. 34, 63–69.
- Castro Álvarez, M. G. (2018). El rol del estado y la participación de organismos internacionales en la evaluación educativa en Ecuador, periodo 1996-2012.

<http://repositorio.iaen.edu.ec/handle/24000/5040>

Conejo, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: La propuesta educativa y su proceso.

Alteridad, 3(2), 64–82. <https://doi.org/10.17163/alt.v3n2.2008.04>

Córdoba, F. J. (2006). La evaluación de los estudiantes: Una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de*

Educación, 39(7), 1–9. <https://doi.org/10.35362/rie3972537>

De Zubiría, J. (2006). *Hacia una Pedagogía Dialogante*.

<https://www.institutomerani.edu.co/noticias/hacia-una-pedagogia-dialogante.pdf>

Ecuador. (1983). *Ley de Educación 127*.

<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6624.pdf>

Ertmer, P., & Newb, T. J. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción.

[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37163288/1.-ConductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf?1427752843=&response-content-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37163288/1.-ConductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf?1427752843=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCONDUCTISMO_COGNITIVISMO_Y_CONSTRUCTIVIS.pdf&Expires=1608744453&Signature=REUJ84CiTcn4b8yQWdhujNrj2uW1hFM5Vxzx-mjpuY7SxbF7K4b7MAGqYqMARm1Bpe-xfrvuiCY1J0C~ed17uOT0Ek1-CWWHxH2Fpdf-tiO8M0yy5fr7X-na4sRKddei5wtxQO5k5LChV8A2~K~VuNOM5yWt1r-J9b0imzXhYkzq039koTpwgc~fXxHU94q5NQX7cY5bgTtpVmo3k~~9~NHSLiNYQnSwMfBw7ey0GuuWTGun-le7-qBvRj7NnfyFOW6DUbbWGFu0oOg70RuYt~C-mE3qppRXATyRl28NoDYXTAqczUcOhq0ojL-jh7KowJRmT78CiegoCgKXchCg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[disposition=inline%3B+filename%3DCONDUCTISMO_COGNITIVISMO_Y_CONSTRUCTIV](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37163288/1.-ConductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf?1427752843=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCONDUCTISMO_COGNITIVISMO_Y_CONSTRUCTIVIS.pdf&Expires=1608744453&Signature=REUJ84CiTcn4b8yQWdhujNrj2uW1hFM5Vxzx-mjpuY7SxbF7K4b7MAGqYqMARm1Bpe-xfrvuiCY1J0C~ed17uOT0Ek1-CWWHxH2Fpdf-tiO8M0yy5fr7X-na4sRKddei5wtxQO5k5LChV8A2~K~VuNOM5yWt1r-J9b0imzXhYkzq039koTpwgc~fXxHU94q5NQX7cY5bgTtpVmo3k~~9~NHSLiNYQnSwMfBw7ey0GuuWTGun-le7-qBvRj7NnfyFOW6DUbbWGFu0oOg70RuYt~C-mE3qppRXATyRl28NoDYXTAqczUcOhq0ojL-jh7KowJRmT78CiegoCgKXchCg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[IS.pdf&Expires=1608744453&Signature=REUJ84CiTcn4b8yQWdhujNrj2uW1hFM5Vxzx-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37163288/1.-ConductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf?1427752843=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCONDUCTISMO_COGNITIVISMO_Y_CONSTRUCTIVIS.pdf&Expires=1608744453&Signature=REUJ84CiTcn4b8yQWdhujNrj2uW1hFM5Vxzx-mjpuY7SxbF7K4b7MAGqYqMARm1Bpe-xfrvuiCY1J0C~ed17uOT0Ek1-CWWHxH2Fpdf-tiO8M0yy5fr7X-na4sRKddei5wtxQO5k5LChV8A2~K~VuNOM5yWt1r-J9b0imzXhYkzq039koTpwgc~fXxHU94q5NQX7cY5bgTtpVmo3k~~9~NHSLiNYQnSwMfBw7ey0GuuWTGun-le7-qBvRj7NnfyFOW6DUbbWGFu0oOg70RuYt~C-mE3qppRXATyRl28NoDYXTAqczUcOhq0ojL-jh7KowJRmT78CiegoCgKXchCg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[mjpuY7SxbF7K4b7MAGqYqMARm1Bpe-xfrvuiCY1J0C~ed17uOT0Ek1-CWWHxH2Fpdf-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37163288/1.-ConductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf?1427752843=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCONDUCTISMO_COGNITIVISMO_Y_CONSTRUCTIVIS.pdf&Expires=1608744453&Signature=REUJ84CiTcn4b8yQWdhujNrj2uW1hFM5Vxzx-mjpuY7SxbF7K4b7MAGqYqMARm1Bpe-xfrvuiCY1J0C~ed17uOT0Ek1-CWWHxH2Fpdf-tiO8M0yy5fr7X-na4sRKddei5wtxQO5k5LChV8A2~K~VuNOM5yWt1r-J9b0imzXhYkzq039koTpwgc~fXxHU94q5NQX7cY5bgTtpVmo3k~~9~NHSLiNYQnSwMfBw7ey0GuuWTGun-le7-qBvRj7NnfyFOW6DUbbWGFu0oOg70RuYt~C-mE3qppRXATyRl28NoDYXTAqczUcOhq0ojL-jh7KowJRmT78CiegoCgKXchCg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[tiO8M0yy5fr7X-na4sRKddei5wtxQO5k5LChV8A2~K~VuNOM5yWt1r-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37163288/1.-ConductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf?1427752843=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCONDUCTISMO_COGNITIVISMO_Y_CONSTRUCTIVIS.pdf&Expires=1608744453&Signature=REUJ84CiTcn4b8yQWdhujNrj2uW1hFM5Vxzx-mjpuY7SxbF7K4b7MAGqYqMARm1Bpe-xfrvuiCY1J0C~ed17uOT0Ek1-CWWHxH2Fpdf-tiO8M0yy5fr7X-na4sRKddei5wtxQO5k5LChV8A2~K~VuNOM5yWt1r-J9b0imzXhYkzq039koTpwgc~fXxHU94q5NQX7cY5bgTtpVmo3k~~9~NHSLiNYQnSwMfBw7ey0GuuWTGun-le7-qBvRj7NnfyFOW6DUbbWGFu0oOg70RuYt~C-mE3qppRXATyRl28NoDYXTAqczUcOhq0ojL-jh7KowJRmT78CiegoCgKXchCg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[J9b0imzXhYkzq039koTpwgc~fXxHU94q5NQX7cY5bgTtpVmo3k~~9~NHSLiNYQnSwMfBw](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37163288/1.-ConductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf?1427752843=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCONDUCTISMO_COGNITIVISMO_Y_CONSTRUCTIVIS.pdf&Expires=1608744453&Signature=REUJ84CiTcn4b8yQWdhujNrj2uW1hFM5Vxzx-mjpuY7SxbF7K4b7MAGqYqMARm1Bpe-xfrvuiCY1J0C~ed17uOT0Ek1-CWWHxH2Fpdf-tiO8M0yy5fr7X-na4sRKddei5wtxQO5k5LChV8A2~K~VuNOM5yWt1r-J9b0imzXhYkzq039koTpwgc~fXxHU94q5NQX7cY5bgTtpVmo3k~~9~NHSLiNYQnSwMfBw7ey0GuuWTGun-le7-qBvRj7NnfyFOW6DUbbWGFu0oOg70RuYt~C-mE3qppRXATyRl28NoDYXTAqczUcOhq0ojL-jh7KowJRmT78CiegoCgKXchCg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[7ey0GuuWTGun-le7-qBvRj7NnfyFOW6DUbbWGFu0oOg70RuYt~C-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37163288/1.-ConductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf?1427752843=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCONDUCTISMO_COGNITIVISMO_Y_CONSTRUCTIVIS.pdf&Expires=1608744453&Signature=REUJ84CiTcn4b8yQWdhujNrj2uW1hFM5Vxzx-mjpuY7SxbF7K4b7MAGqYqMARm1Bpe-xfrvuiCY1J0C~ed17uOT0Ek1-CWWHxH2Fpdf-tiO8M0yy5fr7X-na4sRKddei5wtxQO5k5LChV8A2~K~VuNOM5yWt1r-J9b0imzXhYkzq039koTpwgc~fXxHU94q5NQX7cY5bgTtpVmo3k~~9~NHSLiNYQnSwMfBw7ey0GuuWTGun-le7-qBvRj7NnfyFOW6DUbbWGFu0oOg70RuYt~C-mE3qppRXATyRl28NoDYXTAqczUcOhq0ojL-jh7KowJRmT78CiegoCgKXchCg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[mE3qppRXATyRl28NoDYXTAqczUcOhq0ojL-jh7KowJRmT78CiegoCgKXchCg__&Key-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37163288/1.-ConductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf?1427752843=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCONDUCTISMO_COGNITIVISMO_Y_CONSTRUCTIVIS.pdf&Expires=1608744453&Signature=REUJ84CiTcn4b8yQWdhujNrj2uW1hFM5Vxzx-mjpuY7SxbF7K4b7MAGqYqMARm1Bpe-xfrvuiCY1J0C~ed17uOT0Ek1-CWWHxH2Fpdf-tiO8M0yy5fr7X-na4sRKddei5wtxQO5k5LChV8A2~K~VuNOM5yWt1r-J9b0imzXhYkzq039koTpwgc~fXxHU94q5NQX7cY5bgTtpVmo3k~~9~NHSLiNYQnSwMfBw7ey0GuuWTGun-le7-qBvRj7NnfyFOW6DUbbWGFu0oOg70RuYt~C-mE3qppRXATyRl28NoDYXTAqczUcOhq0ojL-jh7KowJRmT78CiegoCgKXchCg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37163288/1.-ConductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf?1427752843=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCONDUCTISMO_COGNITIVISMO_Y_CONSTRUCTIVIS.pdf&Expires=1608744453&Signature=REUJ84CiTcn4b8yQWdhujNrj2uW1hFM5Vxzx-mjpuY7SxbF7K4b7MAGqYqMARm1Bpe-xfrvuiCY1J0C~ed17uOT0Ek1-CWWHxH2Fpdf-tiO8M0yy5fr7X-na4sRKddei5wtxQO5k5LChV8A2~K~VuNOM5yWt1r-J9b0imzXhYkzq039koTpwgc~fXxHU94q5NQX7cY5bgTtpVmo3k~~9~NHSLiNYQnSwMfBw7ey0GuuWTGun-le7-qBvRj7NnfyFOW6DUbbWGFu0oOg70RuYt~C-mE3qppRXATyRl28NoDYXTAqczUcOhq0ojL-jh7KowJRmT78CiegoCgKXchCg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

Espinosa, B. (2011). *Las políticas sociales en Ecuador del siglo XX. Estado del País: Informe cero*.

Ecuador 1950-2010.

https://biblio.flacsoandes.edu.ec/shared/biblio_view.php?bibid=124171&tab=opac

Falieres, N., & Antolín, M. (2006). *Cómo mejorar el aprendizaje en el aula y poder evaluarlo*. Editora

Cultural Interamericana.

García Martínez, V., & Fabila Echaury, A. M. (2011). Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje en la educación a distancia. 3(2).

González, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagógica Universitaria*, 5(2).

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/30175896/fines_de_la_evaluacion.pdf?1352608479=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEvaluacion_del_aprendizaje_en_la_ensenan.pdf&Expires=1612473156&Signature=FT5jo9HdwtAa2ob6Lb1bLmX1XyfkCqfaqIkbTD~QZBhP2bSUI-gMqh5ubD4HB02Z~w2wA6QB12v4m6Og7bu2NNWbQHv~171Qbxile8t~uiNly5tJaz74lskgvj-umDCq2KXStdXpbSoKgMmXVs-FleuxRlako~VOM-LfluT9rtiZ4PDIcuWggAsGpmZcKYbFADsxtF6i9NL5gppWSR60MI-E~75P-MnEHlz5p6LvmB-aRO~dxODKhttpOksTvlck9A0BZstqG2OHaQX61qvN3BOfoH39ZS0RetWM1Vy3kvhE6iNLRlLg~zSGcBcHHC8o7sq8Ey7KH~y-HavFXnWnirQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

González, M., Hernández, A. I., & Hernández, A. I. (2007). El constructivismo en la evaluación de los aprendizajes del álgebra lineal. *Educere*, 11(36), 123–135.

Jiménez, M. (1983). La evaluación en el área de idioma nacional en el colegio “Paltas”.

Luna, M. (2014). La educación en el Ecuador 1980-2007. *Revista Iberoamericana de Educación*, n°65.

Luna Tamayo, M., & Astorga, A. (2011). Educación 1950—2010: Reformas inconclusas, nudos recurrentes, nuevos desafíos. *Estado del País: Informe cero. Ecuador 1950-2010*.

https://biblio.flacsoandes.edu.ec/shared/biblio_view.php?bibid=124171&tab=opac

Meza Hernández, F. G. (1999). Análisis de los instrumentos de evaluación trimestral aplicados en estudios sociales en el ciclo básico del colegio particular nocturno Galápagos de la ciudad de Riobamba en el año lectivo 1996—1997. <http://dspace.utpl.edu.ec/handle/123456789/19959>

Ministerio de Educación. (2020). Instructivo para la Evaluación Estudiantil.

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2008). Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/04/SIST_NAC_EVALUACION_FF.pdf
- Molina Galarza, M. (2016). La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: Reflexiones desde América Latina. *Cuadernos de Pesquisa*, 46(162), 942–964.
- Naciones Unidas. (1948). La Declaración Universal de Derechos Humanos | Naciones Unidas. United Nations; United Nations. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Naciones Unidas. (1976). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
- Naranjo, G., & Herrera, L. (2008). Evaluación del aprendizaje basado en competencias. Universidad Técnica de Ambato.
- Orellana Malla, A. K. (2018). Estudio de eficacia educativa en colegios de la región sur de Ecuador. <https://addi.ehu.es/handle/10810/32005>
- Registro Oficial. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural.
- Romo, A., & Nubiola, J. (2005). Virtudes democráticas en la educación de hoy. <https://www.unav.es/gep/Dewey/PropuestaPedagogicaRomoNubiola.html>
- Rovira Salvador, I. (s.f.). Modelo pedagógico tradicional: Historia y bases teórico-prácticas.
- Sánchez Cisneros, J. (2007). Impacto de la reforma curricular consensuada en la práctica profesional de los docentes: Los desafíos de un grupo de docentes de tres instituciones educativas del Cantón Baños, frente a los contenidos de la Reforma. <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/496>
- Segura Castillo, M. A. (2011). La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v7i1.9242>
- Serrano, J. M., & Pons, R. M. (2008). La concepción constructivista de la instrucción. Hacia un replanteamiento del triángulo interactivo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 681–712.
- Suárez, Z. (2012). CONSTRUCTIVISMO EN EDUCACIÓN: ILUSIONES Y DILEMAS.

CONSTRUCTIVISM IN EDUCATION: ILLUSIONS AND DILEMMAS. Revista Electrónica
Calidad en la Educación Superior, 3(1), 24–42. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.432>

- Torres T., J. A., Aldeán R, R. M., & Angulo E, B. C. (1992). Estudio comparativo de las normas reglamentarias que sobre evaluación del aprendizaje contemplan los reglamentos generales de la ley de educación de 1978 y 1985, sus reformas y su influencia en la promoción de los alumnos del ciclo básico de los colegios, San Francisco y Doce de Febrero de la ciudad de Zamora en las asignaturas de matemáticas, castellano estudios sociales ciencias naturales e inglés durante el periodo comprendido entre 1983- 1990. <http://dspace.utpl.edu.ec/handle/20.500.11962/22690>
- Vives Hurtado, M. P. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur.
- Whitman, G. (2008). Esféro rojo, esféro azul. Impacto de las reformas educativas financiadas internacionalmente en las prácticas en el aula en el Ecuador. En C. Arcos & B. Espinosa, Desafíos de la educación en el Ecuador: Calidad y equidad. Flacso. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=25671>
- Yong Castillo, E., & Bedoya Ortiz, D. H. (2019). De la educación tradicional a la educación mediada por TIC: Los procesos de enseñanza aprendizaje en el siglo XXI.