

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación Básica

La evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista en la asignatura de Lengua y Literatura en Educación Básica Media

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación Básica

Autores:

Jennyfer Estefanía Cornejo Nieves

Evelyn Maribel Puchi Tuba

Director:

Freddy Patricio Cabrera Ortiz

ORCID:  0000-0002-7539-0985

Cuenca, Ecuador

2023-09-05

Resumen

La evaluación educativa es una valoración o análisis de cómo avanza la acción educacional llevada a cabo por el estudiante y el maestro. Es decir, da cuenta de los procesos de aprendizaje y formación implementados. Sin embargo, esta ha adoptado una visión reduccionista, ya que algunos docentes se centran en evaluar únicamente al final del proceso educativo, dejando de lado una evaluación sistémica, integral y valorativa que le permite al docente orientar al estudiante de manera oportuna, pertinente, precisa y detallada. Es por esto, que el objetivo de esta investigación cualitativa, está orientado en analizar desde el enfoque constructivista los mecanismos que emplean los docentes para evaluar los aprendizajes de Lengua y Literatura en Educación Básica Media. Para ello, se realizaron observaciones y entrevistas a 8 docentes de 2 instituciones educativas de la ciudad de Cuenca. Se encontró que la evaluación es concebida por los docentes como un proceso que les permite conocer los avances de los estudiantes y mejorar su práctica. Así como, que sus prácticas están caracterizadas principalmente por aspectos constructivistas y que hacen uso de distintos tipos, técnicas e instrumentos para evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

Palabras clave: evaluar, constructivismo, enseñanza, aprendizaje, docentes



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

Repositorio Institucional: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Abstract

Academic evaluation is an assessment or analysis of how the educational action carried out by the student and the teacher progresses. That is, it describes the implemented learning and training processes. However, this has adopted a reductionist perspective, since some teachers focus on evaluating only at the end of the educational process, leaving aside a systemic, comprehensive, and thorough evaluation that allows the teacher to guide the student in a timely, relevant, accurate and detailed manner. For this reason, the objective of this qualitative research is to analyze from the constructivist approach the mechanisms that teachers use to evaluate the learning of Language and Literature in Basic Middle Education. For this, observations and interviews were carried out with 8 teachers from 2 educational institutions in the city of Cuenca. It was found that the evaluation is conceived by the teachers as a process that allows them to know the progress of the students and improve their practice. Also, that their practices are characterized mainly by constructivist aspects and that they make use of different tools, techniques and instruments to evaluate student learning.

Keywords: evaluate, constructivism, teaching, learning, teachers



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights.

Institutional Repository: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Índice de contenido

Introducción	10
1. Antecedentes	14
1.1. <i>Análisis del lugar donde se realizaron las investigaciones</i>	15
1.2. <i>Análisis descriptivo respecto a la temática abordada</i>	15
1.3. <i>Análisis descriptivo del enfoque metodológico</i>	16
1.4. <i>Análisis descriptivo de los resultados</i>	19
1.4.1. <i>Enfoque de la evaluación de los aprendizajes en Educación Básica</i>	19
1.4.2. <i>Factores o razones que intervienen en la evaluación de los aprendizajes en Educación Básica</i>	27
2. Marco teórico/conceptual	29
2.1. <i>Evaluación educativa</i>	30
2.2. <i>Evaluación de los aprendizajes</i>	31
2.3. <i>Constructivismo</i>	32
2.4. <i>Evaluación constructivista</i>	35
2.5. <i>Técnicas e instrumentos de evaluación desde una visión constructivista</i>	38
2.5.1. <i>Técnicas informales</i>	38
2.5.2. <i>Técnicas semiformales</i>	39
2.5.3. <i>Técnicas formales</i>	40
2.6. <i>Tipos de evaluación desde una perspectiva constructivista</i>	41
2.6.1. <i>Evaluación diagnóstica</i>	41
2.6.2. <i>Evaluación formativa</i>	42
2.6.3. <i>Evaluación sumativa</i>	43
2.6.4. <i>Autoevaluación</i>	43
2.6.5. <i>Coevaluación</i>	44
2.6.6. <i>Heteroevaluación</i>	45
2.7. <i>Evaluación de la Lengua y Literatura</i>	45
3. Metodología	45
3.1. <i>Participantes</i>	46
3.2. <i>Técnicas e instrumentos</i>	47
3.2.1. <i>La entrevista</i>	47
3.2.2. <i>La observación</i>	48
3.3. <i>Proceso de levantamiento de la información</i>	48
3.4. <i>Análisis de la información</i>	49

3.5. Consideraciones éticas.....	50
4. Resultados.....	50
5. Discusión.....	58
6. Conclusiones.....	63
Referencias.....	65
Anexos.....	75
Anexo A.....	75
Anexo B.....	77
Anexo C.	80

Índice tablas

Tabla 1 Estructura metodológica de la investigación	46
Tabla 2 Participantes	47

Agradecimientos

Agradezco a Dios y a mi familia por brindarme el apoyo necesario durante todo el transcurso de mi vida universitaria. A mis padres por ser los seres más extraordinarios que la vida me pudo regalar, pues en cada uno de los logros y obstáculos que se presentaron en el camino, ellos fueron el sostén para seguir adelante. Además, de manera especial, agradezco a mi hermana, quien ha sido el motivo de mi inspiración para lograr este sueño. Finalmente, a mis docentes y amigos que siempre me han aportando enseñanzas nuevas y me han permitido ser una mejor persona.

Evelyn Maribel Puchi Tuba

Agradecimientos

Creo que en la vida uno se encuentra a muchas personas que de una u otra manera se convierten en una salida o una luz cuando las necesitamos. Agradezco a todas aquellas personas que hicieron parte de mi vida universitaria, docentes, compañeros y amigos, por haberme brindado su tiempo, consejos, abrazos y apoyo en momentos que lo necesitaba. También, a mis padres que son la fuente de inspiración y los que me motivan en cada paso que doy, y a mi hermano, que, a pesar de estar lejos, siempre lo tengo presente.

Jennyfer Estefanía Cornejo Nieves

Agradecimientos

Agradecemos a nuestro tutor, el Mgt. Freddy Patricio Cabrera Ortiz, por brindarnos su ayuda, dedicación y palabras de aliento para que este trabajo haya terminado con éxito.

Evelyn Maribel Puchi Tuba; Jennyfer Estefanía Cornejo Nieves

Introducción

La evaluación educativa es una valoración o análisis de cómo avanza la acción educacional llevada a cabo por el estudiante y el maestro, es decir, da cuenta de los procesos de aprendizaje y formación implementados. Por tanto, se convierte en una herramienta valiosa para reconocer y verificar habilidades, conocimientos y objetivos con el fin de que los actores involucrados en el quehacer educativo reflexionen y tomen decisiones para continuar o redireccionar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Vallejo-Ruíz y Molina-Saorín, 2014). Y más aún, en la asignatura de Lengua y Literatura, debido a que esta es fundamental para el desarrollo de la comunicación de cualquier persona y permite establecer vínculos sociales con otros y a su vez expresar pensamientos (Sumba Portilla, 2016). Sin embargo, la esencia real de esta práctica ha sido confundida y reducida con la evaluación numérica, ya que, el tipo de evaluación que prevalece en las aulas hoy en día, sobre todo a nivel Latinoamericano, es aquella que se centra en la obtención de notas para promover a los estudiantes de un grado a otro o para clasificarlos en “malos o buenos”, sin considerar la diversidad que existe en las aulas de clase (Zacarías, 2018). En este sentido, la evaluación provoca la competencia e individualidad, la memorización mecánica, la copia, la carencia de habilidades y conocimientos en el estudiante, situación que continuará, si no se toman acciones para cambiar esta realidad (Vásquez-de-Castro-Rué, 2014).

Esta problemática también se evidencia en el contexto nacional, pues según Amores Torres y Ramos Serpa (2021) y Ordoñez-Ocampos, et al. (2020) pese a que los docentes en distintas entrevistas declaran que conocen y hacen uso de métodos, estrategias y técnicas constructivistas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los resultados de las observaciones realizadas a los mismos, contradicen dichas declaraciones, debido a que en sus prácticas pedagógicas aún prevalecen aspectos del tradicionalismo sobre las estrategias o prácticas activas. Por lo tanto, estos autores concluyen que los docentes dejan al modelo constructivista en la teoría y no lo llevan a la práctica.

En consecuencia, los docentes utilizan un solo instrumento de evaluación, el test o examen para medir la cantidad de contenidos que adquirieron los estudiantes al final del proceso de enseñanza y aprendizaje o emplean tareas aleatorias, por el simple hecho de obtener notas y cumplir con los requerimientos del sistema educativo (Mina-Ortega y Ruiz-Galeano, 2016). Por consiguiente y bajo esta lógica, no hay espacio para la retroalimentación, ya que la información que se obtiene de la evaluación viene dada en forma de notas cuantitativas sin comentarios ni argumentaciones, por lo que los errores no son vistos como una posibilidad para mejorar los aprendizajes de los estudiantes ni se brindan herramientas para ello. Por el

contrario, son vistos como una oportunidad para castigar al estudiante (Cabrera-Tacuri, 2016; Calle-Haro y Ochoa-Robles, 2015). Esto, de acuerdo a Aguirre-Rodríguez (2010), sucede especialmente en subsectores de tipo humanista-científico como la Lengua y Literatura.

En este sentido, los docentes de Lengua y Literatura, de acuerdo a Espinoza Cacay (2017) y Sibri-Morquecho (2019), evalúan los aprendizajes al final de las unidades, generalmente con pruebas sumativas escritas (lápiz y papel), donde predominan los ítems de selección múltiple. Sin embargo, de acuerdo al objetivo de la asignatura citada, la utilización de ítems no es la mejor opción, ya que estos evalúan la cantidad de contenidos asimilados por los estudiantes y lo que la Lengua y Literatura pretende evaluar en el subnivel medio es el desarrollo de destrezas más que la asimilación de contenidos conceptuales, pues la intención no es hacer que los estudiantes sean expertos lingüistas sino que sean personas competentes en el uso de la lengua oral y escrita para la comunicación (INEE, 2019; Ministerio de Educación, 2016a).

Bajo este escenario Sumba Portilla (2016) menciona que las instituciones educativas ecuatorianas tienen serias dificultades en las áreas básicas, sobre todo en Lengua y Literatura, debido a que se impide el desarrollo de destrezas y habilidades para la comunicación y por consiguiente, se anula la posibilidad de que los estudiantes desarrollen procesos cognitivos superiores como el pensamiento reflexivo, crítico, analítico y creativo, aspectos que son necesarios para el razonamiento verbal, la comprensión y producción de textos, para establecer relaciones lógicas así como para realizar análisis, síntesis y/o inferencias. En resumen, se imposibilita el desarrollo y progreso de las cuatro macrodestrezas de la lengua: escuchar, leer, hablar y escribir. Lo cual genera falencias en los aprendizajes de los estudiantes tales como el desconocimiento y la inadecuada utilización de reglas gramaticales, la dificultad de comprensión de textos, la escasa producción de los mismos y la poca capacidad para realizar síntesis luego de una lectura (Morán Ramírez y Villao Reyes, 2020; Quilumbaquín Farinango, 2018; Villao Pisco, 2017). Esto, se ve reflejado en las cifras publicadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa o INEVAL, en el informe de resultados de notas de grado de los estudiantes durante el año lectivo 2019-2020, donde figura un promedio de 7,44 sobre 10 puntos para la asignatura de Lengua y Literatura, resultado que es menor a comparación del promedio de Matemáticas (7,68), Ciencias Naturales (7,69) y Ciencias Sociales (7,65) (INEVAL, 2020). Cabe recalcar que acorde a este organismo, la prueba del campo de Lengua y Literatura contaba con dos grupos temáticos: a) comprensión de textos escritos y, b) elementos de la lengua.

Ahora, cabría preguntarse ¿por qué persiste la dificultad de pensar a la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y no solo destinarla al proceso final? Según

Espinoza Cacay (2017) esto se debe a que a nivel nacional no es habitual el uso de una evaluación formativa, ya sea porque los docentes no saben cómo emplearla y manejarla, o en el caso de tener conocimientos acerca de instrumentos y/o técnicas de evaluación formativa su aplicación no es la correcta.

A estos factores, tanto Amores Torres y Ramos Serpa (2021) como Capa Bravo (2018), añaden la resistencia al cambio por parte de los docentes, el miedo a enfrentarse a nuevos retos, el desinterés por asumir metodologías más participativas y dinámicas; el tiempo que implica elaborar y revisar instrumentos de evaluación siguiendo el enfoque constructivista. De ahí que, esta investigación buscó dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿en qué medida el constructivismo representa un mecanismo pertinente para la evaluación de los aprendizajes de la asignatura de Lengua y Literatura en Educación Básica Media?; ¿cuáles son los mecanismos que los docentes de Educación Básica Media emplean para evaluar los aprendizajes de la asignatura de Lengua y Literatura? En este sentido, el propósito general que se planteó fue analizar los mecanismos que emplean los docentes para evaluar los aprendizajes desde el enfoque constructivista en la asignatura de Lengua y Literatura en Educación Básica Media. Asimismo, identificar, describir y explicar las prácticas, técnicas e instrumentos que aplica el profesorado para la evaluación de aprendizajes y, determinar sus concepciones y opiniones acerca de la evaluación de los aprendizajes en la asignatura de Lengua y Literatura desde el enfoque constructivista.

Con base en los objetivos y preguntas planteadas es fundamental para esta investigación desarrollar los siguientes componentes, la evaluación de los aprendizajes bajo el enfoque constructivista y los mecanismos de evaluación que emplean los docentes de Educación Básica Media. En consecuencia, el trabajo se estructura de la siguiente manera.

Primero, se presenta la introducción en la que se explicita la problemática, las preguntas y los objetivos de investigación.

Segundo, se presentan los antecedentes, donde se realiza una revisión de literatura, a fin de explicar lo que se ha estudiado en el campo de la evaluación de los aprendizajes asociados al área de Lengua y Literatura, desde un enfoque constructivista

Tercero, se introduce el marco teórico donde se desarrollan los principales conceptos para llevar a cabo la investigación, tales como la evaluación educativa, la evaluación de los aprendizajes, el constructivismo, la evaluación constructivista, las técnicas, los instrumentos, los tipos de evaluación bajo este enfoque y la evaluación de la Lengua y Literatura.

Cuarto, se define y explica la metodología de la investigación, el paradigma en el que está enfocada, los participantes y los instrumentos que se emplean para la recolección de la información. Así como, el procedimiento llevado a cabo para el análisis y procesamiento de los resultados. Por último, dentro de este apartado se presentan las consideraciones éticas, en las cuales están asentadas esta investigación.

Quinto, se presenta el análisis e interpretación de los resultados, después de haber realizado la codificación, categorización y tematización con la información recolectada a los docentes participantes.

Sexto, se aborda la discusión, donde se realiza un contraste entre los principales hallazgos y los estudios realizados por diferentes autores, identificando similitudes y diferencias, para dar una posible explicación y establecer inferencias. Además, se establecen las limitaciones e implicaciones de la investigación.

Séptimo, se expone el apartado de las conclusiones, que comprende los conocimientos nuevos obtenidos. Finalmente, se presentan las referencias y los anexos.

La investigación se guió bajo la metodología cualitativa, se trabajó con una muestra no probabilística-intencional conformada por 8 docentes de Educación Básica Media, seis mujeres y dos hombres, a quienes se les realizaron entrevistas semiestructuradas y observaciones no participantes directas de las clases que desarrollaban en la asignatura de Lengua y Literatura.

El análisis de la información recolectada tanto en las entrevistas como en las observaciones, se llevó a cabo empleando el método de comparación constante, el cual consiste en codificar textos escritos (en este caso las entrevistas y las fichas de observación) para posteriormente determinar categorías y temáticas generales.

Una vez analizada la información tanto de las entrevistas como de las observaciones, se determinaron algunos hallazgos. Entre ellos, que los docentes conciben a la evaluación como un proceso que les permite conocer los avances de los estudiantes y mejorar su práctica. Además de que, la planificación, el uso de criterios, el establecimiento de objetivos, la retroalimentación y el uso de variados mecanismos (tipos, técnicas e instrumentos) son aspectos que los docentes consideran importantes al momento de llevar a cabo actividades evaluativas en el aula. Estos resultados generan algunas implicaciones educativas y políticas, a saber: proporcionan pautas para que los docentes noveles o experimentados conozcan y exploren diferentes tipos, técnicas y herramientas de evaluación y abren la posibilidad de que

en las políticas educativas se considere realizar talleres de capacitación para fortalecer las habilidades evaluativas de los docentes y se despegue de prácticas tradicionales.

1. Antecedentes

Como parte de este estudio, se realizó el presente estado del arte, que surge a raíz de distintas investigaciones que se han realizado con el propósito de conocer lo que se ha estudiado en el campo de la evaluación de los aprendizajes asociados al área de Lengua y Literatura.

Para identificar el material publicado se empleó la estrategia metodológica de la búsqueda basada en palabras claves, tales como evaluación constructivista, instrumentos y técnicas de evaluación, Lengua y Literatura, Educación Básica, concepciones y prácticas evaluativas. En cuanto a las fuentes de información, figuran diversos motores de búsqueda. El buscador Google Académico, especializado en contenido y literatura académica-científica, brindó información relevante de distintas investigaciones publicadas en bases de datos digitales como Dialnet, Scielo y Redalyc, derivadas de revistas científicas: Revista Ciencias de la Educación, The Curriculum Journal y Avances en la Investigación en Ciencias Sociales, Educación y Humanidades. Además, se realizó la búsqueda de material publicado en repositorios digitales de distintas universidades.

A causa de los factores sociales y culturales que influyen en la concepción de la evaluación de los aprendizajes, los resultados de las investigaciones pueden variar en función del contexto en el que se llevan a cabo. Por esta razón, la mayoría de las investigaciones relevadas (artículos indexados, tesis doctorales y tesis de grado) pertenecen a países sudamericanos, puesto que, culturalmente están más cercanos al contexto de estudio.

Para sistematizar la información de los documentos, se partió de una lectura general de cada uno de ellos. Luego, se empleó un formato de fichas de estudio donde se registraron aspectos como la temática de estudio, el lugar, el año, el autor (es), la fuente, la población, las palabras clave, los objetivos, las hipótesis/preguntas de investigación, la metodología, los resultados/hallazgos y las sugerencias.

Por último, los criterios de inclusión empleados para seleccionar el material fueron los siguientes: artículos indexados, tesis de grado o tesis doctorales; publicados en los últimos 10 años; que los resultados se deriven de investigaciones empíricas y que aborden temas relacionados a la evaluación de los aprendizajes en Educación Básica.

Se realizó un análisis descriptivo de los documentos. En un primer momento, el análisis se centró en el país donde se han desarrollado las investigaciones, la temática de estudio y el enfoque metodológico. En un segundo momento, se analizaron los principales resultados de las investigaciones.

1.1. Análisis del lugar donde se realizaron las investigaciones

En la búsqueda de la información, se relevaron investigaciones provenientes del contexto de estudio, Ecuador (n=5) debido a que los propósitos de cada una de ellas, brinda n información relevante acerca del estado de la evaluación en Educación Básica. Empleando este mismo criterio y tomando en cuenta países culturalmente cercanos a Ecuador, se rescataron algunas investigaciones procedentes de Colombia (n= 8), Venezuela (n=1), Guatemala (n=1), México (n= 1), Chile (n=1) y Perú (n=1). Sin embargo, también se consideraron algunas investigaciones desarrolladas en países como España (n=1), Finlandia (n=1) y República Checa (n=1), pues pese a que no son cercanas al contexto de estudio, sus temáticas guardan relación con lo que se pretende analizar en esta investigación.

1.2. Análisis descriptivo respecto a la temática abordada.

En cuanto a los temas de estudio abordados, la temática que prevalece son las concepciones y prácticas de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes, algunos de ellos en el campo de la Lengua y Literatura (n=15). Ciertos investigadores analizan dichas prácticas y concepciones en función de las siguientes cuestiones: ¿qué se evalúa?, ¿por qué y para qué?, ¿cómo se evalúa? y ¿con qué instrumentos?, centrándose, en la Lengua en su conjunto (Suárez Arias et al., 2020) o en alguna de sus dimensiones, ya sea en la oralidad (Pinilla-Vásquez et al., 2012), en la escritura (Duque Mejía y Ramírez Mora, 2014; Zamudio Bejarano, 2019) o en la literatura (Moreno Pérez et al., 2015). Mientras que otros investigadores analizan las concepciones y las prácticas evaluativas de manera general (Atjonen, 2014; Skutil et al., 2018; Vera Maldonado y Arichabala Torres, 2022; Zambrano Díaz, 2014), bajo el modelo pedagógico constructivista (Falcón Ccenta et al., 2021; Gaviria Salazar, 2021; Gómez Vahos et al., 2019; Ortega Martínez et al., 2021), bajo los programas y planes institucionales de evaluación (Pizarro Gamero y Gómez Muskus, 2018) o bajo la perspectiva de los estudiantes (Carrillo-López y Hortigüela-Alcalá, 2022). Todos estos autores y la manera en la que abordan la temática en cuestión, han sido incluidos, debido a que se acercan a uno de los objetivos específicos que se pretende alcanzar en la presente investigación: determinar

las concepciones y prácticas de los docentes acerca de la evaluación de los aprendizajes desde el enfoque constructivista.

Otra temática de gran interés, está relacionada con las técnicas e instrumentos que emplean los docentes para evaluar los aprendizajes (n=4). Las investigaciones que abordan esta temática han sido consideradas debido a que posibilitan, por un lado, identificar si los docentes tienen conocimiento, elaboran y emplean eficientemente instrumentos de evaluación cualitativa o siguen centrados en usar únicamente instrumentos cuantitativos, además, aclaran la manera en la que los docentes llevan a cabo los procesos de retroalimentación y elaboración de criterios de evaluación (Sambrano y Barreto, 2017). Por otro lado, la investigación de Espinoza Cacay (2017), a más de permitir identificar el conocimiento que tienen los docentes acerca de técnicas e instrumentos de evaluación bajo una lógica constructivista, ofrecen explicaciones acerca del momento o los momentos en los que se llevan a cabo los procesos evaluativos (diagnóstica, formativa o sumativa) así como, los tipos (la heteroevaluación, coevaluación o autoevaluación) de evaluación y las técnicas (formales, semiformales o informales) consideradas por los docentes. Este último aspecto también es abordado por Pachacama Loya (2013). Para finalizar, el estudio desarrollado por Ramón López y Ramón López (2012), ha sido considerado debido a que ofrece una mirada acerca de cuáles son los criterios y objetivos en los que se basan los docentes para diseñar los instrumentos de evaluación de aprendizajes en el área de Lengua y Literatura.

Finalmente, se relevaron investigaciones que abordan la evaluación de los aprendizajes desde el enfoque constructivista en Educación Básica (n=2). Esta temática ofrece una perspectiva acerca de las bases teóricas que sustentan el proceso de evaluación llevado a cabo por los docentes en cada una de sus aulas, si dicho proceso tiende hacia aspectos tradicionales o hacia aspectos constructivistas (Aguirre Alarcón, 2015 y Chanta Pérez, 2018). Se ha considerado incluir esta temática en la presente investigación, ya que aporta información acerca de los mecanismos que emplean los docentes para evaluar los aprendizajes y si estos, están o no enmarcados dentro del enfoque constructivista.

1.3. Análisis descriptivo del enfoque metodológico.

En cuanto al enfoque metodológico, 13 de los estudios encontrados se desarrollan bajo una metodología cualitativa (Atjonen, 2014; Duque Mejía y Ramírez Mora, 2014; Falcón Ccenta et al., 2021; Gómez Vahos et al., 2019; Moreno Pérez et al., 2015; Ortega Martínez et al., 2021; Pinilla Vásquez et al., 2012; Pizarro Gamero y Gómez Muskus, 2018; Ramón López y Ramón López, 2012; Sambrano y Barreto, 2017; Suárez Arias et al., 2020; Vera Maldonado

y Arichabala Torres, 2022; Zamudio Bejarano, 2019). Los investigadores que se inclinan por esta vía metodológica encuentran fundamento en su empleo, ya que les permite realizar un análisis progresivo de la información sin llegar a generalizarla. Asimismo, mencionan que permite comprender la amplitud y riqueza de la realidad de los participantes para reflexionar sobre el objeto de estudio, en este caso, la evaluación de los aprendizajes.

Sumado a los 13 estudios de carácter cualitativo, se encontraron 4 de carácter cuantitativo (Aguirre Alarcón, 2015; Carrillo-López y Hortigüela- Alcalá, 2022; Chanta Pérez, 2018; Espinoza Cacay, 2017) y 4 mixtos (Gaviria Salazar, 2021; Pachacama Loya, 2013; Skutil et al., 2018; Zambrano Díaz, 2014). Los investigadores que emplearon el método cuantitativo, mencionan que el porqué del uso de esta metodología viene dado a causa de que les permite encontrar relaciones y asociaciones entre variables (dependientes e independientes) para identificar tendencias, comprobar relaciones, realizar predicciones y determinar resultados generales. Mientras que, los que emplearon el enfoque mixto mencionan que este les permite abordar el fenómeno de estudio tanto desde lo cualitativo como desde lo cuantitativo, para comprenderlo con mayor precisión y profundidad.

Para la recolección de datos e información, en todos los estudios cualitativos se empleó como técnica principal, la entrevista. Dicha técnica, presenta un cuestionario (instrumento) de preguntas abiertas que dan libertad a los entrevistados de expresar abiertamente sus opiniones o ideas ante la temática planteada. Lo cual va acorde a los objetivos que los investigadores pretenden alcanzar en cada uno de sus estudios: conocer las concepciones o puntos de vista de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes y así entender los mecanismos que ponen en práctica. Sumado al empleo de la entrevista, investigadores como Duque Mejía y Ramírez Mora (2014); Gómez Vahos et al. (2019); Moreno Pérez et al. (2015); Pinilla Vásquez et al. (2012); Pizarro Gamero y Gómez Muskus (2018); Suárez Arias et al. (2020); Sambrano y Barreto (2017); Vera Maldonado y Arichabala Torres (2022), realizan observaciones a las clases impartidas por los docentes, usando como instrumento los diarios de campo o guías de observación, con la finalidad de identificar aspectos fundamentales de los procesos de evaluación del aprendizaje, tomando en cuenta aquello que se realiza o no en el aula de clase. Otros investigadores, con el objetivo de ampliar la recolección de información emplean técnicas como el análisis documental (Moreno Pérez et al., 2015; Pizarro Gamero y Gómez Muskus, 2018; Suárez Arias et al., 2020; Zamudio Bejarano, 2019), la evocación del recuerdo (Duque Mejía y Ramírez Mora, 2014); los talleres didácticos (Gómez Vahos et al., 2019) y las encuestas con preguntas abiertas (Ortega Martínez et al., 2019).

Por último, es importante recalcar que los investigadores antes mencionados, combinan diferentes técnicas de recolección de información, para efectos de realizar una comparación o triangulación, ya sea, entre la teoría acerca de la evaluación de los aprendizajes y la información que se recaba en las entrevistas, las observaciones, los talleres didácticos, las encuestas o la evocación del recuerdo, a fin de contrastar lo que se dice y lo que está escrito respecto a la evaluación de los aprendizajes con lo que realmente hacen los docentes en sus aulas de clase.

Por otra parte, en los estudios de corte cuantitativo, se emplearon las encuestas como técnica de recolección de información, basadas en cuestionarios con preguntas de opción múltiple (Aguirre Alarcón, 2015; Carrillo-López y Hortigüela- Alcalá, 2022; Chanta Pérez, 2018) o tipo Likert (Espinoza Cacay, 2017). Empero, de este grupo de investigadores Espinoza Cacay (2017) a más de la encuesta empleó la observación, como técnica de investigación. Los investigadores, mencionan que hacen uso de las encuestas por la facilidad y flexibilidad de aplicación, así como, porque las preguntas que configuran la misma, permiten caracterizar los conocimientos y opiniones sobre la evaluación de los aprendizajes y las prácticas e instrumentos que los docentes emplean en dicho proceso.

Finalmente, referente a los estudios mixtos, se visibiliza el uso de varias técnicas de investigación, tal es el caso de Zambrano Díaz (2014) que realizó encuestas y entrevistas a docentes. Otros investigadores como Gaviria Salazar (2021) a más de realizar encuestas y entrevistas (docentes y estudiantes), también llevó a cabo un análisis documental sobre la evaluación. Por último, Pachacama Loya (2013), desarrolló observaciones, encuestas y entrevistas basadas en cuestionarios y Skutil et al. (2018) emplea una encuesta, configurada por preguntas cerradas, abiertas, escalables y de prueba.

Expuesta tanto la metodología como las técnicas e instrumentos que se utilizaron en las distintas investigaciones recopiladas, nos parece idóneo para las finalidades de esta investigación emplear la metodología cualitativa, así como, la entrevista y la observación. Puesto que, nos permitirá comprender a profundidad una realidad desde la experiencia, en este caso, permitirá conocer los mecanismos que emplean los docentes para evaluar los aprendizajes desde el enfoque constructivista en la asignatura de Lengua y Literatura en Educación Básica Media.

1.4. Análisis descriptivo de los resultados.

El análisis de contenido de los estudios recopilados en esta investigación, nos permitió agrupar los resultados en dos grandes categorías: 1) Enfoque de la evaluación de los aprendizajes en Educación Básica, la cual se subdivide en las siguientes subcategorías: a) concepción de la evaluación, b) técnicas e instrumentos de evaluación, c) momentos de evaluación, d) agentes de evaluación, e) criterios de evaluación y, f) planificación de la evaluación, y 2) Los factores o razones que intervienen en su empleo.

A continuación, se detallan los principales resultados, de acuerdo a cada una de las categorías analizadas.

1.4.1. Enfoque de la evaluación de los aprendizajes en Educación Básica.

Los estudios analizados dan cuenta de que la evaluación de los aprendizajes está enmarcada en distintos enfoques. Por ejemplo, en el estudio realizado por Zamudio Bejarano (2019) en Colombia, se determinó que la evaluación de la escritura no alcanza a ser totalmente formativa, los docentes enfrentan divergencias. Unos se inclinan hacia una evaluación enfocada en generar procesos de reflexión para mejorar tanto el aprendizaje como la enseñanza, mientras que, para otros, dicho aspecto, no cobra importancia. De la misma manera, en esta macrodestreza, Duque Mejía y Ramírez Mora (2014) señalan que los docentes centran sus prácticas evaluativas en conceptos más cuantitativos que cualitativos, en los cuales, los procesos de retroalimentación son escasos. Por lo que, tanto en el estudio de Duque Mejía y Ramírez Mora (2014) como en el de Zamudio Bejarano (2019), la evaluación de la escritura está inclinada hacia aspectos como el reconocimiento de las grafías y de los fonemas cuando se decodifica y codifica. Además, la escritura está enfocada en procesos instrumentales y descontextualizados, limitando su práctica a las necesidades escolares, lo cual ocasiona que no se promueva una escritura genuina y con sentido, por el contrario, se tiende a ver la escritura como una actividad de transcripción.

Asimismo, Moreno Pérez et al. (2015) mencionan que para los docentes que formaron parte de su investigación, la evaluación de la Literatura va desde el reconocimiento de aspectos como la comprensión, la interpretación o la creación hasta docentes que se centran en evaluar únicamente aspectos formales (tiempo, espacio, personajes, etc.). Con relación a la oralidad, Pinilla Vásquez et al. (2012) enfatizan que los docentes evalúan la misma, bajo una concepción normativa, se evalúan aspectos como la velocidad, el volumen, la pronunciación,

orden de los enunciados o entonación, en detrimento de la comprensión y posterior producción de los géneros orales.

Dentro de este mismo contexto, Gaviria Salazar (2021) develó que en un alto porcentaje, las concepciones de evaluación que tienen los docentes de algunas instituciones públicas colombianas siguen ancladas a enfoques tradicionalistas, mientras que, para otros investigadores como Pizarro Gamero y Gómez Muskus (2018) y Suárez Arias et al. (2020) los docentes caen en una doble moral, pues sus prácticas evaluativas aún son sancionatorias y direccionadas únicamente a la consecución de objetivos pero en sus discursos declaran que la evaluación debe servir para reajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje a fin de mejorarlo. Por último, Gómez Vahos et al. (2019), señala que la percepción de los docentes acerca de la evaluación de aprendizajes va encaminada hacia posturas mucho más formativas y permanentes, lo cual posibilita identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes y las dificultades que presentan los mismos.

Por otro lado, en Ecuador, Espinoza Cacay (2017) menciona que los docentes carecen de una práctica de evaluación formativa en el área de Lengua y Literatura, ya que aún prevalece una evaluación tradicionalista, en donde el docente es quién evalúa al estudiante, empleando pruebas escritas u orales como únicas formas de evaluación, lo que niega la posibilidad de que los estudiantes puedan asumir con responsabilidad su proceso evaluativo y junto a ello, adquirir conciencia de cómo están desarrollando sus aprendizajes y en qué están fallando para poder mejorarlos. Siguiendo esta línea, Aguirre Alarcón (2015) afirma que muchos docentes ecuatorianos, persisten en valorar más la capacidad de memorizar definiciones antes que los procesos de razonamiento, este resultado, refleja que la evaluación constructivista no representa una opción para estos docentes, ya que la creación de conocimiento propio en las distintas evaluaciones es inexistente. Esto se apoya en los resultados de la investigación realizada por Ramón López y Ramón López (2012), donde se evidenció que los instrumentos de evaluación usados por los maestros en Lengua y Literatura están inclinados a la memorización, dejando a un lado el uso de conocimientos nuevos o sus aportes creativos.

De la misma forma, Pachacama Loya (2013) concluye en su investigación que la evaluación de los aprendizajes en relación con el constructivismo, no representa una fortaleza del personal docente. Se visibiliza una evaluación centrada en recuperar fundamentalmente contenidos o conocimientos y no habilidades o destrezas con criterios de desempeño adquiridas por los estudiantes, razón por la cual, no se cuenta con información funcional para

orientar procesos de retroalimentación pedagógica. Finalmente, en este mismo país, pero con resultados diferentes a los anteriores, Vera Maldonado y Arichabala Torres (2022) en su estudio encuentran que los docentes no se conforman con las notas que los estudiantes obtienen en sus evaluaciones, aunque estas sean buenas, ya que enfatizan que el hecho de que las calificaciones sean satisfactorias, no determina que los estudiantes hayan desarrollado aprendizajes, por lo que los docentes usan otros mecanismos para comprobar si realmente aprendieron. Del mismo modo, los docentes recalcan la importancia que tiene la retroalimentación en las evaluaciones, ya sean estas diagnósticas, formativas o sumativas, debido a que se señalan los errores a los estudiantes para que estos puedan corregirlos y lograr mejores aprendizajes.

En otros países latinoamericanos, el enfoque en el cual se enmarca la evaluación de los aprendizajes, no encuentra diferencias significativas con los países ya mencionados. De acuerdo a los resultados que Chanta Pérez (2018) obtuvo en su estudio llevado a cabo en Guatemala, los docentes aún evalúan tradicionalmente, se enfocan en la repetición y memorización de contenidos sin tomar en cuenta las necesidades del estudiante ni sus intereses, esto, pese a que tienen cierto conocimiento acerca de la evaluación constructivista y los beneficios que trae: desarrollo de destrezas, habilidades y estructuras mentales. En Venezuela, Sambrano y Barreto (2017) concluyeron que la evaluación de los aprendizajes sigue esta misma línea, no se logran superar las prácticas mecanicistas que van ligadas al paradigma cuantitativo como único método de evaluación, donde la calificación es la única respuesta que recibe el estudiante sobre su desempeño, haciéndose visible la in experiencia por parte de los docentes para emplear métodos de evaluación cualitativa. Finalmente, en México de acuerdo a Ortega Martínez et al. (2019) pese a que en los programas de evaluación establecidos para la Educación Básica figura una evaluación formativa, que se fundamenta principalmente en garantizar que el alumno aprenda, los resultados de su investigación demuestran que esto no se lleva a cabo, puesto que no existe un acercamiento por parte de los docentes hacia los estudiantes para hablar sobre sus procesos de aprendizaje, sobre técnicas para mejorar el mismo, los estudiantes no conocen los objetivos por alcanzar en cada tema y tampoco se les da retroalimentación ni pueden poner en práctica lo aprendido.

Dentro de los países que como mencionamos anteriormente no son cercanos al contexto de estudio, pero las temáticas que desarrollan guardan relación con lo que se pretende analizar en esta investigación, está República Checa, en este país según Skutil et al. (2018) la evaluación cuantitativa es la forma de evaluación más frecuente, esto según los docentes que

participaron en su estudio, debido a la claridad y comprensibilidad de las marcas evaluatorias. Sin embargo, estos mismos docentes reconocen que la evaluación cuantitativa no es suficiente para propiciar la reflexión en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ni mucho menos ver al error como una oportunidad para aprender, por lo que, cada vez más tienden a emplear una combinación entre la evaluación cuantitativa y la cualitativa. En España, la situación no cambia mucho, los principales hallazgos en la investigación de Carrillo-López y Hortigüela-Alcalá (2022), demuestran que las prácticas evaluativas están asociadas a la calificación, lo cual se desprende de una gran resistencia al cambio por parte de los docentes, que siguen enmarcados en componentes estructurales de la evaluación tradicional. Por último, en el grupo de docentes finlandeses que fue considerado por Atjonen (2014) para llevar a cabo su estudio, se evidencia que la evaluación de los aprendizajes configura aspectos formativos y sumativos, ya que durante el año escolar la función de los docentes es orientar, estimular y ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, donde la retroalimentación continua se torna fundamental; al final del ciclo escolar, se ofrecen calificaciones que van acorde al desempeño de los estudiantes y a los requerimientos del sistema educativo. Es importante recalcar, que algunos docentes siguen arraigados a métodos tradicionales de evaluación, califican numéricamente la capacidad de memorizar el contenido y desconfían de métodos de evaluación alternativos.

Como se aprecia, todos estos estudios nos ofrecen luces acerca de cuál es el enfoque en el que está enmarcada la evaluación de aprendizajes en distintas realidades, si se opta por una evaluación tradicional, una más constructivista o una mezcla de ambas. Esto es de suma importancia para nuestra investigación, pues nos permitirá contrastar con los resultados que obtengamos y establecer diferencias, similitudes o continuidades.

Dentro del enfoque en el cual se enmarca la evaluación de los aprendizajes llevada a cabo por los docentes se encuentran una serie de características y conceptualizaciones que merecen ser especificadas, por lo que se ha decidido organizarlas en las siguientes subcategorías: concepción de la evaluación, técnicas e instrumentos de evaluación, momentos de evaluación, agentes y criterios de evaluación y, planificación de la evaluación.

a) Concepción de la evaluación.

El cómo concibe un docente la evaluación de los aprendizajes es un factor determinante cuando esta es llevada a la práctica. El análisis de esta categoría evidenció que para algunos docentes la evaluación es un proceso complejo y constante que implica revisar las tareas

individuales o grupales de los estudiantes para asignar calificaciones o en su defecto, colocar firmas (Ortega Martínez et al., 2021; Sambrano y Barreto, 2017). Sin embargo, estos mismos autores reconocen que la evaluación debe dejar de ser un acto sancionatorio y empezar a enfocarse en aspectos formativos y potenciar los aprendizajes de los estudiantes.

También se evidenciaron concepciones que, por un lado, hacen alusión a la evaluación de los aprendizajes como una parte o momento final del acto educativo y, por otro lado, la definen como una herramienta que sirve para comprobar el grado de adquisición de los conocimientos que han sido transmitidos por el docente a sus estudiantes (Gaviria Salazar, 2021). Lo anterior va en línea con lo que menciona Chanta Pérez (2018), este investigador revela que la evaluación de los aprendizajes está enmarcada en modelos tradicionales, pues se la ve como el proceso en el cual los estudiantes resuelven pruebas escritas, que están basadas en preguntas de memorización de contenidos y que sirve para certificar, calificar y acreditar el paso de un nivel a otro. Mientras que otros docentes, al ser cuestionados por el concepto de evaluación, mencionan que es un proceso permanente, que debe permitir identificar puntos fuertes, progresos u oportunidades más allá de lo exclusivamente académico (Gómez Vahos et al., 2019).

b) Instrumentos y técnicas que se emplean en la evaluación de aprendizajes.

En los estudios dentro del contexto latinoamericano, Aguirre Alarcón (2015); Chanta Pérez (2018); Espinoza Cacay (2017); Pachacama Loya (2013) y Gaviria Salazar (2021), encuentran que los instrumentos y técnicas de evaluación más empleados por los docentes son las pruebas y exámenes escritos. Estos, se centran en priorizar la memorización y repetición de contenidos, donde colocan al estudiante como un agente pasivo y distante a su proceso de formación, dejando a un lado el desarrollo de destrezas y habilidades (Chanta Pérez, 2018; Pachacama Loya, 2013 y Gaviria Salazar, 2021).

Además, como menciona Moreno Pérez et al. (2015) en su estudio acerca de la evaluación de la literatura, resulta más fácil para los docentes calificar talleres de respuesta única que ensayos realizados por los estudiantes, pues desde su perspectiva, estos últimos conllevan a una mayor inversión de tiempo al momento de calificar. No obstante, en algunos estudios en Ecuador, pese a que se prioriza la utilización del examen o pruebas escritas, se emplean ocasionalmente otras técnicas e instrumentos de evaluación como son las exposiciones orales, los resúmenes de repaso, la resolución de problemas, los portafolios, las simulaciones, los proyectos de investigación, los estudios de caso, las listas de cotejo (Aguirre

Alarcón, 2015), la observación, las preguntas de exploración, los cuestionarios, los informes investigativos, las lista de cotejo, las fichas (Espinoza Cacay, 2017), las lecciones orales, los trabajos en clase y los trabajos en grupo (Pachacama Loya, 2013).

Por otro lado, Pinilla Vásquez et al. (2012) menciona que los únicos instrumentos empleados por los docentes son las rejillas de evaluación y las listas de cotejo. Las rejillas de evaluación, consisten en una matriz de doble entrada, en donde la primera entrada contiene criterios de la evaluación y la segunda entrada la valoración de dichos criterios. En cambio, las listas de cotejo, se refieren a una serie de criterios que orientan el proceso de evaluación.

Ahora bien, en el mismo contexto latinoamericano pero desde una visión distinta se llegan a denotar algunas técnicas e instrumentos de evaluación constructivista, tales como las mesas redondas, los debates, las exposiciones, las socializaciones (Pizarro Gamero y Gómez Muskus, 2018), las observaciones, los proyectos, la lista de cotejo (Ortega Martínez et al., 2019), los registros descriptivos y anecdóticos, las escalas de valoración (Sambrano y Barreto, 2017), los debates, las reflexiones escritas, el portafolio, las pruebas orales, los comentarios personales, los foros, las dramatizaciones, los organizadores gráficos y los proyectos (Chanta Pérez, 2018).

Siguiendo el mismo contexto, en Colombia, Vera Maldonado y Arichabala Torres (2022) encuentran que los docentes llevan a cabo prácticas de evaluación constructivistas, dado que utilizan diversas técnicas e instrumentos de evaluación, durante los tres momentos de una clase. Es decir, estos autores mencionan que, para iniciar una clase, los docentes utilizan las preguntas o lluvia de ideas, de manera que mediante estas se pueda descifrar qué es lo que los estudiantes conocen acerca del tema a tratar. Luego, en el desarrollo de la clase, se realizan varias preguntas para verificar los avances, las debilidades o las fortalezas de los estudiantes. Por último, de manera grupal, se realizan cuestionarios o actividades que se encuentran en el libro del estudiante, de forma que el docente revisa y ayuda a los estudiantes con aquellos temas que no han sido comprendidos. Además, entre la diversidad de técnicas e instrumentos que utilizan los docentes se encuentra pasar a la pizarra a resolver problemas, resolver ejercicios prácticos o de la vida cotidiana, el desarrollo de habilidades superiores y el rectificar errores, lo que los docentes consideran necesario emplear para verificar si los estudiantes realmente aprendieron.

Por otra parte, en un estudio en el contexto europeo específicamente en Finlandia llevado a cabo por Atjonen (2014) se demostró que el uso de distintos métodos de evaluación es

evidente en las prácticas de evaluación de los docentes, no se limitan a la prueba escrita, figuran otros instrumentos como los mapas mentales, la evaluación entre pares, la autoevaluación, las evaluaciones de desempeño y los portafolios.

c) Momentos de evaluación.

En cuanto a los momentos de evaluación, es decir, si se presentan procesos de evaluación al inicio, durante y al final de un acto educativo, se encontraron resultados divididos. Por un lado, están aquellos docentes que nunca realizan procesos de evaluación al final de una clase dictada o los realizan esporádicamente. Respecto a la evaluación formativa, la mayoría de docentes manifiestan hacer uso de la misma, ya que brinda información acerca del educando y su desarrollo. Sin embargo, la evaluación diagnóstica no figura como una opción para evaluar (Espinoza Cacay, 2017). Contrario a esto, Ortega Martínez et al. (2021) señala que los docentes que participaron en su estudio usan frecuentemente la evaluación o exploración diagnóstica en el proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a que es una herramienta que permite realizar ajustes en las planificaciones y lograr el desarrollo del aprendizaje.

Por otro lado, Chanta Pérez (2018) menciona que muchos docentes desconocen a que hacen alusión los términos: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y sumativa, puesto que el único término que les resulta conocido y el que ponen en práctica es el de evaluación final, que como indica, se realiza al finalizar un ciclo o unidad para emitir calificaciones y certificados que acrediten el nivel alcanzado por los estudiantes. Resultado similar al reportado por Gaviria Salazar (2021), pues de acuerdo a su estudio un gran porcentaje de docentes emplean estrategias evaluativas de tipo sumativas, dejando de lado a las diagnósticas y formativas.

Por último, de acuerdo a Vera Maldonado y Arichabala Torres (2022), los docentes que formaron parte de su investigación manejan a la evaluación como un proceso que está incluido dentro de la enseñanza y aprendizaje, por lo que, emplean los 3 momentos de evaluación. Empiezan con una evaluación diagnóstica que les permite tener una noción acerca del conocimiento de sus estudiantes, luego pasan a una evaluación formativa, que debe ser constante y permitir mejorar desaciertos o replanificar, finalmente, se pasa a una evaluación sumativa, caracterizada por analizar los conocimientos de los estudiantes y permitirles el avance en su escolaridad.

d) Agentes de evaluación.

Respecto a los agentes de evaluación, (sujetos que emiten juicios y toman decisiones en base a la información recabada en la evaluación), Pinilla Vásquez (2012) en su investigación de carácter interpretativo y con base en entrevistas a docentes de Lengua y Literatura, determinó que la heteroevaluación (63%) es la más empleada, pues en ella es el docente quien evalúa a los estudiantes al final de una actividad. Luego, se encuentra la coevaluación (27%) esta modalidad de evaluación consiste en que los evaluadores y los evaluados intercambian de manera alternativa su papel. Y finalmente en menor medida, se evidencia la autoevaluación (10%) donde el estudiante es considerado como un elemento responsable y activo dentro de su proceso de evaluación.

Estos resultados, coinciden con lo encontrado por Duque Mejía y Ramírez Mora (2014) y Gaviria Salazar (2021) pues evidencian que son los docentes quienes asumen un rol protagónico en cuanto a los mecanismos de evaluación, es decir, lo que más se constató es el uso de la heteroevaluación, dejando así, un tanto relegadas a la autoevaluación y coevaluación, lo cual puede acarrear una serie de dificultades, entre ellas, que los estudiantes no desarrollen un pensamiento reflexivo y crítico y tampoco procesos de autorregulación, habilidades que están enlazadas al modelo pedagógico constructivista. Además, los docentes por medio de esta evaluación están orientados a comprobar de manera cuantitativa el dominio de contenidos y clasificar así a sus estudiantes en buenos y malos (Duque Mejía y Ramírez Mora, 2014).

Empero, Pizarro Gamero y Gómez Muskus (2018) y Ortega Martínez et al. (2019) muestran una perspectiva diferente acerca de los agentes de evaluación, ya que, resaltan que los docentes aplican con mayor frecuencia la coevaluación y la autoevaluación. De esta forma, ya no es el docente quien tiene la decisión final en los procesos de evaluación y el estudiante, en cambio, pasa a ser un agente activo y responsable de su proceso evaluativo. Lo mismo sucede en República Checa con Skutil (2018) en su investigación de metodología mixta, acerca de los tipos y formas de evaluación en la escuela primaria, dado que, menciona que los docentes emplean en mayor medida la autoevaluación, debido a que, les permite a los alumnos evaluar de forma crítica su desempeño.

e) Criterios de evaluación.

Con relación a los criterios que los docentes emplean para evaluar los aprendizajes, se presentan 2 panoramas. El primero, viene dado por Gaviria Salazar (2021), Pinilla Vásquez (2020), Sambrano y Barreto (2017) y Zamudio Bejarano (2019) quienes determinaron que en

las actividades evaluativas que los docentes plantean, los criterios no existen o son poco claros, no son socializados previo a las tareas o trabajos que tienen que realizar los estudiantes y, en ocasiones son expuestos en el momento en el que se lleva a cabo la evaluación. Por lo tanto, se niega la posibilidad de que estos sirvan de guía para preparar la actividad establecida.

El segundo panorama viene dado por Atjonen (2014), quien, con base en perspectivas de docentes sobre su práctica de evaluación, puntualizó que los criterios que se emplean para evaluar son claros y bien argumentados. Pues, esto facilita la realización de la actividad requerida y su éxito al finalizarla. Lo cual, genera que los estudiantes puedan recibir una retroalimentación pertinente en caso de requerir, ya que los criterios estuvieron bien establecidos, además, permite que se sientan más cómodos y su experiencia frente a la evaluación sea más agradable.

f) Planificación de la evaluación.

Con respecto a la planificación del proceso de evaluación, tanto Falcón Ccenta et al. (2021) como Zambrano Díaz (2014), en sus estudios realizados a docentes de primaria, concluyen que estos si realizan la planificación de este proceso, ya que reconocen su importancia. En concreto, Falcón Ccenta et al. (2021) mencionan que los docentes participantes de su estudio, señalan que es importante planificar la evaluación para recoger información adecuada, pertinente y que vaya en función del propósito de aprendizaje, pues se debe tener claro qué, para qué y cuándo se evalúa. Además, este mismo autor menciona que si se planifica la evaluación, se abre la posibilidad de que el docente seleccione las técnicas e instrumentos de evaluación más adecuados para cada momento de aprendizaje. Zambrano Díaz (2014), ofrece razones similares a las propuestas por Falcón Ccenta et al. (2021), pues menciona que el planificar la evaluación es de gran utilidad e importancia ya que brinda un diagnóstico de cómo va el proceso de enseñanza y aprendizaje y, le permite al docente tomar decisiones asertivas, ya sea reorganizando el aprendizaje o las actividades de evaluación.

1.4.2. Factores o razones que intervienen en la evaluación de los aprendizajes en Educación Básica.

En esta categoría se detallan algunos factores o razones que intervienen en la evaluación de los aprendizajes en Educación Básica. Una de las razones por las cuales los docentes ven a la evaluación como un proceso complejo y no llega a ser del todo formativo, es la falta de tiempo, ocasionado por las diversas tareas que tienen que realizar (Ortega Martínez et al.,

2021). Otra razón, en la que coinciden autores como Aguirre Alarcón (2015); Chanta Pérez (2018); Ortega Martínez et al. (2021); Pinilla Vásquez et al. (2012); Ramón López y Ramón López (2012) y Sambrano y Barreto (2017), es la falta de capacitación y actualización de conocimientos sobre nuevos métodos de evaluación, pues algunos docentes necesitan mayor formación didáctica y teórica para evaluar formativamente. A estas razones Carrillo-López y Hortigüela Alcalá (2022), añaden la resistencia al cambio, se persiste en una evaluación asociada a la calificación, dejando de lado una evaluación que contribuya a la formación integral de los estudiantes.

Siguiendo esta misma línea, Atjonen (2014) y Sambrano y Barreto (2017), mencionan que se sigue evaluando cuantitativamente o aplicando métodos tradicionalistas porque los docentes tienen dudas y desconfianza acerca de la validez de otros instrumentos y técnicas de evaluación, que apuntan hacia aspectos más cualitativos. Por otro lado, Chanta Pérez (2018) señala que no se realiza una evaluación de los aprendizajes bajo el enfoque constructivista debido al número de estudiantes, que oscila entre 35 y 40 por aula, esto, impide que se tomen en cuenta los canales de aprendizaje de cada uno de ellos. Este factor, también es señalado por Pinilla Vásquez (2012), pues de acuerdo a las declaraciones de los docentes, el gran número de estudiantes por aula dificulta los procesos de orientación y evaluación.

Tanto los lineamientos institucionales como las disposiciones legales estandarizadas, es decir, los principios por los cuales se deben guiar los docentes al momento de planificar sus prácticas evaluativas, también son factores que afectan a la evaluación de los aprendizajes, debido a que impiden que los docentes utilicen formas de evaluación diferentes al examen escrito y conduzcan a los estudiantes al desarrollo de un aprendizaje constructivista (Aguirre Alarcón 2015; Chanta Pérez, 2018).

Finalmente, el poco trabajo en equipo, el acomodamiento (Chanta Pérez, 2018), la complejidad de evaluar (Moreno Pérez et al., 2015), la costumbre (Aguirre Alarcón 2015), y la no existencia de modelos de instrumentos de evaluación, que permitan el trabajo en grupo, el razonamiento o el aprovechamiento de las cualidades de los alumnos para actividades como el dibujo, teatro, declamación, entre otras (Ramón López y Ramón López, 2012), también configuran el campo de razones que de acuerdo a los docentes, les dificulta o imposibilita evaluar bajo una lógica constructivista o al menos bajo una lógica que se salga de los paradigmas tradicionales establecidos. Empero, ante lo mencionado Atjonen (2014) y Skutil (2018) resaltan factores que sí contribuyen a una evaluación de los aprendizajes desde

el enfoque constructivista, tales como la cooperación entre docentes para evaluar (evitar sesgos y garantizar la imparcialidad de las notas) y el considerar el error como una forma más de aprender.

Una vez finalizado este análisis del estado del arte acerca de la evaluación de los aprendizajes asociados al área de Lengua y Literatura, se llega a la conclusión de que nuestra propuesta se inscribe en el grupo de estudios que buscan analizar los mecanismos (técnicas, instrumentos, estrategias, etc.) que emplean los docentes para evaluar los aprendizajes desde el enfoque constructivista en la asignatura de Lengua y Literatura en Educación Básica Media. Pues pese a que, a nivel regional existen estudios acerca del tema, en la ciudad de Cuenca no se encontraron estudios de carácter cualitativo que se centren en la evaluación de los aprendizajes bajo el enfoque constructivista a nivel de Básica Media en escuelas públicas. De ahí que nuestra investigación la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista en la asignatura de Lengua y Literatura en Educación Básica Media es pertinente.

Además, en los resultados de los distintos estudios que han sido tomados en cuenta para llevar a cabo esta investigación, se encontró que la mayoría de docentes no ve a la evaluación como un proceso continuo, que sirve para redireccionar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Más bien, se inclinan por una evaluación mucho más tradicionalista y sancionatoria. Donde existe una escasa retroalimentación y una falta de empleo de los diversos instrumentos de evaluación existentes, ya que prima principalmente los exámenes y las pruebas escritas. Por lo que, nuestra investigación al centrarse en analizar los mecanismos que emplean los docentes para evaluar los aprendizajes, también estará determinando si los docentes optan por una evaluación constructivista o siguen en la línea tradicional.

2. Marco teórico/conceptual

La presente investigación denominada la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista en la asignatura de Lengua y Literatura en Educación Básica Media, estructura el marco teórico de la siguiente forma. Primero, presupuestos teóricos acerca de la evaluación educativa y la evaluación de los aprendizajes. Más adelante, se presenta el constructivismo, la evaluación constructivista, las técnicas, los instrumentos y los tipos de evaluación bajo este enfoque. Finalmente se aborda la evaluación de la Lengua y Literatura.

2.1. Evaluación educativa

De manera general, el diccionario de la Real Academia Española (2022), menciona que evaluar es señalar, apreciar, calcular o estimar el valor de algo, así como, estimar el rendimiento, las aptitudes y los conocimientos de los estudiantes. Pero, centrándonos específicamente en el contexto educativo, algunos autores mencionan distintas definiciones de la evaluación, dependiendo de los objetivos, necesidades o propósitos que se persiguen con el transcurso del tiempo.

La evaluación educativa en sus inicios era considerada como un instrumento de medición que servía para determinar el rendimiento de los estudiantes y para promoverlos de un grado a otro (acreditación), esto se realizaba mediante la utilización de test o pruebas estandarizadas que informaban ciertos aspectos sobre el avance de los estudiantes, pero no brindaban información para mejorar el proceso formativo (Alcáraz-Salarirche, 2015). Aspectos similares encuentra Duque (1993) citado en Mora Vargas (2004) en su definición, ya que la evaluación tenía una orientación cuantitativa, pues controlaba y media el producto final, es decir, se llevaba a cabo la revisión de lo que se realizaba y el análisis de las razones que determinaban los resultados.

Años más tarde, la evaluación de acuerdo a Tyler (1949) citado en Toaquiza (2020), es sinónimo de información, debido a que se la considera como un proceso continuo y permanente que permite determinar hasta qué punto se han alcanzado los objetivos educacionales, que han sido fijados con anterioridad. Esto se logra mediante el feedback o retroalimentación del proceso de aprendizaje, concepto que fue introducido por este autor.

En este mismo sentido, para Ospina Duque (2011) la evaluación educativa brinda información acerca del desarrollo del currículum y cómo va el logro de los objetivos planteados, de modo que se puedan realizar ajustes a los elementos del proceso educativo y a los objetivos. La evaluación en este punto, tiene las funciones de diagnosticar, predecir, controlar y orientar el proceso educativo, la misma que puede estar relacionada al sistema educativo o una parte de este, a un centro, a un programa particular o a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, con el paso de los años el concepto de evaluación ha ido evolucionando constantemente. En los últimos años, autores como Santos Guerra (1999) considera a la evaluación como un proceso que implica utilizar el diálogo, para comprender lo ocurrido en el contexto educativo a fin de realizar una mejora. Por ello, dicha evaluación, debe ser cualitativa

y no meramente cuantitativa, pero sí práctica, conjunta, democrática, participativa y procesual.

Asimismo, Elola y Teranzos (2000) dan a conocer lo que es evaluación desde una visión más comprensiva, es decir, la evaluación es un proceso que permite recoger información, pero aproximándose de modo sistemático al objeto de evaluación. De forma que, dicha información abra la oportunidad de realizar un proceso retroalimentador, brindando la oportunidad de conocer aspectos que permanecen ocultos y aproximándose a los procesos educativos, desde su forma de organización, las consecuencias, los efectos y los elementos que participan en este proceso.

Por último, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) definen a la evaluación como aquel proceso integral que toma en cuenta todo lo que sucede dentro del proceso educativo: enseñanza, aprendizajes, desempeño docente, contexto educativo y físico, programas, aspectos institucionales, currículo, entre otros, para contribuir a mejorar los procesos de formación de los estudiantes.

2.2. Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes es parte de la evaluación educativa, por ello González (1999) citado en Hernández Nodarse (2006) la identifica como una actividad que tiene el objetivo de valorar el desarrollo y resultados de los aprendizajes de los estudiantes, para realizar algunos cambios a la práctica de enseñanza y llegar a cumplir los logros de formación.

Asimismo, Díaz Barriga (1998) citado en Pérez Rivera (2007) considera la evaluación de los aprendizajes como un proceso donde se levanta información de lo que ocurre en la interacción de los estudiantes, docentes, contenidos e intenciones de enseñanza. De esta interacción el docente podrá identificar algunos problemas que afectan al aprendizaje de los estudiantes, así como las causas que los generan. De modo que, una vez obtenida la información se podrán generar acciones para reorientar la enseñanza y el aprendizaje.

Para Calle-Haro y Ochoa-Robles (2015) la evaluación de los aprendizajes no es una tarea sencilla, pues requiere que el docente desarrolle una actitud reflexiva, crítica y analítica para identificar los logros de sus estudiantes, además de establecer una comunicación constante con ellos, para que puedan reconocer cuáles son sus fortalezas y debilidades, y con su orientación mejoren su desempeño. Cabe aclarar que la evaluación de los aprendizajes, no debe ser confundida con la evaluación de los contenidos, pues esta última se centra

únicamente en evaluar conceptos para asignar notas y se encasilla en determinar cuánta información pueden almacenar los estudiantes.

Por último, Moreno Olivos (2016) decide reemplazar las palabras evaluación de los aprendizajes por evaluación para los aprendizajes, ya que, la evaluación se emplea como una herramienta que ayudará a promover el aprendizaje de los estudiantes y no solo para comprobar lo aprendido, pues esta evaluación tiene que ir más allá de una simple aplicación de pruebas o exámenes donde solo se obtiene información de los resultados finales y no del proceso, así como, se debe promover la participación y la intervención de los estudiantes. Todo ello, con la finalidad de obtener información que ayude a retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto de los estudiantes como de los docentes.

2.3. Constructivismo

En las últimas tres décadas del siglo XX, tanto las ideas de la psicología educativa como las de los paradigmas psicoeducativos, tuvieron un impresionante desarrollo e impacto en Europa y América Latina, llegando a permear en los sistemas educativos, especialmente en la educación infantil y primaria (proyectos curriculares e instruccionales y la formación docente). Estas ideas estaban centradas principalmente en la reflexión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que estaban inmersos en prácticas reproductoras y transmisionistas (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010). Dentro de estas ideas y sin pretender que se convierta en una panacea, figura el constructivismo.

El constructivismo se ha ido desarrollando a lo largo de estos años por lo que se han generado una multiplicidad de connotaciones y acepciones (Ricardo Rosas, 2008). En sus orígenes, el constructivismo según Delval (2001), es una teoría epistemológica, que aborda el problema de la construcción del conocimiento: ¿cómo llega a construir el conocimiento el ser humano?, pues, las posiciones racionalistas o innatistas, simplifican las actuaciones sobre el mundo físico o social (experiencias-manipulación) que permiten al sujeto construir el conocimiento. De ahí que, el constructivismo rechace las tesis de las teorías empiristas e innatas.

Bajo esta línea encontramos a algunos autores que han realizado propuestas teóricas acerca de cómo se construye el conocimiento y que son considerados precursores o representantes del constructivismo (Ricardo Rosas 2008; Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010):

- Jean Piaget- Constructivismo psicogenético: considera que el conocimiento nuevo se asimila cuando se establece una relación con las ideas o aprendizajes previos que los sujetos ya poseen (esquemas cognitivos), por tanto, pasan por una serie de etapas

de desarrollo cognitivo, cada una de ellas requiere de un conjunto diferente de habilidades cognitivas.

- Lev Vigotsky- Socioconstructivismo: para este autor la explicación de los procesos de construcción de conocimiento viene dada a partir de la interacción entre el sujeto y el medio (social y cultural), donde el lenguaje desempeña un papel fundamental.
- Humberto Maturana- Constructivismo radical: sostiene que la realidad no existe objetivamente fuera del ser humano, sino que es una construcción subjetiva, lo que se percibe del mundo externo es una construcción de la mente. De ahí que, la experiencia subjetiva de los estudiantes sea fundamental para la construcción de su propio conocimiento.

Entre estas y otras propuestas teóricas, se enmarcan las connotaciones actuales del constructivismo. Para responder de manera más específica a la cuestión ¿qué es el constructivismo?, se citan a los siguientes autores:

De acuerdo a Carretero (1993), el constructivismo es aquella idea, que sostiene que los individuos construyen el conocimiento en función de las experiencias que les ofrece el ambiente en el que se desarrollan, así como en función de sus disposiciones internas. Por ello, desde el constructivismo se concibe que el conocimiento se construye y no es una copia de la realidad.

Cesar Coll (1996), no dista del concepto de Carretero (1993), pues menciona que el constructivismo se centra en el aprendizaje significativo, el cual se produce cuando el estudiante construye su propio conocimiento a partir de la interacción con su entorno y con otros individuos. Resalta la importancia de la reflexión, según Coll, el estudiante debe ser capaz de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, identificar sus fortalezas y debilidades, y plantearse nuevos retos y metas. Además, este autor ha destacado que el aprendizaje constructivista debe estar basado en situaciones y contextos reales, que permitan al estudiante aplicar y transferir su conocimiento a situaciones concretas de la vida real.

El constructivismo, de acuerdo a Macías Ibarra y Barzaga Sablón (2019), es un modelo pedagógico que hace énfasis en que el ser humano es el que construye el conocimiento a partir de experiencias cognitivas previas en varios contextos, por tanto, ocurre cuando el sujeto actúa con el objeto de conocimiento, cuando está en interacción con otros y cuando es significativo para él. Este último aspecto, para Guerra García (2020) es fundamental en la propuesta del constructivismo, pues, a más de preguntarse ¿cómo se construye el conocimiento?, también se pregunta ¿cómo hacer que el conocimiento le sea útil al sujeto?

Por último, Martínez Riso (2021) menciona que el constructivismo es abordado, por lo menos, desde 3 acepciones: el aprendizaje, la enseñanza y el conocimiento.

Para el constructivismo, el aprendizaje es producto de un proceso de construcción complejo que realizan los sujetos, ya que, llevan consigo ideas que han sido adquiridas previamente, no son sujetos vacíos en los cuales se debe depositar información. Por tanto, este proceso de construcción requiere que las ideas se refuercen, modifiquen o sustituyan para ser incorporadas a nuevos elementos. En la enseñanza, otorga el papel principal al estudiante, sin embargo, toma dos vías. La primera, aquella donde el docente es parte fundamental de este proceso y ayuda al estudiante a pasar sus ideas previas a aquello que pretende alcanzar. Hay que tomar en cuenta que este “paso”, no es una tarea fácil y que muchos estudiantes no lo logran sin la orientación-guía del docente.

La segunda, aquella que depende más del aprendiz y relega el rol del docente a generar las condiciones y ambiente necesarias en el aula para que el estudiante se exprese y desarrolle al máximo su creatividad, llegando por sí solo a la construcción de conocimientos. Finalmente, *el conocimiento*, es considerado una construcción social.

Tanto Martínez Riso (2021) como Ortiz Granja (2015) hacen una aclaración importante respecto al rol docente, mencionan que es erróneo pensar que el constructivismo consiste en dejar al estudiante solo para que “aprenda a su propio ritmo”, limitando la acción docente al acto de proporcionar insumos, dejar que los estudiantes trabajen y saquen sus propias conclusiones, sin llegar a compartirlas. Es erróneo, porque el constructivismo se basa en un proceso de interacción y diálogo entre los conocimientos del docente y el de los estudiantes, para llegar a síntesis productivas para ambos y desarrollar aprendizajes significativos. Estas ideas son reforzadas por Bolaños Muñoz (2020), pues menciona que el constructivismo es un enfoque que, si bien privilegia la posición del estudiante, el proceso educativo no puede estar enfocado solo en este, se necesita que los docentes tomen decisiones en su aula, seleccionen estrategias, técnicas, recursos y metodologías idóneas para lograr que el discente alcance los objetivos de aprendizaje.

Llegado este punto, nos parece adecuado resaltar que, en las distintas acepciones descritas anteriormente, existe un punto en común: el estudiante deja de ser un sujeto pasivo y receptor y, se convierte en un sujeto activo, capaz de construir conocimientos con base en sus estructuras mentales previas.

2.4. Evaluación constructivista

Como se mencionó anteriormente el constructivismo ha tenido gran cabida en la educación por sus ideas transformadoras y la evaluación no es ajena a ello, ya que, bajo este enfoque toma otro sentido. Según Coll (1996), desde la interpretación constructivista, la evaluación es una actividad que no toma en cuenta sólo el aprendizaje de los estudiantes, también toma en cuenta las actividades que el docente plantea para desarrollar la enseñanza. Por tanto, al momento de tomar decisiones es importante que estas dos dimensiones sean contempladas, logrando así una evaluación para y en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), señalan que evaluar desde la perspectiva constructivista consiste en reflexionar acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje para tomar decisiones pedagógicas y promover una enseñanza que atienda la diversidad de los estudiantes. Por tanto, la evaluación radica en promover aprendizajes que tengan sentido, significado y sean funcionales para los sujetos. Además, estos autores mencionan que cuando se evalúa constructivamente, no se relega este proceso a la parte final de la enseñanza y aprendizaje, más bien es o debe ser parte integral del mismo. Por último, evaluar constructivamente es ocuparse de los problemas que puedan surgir en el acto educativo y también permite que los estudiantes autorregulen su aprendizaje y los docentes su enseñanza, favoreciendo ese traspaso de la heterorregulación hacia la autorregulación.

Para Patarroyo-Castillo y Bernal Ballén (2022), la evaluación constructivista tiene la finalidad de comprobar de manera sistemática los aprendizajes, destrezas, habilidades y actitudes alcanzadas por los estudiantes durante su formación, valorando sobre todo el grado de funcionalidad y significatividad de estos, así como la capacidad de movilizarlos para dar solución a distintas situaciones de la vida cotidiana, tal como lo mencionaban Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010). Además, esta evaluación otorga al estudiante, un informe de cómo va su progreso de aprendizaje y le permite tomar decisiones para mejorarlo, claro está, apoyado en la guía del docente, quien también debe tomar decisiones, en pro de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.

Justamente Ortiz-Granja (2015), menciona que la evaluación constructivista no es un proceso de persecución a los estudiantes, por el contrario, es un proceso de aprendizaje y mejora de la formación. Por tanto, este autor ofrece 3 razones por las que es importante evaluar desde esta perspectiva: a) permite recoger información valiosa sobre las actividades y componentes de la enseñanza; b) permite interpretar la información recogida y, c) permite tomar decisiones

para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya sea en su conjunto o en alguno de sus componentes.

Evaluar desde este punto de vista, implica los siguientes aspectos centrales (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010).

1. Definir el objeto o situación a evaluar: se refiere al *qué* de la evaluación, es decir que es lo que se va a evaluar como aprendizaje de los alumnos, ya sean competencias, capacidades, saberes procedimentales, actitudinales o declarativos.
2. Empleo de criterios e indicadores que orienten la evaluación: los criterios que se decidan emplear, estarán relacionados directamente con las intenciones educativas que se tengan en los planes de clase, programas o currículo. Los indicadores, permitirán definir en qué medida se están o no cumpliendo las intenciones educativas. El contraste de los criterios e indicadores, es lo que permite emitir juicios, de ahí, la importancia de su claridad y conocimiento por parte de los estudiantes.
3. Sistematización para obtener información (selección y uso de instrumentos): deliberar acerca de la aplicación de los diversos instrumentos y procedimientos evaluativos (*con qué vamos a evaluar*).
4. Representación: una vez obtenida la información se pasa a construir la representación del objeto de evaluación, esta representación será más rica y completa si se toma en cuenta un mayor número de instrumentos y procedimientos evaluativos. La objetividad de la misma, estará condicionada por: a) la claridad y precisión de los criterios e indicadores de evaluación; b) la validez y pertinencia de los instrumentos.
5. Emisión de juicios: esencia de la evaluación, una vez confrontados los criterios e indicadores, emergerá un juicio valorativo que permitirá tener un panorama sobre el cómo y hasta qué punto se han alcanzado los criterios de aprendizaje. Estos juicios deben ser comunicados a diferentes destinatarios: estudiantes, padres de familia, colegas, instituciones, etc.
6. Toma de decisiones (*por qué y para qué*): lógicamente se realizará en función de los juicios emitidos y pueden ser; pedagógicas (ajustes en el proceso de enseñanza y aprendizaje) o social-institucionales (ajustes referidos a la promoción, la certificación, la acreditación o la calificación).

Se abordan las características de la evaluación constructivista, estableciendo un contraste con las características de la evaluación tradicional (Contreras Oré, 2018; Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010).

1. La evaluación constructivista está centrada en el proceso de construcción del aprendizaje y no únicamente en los productos o resultados como sucede en la evaluación tradicional. Los resultados, no dejan de ser relevantes, pero a ellos, se les subyace un proceso de construcción o elaboración que debe ser tomado en cuenta por el docente. En este proceso de construcción del aprendizaje, intervienen aspectos como los conocimientos previos de los alumnos, las estrategias metacognitivas que emplean, los errores que cometen, sus motivaciones y actitudes.
2. Pone especial énfasis al grado de significatividad de los aprendizajes logrados por los alumnos. Por lo tanto, la evaluación está centrada en la construcción personal del conocimiento y no en un conjunto de información memorizada, aislada y cuantificable.
3. Es continua y permanente, por lo que emplea un conjunto variado de procedimientos y estrategias para evaluar. El docente tiene que configurar de forma estratégica una diversidad de indicadores y procedimientos, que evidencien de manera amplia y con la mayor objetividad posible el qué y cómo aprendieron los estudiantes y, a su vez, que consideren sus ritmos y estilos de aprendizaje. Contrario a la evaluación tradicional, donde se determina un tiempo fijo para aplicar los instrumentos de evaluación (generalmente, los exámenes), que están centrados en aspectos objetivos (reactivos).
4. Retroalimenta tanto al docente como al alumno, a más de proporcionar información valiosa acerca de los aprendizajes de los estudiantes, la evaluación constructivista también informa sobre la eficacia de las estrategias de enseñanza o los recursos didácticos. Por tanto, no evalúa sólo el aprendizaje de los estudiantes, también la enseñanza.
5. Incluye la autoevaluación de los alumnos, este es un aspecto fundamental en la evaluación constructivista, desde esta postura, todo proceso de enseñanza y aprendizaje debería apuntar al desarrollo de la capacidad de autorregulación y autoevaluación de los estudiantes. Para ello, es imprescindible que los docentes propongan situaciones y establezcan espacios para que los estudiantes aprendan a evaluar sus aprendizajes, conforme a algunos criterios establecidos previamente. La coevaluación, puede ser una estrategia que potencie este aspecto. Con esto, se deja atrás la idea de que solo el docente puede evaluar, sin especificar los criterios de evaluación y mucho menos el por qué o para qué, de la misma.
6. Evalúa aprendizajes contextualizados, resalta la importancia de establecer relaciones entre el contexto y los saberes que se enseñan, superando a la evaluación descontextualizada y artificial.

2.5. Técnicas e instrumentos de evaluación desde una visión constructivista

El constructivismo, presenta muchas posibilidades (técnicas e instrumentos) que puede emplear el docente para evaluar los procesos de formación y niveles de aprendizaje según el grado de formalidad y estructuración (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010; Ortiz Granja, 2015).

2.5.1. Técnicas informales.

Son aquellas que se utilizan durante periodos cortos de enseñanza, el docente no suele presentarlas como actos evaluativos, ni asignar puntuaciones, por lo que los estudiantes no sienten que están siendo evaluados. Dentro de este grupo, se pueden identificar 2 técnicas:

- ***Observación de las actividades que realizan los estudiantes.***

La observación (incidental o intencional) de lo que los estudiantes dicen o realizan cuando aprenden, es un acto imprescindible para realizar una evaluación formativa y procesual. Se puede prestar atención, tanto al habla espontánea de los estudiantes (preguntas, comentarios, debates, intervención en discusiones), como a los aspectos paralingüísticos que la acompañan (gestos de atención, sorpresa) y a los productos finales que realizan, ya sea individualmente o en grupo.

La observación llega a ser sistemática, cuando esta se prevé y planifica con anterioridad, por tanto, se delimita el objeto a evaluar y se hace uso de instrumentos para poder registrar y luego decodificar la información recogida, algunos de ellos son los registros anecdóticos, las listas de control, los diarios de clase, etc.

- ***Exploración de preguntas formuladas por el docente en el transcurso de la clase.***

El docente formula preguntas para estimar el nivel de comprensión de los estudiantes respecto al tema que se está abordando en la clase, para que de manera oportuna se puedan brindar orientaciones o ayuda a los estudiantes que lo requieren (aclaraciones, ejemplificaciones, profundizaciones, rechazos, correcciones). En este punto, es importante diferenciar entre aquellas preguntas que realmente sirven para identificar la comprensión de los alumnos de aquellas preguntas pseudoevaluativas, que se caracterizan por preguntas del tipo: ¿se comprendió?, ¿estamos de acuerdo?, si me comprenden, ¿verdad?, entre otras.

2.5.2. Técnicas semiformales.

Son aquellas que requieren de un tiempo mayor de elaboración y valoración; exigen a los estudiantes respuestas más elaboradas y duraderas, generando como consecuencia que a estas actividades se les asignen calificaciones, por lo que los estudiantes las ven como actos evaluativos. Dentro de este grupo figuran:

- ***Los trabajos y ejercicios que los estudiantes realizan en clase.***

Son aquellas actividades que el docente suele plantear a los alumnos con la finalidad de verificar su nivel de comprensión o ejecución en determinado momento de la enseñanza. Es importante que estas actividades vayan en línea con los objetivos de aprendizaje y que les permita a los estudiantes practicar, profundizar y reflexionar acerca de los contenidos que se están aprendiendo. Esto brindará mayor información al docente sobre sus progresos, antes que un sinnúmero de actividades sin sentido ni valor funcional.

Para evaluar los trabajos o tareas que se realizan en clases, existen varias estrategias, dentro de ellas figuran el involucrar a los estudiantes como evaluadores. Este, sería quizá el momento más oportuno para ir enseñando a los estudiantes cómo evaluar sus productos y procesos, basados en criterios previamente establecidos y en discusiones respetuosas acerca de los logros y errores cometidos, guiados por el docente. Se recomienda empezar con la coevaluación y luego con la autoevaluación.

- ***Las tareas o trabajos que los docentes envían a los estudiantes para realizar fuera de la clase.***

Dentro de esta categoría figuran varias actividades, como trabajos de investigación, ejercicios y solución de problemas, que se pueden realizar de forma individual o cooperativa. Al igual que las tareas realizadas en clase, no hay que centrarse únicamente en que, si la realización fue exitosa, se deben tomar en cuenta los errores que se cometieron para obtener información acerca de las razones que contribuyeron a dicho fracaso.

- ***La evaluación de portafolios o de carpeta.***

Consiste en realizar una colección de las actividades, trabajos o producciones (ensayos, ejercicios, análisis de textos), incluso de algunas técnicas e instrumentos de evaluación (exámenes, cuestionarios, mapas conceptuales) que los estudiantes realizan durante cierto periodo o ciclo educativo, a fin de constatar sus progresos y aprendizajes logrados. Lo más importante en esta colección de actividades es que

permite una reflexión en doble sentido, por un lado, permite reflexionar a los estudiantes sobre sus progresos y por otro, permite al docente analizar las actividades y estrategias planteadas, para replantear su actividad docente próxima.

2.5.3. Técnicas formales.

Estas técnicas exigen un proceso de planificación y elaboración mucho más largo y sofisticado, por lo que suelen aplicarse en situaciones que requieren más control, por lo que son percibidas como verdaderas situaciones de evaluación. Este tipo de técnicas generalmente se aplican al final de un ciclo completo de enseñanza y aprendizaje. Se presentan algunas modalidades:

- ***Pruebas o exámenes.***

Las pruebas de lápiz y papel, figuran dentro de esta categoría y a pesar de las críticas que han surgido en torno a ellas, siguen siendo las más utilizadas, debido a que su principal fundamento está en que ofrecen una visión objetiva acerca de los aprendizajes de los alumnos. Se presentan exámenes o pruebas que hacen uso de diferentes niveles de estructuración, de los cuales dependen los procesos cognitivos y de aprendizaje que desarrollen los estudiantes.

En el nivel alto de estructuración figuran las actividades de correspondencia, complementación o identificación de enunciados verdaderos o falsos, que implican el reconocimiento de la información. Otros, incluyen reactivos de respuesta breve, opción múltiple y completación, que demandan el recuerdo de la información, así como permite evaluar el nivel de comprensión y aplicación de conocimientos.

Por último, están presentes aquellos reactivos que demandan una evaluación cualitativa por parte del docente, aquí figuran las preguntas de respuesta abierta y las de desarrollo de temas, estas demandan procesos cognitivos superiores como mayores niveles de comprensión, creatividad, capacidad de integración conceptual, habilidades comunicativas, capacidad de análisis y la emisión de juicios reflexivos.

- ***Mapas conceptuales.***

Aquellos recursos gráficos, que permiten organizar la información sobre determinado tema de manera jerárquica. Se evalúa la capacidad de los estudiantes para organizar una serie de conceptos o ideas respecto a un concepto nuclear. Para su valoración se recomienda establecer criterios que vayan acorde a lo que más interese evaluar, cómo establecimiento jerárquico de las ideas, los conceptos presentados, las relaciones semánticas, etc.

- ***Evaluación del desempeño o de ejecución.***

Consiste en diseñar situaciones en las que los estudiantes demuestren las habilidades aprendidas (grado de significatividad) de manera genuina y no superficial, como, por ejemplo, escribir textos persuasivos, aplicar técnicas de primeros auxilios o buscar soluciones a problemas reales. Para asegurar la fiabilidad de estas actividades y realizar una valoración con precisión, deberán estar apoyadas en rúbricas, listas de control o escalas.

2.6. Tipos de evaluación desde una perspectiva constructivista

2.6.1. Evaluación diagnóstica.

La evaluación diagnóstica, de acuerdo a Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) es un tipo de evaluación que se realiza previo al inicio de un proceso educativo (cualquiera que sea), para conocer si los estudiantes poseen los conocimientos prerrequisitos para comprender los nuevos conocimientos de manera significativa. Además, con esta evaluación se puede conocer el desarrollo cognitivo de los estudiantes y su disposición para asimilar los temas de aprendizaje. Hay que recalcar que este tipo de evaluación también es conocida como la evaluación predictiva. Por otra parte, esta evaluación cuando va dirigida a todo el grupo de clase, se la llama prognosis, pero cuando va destinada para cada alumno, se la conoce como diagnosis. De la misma manera, el proceso de la evaluación diagnóstica se divide en dos tipos: la inicial y la puntual. La evaluación diagnóstica inicial, es la que se implementa de manera exclusiva al inicio de un ciclo educativo y la evaluación diagnóstica puntual es la que se realiza en varios momentos antes de iniciar una secuencia didáctica.

La evaluación diagnóstica inicial, ha tenido una doble interpretación pues se encuentra ligada a dos marcos teóricos. La primera, se refiere a la evaluación que se realiza con el objetivo de adquirir información que permita determinar el grado de pertinencia de las distintas capacidades específicas y generales de los estudiantes en correspondencia con el programa pedagógico que se va a desarrollar. Como consecuencia de esta primera interpretación se pueden obtener dos resultados, por un lado, que los estudiantes sean mentalmente competentes para ingresar al proceso de enseñanza sin ningún problema y, por otro lado, que no tengan las aptitudes cognitivas necesarias para hacer frente al proceso educativo. Para ello, se puede realizar cambios a la programación para adaptarlo a lo que los estudiantes necesitan o que los estudiantes sean partícipes de algunos cursos o lecciones de carácter propedéutico o en última instancia queden excluidos del proceso de enseñanza. En cuanto a

la segunda interpretación, de la evaluación inicial, se refiere a la importancia que tienen los conocimientos previos de los estudiantes para el desarrollo de aprendizajes funcionales o significativos.

La evaluación diagnóstica puntual, como se mencionó, se realiza en varios momentos antes de iniciar una secuencia didáctica, esta se puede desarrollar de manera colectiva o individual. Este tipo de evaluación tiene la finalidad de regular continuamente, ya que identifica y utiliza los conocimientos previos de los estudiantes luego de iniciar una clase, contenido, unidad, etc., posteriormente para realizar ajustes en las programaciones de los temas tratados o sesiones.

Finalmente, de acuerdo a Díaz Alcaraz (2002), la evaluación diagnóstica puede ser denominada como inicial o cero y esta forma parte del proceso de evaluación global, pues junto con la evaluación formativa y sumativa, realizan un solo proceso evaluativo, donde es necesario utilizar diversas técnicas e instrumentos evaluativos.

2.6.2. Evaluación formativa.

La evaluación formativa es aquella que se realiza junto con el proceso de enseñanza y aprendizaje, en donde su función es eminentemente pedagógica, es decir, regula dicho proceso para ajustar aspectos pedagógicos, como las actividades o estrategias, quedando al servicio del aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, no es necesario valorar únicamente los resultados, sino identificar algunos obstáculos que impiden que el proceso se desarrolle de la mejor manera, al mismo tiempo que se puedan remediar con nuevas adaptaciones didácticas (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002).

De acuerdo al propósito regulador que cumple la evaluación formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se desprende en tres modalidades, la regulación interactiva, retroactiva y proactiva. En donde la regulación interactiva acontece de forma integrada al proceso formativo, es inmediata, pues existe una interacción entre alumnos y docentes para estructurar las tareas y actividades del proceso instruccional. Respecto a la regulación retroactiva, se da después de desarrollar un proceso instruccional, ya que se enfoca en diseñar actividades que refuercen lo que no se aprendió de manera apropiada. Con relación a la regulación proactiva, se ejecuta a futuro, donde se prevé actividades, con la intención de profundizar los aprendizajes o superar ciertos obstáculos que se presentaron con anterioridad (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002).

Finalmente, Díaz Alcaraz (2002) señala que la utilización de un solo instrumento en la evaluación formativa, impediría tener información completa del proceso de enseñanza y aprendizaje, por ello este autor recomienda hacer uso de la observación sistemática y de técnicas diseñadas con planteamientos y criterios.

2.6.3. Evaluación sumativa.

Este tipo de evaluación, denominada también evaluación final, se realiza al finalizar un ciclo educativo o proceso instruccional, con el fin de verificar cuánto se ha alcanzado las intenciones educativas, si los aprendizajes se cumplieron de acuerdo a las intenciones y criterios establecidos. Pero, especialmente aporta información para conocer si la experiencia educativa desarrollada tuvo éxito o eficacia y brinda una consideración general de todo el proceso (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002). Por otro lado, Gordillo Shaw (2018) añade que la evaluación formativa tiene el propósito de determinar el grado alcanzado en los aprendizajes y comunicar a los estudiantes, padres de familia, docentes e institución, además fija una calificación y expresa valoraciones de como se ha ido desempeñando el proceso educativo y entregar una certificación a los estudiantes.

Ante lo mencionado, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) señalan que en la evaluación sumativa ha prevalecido una función social por sobre la función pedagógica, es de cir, las decisiones que se han tomado en esta evaluación son aquellas relacionadas a la calificación, la acreditación y la certificación, por ello, en varias ocasiones se ha asociado con estos temas y más aún con la acreditación. De acuerdo a lo expresado, Díaz Alcaraz (2002) enfatiza en que la evaluación sumativa, no debe centrarse solo en la acreditación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Sino que también, debe determinar algunas necesidades de los estudiantes para que se diseñen nuevas intervenciones pedagógicas, de modo que se adecue a las realidades concretas, mejorando y reorientando el proceso de aprendizaje. En síntesis, debe existir una mixtura entre la función social y la pedagógica (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002).

2.6.4. Autoevaluación.

La autoevaluación, de acuerdo a Díaz Barriga (2005) es considerada como una práctica autorreguladora y reflexiva, ya que es el estudiante quien realiza la valoración de su trabajo, de forma honesta, lúcida y con una reflexión profunda, lo que le permite comprender y mejorar sus procesos de aprendizaje. Este tipo de evaluación, no solo le posibilita al estudiante una

forma distinta de evaluación, sino que además le genera autonomía y responsabilidad en la ejecución de sus tareas. Asimismo, Aguirre-Alarcón (2015) menciona que la autoevaluación es un proceso en el cual el alumno analiza, examina y valora de una forma sistemática su acción, avance y resultado de aprendizaje, con el propósito de tomar conciencia de su proceso de aprendizaje para estabilizar o mejorarlo. Por lo tanto, en este tipo de evaluación el estudiante debe tener una posición crítica de sí mismo, para reconocer sus debilidades y fortalezas en el proceso educativo a fin de generar nuevos caminos de aprendizaje.

En línea con lo anterior, Torres Perdomo y Minerva Torres (2005) enfatizan en que la autoevaluación sirve para conocer las potencialidades, los obstáculos y las limitaciones de los estudiantes y con ello tratar de buscar medidas para superarlas. Esto implica emitir juicios sobre sus éxitos y fracasos en el proceso formativo, para no cometer nuevamente errores. Para ello, es necesario usar estrategias como los diarios de clase de los estudiantes donde se pueden reflejar varias situaciones agradables o desagradables, las distintas interacciones y sus efectos, etc. Asimismo, las cartas para mi maestro, donde el estudiante mencione cuanto ha podido aprender o cuanto no. Así como, las escalas de estimación, las listas de cotejo, los registros anecdóticos, las escalas de observación, entre otros.

2.6.5. Coevaluación.

Es aquella evaluación que se lleva a cabo entre iguales o pares, donde se da la posibilidad de que los estudiantes puedan evaluar a sus compañeros. En ella, se genera la oportunidad de que los estudiantes alcancen la metacognición de lo experimentado, siendo capaces de aportar y evaluar los aprendizajes de sus pares en línea con lo establecido por los docentes, es decir, discernimientos ya establecidos en una planificación para obtener mejores resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje (Basurto-Mendoza et al. 2021). Por otro lado, Torres Perdomo y Minerva Torres (2005) identifican a la autoevaluación como una clave central de la coevaluación, pues si el alumno ha pasado por una serie de experiencias que le ayuden a mejorar su aprendizaje, podrá realimentar y enriquecer el proceso de aprendizaje de su grupo pues estará consciente de su proceso. El estudiante tendrá conocimiento a qué atribuir sus éxitos y los de su grupo, criticará y participará de manera constructivista en lo que sea necesario, con el propósito de ganar logros en el aprendizaje de su grupo. Ante esto, es importante realizar evaluaciones orales y mencionar con sinceridad aspectos que se deben mejorar entre los alumnos.

2.6.6. Heteroevaluación.

La heteroevaluación es el tipo de proceso evaluativo donde el docente es quien evalúa a sus alumnos, con el propósito de analizar, dirigir, acompañar, reforzar los métodos de enseñanza y lograr mejores avances de aprendizaje en los estudiantes. Hay que recalcar, que el docente también puede ser evaluado por sus estudiantes y de esta forma tomar medidas de mejoramiento en su proceso de enseñanza, como se señala anteriormente (Basurto-Mendoza et al. 2021). Además, la heteroevaluación como aluden Torres Perdomo y Minerva Torres (2005) se ha centrado en verificar cuánto ha aprendido el estudiante y no cuáles son sus deficiencias y limitaciones, ya que en realidad este tipo de evaluación debe servir como medio de valoración de los procesos educativos, proporcionando instrumentos aplicables a estos procesos de aula, dispensables para evaluar el progreso de los estudiantes e implicando otras formas de participación como la autoevaluación y la coevaluación.

2.7. Evaluación de la Lengua y Literatura

La asignatura de Lengua y Literatura es eminentemente procedimental, por tanto, la evaluación busca que los estudiantes practiquen y desarrollen habilidades lingüístico-comunicativas para que logren un adecuado uso de la lengua. De ahí que, el ejercicio de las prácticas comunicativas debe estar atadas a diferentes situaciones comunicativas reales o simuladas, donde los estudiantes tengan que interrelacionar las habilidades escritas, de comprensión, de producción de textos, de expresión oral para la resolución de problemas presentes en ellas. En este sentido los docentes, deben buscar diferentes estrategias metodológicas para que los estudiantes interioricen el conjunto de procesos lingüísticos y destrezas comunicativas de manera integral y en función de sus necesidades lingüísticas, motivaciones o intereses (Ministerio de Educación, 2016b).

3. Metodología

El presente estudio es de corte cualitativo y se ampara en el paradigma hermenéutico-constructivista, propuesto por Guba y Lincoln (2002), debido a que permite analizar y comprender la realidad de un grupo social mediante la interacción y práctica de los sujetos que integran el mismo.

Tabla 1 Estructura metodológica de la investigación

Paradigma	Hermenéutico-constructivista
Metodología	Cualitativa
Instrumentos	Entrevistas semiestructuradas y observación no participante directa.

Fuente: elaboración propia.

Elaborado por: las autoras

En este caso, lo que se pretende analizar son los mecanismos que emplean los docentes para evaluar los aprendizajes desde el enfoque constructivista en la asignatura de Lengua y Literatura en Educación Básica Media. De acuerdo a Hernández Sampieri et al. (2006) y McMillan y Schumacher (2005), el constructivismo se convierte en el principal sustento por el cual se guía la investigación cualitativa. De ahí que, el enfoque metodológico por el cual se desarrolló este estudio es el cualitativo. Pues lo que se pretende es describir y analizar las opiniones, concepciones y las conductas sociales tanto colectivas como individuales de los docentes acerca de la evaluación de los aprendizajes, con el fin de interpretarlas y comprender la problemática.

3.1. Participantes

En este estudio se trabajó con una muestra no probabilística-intencional conformada por 8 docentes subnivel medio de Educación Básica, pertenecientes a dos instituciones educativas de la ciudad de Cuenca: la unidad educativa Alfonso Moreno Mora (5 docentes) y la unidad educativa San Roque (3 docentes). Estos docentes fueron seleccionados en base a los siguientes criterios:

1. Ser docentes de la asignatura de Lengua y Literatura.
2. Tener por lo menos 3 años de experiencia en docencia de Educación Básica.
3. Estar asignados al subnivel media de Educación Básica.
4. Participación voluntaria en el estudio.
5. Trabajar en una institución educativa de la ciudad de Cuenca.

Para especificar las características de los participantes se presenta la siguiente tabla.

Tabla 2 Participantes

Participantes				
Entrevista	Profesor	Pseudónimo	Años de trabajo	Institución
E1	P1	Clarita	8	Nueva Esperanza
E2	P2	Carmen	27	Nueva Esperanza
E3	P3	Cecilia	28	Nueva Esperanza
E4	P4	Paty	28	Nuevo Mundo
E5	P5	Jorge	13	Nuevo Mundo
E6	P6	Abigail	6	Nuevo Mundo
E7	P7	Cristina	10	Nuevo Mundo
E8	P8	Flin	15	Nuevo Mundo

Fuente: elaboración propia.

Elaborado por: las autoras

Las instituciones educativas que formaron parte de esta investigación fueron escogidas debido a que existe facilidad de acceso y son familiares para las investigadoras, pues están situadas en sectores cercanos al lugar de residencia de cada una de ellas.

3.2. Técnicas e instrumentos

Para el levantamiento de la información se utilizaron dos instrumentos, la entrevista y la observación, con la finalidad de poder contrastar la información obtenida en cada uno de ellas, pues como se mencionó en la problemática de este estudio, los docentes en las entrevistas declaran utilizar técnicas e instrumentos constructivistas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, cuando se realizan las observaciones por parte de las investigadoras, esto difiere, por lo que los resultados llegan a contradecirse.

3.2.1. La entrevista.

El tipo de entrevista que se empleó es la entrevista semiestructurada, debido a que este es un instrumento que permite recoger información a través de preguntas flexibles y abiertas, las cuales posibilitan plantear categorías de interés para llevar a cabo el estudio, debido a que permite que los entrevistados expresen sus puntos de vista abiertamente y no estén sujetos a un esquema de preguntas establecidas (Schettini y Cortazzo, 2016).

Es así, que se diseñó una serie de preguntas enfocadas a responder los objetivos de la presente investigación, luego de un proceso de afinamiento y reajuste guiado por el tutor de

la investigación, se seleccionaron 10 preguntas. Además, se plantearon complementos a las preguntas principales en caso de que el entrevistado se desvíe del objetivo de cada pregunta.

3.2.2. La observación.

Se empleó la observación no participante directa, debido a que las investigadoras no intervendrán en las situaciones observadas (Schettini y Cortazzo, 2016). Para registrar esta información, se diseñó una guía de observación basándose en las preguntas de la entrevista y en la orientación del tutor. En esta guía, constan una serie de criterios en los que se debe focalizar la atención de las investigadoras (Bautista, 2011), tales como: planificación de la evaluación, criterios de evaluación, momentos de evaluación, función de la evaluación, técnicas e instrumentos de evaluación, tipos de evaluación y retroalimentación, todo esto bajo el enfoque constructivista.

3.3. Proceso de levantamiento de la información

Para empezar a levantar la información, se redactaron oficios dirigidos a los rectores de cada una de las instituciones educativas, solicitando autorización para realizar observaciones de las clases de Lengua y Literatura en los grados de Básica Media, así como entrevistas a los docentes de dicho subnivel. Una vez aprobados los oficios por el tutor de la tesis, se procedió a solicitar la firma del director de la carrera de Educación Básica, para posteriormente ir a cada una de las instituciones educativas, dejar los oficios, establecer fechas para el inicio de las observaciones y solicitar los horarios de clase. Además de los oficios, se adjuntaron otros documentos como el cuestionario a ser aplicado, el instrumento de observación y el consentimiento para los docentes.

Una vez que se recibió la respuesta favorable de cada uno de los rectores, se procedió a elaborar el horario de observación de las clases de Lengua y Literatura en cada institución. Se empezaron con las observaciones en la Unidad Educativa “San Roque”, se tuvo un primer acercamiento con los docentes, para comentarles que toda información que se recolecte tiene fines académicos y que sus datos no serán revelados, pues se hará uso de pseudónimos. Estas observaciones se desarrollaron durante 2 semanas, una vez terminadas, se solicitó a los docentes su participación en la entrevista, se acordó fecha y hora, y se envió el consentimiento 2 días antes, con la finalidad de que revisen las condiciones en las cuales se desarrollará la entrevista y tengan un primer acercamiento a la investigación, ya que en el consentimiento se detallaron aspectos como el título de esta, el objetivo y algunas preguntas que constan en la entrevista.

Posteriormente, se llevaron a cabo las entrevistas en las fechas establecidas, se empezó con la presentación del tema, los objetivos y se brindó un espacio para dilucidar dudas que presente el entrevistado, asimismo se le consultó si el formulario de consentimiento había sido revisado, para evitar cualquier confusión. Se llevó el consentimiento en formato papel, se solicitó al entrevistado llenar datos como sus nombres y firma, para tener respaldo de que dichos consentimientos fueron leídos y firmados por cada uno de los participantes. Al no presentarse ningún inconveniente, se procedió a realizar la entrevista que constaba de 11 preguntas y finalmente se le agradeció al docente por su participación.

Una vez terminada la recolección de información en esta institución, se siguió el mismo proceso en la escuela “Alfonso Moreno Mora”.

3.4. Análisis de la información

Tanto para la entrevista como para la observación se empleó el método de comparación constante propuesto por Glaser y Strauss (2006), estos autores sugieren el siguiente procedimiento:

1. Codificar: consiste en identificar unidades de sentido como párrafos, oraciones y palabras de textos —en este caso, las transcripciones de entrevistas y el registro de observación— para asignarles uno o más términos clave que permitan su posterior identificación.
2. Categorizar: una vez realizada la codificación se procede a realizar comparaciones y análisis de los códigos para agruparlos en una conceptualización más sistemática (categorías).
3. Tematizar: para finalizar, se establecieron temas a raíz de analizar y comparar las categorías.

En cuanto a las entrevistas, se inició con la transcripción de las versiones obtenidas de los docentes participantes, seguido de la lectura completa de las mismas. Luego, las investigadoras codificaron las respuestas de los entrevistados y determinaron códigos más representativos, se obtuvo un total de 83 códigos los cuales se agruparon en 24 categorías.

Con relación al análisis de las observaciones realizadas, se empezó con una lectura general de las 30 guías de observación, para luego realizar el mismo proceso seguido en el análisis de las entrevistas. Es decir, codificación y categorización, definiéndose un total de 62 códigos y 18 categorías.

Una vez obtenidas las categorías tanto de las entrevistas como de las observaciones, se procedió a realizar un proceso de comparación para identificar contradicciones o similitudes entre lo expresado por los docentes y lo observado por las investigadoras, para de esta manera definir temáticas generales. Se establecieron las siguientes temáticas: la evaluación es concebida principalmente como un proceso de mejoramiento continuo de la enseñanza y el aprendizaje; la evaluación que emplean los docentes para evaluar los aprendizajes está caracterizada principalmente por aspectos constructivistas; las prácticas de evaluación que emplean los docentes están apoyadas en distintos tipos, técnicas e instrumentos de evaluación.

3.5. Consideraciones éticas

La presente investigación tuvo como principio general el respeto hacia las personas que participaron en la misma y a su contexto. Por lo que, a fin de proteger su identidad, se hizo uso de pseudónimos tanto para sus nombres como para las instituciones en las que laboran.

Cabe mencionar que el levantamiento de la información se guió bajo principios de honestidad y libre aceptación, ya que los participantes recibieron explicaciones acerca del tema y objetivos de la investigación.

De ahí que, para establecer el acuerdo de los docentes participantes, se hizo uso de un consentimiento informado, el cual brindó explicaciones acerca del trato que se le dió a la información recolectada tanto en las entrevistas como en las observaciones, en este caso, la información fué utilizada para desarrollar una tesis de pregrado de la Universidad de Cuenca. Además, dentro del consentimiento informado se detallaron los derechos que respaldan a los participantes: no estar sujetos a críticas, juzgamientos o irrespeto, detener su participación en la investigación en cualquier momento, conocer que sus declaraciones brindadas en las entrevistas serán grabadas y transcritas, estar de acuerdo en ser entrevistados y a que se tome nota de las observaciones que las investigadoras realizan dentro de sus aulas de clase.

4. Resultados

Los resultados se organizaron en función de 3 temáticas generales. Cada temática se sustenta en categorías conceptuales que son desarrolladas de manera independiente.

La evaluación es concebida principalmente como un proceso de mejoramiento continuo de la enseñanza y el aprendizaje

Como primera temática general se encontró que la evaluación es concebida principalmente como un proceso de mejoramiento continuo de la enseñanza y el aprendizaje, dentro de esta temática se identificaron las siguientes categorías conceptuales:

- La evaluación permite mejorar la práctica docente y conocer los avances de los estudiantes.
- La evaluación permite saber si se están cumpliendo los objetivos de aprendizaje y las destrezas con criterio de desempeño.

Como primera categoría, la evaluación permite conocer los avances de los estudiantes y mejorar la práctica docente.

La mayoría de los docentes entrevistados declaran que la evaluación es concebida como un proceso que les permite tomar decisiones y cuestionarse por la idoneidad de los mecanismos de evaluación que emplean (estrategias, técnicas o instrumentos). Por ejemplo, el docente Jorge menciona:

Me sirve a mí (la evaluación) ... para ver cómo estoy yo, si necesito capacitarme más o si necesito prepararme más, si las estrategias que estoy utilizando son las correctas o como le dije, tendría que seguir investigando para buscar estrategias donde los estudiantes alcancen los aprendizajes requeridos (E5. P5).

En este mismo orden de ideas, algunos docentes declaran que evaluar los aprendizajes hace referencia a analizar el avance de los estudiantes respecto a los aprendizajes que han comprendido. Así lo podemos apreciar en el recorte del testimonio de la docente Clarita:

Evaluar los aprendizajes, es ver cómo ha ido avanzando el estudiante, en sí cuanto hemos logrado avanzar, ya sea una evaluación individual o colectiva, pero siempre esto nos permite ir evaluando en qué parte nos hace falta mejorar, reforzar y, sobre todo, ver cuánto hemos logrado llegar al estudiante (E1.P1).

Como segunda categoría conceptual se encontró que la evaluación permite saber si se están cumpliendo los objetivos de aprendizaje y las destrezas con criterio de desempeño.

De acuerdo a las versiones de algunos docentes participantes en esta investigación, la evaluación es empleada para ir constatando el cumplimiento de los objetivos establecidos en una clase, pues se señala que “cuando uno trabaja un tema... hay un objetivo. El objetivo, tiene que cumplirse y obviamente la evaluación tiene que estar directamente enlazada con el objetivo que quiero lograr...” (E3.P3). A más de ello, los docentes enfatizan que:

La evaluación sirve para la aplicación de las destrezas, para ver si se las están llevando a cabo como se requiere, como se ha planificado o si se necesita replanificar, o si se necesita una, dos o tres clases para que el niño pueda comprender en su totalidad, el mensaje que se quiere dar (E2.P2).

Por tanto, la evaluación no solo se centra en el cumplimiento de los objetivos, sino también en el logro de las destrezas de aprendizaje.

La evaluación que emplean los docentes para evaluar los aprendizajes está caracterizada principalmente por aspectos constructivistas

Como segunda temática general se encontró que la evaluación que emplean los docentes para evaluar los aprendizajes está caracterizada principalmente por aspectos constructivistas, dentro de esta temática se han identificado las siguientes categorías:

- La evaluación de los aprendizajes está apoyada en criterios de evaluación.
- La evaluación consta dentro de las planificaciones.
- La evaluación se valora de acuerdo al logro de objetivos y los efectos que ha tenido la enseñanza sobre el estudiante y sus necesidades.
- Los docentes retroalimentan las actividades de evaluación planteadas a los estudiantes.

Respecto a la primera categoría, que hace referencia a que la evaluación de los aprendizajes está apoyada en criterios de evaluación.

De acuerdo a las entrevistas, todos los docentes declaran que hacen uso y socializan dichos criterios a los estudiantes, antes de realizar cualquier actividad que va a ser evaluada, pues enfatizan que “es algo fundamental... porque los estudiantes deben saber cómo van a ser evaluados, para qué van a ser evaluados y por qué van a ser evaluados” (E8. P8). No obstante, la mitad de los docentes relaciona el uso de los criterios de evaluación únicamente con el establecimiento de rúbricas, donde colocan aspectos como la presentación del trabajo, la ortografía, la ejemplificación, el aseo y la buena caligrafía. Tal y como lo menciona la docente Abigail de la escuela Nuevo Mundo:

Claro, tienen que socializarse... para que ellos tengan conocimiento... de cuál es la rúbrica, qué voy a calificar en un trabajo, en los deberes, hasta en una lección o exposición, tienen que saber primerito los criterios... tal vez, el aseo, la presentación, la redacción, la ortografía y, si es una presentación, la forma de presentación.

Entonces, también... como habla el tema, si va solo a leer o va a exponer o a poner ejemplos... (E6. P6).

En las observaciones realizadas, se evidenció una diferencia poco significativa con lo declarado por los docentes en las entrevistas, pues, la mayoría de ellos, realizaba la socialización de los criterios de evaluación frente a los actos evaluativos. Por ejemplo, se observó que, en una clase de comunicación humana, la docente solicitó a los estudiantes realizar una dramatización sobre la comunicación en cualquier contexto, para ello, primero socializó y luego escribió los siguientes criterios en la pizarra: el acto de comunicación debe tener receptor, emisor, canal, código, mensaje; se debe realizar en parejas; el tema puede ser abierto y la expresión idónea.

Dentro de esta misma categoría, figura la participación de los estudiantes en la elaboración de los criterios de evaluación. En las entrevistas, la mitad de los docentes mencionó que abren la posibilidad de que los estudiantes agreguen criterios ante las actividades que plantean como evaluación. Esto se ve reflejado en una de las declaraciones dadas por la docente Cecilia, quién menciona que “la rúbrica se elabora con los propios estudiantes. Entonces, básicamente se van estructurando los criterios y dando el puntaje conjuntamente con ellos... Es más, anotan en el cuaderno para que quede de evidencia, y para que los papás puedan revisar” (E3.P3). Los criterios que añaden los estudiantes están asociados a aspectos como la presentación del trabajo, el aseo, la exposición y la organización, tal como lo resalta el docente Jorge de la escuela Nuevo Mundo: “cuando uno califica, dicen, profe, verá un puntito por la presentación... por la escritura, la caligrafía, la ortografía” (E5. P5).

Llegado a este punto, es importante recalcar que, la otra mitad de los docentes, no hace partícipe a los estudiantes en la elaboración de los criterios de evaluación. Tal y como se enfatiza en la versión del docente Flin de la escuela Nuevo Mundo:

Eso me falta a mí, hacerles que sean partícipes, yo ya tengo hecho mis criterios... Me falta preguntarles qué más podemos evaluarles, preguntarles para tener una idea más y salen con alguna cosa nueva, que yo tal vez no le tenga previsto, sí eso me falta a mí (E8. P8).

A diferencia de lo mencionado por los docentes en las entrevistas, en las observaciones se evidenció que la mayoría de docentes, no hacen partícipes a los estudiantes de la elaboración de criterios, simplemente los socializan.

Con relación a la segunda categoría, la evaluación consta dentro de las planificaciones.

Todos los docentes participantes declaran que la mayoría de actividades evaluativas que emplean en sus clases, se encuentran dentro de las planificaciones, pues, refieren que “en la microplanificación si constan, no todas, pero sí la mayoría” (E7. P7). Asimismo, señalan que ciertos procesos de evaluación se pueden improvisar, como, por ejemplo, las lecciones a libro abierto, pero las pruebas no, para ejemplificar lo anterior, se presenta el siguiente testimonio: “Improvisar, sí, yo creo que sí... Pero, no improvisar una prueba, sino... una lección a libro abierto... les pongo las preguntas, ellos en seguida tienen que ir a consultar” (E8. P8).

La improvisación de pruebas u otros procesos de evaluación, tampoco se evidencian en las observaciones, ya que todos los docentes anticipaban a los estudiantes los procesos de evaluación que se iban a desarrollar. Tal es el caso del docente Jorge, quién anticipó a los estudiantes con un día de anterioridad tanto la actividad evaluativa (dramatización) como los criterios de evaluación y el material de apoyo a usar.

Cómo tercera categoría, la evaluación se valora de acuerdo al logro de objetivos y los efectos que ha tenido la enseñanza sobre el estudiante y sus necesidades.

La mayoría de docentes entrevistados hace alusión a que la evaluación necesariamente debe estar atada a los objetivos de aprendizaje, pues recalcan que los “objetivos, destrezas e indicadores, son una cadena” (E4. P4). Asimismo, señalan que estos ayudan a identificar el logro de los estudiantes, dicho logro no se centra únicamente en las calificaciones que obtenga el estudiante, sino en su nivel de participación y capacidad de reflexión. Para ilustrar lo anterior, se presenta el siguiente testimonio “siempre nosotros tenemos que ver si es que los objetivos que nos hemos planteado están dando resultados y ¿cómo nos damos cuenta de eso?, no es solo viendo las notas, sino viendo la participación y reflexión del estudiante” (E5. P5). De ahí que, el que la evaluación se valore de acuerdo al logro de objetivos permite verificar, por un lado, los avances que se han logrado y por otro, aquello que aún hace falta.

En cuanto a la cuarta categoría conceptual, los docentes retroalimentan las actividades de evaluación planteadas a los estudiantes.

La mayoría declara realizar procesos de retroalimentación dirigidos a toda la clase o de manera individual, con base en los errores que los estudiantes cometen en las lecciones, como lo establece la docente Cecilia de la escuela Nueva Esperanza:

Ellos (los estudiantes), hacen la lección, me dan la hojita, reviso en la tarde y al siguiente día les entrego... y desarrollamos de nuevo el ejercicio en la pizarra... porque es un poco el ir viendo esto hizo bien, esto hizo mal y los chicos tienen la posibilidad

de observar y darse cuenta de los errores. Entonces, es importante que ellos vean en donde se confundieron y por qué se confundieron. Es una retroalimentación porque es el momento en el que se dan cuenta: profe, aquí yo hice mal y es el momento en el que yo puedo ayudarles y decirles ahí está el error y tiene que hacer de tal manera... (E3.P3).

Además, mencionan que retroalimentan a los estudiantes mediante “la corrección tanto de las tareas que llevan a casa como de las tareas que se trabajan en el aula... En algunas ocasiones se les solicita participar a los estudiantes... que tienen menos posibilidad de aprendizaje que el resto” (E2.P2).

Los resultados obtenidos en las entrevistas coinciden con los resultados de las observaciones. Pues, se visibilizó que la mayoría de los docentes realizaban procesos de retroalimentación con los estudiantes para corregir errores, aclarar ideas y mejorar la comprensión de los contenidos. Esta retroalimentación se daba de manera verbal y grupal al momento de revisar tareas y deberes. A modo de ejemplo, se detallan algunos momentos observados en las clases de los docentes:

- En la revisión de deberes (individual y grupal), la docente retroalimentaba a los estudiantes de manera verbal en caso de que haya errores. Se iban dando ideas de lo que se piensa, opiniones de lo que está mal y de lo que está bien.
- La docente con base en la revisión de los deberes identificaba aquellos aspectos en los que la mayoría de estudiantes se habían equivocado y en la pizarra hacía una ejemplificación de cómo se debió realizar el deber y qué se debía mejorar.

Las prácticas de evaluación que emplean los docentes están apoyadas en distintos tipos, técnicas e instrumentos de evaluación.

Por último, se presenta la tercera temática general, las prácticas de evaluación que emplean los docentes están apoyadas en distintos tipos, técnicas e instrumentos de evaluación. Esta temática está sustentada en las siguientes categorías:

- Los docentes no son los únicos agentes que intervienen en la evaluación.
- Los docentes se inclinan por una evaluación constante del proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Uso diversificado de técnicas e instrumentos para evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

De acuerdo a la primera categoría conceptual, los docentes no son los únicos agentes que intervienen en la evaluación.

La mayoría de los docentes menciona que hacen uso de la autoevaluación y la coevaluación. Por un lado, usan la autoevaluación porque permite a los estudiantes valorar su aprendizaje e identificar dónde se equivocaron. Así, se evidencia en el siguiente testimonio, “la autoevaluación se utiliza para que los estudiantes sean sinceros, para que vean... donde se equivocaron y lo corrijan” (E6. P6.). Además, los docentes mencionan que la autoevaluación ayuda mucho cuando los estudiantes hacen trabajos grupales, ya que cada uno valora su aportación dentro del grupo, a lo que refieren que “cuando hacemos trabajos grupales cada uno va participando, cada uno va aportando... entonces, es importante que cada quien valore su aporte para que la nota grupal sea la que predomine y sea el sacrificio de todos (E2. P2.).

Por otro lado, los docentes declararon hacer uso de la coevaluación, debido a que permite que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica valores como la honestidad, el respeto y la responsabilidad. Además de permitirles analizar su enseñanza. Lo anterior se puede evidenciar en los siguientes testimonios: “más coevaluación, sí, coevaluando, al ver cómo vamos con los chicos y también como docente cómo voy yo” (E1. P1); “se les hace... que se califican entre ellos sus tareas, para mediante esto, practicar el proceso de la honestidad, el valor del respeto..., para ser honestos, ser verdaderos y calificar con total transparencia” (E2. P2.).

En cuanto al uso de la heteroevaluación, los docentes declaran que estos procesos los realizan esporádicamente, como lo establece la docente Abigail de la escuela Nuevo Mundo: “la heteroevaluación si la aplico, pero poco la verdad” (E6. P6).

Estos resultados son contrarios a los encontrados en las observaciones, pues pese a que los docentes declaran en las entrevistas que hacen mayor uso de la autoevaluación y la coevaluación, en las observaciones se visualizó que los docentes emplean mayormente la heteroevaluación, seguido de la autoevaluación y en menor medida hacen uso de la coevaluación.

Respecto a la segunda categoría conceptual, los docentes se inclinan por una evaluación constante del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La mayoría de ellos afirman que evalúan durante los tres momentos de una secuencia didáctica. Al inicio de esta secuencia, mencionan que hacen uso de preguntas exploratorias para dos finalidades. La primera, para conocer las experiencias previas de los estudiantes y

establecer un punto de partida de los aprendizajes. La segunda, para recordar contenidos vistos con anterioridad. Por ejemplo, el docente Jorge de la escuela Nuevo Mundo, declara que “siempre... partimos de las actividades previas, lo que llamamos, comúnmente los prerrequisitos, entonces dentro de los prerrequisitos, hay unas técnicas como las preguntas exploratorias que yo siempre utilizo ... donde el estudiante participa y... va recordando los contenidos” (E5. P5).

En el transcurso de la secuencia didáctica los docentes declararon hacer uso de preguntas y diálogos, para ir construyendo el conocimiento e identificando los logros de los estudiantes. Tal como lo menciona la docente Carmen de la escuela Nueva Esperanza “se realizan preguntas, por medio de estas, se va revisando cómo avanzan en los temas (los estudiantes) y si les queda más cimentado el aprendizaje”.

Al terminar la secuencia didáctica, los docentes mencionaron que utilizan las exposiciones, los juegos, los cuestionarios de preguntas de selección múltiple y emparejamiento, las tareas, las páginas de liveworsheet, los mapas conceptuales, las actividades dentro del texto, las ruletas, entre otros. Así se señala en la versión de la docente Cristina: “al final de clase, uso las tareas, trabajos, a veces también hacemos actividades lúdicas, pero con esa actividad lúdica, nosotros evaluamos el aprendizaje” (E7. P7).

Lo encontrado en las entrevistas va en línea con lo observado, ya que la evaluación al inicio de la secuencia didáctica también se realiza con preguntas exploratorias. Sin embargo, es importante recalcar que estas preguntas estaban enfocadas en el tema que se va a desarrollar, por ejemplo, si van a ver el verbo, preguntan ¿qué es el verbo? o también realizan preguntas acerca de temas vistos anteriormente. Con muy poca frecuencia, usan preguntas para indagar conocimientos previos o experiencias de los estudiantes.

Durante el desarrollo de la secuencia didáctica, los docentes usaban con mayor frecuencia, preguntas sobre el contenido, la observación de las actividades de los estudiantes y pedían ejemplificaciones. Al finalizar esta secuencia, se observó que todos los docentes evalúan mediante varias actividades, por ejemplo, debates, hojas de trabajo, dramatizaciones, actividades del libro, cuadros sinópticos, descripciones, etc.

Acerca de la tercera categoría conceptual, que hace referencia al uso diversificado de técnicas e instrumentos para evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

La mayoría de docentes declara que en sus procesos de evaluación emplean técnicas semiformales como lecturas, análisis de textos, los diálogos, crear rimas, poemas y

canciones, los juegos, la dramatización, los debates, la narración, la solución de problemas, el análisis de casos, los proyectos, las maquetas, los portafolios, la mesa redonda, los resúmenes, los ensayos y cambiar el final a un cuento. En tanto que, de acuerdo a las versiones de los docentes, las técnicas informales y las formales son empleadas en menor medida. Dentro de las informales se encuentran las observaciones y las preguntas exploratorias y dentro de las técnicas formales, se hallan las pruebas objetivas y los organizadores gráficos. Lo antes mencionado, se evidencia en el testimonio de la docente Carmen:

A ver, yo utilizo, las situaciones orales, el debate, la narración, la solución de problemas, el análisis de casos, proyectos. También, utilizó las pruebas objetivas, las de selección múltiple, en realidad una variedad, de acuerdo al tema, de acuerdo al momento en el que se requiera, con todas esas se trabaja, entonces por qué vendría a ser de acuerdo al momento en que se requiera (E2. P2).

La información recogida en las entrevistas, va en línea con lo recabado en las observaciones, ya que se pudo visibilizar que todos los docentes hacen uso de técnicas semiformales, pero a ello se le suman el uso de técnicas informales para evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Además, al igual que en las declaraciones de los entrevistados el uso de técnicas formales no es muy frecuente. Dentro de las técnicas semiformales, lo que más se usa son los trabajos en clase (actividades que se plantean con relación al tema que se está desarrollando) y los trabajos en casa (preguntas a resolver). Referente a las técnicas informales, la que más se usa son las preguntas que los docentes realizan a los estudiantes durante la clase y, acerca de las técnicas formales, se evidenció que se hace mayor uso de los mapas conceptuales, seguido de las pruebas de bloque.

Con base en los resultados descritos anteriormente, se puede afirmar que para los docentes de Educación Básica Media que participaron en este estudio, el constructivismo sí representa un mecanismo pertinente para evaluar los aprendizajes en la asignatura de Lengua y Literatura.

5. Discusión

El objetivo del presente estudio fue analizar desde el enfoque constructivista, los mecanismos de evaluación que emplean los docentes para evaluar los aprendizajes de los estudiantes en la asignatura de Lengua y Literatura. Los hallazgos señalan que los docentes conciben a la evaluación como un proceso que les permite conocer los avances de los estudiantes y

mejorar su práctica. Además, se evidenció que la evaluación que emplean los docentes está caracterizada principalmente por aspectos constructivistas, y apoyada en distintos tipos, técnicas e instrumentos.

El que la evaluación sea concebida por los docentes como un proceso que les permite conocer los avances de los estudiantes y mejorar su práctica, concuerda con lo reportado por Zamudio Bejarano (2019) y Gómez Vahos et al. (2019), quienes mencionan que los docentes se inclinan por una concepción de la evaluación como proceso, ya que, les permite identificar puntos fuertes, dificultades y oportunidades para mejorar tanto el aprendizaje de los estudiantes como su enseñanza. De acuerdo a Ortega Martínez et al. (2021) y Sambrano y Barreto (2017) esto se puede deber a que los docentes reconocen que la evaluación debe dejar de enfocarse en actos sancionatorios a fin de asignar una calificación, al contrario, debe ser un acto enfocado en aspectos formativos y que potencie el aprendizaje de los estudiantes. Estos resultados sugieren que los docentes han realizado una transición en cuanto a lo que conciben como evaluación, dejando atrás aspectos tradicionales y centrándose en una concepción de la evaluación mucho más constructivista.

En el análisis de los hallazgos, también se encontró que la mayoría de docentes hace uso de criterios de evaluación y los socializan a los estudiantes, de manera que estos se enteran de qué y cómo van a ser evaluados, aunque no sean partícipes de la elaboración de estos criterios. Esto difiere con los hallazgos de Gaviria Salazar (2021), Pinilla Vásquez (2020), Sambrano y Barreto (2017) y Zamudio Bejarano (2019) quienes mencionan que en las actividades evaluativas que los docentes plantean, no se establecen criterios de evaluación o en el caso de establecerse, estos son poco claros, no son socializados previamente o son socializados en el momento que se va a realizar la evaluación. El uso y socialización de los criterios de evaluación por parte de los docentes, encuentra explicación, debido a que facilitan la realización de la actividad requerida y permite que los estudiantes se sientan más cómodos y su experiencia frente a la evaluación sea más agradable, puesto que conocen cuáles son los aspectos a considerar en la evaluación (Atjonen, 2014). Ante esto, se puede inferir que los docentes emplean criterios de evaluación, debido a que les permite emitir juicios claros y no atados únicamente a su subjetividad. Además, porque constituyen una referencia útil para identificar las competencias y habilidades que van desarrollando los estudiantes durante su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, se comprueba que los docentes planifican las actividades evaluativas, coincidiendo con los hallazgos de Falcón Ccenta et al. (2021) y Zambrano Díaz (2014) quienes reconocen la importancia de la planificación en los procesos de evaluación. Esto, de

acuerdo a Ortiz-Granja (2015) podría ser explicado, debido a que permite recoger información valiosa, interpretarla y tomar decisiones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ante esto se puede inferir que la planificación, ayuda a lograr tanto los objetivos de aprendizaje, así como las destrezas con criterio de desempeño, para que los estudiantes puedan llegar a alcanzar las habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para desenvolverse dentro de varios contextos.

El que la evaluación esté relacionada con el logro de objetivos a fin de identificar los efectos que ha tenido la enseñanza sobre el estudiante y sus necesidades, constituye otro hallazgo que se contradice con lo afirmado por Pizarro Gamero y Gómez Muskus (2018) y Suárez Arias et al. (2020), estos investigadores señalan que pese a que los docentes en sus discursos declaran que la evaluación sirve para reajustar la enseñanza y el aprendizajes, sus prácticas evaluativas están direccionadas únicamente hacia la consecución de objetivos. Este hallazgo podría originarse debido a que ya no se ve a la evaluación como un proceso centrado únicamente en los resultados, pues pese a que estos son importantes, no se debe olvidar el proceso de construcción que hay detrás de ellos, ya que intervienen aspectos como los conocimientos previos de los alumnos, las estrategias metacognitivas que emplean, los errores que cometen, sus motivaciones y actitudes (Contreras Oré, 2018; Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010). Una respuesta a esto, podría ser que, si se combina el alcance de objetivos con las necesidades de los estudiantes, se puede mejorar la calidad de la educación, ya sea diseñando acciones focales o globales que fomenten un mejoramiento continuo.

El profesorado participante ha considerado muy importante retroalimentar las actividades que se presentan como evaluación, esta retroalimentación gira en torno a los errores que se logran identificar en las tareas, deberes, etc. Esto, va en línea con lo establecido por Vera Maldonado y Arichabala Torres (2022) pues recalcan la importancia que tiene la retroalimentación dentro de la evaluación a fin de identificar errores en las actividades, corregirlos y alcanzar los aprendizajes propuestos. De acuerdo a Contreras Oré (2018); Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), el empleo de la retroalimentación viene dado a causa de que, a más de brindar información relevante para el estudiante, también brinda información para el docente, en cuanto a la eficacia de las estrategias y los recursos didácticos que está empleando con sus estudiantes. De ello, se puede deducir que los docentes han dejado de asociar la evaluación, únicamente a la calificación y acreditación de los estudiantes de un grado a otro, este cambio puede encontrar explicación debido a que en uno de los artículos (184) del reglamento a la LOEI se plantea que lo esencial de la evaluación es proveer de

retroalimentación oportuna y detallada al estudiante, para que alcance los estándares de aprendizaje nacionales.

El que los docentes empleen mayoritariamente la heteroevaluación, pero que también den paso a la autoevaluación y coevaluación, aunque en menor medida, constituye otro hallazgo, que se corresponde con las investigaciones realizadas por Duque Mejía y Ramírez Mora (2014) y Gaviria Salazar (2021) pues destacan que son los docentes quienes asumen un rol protagónico en cuanto a los mecanismos de evaluación, dejando atrás a la coevaluación y autoevaluación, lo cual impide que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo y que autorregulen su aprendizaje. Una de las razones del por qué la heteroevaluación prima sobre las otras formas de evaluación, según Espinoza Cacay (2017), se origina debido a que los docentes ecuatorianos carecen de una práctica de evaluación formativa en el área de Lengua y Literatura, pues prevalece una práctica tradicionalista. Esto, de acuerdo a varios investigadores, se da debido a que los docentes tienen miedo al cambio, así como por la falta de capacitación y actualización de conocimientos sobre nuevas formas de evaluación (Aguirre Alarcón, 2015; Chanta Pérez, 2018 y Ramón López y Ramón López, 2012). De este resultado se podría deducir, que los docentes no confían en la validez de la autoevaluación y la coevaluación como fuentes de información útiles, ya que no han fomentado estas habilidades en los estudiantes.

Otro resultado que llama la atención, es que los docentes evalúan constantemente una secuencia didáctica, es decir, en el inicio y desarrollo de esta secuencia usan preguntas para recabar experiencias previas de los estudiantes, recordar contenidos e identificar el nivel de comprensión de los mismos. Al finalizar, se emplean distintas actividades para valorar los aprendizajes de los estudiantes, por ejemplo, mapas conceptuales, dramatizaciones, debates, cuestionarios, hojas de trabajo, entre otros. Tal y como, Vera Maldonado y Arichabala Torres (2022) afirman, los docentes hacen uso de una diversidad de técnicas e instrumentos de evaluación, a fin de valorar la actuación de los estudiantes durante los tres momentos de una clase. Lo cual, de acuerdo Patarroyo-Castillo y Bernal Ballén (2022) permite comprobar de manera sistemática las destrezas, actitudes y habilidades alcanzadas por los estudiantes, así como el grado de funcionalidad y significatividad. Se puede concluir, que los docentes evalúan constantemente, debido a que este proceso les brinda información, para realizar ajustes en la programación de su enseñanza, ya sea en cuanto al contenido, metodologías o formas de evaluación.

Finalmente, se obtuvo como resultado el uso diversificado de técnicas e instrumentos para

evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Aspecto que no se corresponde con lo reportado por algunos investigadores latinoamericanos, ya que estos subrayan que los instrumentos y técnicas de evaluación que emplean mayormente los docentes son las pruebas y los exámenes escritos (Aguirre Alarcón, 2015; Chanta Pérez, 2018); Espinoza Cacay, 2017; Pachacama Loya, 2013 y Gaviria Salazar, 2021). Según Contreras Oré (2018) y Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) este resultado ocurre debido a que, al configurar un conjunto variado de procedimientos y estrategias para evaluar, a más de que ayudan a evidenciar de manera amplia el qué y cómo aprendieron los estudiantes, también se atiende a sus distintos ritmos y estilos de aprendizaje, dejando atrás la hegemonía de las pruebas como únicos instrumentos de evaluación. De ello, se infiere que los docentes buscan crear una educación inclusiva, donde todos los estudiantes sean partícipes de las actividades educativas y desarrollen aprendizajes de forma igualitaria y significativa.

Los resultados de esta investigación tienen implicaciones educativas, porque proporcionan pautas para que los docentes noveles o experimentados conozcan y exploren diferentes tipos, técnicas y herramientas de evaluación, que reflejen de manera oportuna el progreso y el logro de los estudiantes. Además, esta investigación aporta consideraciones para que los docentes promuevan la autonomía de los estudiantes y los procesos de evaluación no estén centrados únicamente en ellos (heteroevaluación), pues como se mencionó, es importante fortalecer la capacidad de los estudiantes para evaluar su propio aprendizaje y establecer metas de mejora personal.

En cuanto a las implicaciones políticas, se puede mencionar que los resultados de la investigación abren la posibilidad de que los responsables de la toma de decisiones en el ámbito educativo, desarrollen talleres de capacitación para fortalecer las habilidades evaluativas de los docentes y se disminuyan aquellas concepciones atadas a modelos pedagógicos tradicionalistas.

Respecto a las limitaciones, figura el tamaño de la muestra, solo participaron 8 docentes, por lo que para futuras investigaciones se recomienda incluir a más participantes, pues el identificar patrones, tendencias o conexiones entre las versiones de los participantes, resultará más sencillo. Otra limitación, surge en las observaciones de las distintas clases de los docentes. Por un lado, el que los docentes hayan tenido conocimiento de las fechas en las que se realizarían las observaciones pudo generar que preparen sus clases de manera diferente a lo que normalmente realizan en su práctica diaria y mostrar una visión alterada de la misma. Por otro lado, el tiempo de observación fue muy corto, solo se observó durante 2

semanas en cada una de las instituciones, lo cual pudo haber coartado la información obtenida. Por lo que para futuras investigaciones se recomienda prolongar el tiempo de observación.

El número de instituciones, se establece como otra limitación de este estudio, pues al inicio se contemplaron 4 instituciones, pero por falta de tiempo y restricción para realizar observaciones y entrevistas a los docentes, dos de ellas fueron descartadas. Lo cual, impidió obtener perspectivas diferentes del estado de evaluación en Educación Básica Media. Una última limitación, son las características de las aulas en las que se realizaron las observaciones, en específico el número de estudiantes en cada una de ellas, pues oscilaban entre 18 y 23 estudiantes, rango que es menor en comparación a otras instituciones públicas y que de una u otra manera pudo influir en los resultados de esta investigación.

6. Conclusiones

En este trabajo se analizó desde el enfoque constructivista los mecanismos que emplean los docentes para evaluar los aprendizajes de Lengua y Literatura en Educación Básica Media. Frente a ello, se obtuvieron las siguientes conclusiones.

Primero, que los docentes conciben a la evaluación como un proceso continuo que les permite conocer los logros y dificultades de los estudiantes, así como, realizar modificaciones en su práctica de enseñanza. Lo que permite visibilizar que estos han dejado de concebir a la evaluación como una actividad sancionatoria y desarrollan una evaluación mucho más formativa.

Segundo, dicha evaluación, se inclina a tener rasgos de una evaluación constructivista, ya que los docentes dan a conocer los criterios de evaluación antes de desarrollar las actividades evaluativas, no obstante, se evidenció que los estudiantes no participan en la elaboración de estos criterios. Asimismo, se halló que la evaluación está relacionada con el logro de objetivos, pero que no se centran únicamente en ellos, sino que estos sirven para identificar los efectos que ha tenido la enseñanza sobre el estudiante y sus necesidades.

Otro aspecto importante, que da cuenta de la presencia del constructivismo en los mecanismos de evaluación que emplean los docentes participantes de este estudio, es el que la evaluación no se da de manera imprevista, pues los docentes tienen claro que esta se debe planificar, ya que sin una intención (para qué) no tiene sentido el llevarla a cabo. Del mismo modo, se determinó que para los docentes es fundamental realizar la retroalimentación de las actividades evaluativas, pues al identificar en conjunto o de manera individual los errores

que se cometieron, corregirlos y comprenderlos, se contribuye a que los estudiantes alcancen aprendizajes significativos, de modo que se ve al error como una manera de aprender y no como una oportunidad para castigar.

Tercero, en la investigación se evidenció que los docentes emplean una variedad de tipos, técnicas e instrumentos para evaluar los aprendizajes en la asignatura de Lengua y Literatura. Por tanto, van más allá de las tradicionales pruebas o exámenes escritos y hacen uso de preguntas exploratorias, mapas conceptuales, dramatizaciones, debates, proyectos, entre otros. Esta diversidad de mecanismos permite que se atienda a la diversidad de estilos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Así cómo, desarrollar y valorar habilidades de comunicación, de comprensión y expresión oral y escrita.

Referencias

- Aguirre Alarcón, C. A. (2015). Evaluación, desde un enfoque constructivista, del desempeño de los docentes del Área de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa “Ciudad de Alausí”, durante el primer quimestre del año lectivo 2014 – 2015. [Trabajo de titulación de magíster, Universidad Andina Simón Bolívar] Repositorio digital, Universidad Andina Simón Bolívar. [T1834-MGE-Aguirre-Evaluacion.pdf \(uasb.edu.ec\)](https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/document/11834)
- Aguirre- Rodríguez, E. A. (2010). Hacia una evaluación auténtica de la lectura de obras literarias en estudiantes de Enseñanza Media. *Diálogos educativos*, (20),1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3728293>
- Alcaraz-Salarirche, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 8(1), 11-25. [Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica - Dialnet \(unirioja.es\)](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5444444)
- Amores Torres, J. L., y Ramos Serpa, G. (2021). Limitaciones del modelo constructivista en la enseñanza-aprendizaje de la Unidad Educativa Salcedo, Ecuador. *Revista Educación*, 45(1), 38-50. <https://www.redalyc.org/journal/440/44064134006/>
- Atjonen, Päivi. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *The Curriculum Journal*, 25 (10). [https://www.researchgate.net/publication/262580743 Teachers' views of their assessment practice/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/262580743_Teachers'_views_of_their_assessment_practice/citation/download)
- Bautista, P. (2011). Proceso de la Investigación Cualitativa. Epistemología, Metodología y Aplicaciones/ Qualitative Research Process. Epistemology, Methodology and Applications. Bogotá, Colombia: Manual Moderno, 232 pp. <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/1083>
- Basurto-Mendoza, S. T, Cedeño, J. A. M., Espinales, A. N. V., y Gámez, M. R. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(3), 828-845. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926891>
- Bolaños Muñoz, O. E. (2020). El constructivismo: modelo pedagógico para la enseñanza de las matemáticas. *Revista Educare*, 24(3), 488-502. <https://revistas.investigacion-uperipb.com/index.php/educare/article/view/1413/1359>

- Cabrera-Tacuri, J.A. (2016). *Análisis de las prácticas evaluativas de los docentes de matemática del circuito 20 distrito 1 de la provincia del Azuay en el período octubre-noviembre 2015*. [Tesis de pregrado, Universidad de Cuenca]. Repositorio digital, Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/27325/1/Tesis.pdf>
- Calle-Haro, J. A. y Ochoa-Robles, L. A. (2015). *Importancia de la evaluación desde un enfoque constructivista de y para los aprendizajes en educación General Básica* [tesis de pregrado, Universidad de Cuenca]. Repositorio digital, Universidad de Cuenca. [UNIVERSIDAD DE CUENCA. FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y UCUENCA.EDU.EC](http://UNIVERSIDAD_DE_CUENCA.FACULTAD_DE_CIENCIAS_ECONÓMICAS_Y_UCUENCA.EDU.EC)
- Capa Bravo, F. M. (2018). *Modelo pedagógico de educación básica media en la escuela y colegio particular nuestra señora del Cisne* [Tesis de pregrado, Universidad Politécnica Salesiana] Repositorio digital, Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/15173/1/UPS-QT04224.pdf>
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación. ¿Qué es el constructivismo? Constructivismo y educación*. Aique. Bs. As.
- Carrillo-López, P. J. y Hortigüela-Alcalá, D. (2022). Prácticas Evaluativas Formativas del Docente y Rendimiento Académico en Escolares de Primaria. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 21(1), 5–20. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.001>
- Chanta Pérez, I. A. (2018). *Evaluación de los aprendizajes bajo el enfoque constructivista*. [tesis de grado, Universidad Rafael Landívar]. Repositorio digital Universidad Rafael Landívar. <http://biblio3.url.edu.gt/publiircifuentes/TESIS/2018/05/09/Chanta-Ilssy.pdf>
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de los mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de psicología*, 153-178. <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/download/61321/88955>
- Contreras Oré, F. A. (2018). Reflexiones para una evaluación constructivista. *Horizonte de la Ciencia*, 8(14), 87-99. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960866006/html/>
- Delval, J. (2001). Hoy todos son constructivistas. *Educere*, 5(15), 353-359. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651520.pdf>

- Díaz Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y currículo: Un enfoque constructivista*. Universidad de Castilla-La Mancha. <https://books.google.com/cu/books?id=Xrupzjit1hkC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill. https://liceo53.files.wordpress.com/2013/07/la_evaluacion_autentica_centrada_en_el_desempeno_dc3adazbarriga.pdf
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (segunda edición). McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (tercera edición). McGraw-Hill Interamericana.
- Duque Mejía, A. M., y Ramírez Mora, M. F. (2014). *Concepciones de enseñanza del lenguaje escrito de maestros del primer ciclo de educación básica*. [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio Digital Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/handle/11059/4626>
- Elola, N., y Toranzos, L. (2000). Evaluación educativa: una aproximación conceptual. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/585/Nydia%20Elola.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Espinoza Cacay, D. J. (2017). *Técnicas e instrumentos de evaluación y su incidencia en la evaluación formativa en el área de lengua y literatura en los estudiantes de la escuela de Educación Básica media Héctor Lara*. [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato] Repositorio digital, Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/25408/1/Licenciada%20Doris%20Janneth%20Espinoza%20Cacay.pdf>
- Falcón Ccenta, Y., Aguilar Hernando, J., Augusto Luy-Montejo, C., y Morillo-Flores, J. (2021). La evaluación formativa, ¿Realidad o buenas intenciones? Estudio de caso en docentes del nivel primario. *Propósitos y Representaciones*, 9(1). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992021000100014&script=sci_abstract&tlng=en

- Gaviria Salazar, M. A. (2021). *Concepciones sobre evaluación de los maestros de las instituciones educativas públicas del municipio de Bolívar, Valle del Cauca y su impacto en la evaluación de los aprendizajes en la escuela, enmarcadas en el modelo pedagógico constructivista* [tesis doctoral, Universidad de Cartagena]. Repositorio digital, Universidad de Cartagena. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/11958/INFORME%20DE%20TESIS%20DOCTORAL%20MARIA%20AGUSTINA%20GAVIRIA.pdf?sequence=1>
- Glaser, B.G. y Strauss. A. L. (2006). *Strategies for Qualitative Research*. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf
- Gómez Vahos, L. E., Muriel Muñoz, L. E., & Londoño-Vásquez, D. A. (2019). Prácticas evaluativas en la escuela. Una ruta pedagógica hacia la construcción de aprendizajes significativos. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 11(1), 37-68. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-03662019000100037
- Gordillo Shaw, A. G. (2018). "Conocimiento de los maestros del colegio Village acerca de la evaluación constructivista. [Trabajo de titulación de licenciatura, Universidad Rafael Landívar]. Repositorio digital, Universidad Rafael Landívar. <http://biblio3.url.edu.gt/publiircifuentes/TESIS/2018/05/83/Gordillo-Ana.pdf>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. Por los rincones. *Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 113-145. http://www.ustatunja.edu.co/cong/images/curso/guba_y_lincoln_2002.pdf
- Guerra García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano... *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2). <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2033/2090>
- Hernández Nodarse, M. (2006). La evaluación del aprendizaje: ¿estímulo o amenaza? *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(1), 1-9. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2668>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. https://www.academia.edu/7340383/Metodologia_de_la_investigacion_4ta_edicion_sampieri_20061
- INEE. (2019). Cuadernillo técnico de evaluación educativa. Desarrollo de instrumentos de evaluación: pruebas. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A354.pdf>
- INEVAL (2020). Informe de resultados: examen de grado, año lectivo 2019-2020. <https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/nacional/2019-2020f.pdf>
- Macías Ibarra, J. E. y Barzaga Sablón, O. (2019). Fundamentos teóricos del constructivismo para la enseñanza de la educación física. *Revista Cognosis. ISSN 2588-0578*, 4(1), 99-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8587881>
- Martínez Rizo, F. (2021). Aprendizaje, enseñanza, conocimiento, tres acepciones del constructivismo. Implicaciones para la docencia. *Perfiles educativos*, 43(174), 170-185. http://servicioseditoriales.unam.mx/perfiles_ojs3308/index.php/perfiles/article/view/60208/52790
- McMillan, J.M. y Schumacher. S. (2005). Investigación educativa. [https://desfor.infod.edu.ar/sitio/upload/McMillan J. H. Schumacher S. 2005. Investigacion educativa 5 ed..pdf](https://desfor.infod.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf)
- Mina-Ortega, M. R. y Ruiz-Galeano, L. G. (2016). Mito: la evaluación estudiantil evidencia el logro de objetivos de aprendizaje de los estudiantes. *SATHIRI*, (11), 261-270. [Mina-Ortega y Ruiz-Galeano, 2016 - Google Académico](#)
- Ministerio de Educación (2016a). *Lengua y Literatura. 7 EGB. Guía del docente*. Universidad Andina Simón Bolívar. [Consulta 14 de junio de 2023]. <https://es.scribd.com/document/370807098/GUIA-DEL-DOCENTE-PARA-7MO-DE-EGB-ECUADOR-2018>
- Ministerio de Educación (2016b). Currículo de niveles de educación obligatoria [Consulta 14 de junio de 2023]. <https://es.scribd.com/document/370807098/GUIA-DEL-DOCENTE-PARA-7MO-DE-EGB-ECUADOR-2018>

- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Actualidades investigativas en educación*, 4(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v4i2.9084>
- Morán Ramírez, J. M., y Villao Reyes, M. F. (2020). Proceso de enseñanza aprendizaje para estudiantes con bajo rendimiento en lengua y literatura de 6to año de educación general básica. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 935-964. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1440>
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5958>
- Moreno Pérez, M., Díaz Muñoz, J. F., Restrepo, A. M., y Alarcón Muñoz, K. (2015). *La evaluación de la literatura en primaria: Una mirada a las prácticas actuales y una construcción de lo posible*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio digital, Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/26176/1/MorenoMariana_2015_EvaluacionLiteraturaPrimaria.pdf
- Ordoñez-Ocampos, B. P., Ochoa Romero, M.E., y Espinoza Freire, E. E. (2020). El constructivismo y su prevalencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación básica en Machala. Caso de estudio. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(3), 24-31. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/305/330>
- Ortega Martínez, S. B., Cáceres Mesa, M. L., Moreno Tapia, J., Chong Barreiro, M. C. y García Robelo, O. (2021). Consideraciones sobre las prácticas de la evaluación formativa en la educación primaria. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 4(3), 113-122. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/445>
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, (19), 93-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Ospina Duque, R. (2011). *Evaluación de la calidad en educación superior* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio digital, Universidad Complutense de Madrid. <https://core.ac.uk/download/pdf/19714901.pdf>
- Pachacama Loya, E. G. (2013). *Instrumentos de evaluación y su incidencia en el aprendizaje constructivista en el Tercer año del Centro de Educación Básica Dr. Luis Eguiguren*

- de la Parroquia de Amaguaña Cantón Quito Provincia Pichincha. [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio digital, Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/4348>
- Patarroyo-Castillo, W. O., & Bernal-Ballén, A. (2022). Estudio preliminar de las concepciones docentes sobre evaluación que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Universidad Católica de Colombia*. <https://repository.ucatolica.edu.co/server/api/core/bitstreams/e45e0cba-daf6-49d1-8311-983f7c173605/content>
- Pérez Rivera, G. (2007). La evaluación de los aprendizajes. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (48), 20-26. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34004803.pdf>
- Pinilla Vásquez, R., Rodríguez Luna, M. E., Gutiérrez Ríos, Y., Torres, M. F., Camelo, M. J. y Casjulia, J. E. (2012). Concepciones y prácticas de los profesores sobre la evaluación de la oralidad. *Enunciación*, 17(2), 56-74. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/4426/6159>
- Pizarro Gamero, E. A., y Gómez Muskus, S. S. (2018). Concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica. *Praxis & Saber*, 10(22), 71-88. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592019000100071
- Quilumbaquín Farinango, S. V. (2018). *La lectura comprensiva y el bajo rendimiento académico en los estudiantes de 7mo a 10mo año de Educación Básica en el Área de Lengua y Literatura de la Escuela "Ejército de Salvación" en el periodo 2017-2018*. [Tesis de pregrado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Digital, Universidad Central del Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/16483>
- Ramón López, E. L. y Ramón López, C. B. (2012). *Elaboración de instrumentos de evaluación, de acuerdo a los indicadores esenciales de evaluación según la actualización curricular 2010, área de Lengua y Literatura, octavo año de Educación Básica de la Unidad Educativa Amazonas, año lectivo 2011-2012*. [Tesis de pregrado Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/2248>
- Real Academia Española. [RAE]. (2022). Diccionario de la lengua española. [evaluar | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE](#)

- Ricardo Rosas, C.S. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana: Constructivismo a tres voces*. (segunda edición). Aique, Grupo Editor. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Piaget-Vigotski-y-Maturana-Constructivismo-a-tres-voces.pdf>
- Sambrano, A., y Barreto, J. (2017). Instrumentos de evaluación cualitativa del aprendizaje en el nivel de Educación Primaria en la Unidad Educativa Cachiri Puerto Cabello. *Revista ciencias de la educación*, (50), 275-286. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7478881>
- Santos Guerra, M. Á. (1999). Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (34), 39-59. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/131643/1/Sentido%20y%20finalidad%20de%20la%20evaluaci%3b%20de%20la%20Universidad.pdf>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (Ed.). (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53686>
- Sibri-Morquecho, S. M. (2019). *Bajo rendimiento académico en la materia de Lengua y Literatura, de los estudiantes de 4to. grado de Educación General Básica, de la Unidad Educativa Buena Esperanza, año lectivo 2017-2018* [Tesis de pregrado, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio digital, Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/18089>
- Skutil, M., Lichtenbergová, I. y Říhová, E. (2018). Types and Forms of Evaluation at Primary School from the Viewpoint of Teachers. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 234. https://www.researchgate.net/publication/329939782_Types_and_Forms_of_Evaluation_at_Primary_School_from_the_Viewpoint_of_Teachers
- Suárez Arias, Y., Salcedo Díaz, J. P., y Martínez Torres, A. Y. D. R. (2020). Prácticas y concepciones docentes sobre la evaluación del aprendizaje de la lengua castellana en básica secundaria. [Tesis de maestría, Universidad Simón Bolívar]. Repositorio digital, Universidad Simón Bolívar. <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/6744>
- Sumba Portilla, A. M. (2016). *Dificultades en el aprendizaje de Lengua y Literatura en los estudiantes del séptimo año de Educación General Básica de la escuela Alfonso María Borrero de la parroquia Santa Ana del cantón Cuenca* [Tesis de pregrado, Universidad

- Politécnica Salesiana]. Repositorio digital, Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/12682/1/UPS-CT006507.pdf>
- Toaquiza, V. (2020). Ralph Tyler, el padre de la evaluación educativa. *Para el Aula*, 13(15), 34-35. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/pea_013_0015.pdf
- Torres Perdomo, M. E., y Minerva Torres, C. (2005). Formas de participación en la evaluación. *Educere*, 9(31), 487-496. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102005000400009&script=sci_arttext
- Vallejo-Ruíz, M. y Molina-Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana*, 64 (11) <https://rieoei.org/RIE/article/view/403>
- Vázquez-de-Castro-Rué, A. (2014). *Evaluación tradicional vs. Evaluación Competencial en Educación Primaria: Una comparativa entre la evaluación tradicional y la coevaluación por rúbricas* [Tesis de pregrado, Universidad Internacional de la Rioja] Reunir. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2584>
- Vera Maldonado, A. L., y Arichabala, M. (2022). La evaluación desarrollada por los docentes de excelencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *IV Congreso Internacional De La Universidad Nacional De Educación*, 191-198. <https://congresos.unae.edu.ec/index.php/ivcongresointernacional/article/view/466>
- Villao Pisco, Y. Y. (2017). *Influencia de las estrategias metodológicas en la calidad del rendimiento escolar en el área de Lengua y Literatura de los estudiantes del quinto grado de educación general básica de la Escuela Fiscal Básica Francisco de Orellana, de la Provincia Guayas, cantón Guayaquil, periodo lectivo 2015-2016*. [Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil]. Repositorio Institucional de la Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/26211?mode=full>
- Zacarías, I.G. (2018). Las políticas de evaluación educativa en América Latina. *Revista Fuentes*, 20(2), 29-35. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/download/6426/6424/22585>
- Zamudio Bejarano, A. (2019). *Escritura: las concepciones de los estudiantes y su relación con las prácticas de enseñanza en los grados quinto y sexto*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad de Javeriana]. Repositorio digital, Pontificia Universidad de Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/46070>

Zambrano Díaz, A. (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en La Unión-Chile*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio digital, Universidad Autónoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/127659>

Anexos

Anexo A.

Entrevista realizada a los docentes.

Propósito: Este instrumento tiene como propósito recoger información para analizar desde el enfoque constructivista los mecanismos que emplean los docentes para evaluar los aprendizajes de Lengua y Literatura en Educación Básica Media

Instrucciones: Este instrumento consta de dos secciones. En la primera, figuran preguntas de aspectos personales para crear un ambiente de confianza entre el entrevistado y el entrevistador. En la segunda sección, se presentan preguntas en torno al propósito de la entrevista. El entrevistador conducirá el planteamiento de preguntas y registrará las respuestas en formato de audio. La entrevista puede durar entre 30 minutos o 40 minutos, dependiendo de cómo se vaya desarrollando la misma.

I. Sección personal

1. Datos generales del docente:
2. Escuela en la que labora:
3. Nos puede contar ¿Cuál fue su principal motivación para ser docente?
4. ¿Cuál ha sido su mejor experiencia en la labor como docente?

II. Evaluación de los aprendizajes desde el enfoque constructivista

1. ¿Para usted qué es la evaluación de aprendizajes de los estudiantes?
2. ¿Para qué le sirve la evaluación?
3. ¿Qué técnicas e instrumentos de evaluación usa al inicio, durante y al cierre de una clase? ¿Cuál es la que más utiliza?
4. Desde el enfoque constructivista es importante realizar procesos de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. ¿En sus clases emplea algunos de estos procesos? ¿Cuál predomina y por qué?
5. ¿Cree usted que es importante socializar los criterios de evaluación antes con los estudiantes? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?
 - ¿Cómo los estudiantes conocen los criterios que usted utiliza para evaluar sus trabajos y exámenes?
 - ¿Los estudiantes han participado en la elaboración y selección de criterios de evaluación? ¿De qué manera?
6. Una vez realizado el proceso de evaluación ¿existe retroalimentación, los estudiantes se enteran de los errores que han cometido durante su evaluación? ¿Cómo?

7. ¿Las evaluaciones que usted realiza en el aula constan dentro de la planificación que se ha elaborado?
8. ¿Es factible improvisar una prueba cuando usted lo cree necesario?
9. ¿Debe estar la evaluación siempre atada a los objetivos del aprendizaje o no es necesario?
10. ¿Cuáles son las técnicas e instrumentos de evaluación constructivista que usted más utiliza y por qué?

¡Muchas gracias por tu participación!

Anexo B.

Ficha de observación

FICHA DE OBSERVACION DE CLASE				
NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN				
ASIGNATURA				
OBJETIVO DE LA FICHA	Recoger información para analizar desde el enfoque constructivista los mecanismos que emplean los docentes para evaluar los aprendizajes de Lengua y Literatura en Educación Básica Media.			
Instrucciones: Marque con una X según los criterios observados				
Aspectos	Pautas a considerar en la observación	SI	N O	Observaciones
PLANIFICACIÓN DE EVALUACIÓN	El docente improvisa los procesos de evaluación			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Se establecen criterios de evaluación frente a los actos evaluativos.			
	Los criterios de evaluación son claros y van acorde a la actividad.			
	Los criterios de evaluación son conocidos previamente por los estudiantes.			
	Los estudiantes participan en la elaboración de criterios o procesos de evaluación.			
MOMENTOS DE EVALUACIÓN	La evaluación se desarrolla al inicio de la clase.			

	La evaluación se desarrolla durante (proceso) de la clase.			
	La evaluación se desarrolla al final de la clase.			
FUNCIÓN DE LA EVALUACIÓN	La evaluación sirve únicamente para obtener calificaciones.			
	La evaluación es usada para reorientar el proceso de enseñanza y aprendizaje.			
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTAS	El docente emplea técnicas informales de evaluación (observación de las actividades realizadas por los alumnos; exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor durante la clase).			
	El docente emplea técnicas semiformales de evaluación (los trabajos y ejercicios que los alumnos realizan en clase, las tareas y los trabajos que los profesores le piden a sus alumnos para realizarlos fuera de clase, los portafolios).			

	El docente emplea técnicas formales de evaluación (pruebas o exámenes, mapas conceptuales, evaluación del desempeño, listas de control o verificación y escalas).			
TIPOS DE EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTAS	Se desarrollan estrategias de heteroevaluación.			
	Se desarrollan estrategias de coevaluación.			
	Se desarrollan estrategias de autoevaluación.			
RETROALIMENTACIÓN	Los estudiantes reciben retroalimentación.			

Anexo C.

Consentimiento informado

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación: Evaluación de los aprendizajes desde el enfoque constructivista en la asignatura de Lengua y Literatura en Educación Básica Media

Objetivo del estudio
<p>El objetivo de este estudio es analizar los mecanismos que emplean los docentes para evaluar los aprendizajes desde el enfoque constructivista en la asignatura de Lengua y Literatura en Educación Básica Media.</p>
Confidencialidad
<p>La información que nos proporcione será estrictamente confidencial y anónima, solamente será utilizada para fines del presente estudio.</p>
Descripción de los procedimientos
<p>Se llevará a cabo una entrevista semiestructurada a.....</p> <p>La entrevista tendrá media hora de duración aproximadamente y no contiene preguntas que pongan en riesgo su integridad.</p> <p>En la entrevista haremos preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Para usted que es la evaluación de aprendizajes de los estudiantes? - ¿Para qué le sirve la evaluación?

- ¿Qué técnicas e instrumentos de evaluación usa al inicio, durante y al cierre de una clase? ¿Cuál es la que más utiliza?

Debido a que no queremos perdemos detalles de su participación la sesión de entrevista será grabada en audio para su posterior transcripción y análisis. Luego del proceso de transcripción y análisis, se borrará de la grabadora de sonido. Los datos serán analizados de forma confidencial y anónima. Esto significa que solo e/la investigador podrá conocer el contenido de la entrevista.

La participación en este estudio es voluntaria y gratuita, Usted podrá decidir participar o no. Durante la entrevista usted podrá retirarse en cualquier momento, no es necesario dar una explicación. De darse esta situación no le traerá ningún perjuicio.

Derechos de los participantes

Usted tiene derecho a:

1. Recibir la información del estudio de forma clara.
2. Tener la oportunidad de aclarar todas sus dudas.
3. Tener el tiempo que sea necesario para decidir si quiere o no participar del estudio.
4. Ser libre de negarse a participar en el estudio, y esto no traerá ningún problema para usted.
5. Ser libre para renunciar y retirarse del estudio en cualquier momento.
6. El respeto de su anonimato (confidencialidad).
7. Que se respete su intimidad (privacidad).
8. Recibir una copia de este documento, firmado y rubricado en cada página por usted y el investigador.
9. Tener libertad para no responder preguntas que le molesten.
10. Usted no recibirá ningún pago ni tendrá que pagar absolutamente nada por participar en este estudio.

Información de contacto

Si usted tiene alguna pregunta sobre el estudio por favor llame a los siguientes teléfonos:

- 0997555927 que pertenece a Jennyfer Cornejo o envíe un correo electrónico a jennyfer.cornejo@ucuenca.edu.ec
- 0997386970 que pertenece a Evelyn Puchi o envíe un correo electrónico a evelyn.puchi@ucuenca.edu.ec

.....

Nombres completos del/a participante

.....

Nombres completos del/a investigador/a

.....

Nombres completos del/a investigador/a

.....

Firma del/a participante

.....

Firma del/a investigador/a

.....

Firma del/a investigador/a