

# UCUENCA

## Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación Básica

### **Impacto de la concepción docente sobre las funciones de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación básica**

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

**Autoras:**

Margoth Rosalía Castillo Cumbicus

Gabriela Margoth Corte Fajardo

**Director:**

Freddy Patricio Cabrera Ortiz

ORCID: 0000-0002-7539-0985

**Cuenca, Ecuador**

2023-febrero-03

## Resumen

A diario los docentes realizan evaluaciones en sus aulas de clases, pues es una práctica que incide en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Varios estudios evidencian la relación entre las concepciones que tienen los docentes sobre evaluación y su forma de evaluar. Es por ello que, esta investigación se desarrolló con el fin de analizar el impacto que tienen las concepciones docentes sobre las funciones de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para cumplir con este propósito se realizó una investigación documental descriptiva, fundamentada en la revisión de material bibliográfico, además de analizar y sintetizar la información relevante encontrada. De este modo, el desarrollo de la investigación revela que en las aulas de clases aún se pueden observar prácticas evaluativas de los docentes que coinciden con el enfoque tradicional, el cual se centra en los resultados y en la función sumativa; además, las concepciones que tienen algunos docentes sobre evaluación son producto de las experiencias adquiridas de ciertos factores como: contextuales, organizativos y personales. Finalmente, en vista de que las concepciones tienen un gran impacto en la práctica y el desarrollo del proceso educativo, se han hecho propuestas evaluativas desde el enfoque constructivista, tales como: la evaluación auténtica, la evaluación centrada en el aprendizaje significativo y evaluación y autorregulación.

*Palabras clave:* evaluación, función social, función pedagógica, concepciones

### Abstract

Teachers carry out evaluations in their classrooms on a daily basis, as it is a practice that has an impact on student learning and development. Several studies show the relationship between the conceptions that teachers have about evaluation and the way they evaluate. For this reason, this research was developed with the purpose of analyzing the impact that teachers' conceptions have on the functions of evaluation in the teaching-learning process. In order to fulfill this purpose, a descriptive documentary research was carried out, based on the review of bibliographic material, in addition to analyzing and synthesizing the relevant information found. In this way, the development of the research reveals that in classrooms one can still observe teachers' evaluative practices that coincide with the traditional approach, which focuses on the results and the summative function; in addition, the conceptions that some teachers have about evaluation are the product of the experiences acquired from certain factors such as: contextual, organizational and personal. Finally, in view of the fact that conceptions have a great impact on the practice and development of the educational process, evaluative proposals have been made from the constructivist approach, such as: authentic evaluation, evaluation focused on meaningful learning and evaluation and self-regulation.

*Keywords:* evaluation, social function, pedagogical function, conceptions

## Índice

Resumen .....	2
Abstract .....	3
Índice de figuras .....	7
Agradecimiento.....	8
Dedicatoria .....	10
Introducción .....	12
1. Capítulo: Funciones de la evaluación .....	14
1.1 Reseña Histórica .....	14
1.1.1 Generación de la Medición/Periodo Pre-tyleriano .....	14
1.1.2 <i>Primera Generación de la Descripción/Periodo tyleriano</i> .....	14
1.1.3 <i>Segunda Generación de la Descripción/Periodo de la inocencia</i> .....	15
1.1.4 <i>Primera Generación del Juicio/Periodo del Realismo</i> .....	15
1.1.5 <i>Segunda Generación del Juicio/Período Profesionalismo</i> .....	15
1.1.6 <i>Generación Constructivista/Periodo de Autoevaluación</i> .....	16
1.2 Conceptos generales de la evaluación .....	18
1.3 Evaluación desde los enfoques pedagógicos .....	19
1.3.1 <i>Evaluación tradicional</i> .....	19
1.3.2 <i>Evaluación conductista</i> .....	20
1.3.3 <i>Evaluación constructivista</i> .....	21
1.4 Características de la evaluación constructivista.....	21
1.5 Funciones de la evaluación constructivista.....	23

1.6. Tipos de evaluación .....	24
1.7 Técnicas e Instrumentos de Evaluación .....	25
2. Capítulo: Factores que inciden en la concepción de los docentes sobre evaluación .....	30
2.1 Factores contextuales .....	30
2.2 Factores organizativos .....	32
2. 3 Factores personales.....	33
2.3.1 <i>Experiencia docente</i> .....	33
2. 3.2 <i>Motivación y autoeficacia</i> .....	34
2.3.3 <i>Formación y conocimiento pedagógico</i> .....	35
2. 3. 4 <i>Representaciones</i> .....	36
2.3.5 <i>Creencias, concepciones y modelos mentales de los docentes sobre evaluación</i> .....	38
3. Capítulo: Influencia de la concepción docente en la evaluación de los procesos de aprendizaje.....	43
3.1. Consecuencias en el proceso educativo de la concepción docente sobre evaluación .....	43
3.1.1. <i>Procesos evaluativos desde una concepción docente centrada en la función social de la evaluación ¿qué implicaciones tiene?</i> .....	44
3.1.2 <i>El otro lado de la moneda: evaluar desde una concepción docente que prioriza la función pedagógica de la evaluación</i> .....	47
3.2 La evaluación entre el discurso y la práctica .....	49
3.3 Alternativas o estrategias evaluadoras significativas .....	51
3.3.1 <i>Evaluación Auténtica</i> .....	51

3.3.2 *Evaluación centrada en el aprendizaje significativo* .....55

3.3.3 *Evaluación y autorregulación* .....57

Conclusiones .....60

Recomendaciones .....62

Referencias .....63

## Índice de figuras

Tabla 1. Diferencias entre el enfoque predominante y el enfoque auténtico .....	50
Tabla 2. Tareas auténticas .....	54
Tabla 3. “Técnicas, Procedimientos e Instrumentos de Evaluación de Aprendizajes”	56

## **Agradecimiento**

Expreso mi más sincero agradecimiento, en primer lugar a Dios por permitirme alcanzar una meta más en mi vida, por haberme puesto a personas maravillosas en mi paso por la Universidad. De igual manera, agradezco a mi familia por brindarme su apoyo en este proceso de formación, de forma especial a mi madre por su sacrificio y su apoyo incondicional en todo momento. Así mismo, quiero agradecer a cada uno de los docentes por brindarme sus conocimientos, que por su entrega y dedicación se han convertido en el modelo de docente que quiero llegar a ser; de manera particular agradezco a mi tutor, Mgt. Freddy Cabrera, quien con paciencia y dedicación nos ha guiado durante la realización de la siguiente monografía. Finalmente, agradezco a mis compañeros por hacer de la Universidad un lugar lleno de risas y complicidad; de manera especial, agradezco de todo corazón a mis mejores amigas, Gaby y Yane, con quienes compartimos tantos momentos de alegría y tristeza, gracias por estar siempre conmigo, por su lealtad, su afecto y su apoyo.

Infinitas gracias a cada una de las personas que forman parte de mi vida y me impulsan a seguir adelante y no rendirme.

**Margoth Rosalía Castillo Cumbicus**



## **Agradecimiento**

En primer lugar, quiero agradecer Dios por darme salud, fortaleza y sabiduría para terminar mis estudios universitarios. De igual manera, quiero agradecer a mi familia por su apoyo incondicional durante este proceso de formación. También, agradezco a la Universidad de Cuenca por la oportunidad, a su vez a cada uno de los profesores y profesoras de la Carrera de Educación Básica por su calidez y por sus enseñanzas que me han ayudado a mirar a la Educación como la principal vía para mejorar la sociedad. En especial, agradezco al Mg. Freddy Cabrera por su tiempo y supervisión durante el desarrollo del presente trabajo monográfico. Finalmente, agradezco a mis dos compañeras Margoth y Yanela por su amistad y su ayuda en el desarrollo de este trabajo.

**Gabriela Margoth Corte Fajardo**

## **Dedicatoria**

Dedico este trabajo monográfico con mucho cariño a mi madre Melva, ya que gracias a su apoyo, dedicación y esfuerzo ha sido posible la consecución de esta meta. A mis hermanas y hermano, Noelia, Tamara y Joofre, por creer en mí, apoyarme y darme su cariño. Así también agradezco a mi familia, mis tías, primos y abuelito, quienes indirectamente me han dado sus mejores ánimos.

**Margoth Rosalía Castillo Cumbicus**

## Dedicatoria

El presente trabajo monográfico quiero dedicar a mi familia, en especial a mi madre María Rocío Fajardo, que es un ejemplo de perseverancia y superación, pues a pesar de las dificultades que ha presentado en su vida ella siempre ha demostrado valentía para continuar y para seguir mejorando su calidad de vida. Asimismo, este trabajo va dedicado a mi padre Miguel Ángel Corte, a mis hermanas (Mery, Kari, Lupe, Prisi, Erika) y a mi hermano Paúl porque me han motivado a terminar mis estudios universitarios y a aspirar a continuar formando académicamente en un futuro cercano. Gracias por su amor y su apoyo incondicional, este logro va dedicado a ustedes con todo el amor del mundo.

**Gabriela Margoth Corte Fajardo**

## Introducción

La concepción de evaluación ha evolucionado a lo largo del tiempo hasta llegar a concepciones centradas en el desarrollo de competencias para el aprendizaje (Pizarro-Gamero, 2019). La evaluación educativa es una actividad compleja y necesaria que permite al docente, como principal responsable, obtener información valiosa sobre los problemas y dificultades que se presentan durante su práctica; asimismo, es un indicador para que este pueda comprender cómo sus estudiantes construyen su aprendizaje de acuerdo a las intenciones educativas (Díaz-Barriga y Hernández Rojas 2000). De tal forma, que se considera parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues valida, orienta y regula dichos procesos (Camilloni, 2005). Entre sus funciones se destaca su carácter diagnóstico, formativo y sumativo, sobre todo, el formativo que guía las acciones evaluativas del docente hacia el alcance del aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, esta función puede ser limitada, cuando las conductas del docente evaluador son estereotipadas, siendo perjudicial para la educación, ya que no contribuye al mejoramiento de la acción didáctica (Camilloni, 2005).

En la evaluación educativa inciden varios factores, entre los que se encuentran los factores personales del docente, específicamente sus concepciones sobre evaluación (Pizarro-Gamero, 2019). En los últimos años, se han desarrollado con mayor fuerza estudios sobre la importancia e influencia de las concepciones de los estudiantes y de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hidalgo y Murillo, 2017). Pues, según dentro del alcance, que conozcamos y entendamos mejor sus concepciones sobre evaluación, podremos desarrollar mejores evaluaciones, que se acoplen a sus necesidades y posibilidades, por ende, se podrá mejorar su aprendizaje (Brown, 2008 y Murillo e Hidalgo, 2015).

Por lo mencionado anteriormente, el objetivo de la presente monografía es analizar el impacto que tienen las concepciones docentes sobre las funciones de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el desarrollo de este objetivo se ha procedido a realizar una búsqueda, revisión y análisis bibliográfico sobre concepciones de evaluación, funciones de evaluación, consecuencias de la concepción docente de evaluación a nivel internacional, nacional y local. Y a partir de los antecedentes encontrados sobre estos temas se ha seleccionado los subtemas. Además, en el apartado de consideraciones generales se ha establecido un posicionamiento de carácter constructivista sobre evaluación. A continuación, se detalla la organización de esta investigación en tres capítulos:

En el primer capítulo, se desarrolla una reseña histórica de la evaluación, haciendo hincapié en los períodos más relevantes de la evaluación a nivel internacional y nacional; luego, se conceptualiza el término de evaluación, desde una perspectiva constructivista y se presenta las características de evaluación desde distintos modelos pedagógicos: tradicional, conductista y constructivista. Posteriormente, se describen algunas funciones, tipos, técnicas e instrumentos de evaluación.

En el segundo capítulo, se puntualiza algunos factores que intervienen en la evaluación educativa, específicamente los contextuales y personales. Se desarrolla con más profundidad el segundo para destacar las siguientes temáticas: creencias, modelos mentales y concepciones de evaluación. En consecuencia, se cierra el capítulo con algunas concepciones docentes sobre evaluación.

En el tercer capítulo, se inicia con un análisis sobre las posibles consecuencias de la evaluación en los estudiantes, docentes y proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a la concepción y funciones de evaluación que maneje el docente; después, se denota la relación entre discurso y la práctica evaluativa docente, según teóricos, estudios e investigaciones. Por último, se exponen algunas alternativas evaluativas en campo de la educación como la evaluación auténtica, evaluación centrada en el aprendizaje significativo y evaluación para la regulación.

Finalmente, este trabajo monográfico concluye con la importancia de reconocer y comprender la relación de las concepciones evaluativas del docente y los resultados de evaluación, pues las concepciones son constructos internos del docente que orientan y determinan sus prácticas evaluativas, aun cuando pueden encontrarse de forma implícita e inconsciente. De modo que si estas concepciones parten desde un enfoque tradicional pueden ocasionar daños en los estudiantes, en su autoestima, autovaloración, motivación, capacidad de aprender, entre otros. Por tanto, se reconoce la necesidad de implementar el uso de las propuestas o alternativas evaluativas abordadas en el trabajo para aportar significativamente en el aprendizaje de los estudiantes.

## 1. Capítulo: Funciones de la evaluación

Este capítulo inicia con una revisión histórica de la evaluación educativa a nivel internacional y nacional; después, se realiza un acercamiento a conceptos generales sobre ella desde los enfoques pedagógicos. En este último, se destaca las concepciones de evaluación constructivistas, de modo, que se mencionan sus características, funciones, tipos, técnicas e instrumentos; con el fin de reconocer algunos de los cambios suscitados en la concepción de la evaluación educativa.

### 1.1 Reseña Histórica

La evaluación está presente desde los inicios de la humanidad y de la educación, de tal forma que, no es extraño encontrar situaciones de evaluación a lo largo de la historia. Sin embargo, de acuerdo a Mora-Vargas (2004) la evaluación escolar se divide en cuatro generaciones, medición, descriptiva, juicio y constructivista, y en cada una de estas se ubican distintos periodos que se muestran a continuación.

#### 1.1.1 Generación de la Medición/Periodo Pre-tyleriano

Es considerado el periodo más antiguo y se cree que este tipo de evaluación remonta desde hace 2000 a.c. con la evaluación a individuos y programas del contexto chino, en donde la evaluación se empleaba como un instrumento de selección de sus altos funcionarios (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Pero otros autores como Guba y Lincoln (como se citó en Dobles, 1996) mencionan que inicia en 1885 con el sistema educativo americano, a través de tests de conocimientos que medían el rendimiento de los estudiantes.

#### 1.1.2 Primera Generación de la Descripción/Periodo tyleriano

Consiguiente a la Primera Guerra Mundial, el hecho de evaluar el rendimiento académico se consideró insuficiente, de modo que, se optó por desarrollar una evaluación descriptiva de fortalezas y debilidades acorde a objetivos preestablecidos (Dobles, 1996). Más adelante, en 1930 gracias a los aportes de Raphael Tyler sobre el currículo y evaluación educacional, se relaciona a la evaluación con un método que permite verificar el logro de objetivos, por medio de la aplicación de test estandarizados (Stufflebeam y Shinkfield, 1993). Este método se caracterizaba por centrarse en los productos que en los procesos y por priorizar la transmisión de conocimientos, a través de la selección y organización de contenidos y la aplicación de métodos rígidos (Tyler, como se citó en Rama, 1989). En este sentido, durante estos dos

periodos en distintos contextos la evaluación fue empleada como un instrumento cuantitativo para la medición de conocimientos de los estudiantes.

### ***1.1.3 Segunda Generación de la Descripción/Periodo de la inocencia***

Posteriormente, en el contexto americano durante el periodo de 1946-1957 se desarrolló un incremento de la educación tras la superación de la Segunda Guerra Mundial. Además, se desarrollaron varios instrumentos, estrategias, procesos y test para ser aplicados en los distintos métodos evaluativos. Sin embargo, se mantuvieron los principios evaluativos de Tyler centrados en la medición de conocimientos (Rama, 1989).

### ***1.1.4 Primera Generación del Juicio/Periodo del Realismo***

Después, en 1960 inicia la profesionalización de la evaluación debido al interés de crear nuevos proyectos para el currículo. De tal forma, que su término se empieza a relacionar “como un proceso consistente en recoger y formalizar información que pueda ayudar a quienes elaboran los currículos” (Rama, 1989, p. 38). Además, de acuerdo a Dobles (1996) este periodo se caracteriza por considerar al evaluador como juez y por mantener el carácter técnico y descriptivo de la evaluación. Del mismo modo, a partir de las nuevas reformas educativas de 1965, se establecieron nuevos requisitos evaluativos del sistema educativo, con el fin de atender las necesidades de los estudiantes más necesitados, no obstante, se evidencia que aquellos test estandarizados no tienen funcionalidad para diagnosticar las necesidades de los estudiantes, ni para ver sus progresos (Stufflebeam y Shinkfield, 1993).

### ***1.1.5 Segunda Generación del Juicio/Período Profesionalismo***

Por consiguiente, a partir de 1970 cobra mayor fuerza la evaluación como profesión y se le asocia con la investigación y el control. En el cual se destaca los siguientes aportes: La evaluación se concibe como parte de los juicios de valor que se realizan para toma de decisiones del programa escolar, haciendo hincapié en la importancia de la función formativa y su complementariedad con la función sumativa (Scriven, 1967, como se citó en Guerra-García y Serrato, 2015). De igual manera, es considerada como un proceso de comprensión y valoración de todos los elementos que influyen en el programa escolar (Escudero-Escorza, 2003). Por otro lado, “la evaluación consiste esencialmente en una búsqueda de información que habrá de proporcionarse a quienes deban tomar decisiones sobre la enseñanza. Esta información ha de ser clara, oportuna, exacta, válida, amplia” (Cronbach citado por Escobar-Hoyos, 2014, p. 128). En este sentido, gracias a los aportes de Scriven se asocia la función formativa de la evaluación con la función sumativa para dar juicios de valor en beneficio del

programa escolar; mientras, que los aportes de Cronbach promueven a utilizar la evaluación como un instrumento de investigación para el alcance de información valiosa para la toma de decisiones que beneficien a la enseñanza.

### **1.1.6 Generación Constructivista/Periodo de Autoevaluación**

En las últimas décadas se destaca un crecimiento de la educación universitaria y la búsqueda de la calidad a partir de competencias, a nivel de Latinoamérica; por ello, surge la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación para el crecimiento intelectual y personal de todos los actores que participan en dichos procesos (Hernández, 1998). Además, que en las décadas de los 80 y 90 surgen nuevas reformas educativas que buscan realizar cambios en la evaluación para dar seguimiento a los procesos educativos que se desarrollan en las instituciones educativas (Carlino, 1999); por ejemplo, en 1980 se propone la evaluación para el desarrollo de competencias en términos de calidad y calidez del proceso educativo, la cual, integra, relaciona y valora diversos aspectos cualitativos como el contexto y competencias (Worthen, 1993). Asimismo, se destaca la relevancia de realizar procesos de evaluación y meta evaluación por decisión propia, para percibir aquellos aspectos de mejora que no se han logrado reconocer durante la práctica. Por tanto, este periodo surge como alternativa opuesta al paradigma positivista tradicional y para comprensión de cómo se debe evaluar el aprendizaje de los docentes y estudiantes en los entornos escolares desde ideologías constructivistas que cambiaron el sentido de los modelos de enseñanza-aprendizaje (Escudero- Escorza, 2003 y Muñoz-Cuenca, 2007). En este marco, la evaluación se concibe como un proceso valorativo, formativo, contextual e integral que busca el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, a partir del desarrollo de competencias en los docentes y estudiantes; de tal forma, que se considera como un referente de calidad de dichos procesos.

A nivel nacional de acuerdo a Flores-Obando et al. (2017) a partir del año 1996 con la reforma curricular se empieza a utilizar la evaluación como un proceso formal del sistema escolar ecuatoriano, a través de la aplicación de diversas pruebas de conocimiento académico a los estudiantes. Es así que, desde ese año hasta el 2007 se empleó la prueba APRENDO para medir los conocimientos sobre las áreas de matemáticas y lengua y literatura. Más adelante, en el 2008 se aplicaron las Pruebas SER ECUADOR con el fin de evaluar las dos asignaturas ya mencionadas, pero también incluyendo el área de estudios sociales y ciencias naturales (Flores-Obando et al. 2017). Igualmente, los autores mencionan que durante los años 2009 y 2010 se desarrollaron las pruebas SER enfocadas en las cuatro áreas antes mencionadas; también, las pruebas Logros Académicos y cuestionarios Factores Asociados. Además, que



a nivel de Latinoamérica se aplicaron las pruebas SERCE en el 2006 y las pruebas TERCE en el 2013, las cuales tenían el propósito de conocer el nivel de afianzamiento del conocimiento sobre estas áreas. Sin embargo, de acuerdo al Informe de Progreso Educativo Ecuador 2006 y 2010 (como se citó en Paladines, 2017) los resultados obtenidos en las diferentes pruebas en su mayor parte dieron negativos, demostrando la falta de dominio de los conocimientos y deficiencias en el sistema educativo ecuatoriano.

Por su parte Paladines (2017) menciona que desde el año 2006 en Ecuador se evidencian nuevas normativas y acuerdos ministeriales como un plan de mejora del proceso de enseñanza- aprendizaje y evaluación. Por ejemplo, desde el 2006 al 2015 el estado se propone alcanzar el mejoramiento de la calidad y equidad del sistema evaluativo, a través del plan decenal. De la misma forma, por medio del art. 346 de la Constitución de Montecristi (2008) y del art. 67 de la Ley Orgánica de la Educación Intercultural y Bilingüe se establece la creación de una institución pública (INEVAL), con el fin de gestionar los procesos de evaluación integralmente y promover la calidad de la educación. Mientras, que en el año 2012 se crea el sistema de evaluación nacional y rendición de cuentas, que busca desarrollar la evaluación como un proceso de diálogo que aporte a responder el quién, qué, para qué, cómo, cuándo evaluar con la finalidad de responder las necesidades de nuestro contexto (Flores-Obando et al. 2017). En este sentido, a nivel nacional el término evaluación parte desde una mirada tradicional, pues se relacionaba directamente a las pruebas de conocimiento que se aplican a los estudiantes, pero a partir del 2006 por los resultados negativos que se obtuvieron en las mismas, el estado ecuatoriano se propone alcanzar mejoras en la calidad educativa, por medio de la creación de un sistema evaluativo.

En definitiva, el trayecto de la evaluación educativa a nivel internacional y nacional dan a conocer que el término evaluación desde un inicio se relacionaba con los exámenes y test de conocimientos, que servían únicamente para evaluar de forma objetiva los conocimientos de los estudiantes y los programas escolares; así mismo, se le asociaba con procesos de acreditación y certificación. Pero, a partir de 1970 aproximadamente se visualizan cambios positivos en la conceptualización de evaluación a nivel internacional, los cuales han promovido a adoptar una mirada de evaluación más humano, social e integral, que busca valorar todos los elementos y aspectos que intervienen en el programa escolar (currículo, participantes, estrategias, recursos, políticas, etc.). Al mismo tiempo, ha influido a crear políticas públicas para promover que los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación se desarrollen en términos de calidad.

## 1.2 Conceptos generales de la evaluación

Definir el concepto de evaluación es un acto complejo, subjetivo y valorativo, pues refleja concepciones, creencias y conocimientos; además, que por el hecho de concebirse en la práctica varía de acuerdo al enfoque, utilidad, necesidades, propósitos y contexto institucional (Santos, 2017). Para Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2000) la evaluación es un proceso o una actividad necesaria de comprensión y reflexión sobre la enseñanza. En el cual, el docente es el responsable principal de recabar información pertinente sobre los obstáculos y cómo los estudiantes construyen aprendizajes significativos de cualquier contenido y de acuerdo a lo establecido en el currículo. De igual manera, Santos (2017) menciona que es un proceso de diálogo, comprensión y mejora, ya que la evaluación busca que por medio del diálogo, discusión y reflexión se pueda negociar democráticamente sobre las decisiones y acciones que influyen sobre el mismo.

Por su parte Ahumada-Acebedo (2001), entiende la evaluación como el proceso de delinear, obtener y suministrar información útil para juzgar alternativas de decisión; por lo que se trata de emitir juicios de valor para la toma de decisiones. Además, la evaluación se concibe como un ciclo de control con el fin de evaluar los resultados y posteriormente realizar un análisis de las causas y motivos de los mismos y elaborar un nuevo plan de mejora (Duque, 1993). Para Cano (2005, p.1) el término evaluación “designa el conjunto de actividades que sirven para dar un juicio, hacer una valoración, medir algo ya sea un objeto, situación o proceso de acuerdo con determinados criterios de valor con que se emite dicho juicio”. También, Stufflebeam y Shinkfield (1995, p. 20) mencionan que la evaluación “sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes, y para tender hacia una mejora”. De tal manera, que en un resultado es importante destacar tanto lo bueno como lo malo de la situación evaluada, de lo contrario no se trataría de una evaluación. En este sentido, el concepto de evaluar se utiliza en términos de acción, como para determinar, estimar el valor de algo o alguien; además, que conlleva procesos de recolección y análisis de información, que posteriormente guían a tomar decisiones y acciones para mejoras.

A nivel nacional, en el Reglamento General de la LOEI se determina que la evaluación sea concebida como un proceso permanente de seguimiento, valoración y registro de información que indica el alcance de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes e implica procesos de retroalimentación para mejorar los métodos de enseñanza y los resultados del aprendizaje (Ministerio de Educación, 2015, art.184). De esta manera, la evaluación es esencial en el aprendizaje de los estudiantes, pues forma parte de cada aprendizaje, como sustento del docente para conocer el progreso de sus estudiantes. Así mismo, según este reglamento los

principales propósitos de la evaluación estudiantil son valorar las capacidades de cada estudiante al momento de trabajar de forma individual y de forma grupal por medio un registro cualitativo y cuantitativo, que permita evidenciar el progreso de su aprendizaje; además, de promover la participación estudiantil y permitir a los docentes retroalimentar a los estudiantes que más lo necesitan, para que estos puedan mejorar los resultados de su aprendizaje.

En síntesis, evaluar es el acto de valorar una situación, de algo o sobre alguien, tomando en cuenta diversos elementos que influyen sobre el mismo; mientras que, por evaluación del aprendizaje se entiende como un proceso sistemático de recopilar, registrar, interpretar y utilizar información sobre lo que dicen y hacen los alumnos mientras desarrollan una actividad o una tarea educativa, con el fin de ayudar a profesores y alumnos a ajustar sus respectivos esfuerzos para mejorar su desempeño.

### **1.3 Evaluación desde los enfoques pedagógicos**

La evaluación educativa ha estado siempre vinculada con los diferentes enfoques educativos, cada uno persiguiendo un determinado fin al momento de evaluar. De acuerdo a Mendoza (2009) un método de enseñanza constituye las estructuras conceptuales y teóricas necesarias para comprender el proceso educativo, su orientación y su realización.

A continuación, se hace un breve análisis sobre las características de los siguientes enfoques: tradicional, tecnocrática-conductista y crítico-constructivista donde cada uno tiene una forma diferente de concebir los roles, métodos, recursos y evaluación de los estudiantes y profesores.

#### **1.3.1 Evaluación tradicional**

En la educación tradicional, los maestros eran quienes tenían la autoridad sobre los educandos, por tanto, mantener la disciplina en las aulas de clase era esencial. Además, la metodología utilizada era homogénea, pues estaba diseñada de la misma manera para todos los estudiantes. Así mismo, en la escuela tradicional el niño era considerado una tabula rasa que solamente recibía los conocimientos transmitidos por el docente, es así que la escuela tenía la función de transmitir los aprendizajes de una manera más sistemática y acumulativa para garantizar que el estudiante se convierta en adulto y pueda desenvolverse en la sociedad (Zuribia, 2011).

Desde un enfoque tradicional, la evaluación se asume como instrumento que permite controlar, medir los conocimientos y seleccionar a los estudiantes que aprueban el año

escolar. Este tipo de evaluación se centra en las calificaciones cuantitativas que se obtienen, a través de una tarea puntual, prueba o examen, que son diseñadas exclusivamente por el profesor para los estudiantes. Además, se caracteriza por no tomar en cuenta las capacidades de los estudiantes y el error es considerado como algo negativo que se tiende a castigar (Chávez-Rojas, 2011). Es así que, se puede situar a la evaluación únicamente como la otorgación de calificaciones al rendimiento escolar de los alumnos, se la asume como un proceso de medición, de acreditación o de certificación y rara vez con el proceso de toma de conciencia de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

Las evaluaciones tradicionales casi siempre se usan al final de las unidades y al final del año escolar para comprender cómo han aprendido los estudiantes y decidir si se continúa con el próximo año (Flórez-Ochoa, 1999; Mendoza-Orellana, 2009). Algunas características de la evaluación tradicional son: las muestras, juicio evaluativo basado en la recogida de información objetiva e interpretación de las puntuaciones, focalizada fundamentalmente sobre la puntuación del alumno en comparación con la puntuación de los otros alumnos, permite al evaluador presentar el conocimiento del alumnado mediante una puntuación, la evaluación tiende a ser generalizable, provee la información evaluativa de tal forma que inhibe la acción curricular instruccional (Mateo, 2000).

### **1.3.2 Evaluación conductista**

En el conductismo, muchas veces el aprendizaje requiere ser reforzado a través de la memoria y repetición debido a que, este aprendizaje no es duradero (Leiva, 2015; Parra, 2017). En este modelo, los docentes imparten conocimientos técnicos a los estudiantes de manera comprensible, lo que les permite implementar lo aprendido a través de cambios de comportamiento. Los estudiantes deben "saber cómo" lo que aprenden, lograr los objetivos establecidos y reflejarse en los resultados de aprendizaje deseados (Flórez-Ochoa, 1999; Mendoza-Orellana, 2009).

La evaluación vista desde un enfoque conductista o positivista es considerada como la parte final del proceso didáctico; se emplea con el único fin de verificar el logro de objetivos observables y medibles en el cambio de una conducta, por medio del condicionamiento, estímulo-respuesta. Por ello, el proceso evaluación de este enfoque es considerado como el producto de un aprendizaje mecánico, repetitivo, e indiferente a los conocimientos previos de los estudiantes. Los instrumentos de evaluación que utiliza son los test o pruebas generales, pues se parte del supuesto que todos los estudiantes son seres receptivos e iguales (Blanco-Gutiérrez, 2004). Así mismo, la evaluación conductista busca cumplir con ciertos objetivos

propuestos previamente por el docente, de tal manera que sirve como herramienta para medir la efectividad y la eficacia en el logro de dichos objetivos, con el fin de constatar si los alumnos logran poner en práctica los saberes aprendidos (Flórez-Ochoa, 1999; Mendoza-Orellana, 2009).

### **1.3.3 Evaluación constructivista**

Previamente para proceder a conceptualizar y describir las características de evaluación desde un enfoque constructivista es necesario partir de algunos aportes relevantes del constructivismo. En primer lugar, el conocimiento del ser humano no es un producto dado por el mundo, sino un proceso que requiere participación activa del sujeto para que este a través de su vivencia y capacidad cognitiva pueda construir su propio conocimiento de acuerdo a su realidad (Flores, 1998). De igual manera, la enseñanza no es una mera reproducción del conocimiento, sino implica lograr aprendizaje que puede ser aplicado en la vida cotidiana; mientras que aprender, requiere que el sujeto desarrolle estructuras, esquemas y procesos cognitivos internos para pensar, resolver y tomar decisiones en diversas situaciones. Por último, el proceso de evaluación implica y aporta en la construcción de conocimiento y aprendizaje, ya que toda adquisición de conocimiento pasa por un proceso evaluativo que le otorga sentido al conocimiento y promueve a alcanzar aprendizaje (Latorre y Suárez, 2000).

En este sentido, la evaluación constructivista “se entiende como un refuerzo que ayuda al alumno a reconstruir el tema de evaluación y como parte del proceso generador de cambio que puede ser utilizado y dirigido a promover la construcción del conocimiento” (Aguirre-Alarcón, 2015, p.28). Del mismo modo, la evaluación desde la visión constructivista, es un proceso que tiene la finalidad de comprobar de manera sistemática que los estudiantes alcancen el aprendizaje en el proceso de enseñanza prestando atención a la importancia y grado funcional de los conocimientos que han aprendido y la capacidad de utilizar los conocimientos que han aprendido para resolver diferentes tipos de problemas (González et al. 2007). De modo que, el interés de la evaluación no es únicamente medir los resultados obtenidos, sino también los procesos cognitivos y socio afectivos que se realizaron para obtener estos resultados.

### **1.4 Características de la evaluación constructivista**

La evaluación constructivista no se interesa sólo en los productos observables del aprendizaje, sino que también, son de gran importancia los procesos de construcción que dieron origen a estos productos y la naturaleza de la organización y estructuración de las

construcciones elaboradas (González et al. 2007). La evaluación constructivista ayuda a potencializar las capacidades de los estudiantes, evalúa el proceso de estudiante a lo largo del proceso de enseñanza. Esta evaluación busca que los estudiantes construyan un aprendizaje significativo y lo apliquen en su vida diaria en respuesta a sus intereses y necesidades. Durante el desarrollo de esta evaluación, tanto los docentes como los estudiantes pueden reflexionar sobre lo que se está haciendo en el campo de la educación e identificar las debilidades que necesitan mejorar (Flórez-Ochoa, 1999; Mendoza- Orellana, 2009).

La evaluación constructivista evalúa tanto los procesos como los resultados de aprendizaje de las capacidades, creatividad, actitudes y valores de los sujetos. De esta manera, la evaluación de calidad depende del valor real que tienen los aprendizajes para promover el desarrollo o crecimiento personal de los sujetos comprometidos con el desarrollo social. Así mismo, la evaluación constructivista fortalece el acompañamiento a los estudiantes para la construcción de más aprendizajes significativos y trascendentes, fomentando a la vez su protagonismo y autonomía, esta evaluación se realiza como un componente consustancial del proceso de aprender (Mendoza, 2009). También, la evaluación no puede aislarse de los propósitos de la enseñanza, ni de los contenidos, ni de la metodología. Estos cuatro elementos: propósito, contenido, metodología y evaluación forman un sistema en el que están íntimamente relacionados recíprocamente y operando con un propósito común el aprendizaje del estudiante (Contreras-Oré, 2017). Es así que la evaluación, no puede limitarse sólo a la valoración de los conocimientos acabados, sino también a valorar los conocimientos en vías de construcción y consolidación de significados. Así mismo, el proceso de evaluación que realiza el docente, debe ser de manera continua y sistemática para garantizar buenos resultados.

En definitiva, la evaluación constructivista se centra en el estudiante y su aprendizaje, por esta razón, el trabajo del profesor es aún más grande, pues debe aprovechar toda estrategia y procedimiento que fomente la reflexión de los estudiantes y de esta manera tomar decisiones para retroalimentar, mejorar y superar las falencias con la finalidad de promover el aprendizaje interiorizado y contribuir a su desarrollo personal y social. Además, la visión constructivista de la evaluación de los aprendizajes sirve tanto al estudiante como al profesor, puesto que, este instrumento permite dar cuenta de las destrezas que se van adquiriendo y propicia la reflexión sobre el proceso educativo que se realiza en el aula de clase. De esta manera, el propósito de la evaluación según el enfoque constructivista, es mejorar el aprendizaje y desempeño de los estudiantes mediante la creación constante de mejores oportunidades para aprender.

### 1.5 Funciones de la evaluación constructivista

Es necesario comprender para qué evaluamos y en esa dirección resulta imprescindible conocer "la distinción entre la función pedagógica y la función social de la evaluación pues remite a dos grandes tipos de decisiones a cuyo servicio puede ponerse la evaluación de los aprendizajes de los alumnos" (Coll y Martín, como se citó en Trillo, 2005, p.90). La primera función pedagógica "se encarga de mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con los resultados esperados y obtenidos, en razón del beneficio cognitivo y desarrollo integral del educando" (Mejía-Pérez, 2012, p. 37). Asimismo, aporta información útil para la adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del alumnado y de este modo mejorar la calidad de la enseñanza en general. En cambio, la segunda, función social "tiene como finalidad la representación cuantificable del desempeño académico, la acreditación, la certificación, la promoción y el reconocimiento de la sociedad" (Mejía-Pérez, 2012, p. 37). Esta evaluación pretende determinar qué alumnos han adquirido los conocimientos necesarios para ser promovidos al siguiente año escolar; además, de certificar la culminación de una etapa de la formación académica, con el fin de proporcionar información cuantificable del progreso de los estudiantes en el sistema educativo. Por lo tanto, esta función es de carácter social, pues constata y/o certifica la adquisición de unos conocimientos al terminar una unidad de trabajo. Además, según Posner (1998); Hernández (1998); Díaz-Barriga (1998) cualquier tipo de evaluación que se realice en el ámbito educativo, debe cumplir con las siguientes funciones:

**Función de diagnóstico:** la evaluación de un programa de estudios debe cumplir con el planteamiento, ejecución y administración del proyecto educativo.

**Función instructiva:** el proceso de evaluación debe producir una síntesis de los indicadores de la puesta en práctica del currículum.

**Función educativa:** a partir de los resultados de la evaluación, puede trazarse una estrategia para erradicar las insuficiencias que le han señalado en su desempeño profesional.

**Función autoformativa:** esta función se cumple principalmente cuando la evaluación ofrece lineamientos para que la persona responsable de la docencia oriente su quehacer académico, sus características personales y para mejorar sus resultados.



## 1.6. Tipos de evaluación

La evaluación por sus características, función y momento de aplicación se clasifica en diagnóstica, formativa y sumativa (González et al. 2007).

### Evaluación diagnóstica

“Es aquella que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que este sea. También se le denomina como evaluación predictiva” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 396). Esta evaluación puede ser empleada por el docente para conocer e identificar los conocimientos de los estudiantes previamente al desarrollo de un proceso educativo; asimismo, puede ser empleado por los estudiantes para tomar conciencia de sus propios conocimientos previos y para conocer qué es lo que realmente saben y que no saben.

### Evaluación formativa

“Esta forma de evaluación se realiza concomitantemente con el proceso de enseñanza – aprendizaje por lo que debe considerarse, más que las otras, como una parte reguladora y consustancial del proceso” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 406). Su finalidad es pedagógica al regular el proceso de enseñanza- aprendizaje para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas. Además, De Ketele (1993) define la evaluación formativa como un proceso que consiste en recoger un conjunto de informaciones reconocidas como suficientemente pertinentes, válidas y confiables, y en examinar el grado de adecuación entre este conjunto de informaciones y un conjunto de criterios juzgados suficientemente adecuados a los objetivos fijados al inicio o ajustados durante el transcurso del proceso, a fin de fundamentar una toma de decisiones.

Es así que, con esta evaluación se supervisa el proceso del aprendizaje, para conocer los fallos y debilidades que tengan los estudiantes para después buscar la manera de retroalimentar y hacer los cambios necesarios.

### Evaluación sumativa

“La evaluación sumativa, también denominada evaluación final, es aquella que se realiza al término de un proceso instruccional o ciclo educativo cualquiera” (Díaz y Hernández, 2002, p. 413). Con esta evaluación se obtiene un resultado al finalizar el proceso de enseñanza- aprendizaje por medio de la recolección de datos. Esta evaluación está asociada con las calificaciones, acreditaciones, con el fin de conocer el grado de éxito o fracaso que tuvo el estudiante en todo el proceso educativo.



En resumen, los tipos de evaluación, están muy presentes en todo el proceso de aprendizaje. La evaluación diagnóstica se centra en el grado de conocimientos que tienen los estudiantes previamente al desarrollo del proceso educativo. La evaluación formativa está basada en el alumno, es un seguimiento para obtener evidencia sobre el aprendizaje adquirido e identificar el nivel alcanzado lo que le permite al profesor y al alumno conocer sus progresos. Finalmente, la evaluación sumativa tiene como propósito determinar los niveles de aprendizaje, donde se debe decidir si se produce el éxito o el fracaso del estudiante.

### **1.7 Técnicas e Instrumentos de Evaluación**

Para empezar este apartado es necesario conocer el concepto de técnicas e instrumentos de evaluación. Las técnicas de evaluación son las distintas formas que emplea el docente para recoger los avances logrados por los estudiantes; por otra parte, los instrumentos de evaluación, son las herramientas y medios que utiliza el docente para que los estudiantes puedan expresar qué conocen, qué hacen y qué actitud tienen durante el proceso formativo (Cabellos, 2006). De esta manera, todo instrumento de evaluación se relaciona directamente con las técnicas de evaluación, pues funcionan como un medio didáctico para conocer, revisar y reorientar el proceso del aprendizaje que realizan los estudiantes (Cabellos, 2006).

#### **a. Técnica de Observación**

Para Knapp (1965, p.40) las observaciones “son registros de incidentes de comportamiento que tienen lugar en el curso normal de los acontecimientos y que son destacados como significativos para describir modelos de desarrollo.” Mientras que, para Díaz y Barriga (2002) las observaciones son una técnica informal que permite evaluar el aprendizaje de los estudiantes, a través de la observación de diversos aspectos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), que suceden durante la clase. Se pueden utilizar en distintos momentos del aprendizaje, como para diagnosticar el conocimiento previo de los estudiantes; asimismo, se pueden emplear para evaluación formativa y la evaluación sumativa. También, pueden ser de tipo ocasional, habitual y sistemática. En cuanto, a la observación sistemática se da a través de un proceso organizado y estructurado, con el uso de un instrumento de evaluación que permite al evaluador ser más objetivo en cuanto a los resultados. Además, la técnica de observación sigue un proceso de dos pasos previos a la observación; en el primero, se establecen los objetivos de observación en base al qué, cómo y para qué observar; en el segundo, se describen las características o los aspectos que se van a observar (Beal y Bohlen, 1996).

### Instrumentos para evaluar la técnica de observación

**Registro anecdótico:** En este instrumento el docente procede a describir los acontecimientos más significativos (situaciones imprevistas, dificultades, logros alcanzados, etc.) del proceso de aprendizaje de los estudiantes; además que puede ser utilizado por el estudiante, ya que permite el registro libre y contextualizado de observaciones enlazadas a un determinado tema (Universidad de las Américas, 2015).

**Diario de clase:** Es una actividad de escritura donde los estudiantes pueden plasmar todo su proceso de aprendizaje, pues tienen toda la libertad para expresar sus vivencias, análisis y diálogos realizados en el aula de clase, acorde con los conocimientos que les resultaron significativos (Ruiz, 1996). Así mismo, el diario de clase es un instrumento que sirve para promover la autoevaluación por parte de los estudiantes, ya que en este se prioriza el registro libre y contextualizado de sus aprendizajes; de tal forma, que brinda información al docente para verificar el nivel de logro de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2013).

**Diario reflexivo:** Es considerado como estrategia para reflexionar los procesos de aprendizaje y para fortalecer las habilidades superiores; debido a que, favorece el desarrollo del pensamiento crítico y metacognición de los estudiantes, por medio del análisis y reflexión de sus propias experiencias y de otros que se obtienen de la observación (Córdova, 2014).

#### b. Técnica de exploración a través de preguntas

Es una técnica que permite valorar la comprensión, apropiación, interpretación, explicación y formulación de argumentos de los diferentes contenidos de las distintas asignaturas (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2013). Esta puede ayudar a ajustar la enseñanza de acuerdo al grado y modo de comprensión de los estudiantes, ya que permite obtener información por medio de la aplicación de preguntas y respuestas que se convierten en indicadores de niveles de aprendizaje, para que el docente pueda decidir si es factible dar nuevas explicaciones o si es necesario reforzar los contenidos dados (Díaz y Barriga, 2002). Sin embargo, se recomienda que las preguntas sean elaboradas previamente a la clase y tomen en cuenta los siguientes aspectos, ser relevantes y acorde a los objetivos de las clases, promover a un proceso de reflexión y análisis de la información, para que el estudiante construya su propia respuesta (Genovard y Gotzens, 1990). Asimismo, se recomienda a los docentes dar el tiempo necesario para que los estudiantes tengan la posibilidad de elaborar una respuesta, plantear preguntas que motiven a los estudiantes a participar y dar espacios para que los estudiantes formulen preguntas a sus pares (Díaz y Barriga, 2002).

### c. Técnica evaluación de portafolios

Es una técnica evaluativa que se basa en compilar todos los trabajos y producciones realizadas en un área específica, con el fin de evaluar el grado de aprendizaje alcanzado y el progreso de cada estudiante durante un lapso de tiempo (Díaz y Barriga, 2002). Del mismo modo, se puede emplear para procesos de autoevaluación, permitiéndole al docente y estudiante ser conscientes, reflexivos y críticos de su aprendizaje, que a la larga desarrolla o potencia las habilidades metacognición y autorregulación (Díaz-Barriga, 2005). De esta manera, los portafolios, tienen numerosas funciones y son usados de diferentes maneras, algunos de los portafolios son utilizados por los maestros para verificar el progreso del estudiante o como una estrategia de enseñanza.

#### Instrumentos para evaluar portafolios

**Rúbrica:** “Es un instrumento idóneo especialmente para evaluar competencias, puesto que permite diseccionar las tareas complejas que conforman una competencia en tareas más simples distribuidas de manera gradual y operativa” (Liarte como se citó en Román, 2019, párr. 5). Asimismo, para Díaz-Barriga (2005) son guías descriptivas y a veces numéricas que permiten indicar el grado de aprendizaje que el estudiante obtiene al momento de realizar un producto o un proceso; para su elaboración se toma de referencia los criterios de desempeño que se desea evaluar y desde ahí se procede a describir los niveles de ejecución que indican el progreso del estudiante.

Desde los aportes de Goodrich citado en Díaz Barriga (2005) se puede decir que la rúbrica es una herramienta esencial para el proceso de enseñanza y evaluación, pues:

- Permite la mejora y el seguimiento de los logros de aprendizaje al definir expectativas claras y criterios concisos, para que los docentes puedan enfocar y resaltar los aspectos específicos que quieren modelar en sus estudiantes, incluyendo procesos y productos del aprendizaje para mejorar su enseñanza.
- Ayuda a definir lo que constituye la calidad del aprendizaje, lo cual permite a los estudiantes y profesores emitir juicios y reflexiones sobre su propio trabajo y el de los demás. En consecuencia, fortalece el sentido de responsabilidad e independencia de los estudiantes por medio de estrategias de autoevaluación y revisión entre pares.
- Brinda retroalimentación a los alumnos sobre sus fortalezas y áreas de mejora. Dado que generalmente está compuesta por tres a cinco niveles de desempeño (principiante, novato, experimentado, competente y experto), por tanto, los docentes

pueden adaptar las rúbricas de acuerdo a las características particulares de los estudiantes.

Pero, solamente las rúbricas tendrán carácter formativo siempre y cuando éstas sean parte del proceso de aprendizaje y en su diseño-aplicación se vea reflejado la participación de estudiantes (Córdova, 2013); además, que estas sean aplicadas de manera gradual y sus criterios evaluativos sean referentes a la vida real e impliquen reflexión y autoevaluación (Díaz-Barriga, 2004; 2006). En este sentido, los estudiantes por medio de las rubricas pueden conocer cuáles son los criterios con los que serán evaluados y valorar los procesos y estrategias que emplean para desarrollar su propio trabajo (autoevaluación) y de sus compañeros (coevaluación).

#### **d. Técnica Evaluación del Desempeño**

La técnica de la evaluación del desempeño son situaciones de evaluaciones que permiten al estudiante poner en funcionalidad lo aprendido y demostrar sus habilidades en la realización de una tarea real o resolución de un problema de la vida cotidiana; de tal forma que permite a la vez al docente conocer el grado de comprensión y funcionalidad de los aprendizajes logrados por el estudiante (Gage y Berliner, 1992). Es un enfoque de evaluación en el que los estudiantes deben ejecutar tareas, mostrar ejecuciones o resolver problemas, en vez de simplemente proveer respuestas marcadas, escritas u orales de una prueba” (Wheeler et al. como se citó en Martín y Rizo, 2011, p.3).

#### **Instrumentos para evaluar la técnica Evaluación del Desempeño**

**Organizador gráfico:** Los organizadores gráficos son representaciones visuales de estructuras lógicas de contenidos, este instrumento se recomienda utilizar al culminar un proceso educativo, ya que los estudiantes pueden expresar y representar sus conocimientos sobre conceptos y las relaciones existentes entre ellos (Díaz-Barriga, 2002). También, estos instrumentos facilitan el trabajo en el aula de clases, por lo que los organizadores gráficos más utilizados son: los cuadros sinópticos, mapas conceptuales, cuadros de doble entrada, diagramas de árbol y las redes semánticas (Díaz-Barriga y Hernández, 2010). Es así que, la finalidad de los organizadores gráficos, como instrumento de evaluación, es identificar los contenidos específicos que los estudiantes consideran principales y la forma en que lo ordenan o relacionan entre sí (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2013).

**Mapas Conceptuales:** Los mapas conceptuales son representaciones graficas de conceptos, que facilitan la comprensión, explicación y aprendizaje del nuevo conocimiento,

por medio de la síntesis, jerarquización y relación de ideas; además, que estos pueden ayudar al docente a consensuar significados con sus estudiantes y permitirle identificar el grado de comprensión de los mismos, a través del dialogo (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002). En este sentido, por medio de esta herramienta se puede reforzar los conceptos adquiridos, pues el estudiante lo puede utilizar como una herramienta de estudio y el docente lo puede emplear para la enseñanza de nuevos conceptos y para detectar la información que necesita ser reforzada en su enseñanza.

En síntesis, el término evaluación ha cambiado a lo largo de la historia, su definición se ha relacionado con medir el conocimiento del estudiante, pero con el tiempo esta expresión se ha ido modificando. De esta manera se han analizado tres modelos pedagógicos: tradicional, conductista y constructivista. Donde se enfatiza la evaluación desde un modelo constructivista, pues se considera parte esencial del proceso educativo, centrándose no solo en la obtención de resultados, sino también en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Es así que, se presentan algunos instrumentos de evaluación que le permiten orientar al docente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pues es de suma importancia reflexionar sobre la importancia de emplear los instrumentos adecuados al momento de evaluar.

## **2. Capítulo: Factores que inciden en la concepción de los docentes sobre evaluación**

La práctica docente está condicionada por diversos factores, principalmente por los de carácter personal y organizativo (Burke, 1987). Además, para comprender cómo realiza su proceso de evaluación es necesario conocer la influencia de las siguientes dimensiones o factores: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valores (Fierro et al.1999). En este sentido, el presente capítulo se centrará en describir tres tipos de factores que inciden en la práctica evaluativa de un docente, que son los factores contextuales, organizacionales y personales. Cabe recalcar, que se hará mayor énfasis en los factores personales, específicamente en los modelos mentales, creencias y concepciones.

### **2.1 Factores contextuales**

La práctica evaluativa como las concepciones sobre evaluación se ven influidas por factores contextuales (Prieto, 2008). Estos factores contextuales se relacionan directamente con el entorno escolar de los profesores. Aunque, estos factores no están directamente relacionados con el pensar de los profesores, sí influyen en la toma de decisiones al momento de evaluar a los estudiantes, ya que en muchas de las ocasiones sus decisiones sobre evaluación se verán afectadas por el contexto y las diferentes políticas escolares de la institución, y generalmente algunas de estas políticas requieren que los docentes evalúen con el uso de las pruebas sumativas para informar el progreso de los estudiantes (Black y William, 2004). De esta manera, los docentes descuidan las necesidades de sus estudiantes, pues, muchas veces ocurre por la presión de parte de la administración de la institución, lo que conlleva que los docentes utilicen solo pruebas sumativas para mantener altos puntajes de evaluación en lugar de valorar el grado de significatividad de los aprendizajes construidos por los estudiantes (Hall y Harding, 2002).

Por otra parte, algunos estudios han demostrado que el apoyo entre docentes es de suma importancia, pues pueden compartir sus experiencias, revisar y reflexionar sobre sus prácticas

evaluativas; también, mencionan que es necesario energía, motivación, y apoyo profesional para poder realizar de mejor manera sus evaluaciones (Marsh, 1992). De igual manera, los directores de las instituciones son de gran importancia en la adopción de un método de evaluación, pues si estos tienen una actitud positiva hacia la evaluación formativa, les permite a los docentes que discutan y colaboren para que mejoren sus prácticas evaluativas (Jones y Moreland, 2001). Así también, Marsh (1992) menciona que los administradores de las escuelas tienen una gran influencia en las prácticas de los docentes, ya que, si tienen conocimientos sobre la evaluación les son de gran ayuda, dado que pueden apoyar la adopción de un método adecuado de evaluación para toda la institución y así, proporcionan apoyo, tiempo, y motivación al docente.

Otros factores que influye en la práctica evaluativa del docente son las actitudes, desconfianza y resistencia de los estudiantes hacia el proceso de evaluación, pues las experiencias pasadas de los estudiantes con las evaluaciones sumativas los llevan a tener actitudes negativas hacia otras evaluaciones (Ferrera-Remesal, Suárez-Rodríguez y Gargallo-López, 2007). Por lo mismo, Torrance y Pryor, (1998) sugieren que sugiere que se utilice un ambiente de confianza entre profesores y estudiantes como primer paso para superar estas barreras. Pues, es complicado cambiar las percepciones de los estudiantes sobre la única evaluación que conocen, donde los estudiantes obtienen puntajes competitivos con los demás; entonces al haberse relacionado únicamente con este tipo de evaluación, les hace desconfiar y despreciar nuevas formas de evaluación.

También, un factor que influye en la concepción de los docentes al momento de evaluar es que los padres suelen preferir que, a sus hijos, se les evalúen con pruebas y exámenes porque están acostumbrados a ver las notas y comprobar el progreso que han tenido en el ciclo escolar (Sutton, 2010). Además, los padres se niegan a que los docentes utilicen evaluaciones formativas, pues tienen la creencia de que esta evaluación no sirve para obtener una calificación de forma directa (Carless, 2005). De esta manera, Torrance y Pryor (1998), manifiestan que los docentes tienen un conflicto entre usar la evaluación formativa y sumativa, pues de manera obligada tienen que usar la evaluación sumativa porque es más fácil informar a los padres las calificaciones obtenidas por los estudiantes.

Por último, la cultura de enseñanza, aprendizaje y evaluación de una sociedad afecta la práctica escolar, pues si la sociedad se resiste a adoptar nuevas formas de evaluar, se presentan dificultades para los docentes innovar nuevas prácticas evaluativas, además, los docentes pueden presentar dificultades para convencer a los padres de familia, los administradores y estudiantes de adoptar nuevas formas de evaluar (Chow y Leung, 2011).

## 2.2 Factores organizativos

Asimismo, para comprender la concepción y acción docente sobre evaluación es necesario conocer cuál es el contexto organizacional en el que se desenvuelve (Hernández-Álvarez y López-Rodríguez, 2004). Esto se debe a que la organización escolar tiene influencia directa sobre el proceso de evaluación, pues establece que es lo permitido y lo prohibido en dicho proceso (Bustamante-Castaño y Chaverra-Fernández, 2019). Estos factores se encuentran relacionados con los aspectos del diseño curricular y el proyecto curricular (Muñoz-Moreno et al. 2010). Con respecto a los primeros aspectos, hacen referencia a la organización y toma de decisiones desde lo macro curricular (estado, ministerio de educación y asesores pedagógicos), estableciendo qué etapas, competencias, contenidos, objetivos generales, áreas curriculares, niveles de concreción para cada área, métodos pedagógicos y criterios de evaluación por nivel y subnivel; en donde, la evaluación cumple la función de recolectar información relevante para la toma de estas decisiones, las cuales posteriormente deben ser avaladas y legitimadas (Magendzo, 2010; Muñoz-Moreno, et al. 2010).

En cuanto a los factores organizativos relacionados al proyecto curricular del centro educativo responden el qué, cómo, cuándo y para qué se pretende enseñar y evaluar, desde lo meso curricular, con la participación de los docentes y otros miembros de la comunidad educativa de forma colectiva (Muñoz-Moreno, et al. 2010). Tienen como fin establecer los criterios evaluativos que orientan el proceso de evaluación realizado por el docente, permitiéndole conocer cuál es la situación actual de la práctica evaluativa y hacia dónde se pretende avanzar con la misma (Elola y Taranzos, 2000). Dentro de estos factores se encuentran como elementos: el liderazgo y gestión de las autoridades de la institución escolar; material didáctico; recursos; fijación de tiempos y espacios comunes para la reflexión de la práctica evaluativa; promover un buen clima de trabajo; forjar las relaciones interpersonales; fomentar la investigación y la innovación, entre otros (Muñoz-Moreno et al. 2010).

Según la INEE (2015) se refleja la existencia de deficiencias en cuanto a liderazgo y gestión escolar por parte de los directivos, ya que varios docentes manifiestan que su trabajo se ve afectado negativamente por los siguientes aspectos: falta de dotamiento de recursos e instalaciones adecuadas; la asignación de un grupo grande de estudiantes; la asignación de número mayor a lo establecido en estudiantes con necesidades especiales; limitaciones por parte de los directivos hacia los docentes para el desarrollo de una planificación áulica acorde a las necesidades de los estudiantes; carga de trabajo excesivo; asignación de trabajo administrativo (en escuelas multigrados); falta de compañerismo y colaboración entre el



personal docente y el personal administrativo; la falta de vinculación de los diferentes niveles y subniveles; la falta de personal docente y administrativo, etc.

En este sentido, los factores organizacionales son importantes para alcanzar resultados en el proceso de evaluación, ya que implica promover la participación de los actores involucrados, dando una estructura organizada y jerárquica de evaluación en el que se orientan y definen las prioridades y responsabilidades del proceso evaluativo. Sin embargo, las decisiones a tomar para el proceso de evaluación no solamente le competen al docente, sino que pueden venir desde lo macro curricular, de manera que, algunas de las decisiones de este proceso serán tomadas por personas que no tienen contacto directo con las realidades de la institución y de los estudiantes. Asimismo, sí el estado y la institución educativa no ofrecen las condiciones necesarias para el trabajo de los docentes su desempeño se verá afectado negativamente al momento de enseñar y evaluar.

## **2. 3 Factores personales**

Por factores personales se entiende al conjunto de elementos propios del sujeto que por un lado son parte de su naturaleza y por otro se adquieren por medio de la interacción con el medio físico-social e instrucción; por ende, estos factores se encuentran relacionados y condicionados por factores sociales e institucionales (Garbanzo, 2007). Dentro de estos factores encontramos la experiencia docente, motivación y autoeficacia, formación y conocimiento pedagógico, modelos mentales, creencias y concepciones.

### **2.3.1 Experiencia docente**

Para González-Sanmamed (1995) la experiencia previa y la experiencia de ejercicio de la profesión docente son incidentes en las características personales, pues permiten que los docentes interactúen con otros docentes; de modo, que pueden influir a seguir aquellos estilos pedagógicos o contraponerse ante ellos. De tal forma, que influyen en las perspectivas de cómo llevar a cabo la enseñanza, las tutorías y las evaluaciones. Con respecto al proceso de evaluación Bell y Cowie (2001) manifiestan que las experiencias de los docentes sobre cómo evaluar influyen a que estos adopten un método de evaluación, pues según los resultados de su investigación indican que los docentes que tienen mayor experiencia en evaluación formativa tienden a emplear este tipo de evaluación mayormente; del mismo modo, esto sucede con la evaluación sumativa. Además, los estudios de Smith et al. (2014) y DiLoreto (2013) indican que las experiencias previas de cómo los docentes fueron evaluados durante su proceso de formación tienen gran influencia en la concepción evaluativa docente, pues los

resultados indican que los docentes durante su enseñanza tienden a reproducir el mismo tipo de evaluación que han vivido.

Por otro lado, Feixas (2004) menciona que el docente a medida que lleva mayor experiencia, alcanza mayor conocimiento pedagógico, realiza un nivel de reflexión de su práctica más profunda y dispone de más recursos. Sin embargo, Dewey (1993) afirma que no hay garantía de que la experiencia pedagógica influya a que el docente obtenga mayor aprendizaje, y aún más que estas le ayuden directamente a mejorar su práctica. Asimismo, Jarvis (como se citó en Marcelo-García, 1994) da entender que el hecho de pasar por varias experiencias pedagógicas no asegura aprendizajes y cambios, ya que para que una persona adquiera aprendizaje de sus experiencias y posteriormente vea cambios en su práctica diaria, es necesario que sus experiencias pasen por un proceso de razonamiento, reflexión, experimentación, evaluación y memorización. En este sentido, la experiencia de un docente sobre educación y evaluación es significativa siempre y cuando le aporte información valiosa que le promueva a reflexionar sobre su práctica y le motive a realizar cambios de mejora.

### **2. 3.2 Motivación y autoeficacia**

Otros factores personales que intervienen en la práctica evaluativa docente son la motivación y la autoeficacia. Se entiende por motivación como “un estado interno que incita, dirige y mantiene la conducta” (Woolfolk, p. 372). Con relación a la docencia, es una necesidad personal que impulsa al docente a buscar nuevas ideas y sugerencias, para obtener cambios o mejoras en su estado de enseñanza (Feixas, 2004). Esta puede ser de tipo extrínseca si proviene desde afuera del docente y se centra en los resultados. Además, si se realiza para obtener alguna recompensa o evitar una sanción; por ejemplo, el compromiso institucional, políticas, recursos, entre otros. Mientras, que es de tipo intrínseco si surge por el propio interés del docente, ya sea porque él quiere perfeccionar su enseñanza o porque le gusta ayudar a aprender a sus estudiantes, pueden ser las creencias, capacidades, crecimiento personal, aspiraciones etc. (Feixas, 2004).

Según Sánchez-Fuentes (2015) la motivación es un factor influyente en los resultados del proyecto educativo, ya que está vinculado con las emociones positivas que estimulan a aprender y a mejorar; de modo, que es una posibilidad para la innovación, resiliencia y la búsqueda de la excelencia para el docente y el estudiante. Esta se puede transmitir de una persona a otra, de tal forma, que un docente motivado puede generar entusiasmo por aprender a sus estudiantes por medio de su enseñanza y evaluación, o por lo contrario si se trata de un docente desmotivado puede generar desinterés y frustración en los estudiantes.

La desmotivación docente es considerada como un factor que puede ocasionar el fracaso y deserción escolar (Torres, 2006). Siguiendo Franco-López et al. (2020); López-Arellano et al. (2017); entre los factores que pueden generar motivación o desmotivación en los docentes se destacan: dotación institucional, vocación de la profesión, remuneración, reconocimiento social, relaciones interpersonales y afectivas (con el personal administrativo, docentes, estudiantes, padres de familia, etc.), condiciones de contratación, condiciones físicas, capacidades y el progreso de los estudiantes.

Con respecto a la autoeficacia, para Tschannen, Woolfook y Hoy (1998) es la capacidad del docente de creer que su enseñanza puede influir a que sus estudiantes puedan aprender, entre los factores que intervienen se localizan la eficacia para la enseñanza, manejo de aula y eficacia motivacional. Según investigaciones sobre la autoeficacia en docentes, se manifiesta que estos son más tolerantes y comprometidos ayudar a todos sus estudiantes, tienen un nivel alto de planeación y organización, aportan a mejorar clima en el aula, realizan su trabajo con entusiasmo, etc. Sin embargo, el desarrollo de autoeficacia no depende solo de factores personales del docente (autopercepción, motivación, competencias, criticidad, creencias eficaces, etc.) sino también de factores escolares como el clima institucional, apoyo de los directivos y colegas, la toma de decisiones, etc. (Guzmán, 2016).

### ***2.3.3 Formación y conocimiento pedagógico***

El conocimiento es una red de representaciones, conceptos y creencias que guían la práctica docente, este se adquiere por medio de la interacción social y una formación intencionada (Gorodokín, 2005). Mientras que, por formación docente se entiende como procesos que permiten producir, distribuir y consumir el conocimiento de forma consciente e inconsciente; asimismo, representan las estructuras de la mente del docente como representaciones, métodos y actitudes, etc (Díaz, 2003).

La formación y el conocimiento pedagógico son importantes para el desarrollo docente, siempre y cuando éstas le permitan reflexionar sobre sus prácticas; sin embargo, estos pueden verse afectados negativamente por factores personales, familiares, institucionales y sociales (Feixas, 2004). Por tanto, el cambio de las prácticas evaluativas no solamente requiere del desarrollo de talleres de capacitación docente, sino también del apoyo estatal y social, ya que es un proceso complejo, que demanda transformar la concepción de evaluación de todos los involucrados (Tierney, 2006). Por otro lado, dentro de formación pedagógica se considera de vital importancia el desarrollo de habilidades en los docentes, ya que para emplear adecuadamente el conocimiento pedagógico se requiere de las siguientes

competencias: organizar y fomentar situaciones para aprender, gestión del progreso del aprendizaje, crear y transformar dispositivos de diferenciación, involucrar a los estudiantes en su aprendizaje, manejar el trabajo colaborativo, ser partícipe en la gestión educativa, ser comunicativo e involucrar a los representantes de los estudiantes, manejar las nuevas tecnologías, afrontar las dificultades de la profesión y planificar su propio aprendizaje (Perrenoud, 2004).

Sin embargo, en Guevara-Araiza et al. (2020) se menciona que la formación docente sobre evaluación en algunos casos suele ser deficiente, pues por un lado existen casos de docentes que no han recibido capacitaciones específicas sobre evaluación durante su formación docente y ejercicio profesional; mientras que otros docentes indican si haber sido capacitados, pero solamente de forma introductoria. De tal forma, que en los dos grupos se manifiesta la falta de experiencia, ausencia de habilidades y conocimientos sobre instrumentos, estrategias, técnicas evaluativas (Guevara-Araiza et al. 2020). De acuerdo a Marsh (2007) esto puede deberse a que la mayor parte del conocimiento de evaluación de un docente proviene de sus propias experiencias en la primaria y secundaria, en las cuales ha aprendido a darle mayor importancia a las pruebas y a los resultados; o puede ser efecto de la presión política, institucional y social que demanda a los docentes a mejorar el posicionamiento de un grupo de estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales. También Green (et al. como se citó en Martínez-Rizo, 2013) menciona que el hecho de no mirar a la evaluación como una disciplina indispensable en la certificación de la profesión docente y en los programas de capacitación institucional docente, imposibilita que estos durante su formación puedan adquirir conocimientos y habilidades sobre cómo desarrollar una evaluación formativa.

En síntesis, el conocimiento y formación pedagógica sobre de evaluación son otros de los factores esenciales que guían la práctica evaluativa de los docentes y provienen principalmente desde las experiencias de los docentes, específicamente de cómo estos fueron evaluados en la primaria y secundaria, las cuales generalmente son parte de una educación tradicional. Por lo tanto, la falta de una formación académica sobre la evaluación puede ser considerado un obstáculo para el desarrollo de una evaluación con carácter formativo, pues aún existen docentes que no han desarrollado conocimientos y habilidades específicas para llevar a cabo este tipo de evaluación.

### **2. 3. 4 Representaciones**

Se entiende por representaciones la agrupación de creencias, concepciones y modelos mentales que intervienen al momento de interpretar, comprender y explicar un hecho o una

situación específica, mismas que guían de forma consciente e inconsciente la toma de decisiones y acciones (Villalba-Baza, 2021). En ese sentido, todos poseemos representaciones e influyen en nuestra manera de mirar diversas situaciones del mundo, incluyendo nuestra forma de concebir la evaluación; además que, su significado está fundamentado en representaciones sociales, en otras palabras, la concepción de evaluación es producto de una construcción social (Di Franco, 2003).

Por su parte, Pozo y Gómez-Crespo (1998) mencionan que la concepción evaluativa del docente proviene principalmente desde sus experiencias evaluativas, específicamente escolar o desde sus representaciones compartidas culturalmente; mismas, que parten desde concepciones de enseñanza-aprendizaje tradicionales que hasta en la actualidad se han normalizado (Aparicio-Serrano y Hoyos de los-Ríos, 2008). De tal forma, que las representaciones de evaluación obtenidas durante la formación académica pueden ser una de las causas de la existencia de concepciones evaluativas tradicionales.

Para comprender más a fondo cómo las representaciones mentales influyen en la concepción del docente sobre evaluación, se considera necesario seleccionar tres formas de representación: modelos mentales, creencias y concepciones. De tal manera, que a continuación se explica brevemente qué son cada una de ellas y cuáles son algunas de sus características; posteriormente, en el siguiente apartado se dará a conocer qué modelos mentales, creencias y concepciones de evaluación generalmente están presentes en la práctica docente, de acuerdo a la bibliografía encontrada.

- **Modelos mentales:** se concibe como modelos mentales aquellos constructos y representaciones que se sustentan del conocimientos y creencias de cada sujeto, de tal forma que permiten interpretar el mundo y determinar el modo y la forma de actuar de los sujetos al momento de realizar una tarea o al enfrentar una situación específica (Rodrigo, 1994). Se caracterizan principalmente por ser funcionales, recursivos, complejos en cuanto a su estructura, inacabados, indefinidos, cambiantes, por permitir inferir, por determinar relaciones de causa y efecto entre diferentes elementos del sistema y permitir un sistema de creencias (Johnson-Lair como se citó en Greca y Moreira).
- **Concepciones:** se define como concepciones “el conjunto de creencias y conocimientos de origen esencialmente cognitivo, de carácter interno, construidas desde nuestra experiencia sensible y que vienen a ser las organizadoras implícitas de los conceptos que orientan nuestras acciones” (Arnacibia et al. 2010, p.25). Se derivan de la experiencia, formación e interacción con el medio físico-social, por tanto, se

vinculan con nuestros conocimientos, cambios, forma de adquirir aprendizaje, etc. (Torres-Serrano, 2021). Estas nos permiten construir cierta visión de sí mismos y del mundo, así como, ideas sobre la familia, la cultura y la relación entre la escuela y la sociedad (Buendía et al. 1996).

- **Creencias:** se entiende por creencias aquellas verdades subjetivas conscientes e inconscientes de las personas sobre el mundo y sí mismo, que intervienen en la representación de la realidad e influyen en el comportamiento (Bunge, como se citó en Diez-Patricio 2017; Gómez-Patiño y Seda-Santana, 2008). Las cuales, se derivan de la imaginación, sentimientos, experiencias y ausencia de conocimientos específicos, por tal razón, son muy consistentes y duraderas en cada individuo (Moreno y Azcárate, 2003). Además, que se adquieren desde temprana edad y entre más años se encuentren en sujeto son más difíciles de modificar (Pajares, 1992). Sin embargo, estas no requieren una condición de verdad contrastada, dado que representan datos, opiniones propias, opiniones transmitidas por otros y saberes surgidos desde el sentido común (Carr y Kemmis, 1998); pero sí condicionan los procesos de decisión (Pajares, 1992).

Los modelos mentales se diferencian de las creencias y de las concepciones, debido que son consideradas representaciones profundas, ya que generalmente en el caso de existir una situación problemática compleja el sujeto acudirá a estas, puesto que, para hallar alguna solución no le bastará de sus representaciones simples, creencias y concepciones (Villalba-Baza, 2021). Mientras, que la diferencia de estas dos últimas reside en que la mayor parte de las creencias se encuentran sustentadas en lo empírico o irreflexivo, en cambio las concepciones son el resultado de un proceso de reflexión, argumentación y comprensión de una idea (García et al. 2006).

### ***2.3.5 Creencias, concepciones y modelos mentales de los docentes sobre evaluación***

Los modelos mentales constituyen el conocimiento de la realidad vivida del docente, los cuales, pueden ser tomados por estos de forma consciente e inconsciente para su planificación y para la toma de decisiones sobre su enseñanza y evaluación; de tal forma, que estos, pueden orientar y determinar su conducta durante su práctica (Clark y Peterson, 1989). Los modelos mentales de evaluación principalmente provienen de la interacción social y de las experiencias pasadas sobre evaluación, mismas que le han permitido al docente internalizar conocimientos, normas y patrones de actuación frente a su práctica de evaluación (Maldonado, 2015; Ruano y Muñoz, 2019). Del mismo modo, estos pueden ser producto de

un proceso de endoculturación, es decir, provenir de la cultura cercana al docente; en el cual, éste adquiere aprendizajes en su mayor parte de forma inconsciente (Ruano y Muñoz, 2019).

Según Prieto (2008) la parte inconsciente de los modelos mentales de los docentes está representado por las creencias que fueron construidas de manera no intencionada, de tal forma, que es difícil que estos reconozcan su existencia; sin embargo, estas pueden influir en su toma de decisiones irreflexivas, las cuales pueden afectar negativamente el aprendizaje de sus estudiantes. Asimismo, las creencias intervienen en sus funciones de predecir y explicar (Villalba-Baza, 2021); así como, los modelos mentales a partir de las creencias y concepciones pueden mediar la percepción y acción, para posteriormente dar paso a la interpretación y selección de información cognitiva, en relación a los sentidos, intereses y demanda de la situación (Larripa y Erausquin, 2008). En este sentido, para comprender los modelos mentales de los docentes sobre evaluación es necesario conocer sus creencias y concepciones, ya que estas pueden condicionar el proceso de evaluación (Coll y Onrubia, 2002).

Con respecto a las creencias, los profesores las emplean para interpretar, inferir y decidir frente a un hecho o una situación específica, asimismo, intervienen en su planificación escolar, permitiéndole anticipar y dirigir sus acciones (Malaver-Díaz, 2009). Sin embargo, a menudo estas están arraigadas en el subconsciente de los docentes, por tanto, estos apenas reconocen su existencia, pero sí recurren a ellas para validar sus respuestas, especialmente cuando se enfrentan a situaciones desconocidas o confusas (Pajares, 1992). Además, que las creencias del docente sobre evaluación son una construcción de experiencias pasadas y presentes, específicamente escolares, que se han ido modificando en relación a sus funciones, sentidos, interacción social con sus pares, contextos escolares y formación pedagógica (Prieto, 2008).

Sin embargo, muchos de los profesores que han aprendido a evaluar de acuerdo a su experiencia en que han sido evaluados, la cual, generalmente es muy tradicionalista, pues es cuantitativa y sirve para la acreditación de lo que el estudiante ha aprendido; por tal razón, aun cuando, estos son conscientes que necesitan hacer cambios en su práctica evaluativa, ellos consideran que se les hace difícil abandonar esta forma de evaluación (Murillo e Hidalgo, 2018). En este sentido, los resultados del proceso de evaluación de los estudiantes pueden proceder de las creencias que construyen los docentes, mismos que se dan a partir de su experiencia evaluativa y relación con su medio. De tal manera, que sí los docentes han tenido malas experiencias relacionadas a este proceso es posible que repliquen aquellos aspectos en su práctica evaluativa.



En cuanto a las concepciones del profesorado se entienden como el conjunto de significados especiales que los profesores otorgan a un fenómeno (en este caso el proceso de evaluación), los cuales, van a guiar la interpretación y la acción docente posterior (Feixas, 2004). Igualmente, estas “pueden definirse como la estructura de creencias y vivencias construidas en un contexto social que tienen los profesores y que determinan la práctica educativa y los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Prieto y Contreras, 2008; Thompson, 1990). En las concepciones de evaluación de los docentes implica un sistema de ideas, creencias, teorías y constructos cognitivos implícitos y a veces inconscientes, que influyen en la comprensión de los procesos evaluativos (Hidalgo y Murillo, 2017). Además, dependen del contexto, perspectivas, la formación, del pensamiento pedagógico, motivaciones, intereses, y responsabilidades que asume el docente en su profesión (Córdova-Gómez, 2006). Asimismo, se construyen a partir de las experiencias personales, experiencias de la profesión y conocimientos, que son trasladados a la realidad del aula (López-Espitia y Gómez-Tascón, 2017).

Según Pizarro- Gamero (2019) revelar la concepción docente de evaluación es algo complejo, pues requiere descripción, interpretación y comprensión tanto del discurso como de la práctica docente evaluativa, los cuales a veces se contraponen. Asimismo, demanda comprender cuál es la influencia de los contextos, queda claro que dicha influencia no es siempre coherente o explícita, pero sin duda las concepciones son un factor decisivo que determina el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tal sentido, es necesario tratar de comprenderlas, a través de las diferentes representaciones (Griffiths, Gore y Ladwig, 2006).

### ***Creencias, concepciones y modelos mentales de los docentes sobre evaluación desde una mirada tradicional.***

De acuerdo Hidalgo y Murillo (2017); Pizarro-Gamero (2019); Prieto (2008) aun en los últimos años se puede evidenciar modelos mentales, creencias y concepciones relacionados a una evaluación tradicionalista que se centran en la función social. En correspondencia, en la investigación de Gómez-Patiño (2008) se menciona que muchos de los maestros creen que la evaluación de los estudiantes es sinónimo de la medición de la capacidad y del aprovechamiento de los mismos, por lo que debe ser "válida y objetiva". Igualmente, en Rueda-Beltrán y Torquemada-González (2008) se ha encontrado que un alto porcentaje de docentes relacionan el término de evaluación directamente con pruebas y exámenes cuantitativos que se toman después de finalizar un proceso de aprendizaje; asimismo, en Martínez-Reyes (2013) se menciona “ellos creen que la evaluación es medir o una forma de medir” (p.54). Además, en Eisner (1998) se manifiesta que varios de los docentes que



emplean las pruebas estandarizadas como evaluación, creen que estas son instrumentos idóneos, debido a que, su objetividad les facilita ver lo que los estudiantes han aprendido; en cambio, otros docentes mencionan por medio de estas evaluaciones se alcanzan mayor exactitud de las respuestas, de tal forma, que nos ayuda a alcanzar los objetivos planteados, sin posibilidad de evaluar cualquier otro tipo de aprendizaje no previsto (Torrance y Pryor, 1998). Por otro lado, según Stiggins (2006) algunos docentes ven la evaluación como un medio de control y de suministro de información, en cuales se pueden plantear la ejecución de tareas simples. En base a estos resultados, se puede decir que se refleja una concepción limitada de la evaluación como instrumento, no como un proceso; de tal forma, que se traduce a pruebas, exámenes o en algunos casos en tareas simples, que generalmente emplean los docentes para medir cuantitativamente los aprendizajes de los estudiantes.

Con respecto, a las funciones de evaluación, un grupo de docentes creen que la principal función de evaluación es brindar calificaciones para cumplir con los requisitos institucionales, de modo, que pocas veces emplean la evaluación como un medio de reflexión de sus prácticas o para retroalimentar el proceso enseñanza–aprendizaje (Monroy como se citó en Gómez-Patiño, 2008). Asimismo, otros docentes creen que la principal función de evaluación es la promoción y la selección de los estudiantes (Gómez-Patiño, 2008). Igualmente, algunos docentes consideran que la evaluación sirve para verificar y comprobar los avances, conocimientos y aprendizajes adquiridos (Martínez-Reyes, 2013). En ese marco, las funciones de evaluación en gran medida se centran en la función social o sumativa que corresponde a certificar y acreditar los conocimientos, de tal forma, que aporta al registro de notas y al reconocimiento social, pero no al aprendizaje.

### ***Creencias, concepciones y modelos mentales híbridos sobre evaluación***

Los resultados de algunas investigaciones relacionadas a esta temática indican la existencia modelos mentales de evaluación híbridos en los docentes, es decir, que sus creencias y concepciones de evaluación coinciden con dos o más enfoques pedagógicos. Así como, es el caso de la investigación de Maldonado (2015) en cual se menciona que con respecto a la concepción y función de evaluación la mayor parte de docentes creen que es un instrumento o producto que les sirve para medir y para constatar el avance de los estudiantes, como resultado o respuesta a su enseñanza y accionar; de tal forma, que sus creencias y sus concepciones de evaluación tienen características del enfoque tradicionalista y conductista. También, Remesal (2011) en su estudio revela que la mitad de los docentes tienen una concepción de evaluación mixta, con aspectos tradicionalistas y constructivistas de evaluación. Además, en Brown y Lake como se citó en Hidalgo y Murillo (2017) se indica que

los docentes que tienen una concepción cercana a la evaluación como mejora, están también moderadamente de acuerdo con la creencia de que la evaluación es una herramienta de rendición de la escuela; del mismo modo, los profesores y profesoras que muestran menos cercanía con que la evaluación es irrelevante son los que muestran un acuerdo más elevado con la evaluación como mejora. En este sentido, los autores concluyen que los docentes no se ubican únicamente en una concepción de evaluación, sino que, aunque suelen mostrar más acuerdo con una de ellas, sus creencias también tienen elementos o características del resto de concepciones.

***Creencias, concepciones y modelos mentales de los docentes sobre evaluación desde una mirada constructivista.***

Por otro lado, en la investigación de Remesal (2011) se menciona que existe un grupo de docentes que tienen creencias de evaluación puramente constructivistas, pues estos creen que la evaluación sirve para mejorar la enseñanza y el aprendizaje; así como, para regular el aprendizaje en los estudiantes. Además, en el estudio de Hidalgo y Murillo (2018) los resultados indican que algunos docentes tienen una concepción de evaluación socialmente justa, pues miran la evaluación como un proceso equitativo y participativo, en función de apoyar al aprendizaje, generar conciencia social y desarrollar competencias críticas y reflexivas en los estudiantes. En cuanto a los instrumentos de evaluación algunos docentes afirman que la evaluación debe priorizar la creatividad o la capacidad analítica de los educandos, por ende, estos tienden a diseñar tareas de evaluación abiertas, para permitir una diversidad de respuestas (Torrance y Pryor, 1998). En correspondencia, otro grupo de docentes mencionan que no recurren a las pruebas estandarizadas, a pesar de su objetividad, pues creen que estas le impiden comprender los problemas suscitados al momento de enseñar y aprender, así que, estos optan por aplicar otros procedimientos evaluativos ya sea de carácter formal e informal, como la observación (Eisner, 1998).

En síntesis, se puede evidenciar una diversidad de creencias, concepciones y modelos mentales existentes en los docentes sobre la evaluación, en relación a su concepción, funciones e instrumentos. Las cuales, en su mayor parte coinciden con las características de una evaluación mirada desde lo tradicionalista, en función de medir los conocimientos, controlar, clasificar y acreditar a los estudiantes. En cambio, otras concepciones comparten características de diversos enfoques y muy pocas se basan en el constructivismo. En este sentido, en el sistema educativo urge un cambio representacional en los docentes para lograr un cambio significativo sobre sus prácticas evaluativas, las cuales, puedan contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje para el aprendizaje de los estudiantes. Además, que

concebir la evaluación desde un enfoque tradicional puede traer consigo consecuencias negativas para los estudiantes y docentes; por tal razón, en el próximo capítulo se analizan estas consecuencias.

### **3. Capítulo: Influencia de la concepción docente en la evaluación de los procesos de aprendizaje**

El presente capítulo tiene como finalidad analizar qué consecuencias tiene la concepción docente sobre las funciones de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto desde un enfoque más tradicional que prioriza la función social o acreditadora y desde un enfoque más apegado al constructivismo que rescata la función formativa o pedagógica. Además, se establece un análisis comparativo entre el discurso y el quehacer docente respecto a la práctica evaluativa y finalmente, se presenta la Evaluación Auténtica, Evaluación de Competencias, Evaluación centrada en el aprendizaje significativo, Evaluación y autorregulación, como alternativas para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje enriquecedor y significativo para los estudiantes.

#### **3.1. Consecuencias en el proceso educativo de la concepción docente sobre evaluación**

Para Kaplan (1997) las ideas implícitas que constituyen la práctica docente, son el resultado de momentos que devienen de la propia autobiografía escolar, la formación profesional y los procesos de socialización. Según Camilloni (2005) estas creencias y concepciones sobre

evaluación, que son parte de los modelos mentales de los docentes, tienen gran influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación, pues determinan sus prácticas (Camilloni, 2005); de esta forma, dependiendo de la concepción de evaluación que se emplee, las consecuencias pueden ser favorables o desfavorables tanto para el docente como para los estudiantes.

### ***3.1.1. Procesos evaluativos desde una concepción docente centrada en la función social de la evaluación ¿qué implicaciones tiene?***

Según Prieto (2008) concebir la evaluación desde una visión técnico-instrumental, que se centra en productos finales y las funciones de control, jerarquización y acreditación; produce un impacto negativo en los estudiantes, pues fomenta un rol pasivo, reduce el grado de comprensión y aplicación de los nuevos conocimientos en el contexto inmediato y limita el desarrollo de habilidades cognitivas como la criticidad, la autonomía, la autoevaluación, etc. (Prieto y Guzmán, 2005). Además, de acuerdo con Camilloni et al. (1998) este tipo de evaluación genera aprendizajes memorísticos y descontextualizados que no son cuestionados por los estudiantes debido a la falta de estimulación para hacerlo; asimismo, emplear una evaluación que sobrevalora el aspecto acreditador, provoca la vulneración del derecho a la libertad de expresión de los niños y niñas, pues ellos adaptan su forma de pensar y actuar de acuerdo a lo que le agrada a su docente para obtener buenas calificaciones; de este modo, se desarrollan malos hábitos de aprendizaje como dar prioridad a las actividades calificadas y retener momentáneamente la información que va ser evaluada. Consecuentemente, en este tipo de procesos evaluativos se forman individuos dependientes y sin sentido de responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje.

De acuerdo a García-Vargas (2015) esta capacidad del docente de incidir en el comportamiento de los estudiantes, ya sea a través de frases positivas o negativas que se dan como resultado de procesos evaluativos, se denomina efecto Pigmalión y provoca que los estudiantes terminen construyendo una realidad en base a las expectativas del docente. Desde los aportes de Vásquez (2007), esta situación es conocida como rotulación, pues los estudiantes actúan de acuerdo a etiquetas. En este sentido, cada estudiante puede construir una imagen e identidad personal irreal, la cual puede generar baja autoestima e inseguridad de sus capacidades; asimismo, los resultados de las evaluaciones no serán imparciales, sino que dependería de la percepción del docente, por lo tanto, aquellos estudiantes sobre los que se tienen prejuicios podrían desarrollar sentimientos de auto descalificación y desvalorización.

En correspondencia a lo anterior, Kaplan (2004) indica que dentro de este enfoque evaluativo muchos docentes no solamente asignan etiquetas de menosprecio, sino que les asignan bajas calificaciones a los estudiantes originarios de contextos desfavorables, como producto de sus creencias y prejuicios respecto a este grupo de estudiantes. Además, en otro estudio, Vandeyar y Killen (2007) señalan que el contexto proveniente del estudiante influye en las expectativas que tienen los profesores sobre él, de modo que, si estos pertenecen a contextos más favorables, las expectativas de su docente sobre su aprendizaje son mayores y viceversa. En ese marco, las creencias y concepciones negativas del docente sobre sus estudiantes también pueden repercutir en el fracaso y deserción escolar, pues genera un proceso evaluador marginador que pone en desventajas a los estudiantes más vulnerables (Vázquez, 2007).

Asimismo, desde los aportes de Bourdieu y Passeron (1977) una evaluación que prioriza la función social, desarrolla una cultura de conocimiento cultural arbitraria y tipificada, que coloca determinados conocimientos como verdades absolutas, que no requieren ser cuestionadas ni comparadas con otras posibilidades. De tal forma que, los estudiantes aprenden a aceptar como únicos conocimientos válidos los impartidos por sus docentes, sin reconocer diversidad de criterios existentes en otras fuentes de información; fuentes que pueden variar de acuerdo a la época y/o lugar de origen.

Otra de las consecuencias de anteponer la función social sobre la función pedagógica de la evaluación se refleja en un proceso educativo homogeneizante que no permite al docente evaluar los conocimientos y habilidades reales de los estudiantes (Giroux, 2003). En consecuencia, la práctica de procesos evaluativos acreditadores no desarrolla aprendizajes significativos, pues estos requieren asociar los conocimientos previos con los nuevos conocimientos, de manera que estos últimos sean aprendizajes a largo plazo y aplicables en el contexto real e inmediato. Es necesario aclarar que, esta situación es una realidad latente en nuestro contexto en donde el estudiantado se ve presionado a aprehender contenidos que no responden a sus necesidades o preferencias, lo que finalmente, causa desinterés en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos procesos evaluativos centrados en la acreditación y el reconocimiento social emplean instrumentos rígidos y estandarizados de evaluación que no permiten al docente conocer ni potenciar los conocimientos y competencias existentes en cada estudiante; además de no adecuar los nuevos conocimientos a los intereses de los mismos (Bravo y Fernández del Valle 2000). Asimismo, este tipo de evaluaciones puede producir sentimientos de miedo, desmotivación y frustración en los estudiantes, de forma que el proceso de evaluación se

convierte en “una tortura” y genera pensamientos como “no sirvo, no nací para esto”, en otras palabras, se fomentan ideas que producen una autopercepción negativa en los niños y niñas (Gluz et al. 2002). Del mismo modo, Bordas y Barrios (2000) manifiestan que la evaluación centrada en los resultados es percibida como un mecanismo de competencia, por lo que provoca tensión en las relaciones entre pares y estudiante-docente, pues los estudiantes que obtienen malas calificaciones son marginados y rechazados por sus docentes y compañeros; o en algunos casos, los estudiantes que obtienen las mejores calificaciones son rechazados por sus pares (Aguilar, 2002). En este sentido, Gaeta-González y Martínez-Otero-Pérez (2014) dan a entender que las experiencias evaluativas centradas en el carácter social son parte de los factores que pueden provocar ansiedad en los estudiantes, ya que estos durante este proceso buscan obtener mejores calificaciones en relación a sus pares, con el fin de ser reconocidos positivamente por sus padres y docentes; de tal forma, que estos pueden alcanzar un nivel alto de competitividad y de auto exigencia. Por tanto, en este tipo de evaluación, la experiencia de los estudiantes se vuelve negativa, pues se promueve el individualismo y la competencia no sana entre pares; también, de acuerdo a los resultados que obtengan, los estudiantes pueden experimentar sensaciones de aceptación o rechazo, lo que repercute en su autoestima, autoconcepto y motivación hacia sus logros.

En el mismo marco, el uso de pruebas estandarizadas no solo figura como “enemigo” del estudiantado, puesto también pueden provocar sentimientos de frustración en el docente, cuando los estudiantes no obtienen las puntuaciones esperadas, lo que puede provocar inseguridad sobre su método de enseñanza (Stiggins, 1999). Sin embargo, resulta difícil comprender la postura (a la defensiva) que adoptan muchos docentes cuando se habla sobre los cambios que pueden mejorar su práctica, pues en la mayoría de casos, los docentes consideran que quienes suponen el problema son los estudiantes o las autoridades.

En definitiva, las prácticas evaluativas orientadas por un docente que privilegia un enfoque tradicional para desarrollar los procesos evaluativos, pueden generar una variedad de desventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje como formar individuos pasivos, no crítico-reflexivos e individualistas. Además, los procesos evaluativos centrados en resultados, desarrollan sentimientos negativos en los estudiantes y docentes como desmotivación por aprender, frustración y miedo por los procesos evaluativos, descalificación sobre sus capacidades y sobre su personalidad; lo que puede desembocar en deserción escolar o abandono de la profesión, en los estudiantes y docentes respectivamente.

### ***3.1.2 El otro lado de la moneda: evaluar desde una concepción docente que prioriza la función pedagógica de la evaluación***

Ahora bien, cuando prima la función pedagógica de la evaluación en la concepción y práctica docente, los procesos evaluativos son continuos y consensuados, por lo que garantizan mayor participación del estudiantado. Es así que, Bordas-Alsina y Cabrera-Rodríguez (2001) exponen que, esta participación se da mayormente a través de procesos de autoevaluación, los cuales favorecen el involucramiento estudiantil, el reconocimiento de fortalezas, debilidades y necesidades; además, se modifica la percepción sobre el error al concebirlo como una oportunidad para mejorar, permite fijar objetivos claros sobre el aprendizaje y facilita realizar un plan de acción para alcanzarlos.

Es importante recalcar que la autoevaluación debe ser también una práctica docente, es decir, la evaluación sirve como medio para conocer qué estrategia o método de enseñanza ha funcionado o qué es aquello que necesita ser mejorado y cuáles son las habilidades, deficiencias, actitudes y ritmos de aprendizaje de los estudiantes (Rocha-González y Cruz-Trejo, 2018). En función de este análisis, el docente puede tomar decisiones acordes a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y retroalimentar determinados contenidos con los estudiantes que lo requieran. También, una evaluación que revaloriza la función pedagógica favorece la mejora de la organización y distribución de tiempo en cuanto al diseño y ejecución de sus planificaciones (Silva- Rodríguez y López-Pastor, 2015). En el mismo contexto, Gallardo (2006) y López-Varas (2015) señalan que, esta forma de evaluar fomenta la criticidad, creatividad, resolución de problemas, trabajo colaborativo y compromiso de los docentes; asimismo, Moreno-Olivos (2016) indican que la motivación tanto a estudiantes como docentes es un factor esencial para desarrollar esta práctica, ya que se vincula con las emociones, la disposición por aprender y el intelecto.

De acuerdo a Mischo y Rheinberg (1995) desde una concepción formativa de evaluación, se puede aumentar la motivación intrínseca, autoestima y autoconcepto del estudiante; debido a que, se produce también un proceso de retroalimentación en el que docente dialoga con sus estudiantes sobre aquello que se puede mejorar (Moreno-Olivos, 2016); valora las opiniones y esfuerzos del estudiante; demuestra empatía sobre las necesidades e intereses del estudiante; promueve un ambiente de aceptación al error como parte del aprendizaje y; transmite apoyo y actitud positiva hacia los logros del estudiantado (Aguilar, 2002; Ávalos-Cabezón, 2009). De esta manera, los estudiantes desarrollan una percepción positiva sobre su personalidad y sus capacidades, reconocen sus fortalezas y superan sus errores, lo que se verá reflejado en su desempeño académico (Marquez-Medrano, 2011). En este sentido,



por medio de esta forma de evaluar el estudiante se siente involucrado sobre sus procesos de evaluación y aprendizaje, de modo que, esto le motiva a seguir mejorando y aprendiendo de sus errores.

Otras de sus ventajas de aplicar una evaluación que valore el proceso, es desarrollar la capacidad de aprender a aprender, según Bordas-Alsina y Cabrera-Rodríguez (2001) esta forma de concebir la evaluación permite desarrollar habilidades de autoconocimiento, autorregulación y metacognición en los estudiantes, puesto que la evaluación se transforma en instrumento que les ayuda a reflexionar sobre el progreso de sus aprendizajes y los procesos que les favorecen aprender, para luego adoptarlos en sus hábitos de estudio. Debido, a que este cambio de concepción de evaluación en el docente y en el estudiante, implica que este último aprenda a responsabilizarse de sus propios aprendizajes, de tal forma, que durante el proceso va adquiriendo conocimientos y habilidades del pensamiento que le permiten identificar cuáles son sus errores y aciertos como punto de partida de su autoaprendizaje continuo (Ruay-Garces, 2018).

Por su parte Gómez et al (2005) mencionan que esta mirada de la evaluación ofrece diversas situaciones de aprendizaje a los estudiantes como el trabajo colaborativo, por tanto, favorece al desarrollo de sus habilidades sociales y resolución de conflictos. Según Albán-Rivera et al. (2018) en el trabajo colaborativo los estudiantes aprendan a reconocer y valorar las competencias de sus compañeros, pues necesitan de unos de otros alcanzar fines comunes aun cuando cada estudiante tiene sus particularidades. Además, que el uso de esta estrategia como evaluación desarrolla la capacidad de escucha activa, mejora las relaciones interpersonales y comunicación en el aula, propicia un clima de apoyo mutuo entre pares, fomenta la autoevaluación y coevaluación, predispone a los estudiantes a aprender y eleva sus niveles de confianza (Gavilán, 2009; Moreno-Olivos, 2012).

Por lo mencionado, desde una concepción de evaluación más apegada a la línea constructivista promueve un proceso educativo flexible, participativo y reflexivo, a favor del aprendizaje; en el cual, los estudiantes por medio de la retroalimentación de sus docentes, coevaluación de sus pares y su propia autoevaluación, aprenden a ser conscientes de sus capacidades, limitaciones, procesos de aprendizaje y procesos de evaluación. De tal manera, que estos con la ayuda de sus docentes plantean acciones para superar sus limitaciones y para mejorar su desempeño. Asimismo, este proceso incide en desarrollar habilidades cognitivas, habilidades sociales y capacidad de aprender a aprender en los estudiantes, para que estos puedan seguir aprendiendo de forma autónoma y autorregulada fuera del contexto escolar. Del mismo modo, los docentes tienen oportunidad de adquirir habilidades y



conocimientos pedagógicos, para promover situaciones de aprendizaje de acuerdo a las necesidades, intereses y capacidades de los estudiantes.

### 3.2 La evaluación entre el discurso y la práctica

Las concepciones docentes hacen una dualidad con su práctica, pues los docentes están entre el discurso y la práctica. En el plano del discurso, la evaluación ha tenido un gran avance gracias a los diferentes aportes teóricos que esta disciplina ha construido en los últimos años; sin embargo, este progreso no ha logrado llegar en profundidad a la conciencia de los docentes para realizar los cambios significativos en sus concepciones y prácticas de valoración del aprendizaje de sus alumnos (Pizarro-Gamero y Gómez-Muskus, 2018). Así mismo, en este contexto, Pizarro-Gamero (2019) menciona que los educadores son conscientes que en sus prácticas educativas manejan una “doble moral”, ya que en su discurso reconocen una mejor manera de realizar el trabajo, pero persisten en hacer el trabajo de siempre. De igual manera, Moreno (2009) menciona que “las prácticas de evaluación en el aula, habitualmente, suelen ir por derroteros bastante distantes de lo propuesto por la bibliografía especializada, lo cual representa un serio obstáculo para el cambio y su consiguiente mejora” (p.50). Esta situación podría responder a las concepciones implícitas que los docentes traen consigo.

En un estudio realizado por Dochy, Segers y Dierick (2002) los resultados mostraron que, aunque los docentes quieren mejor los aprendizajes mediante las evaluaciones, su concepción en muchas ocasiones, entraba en conflicto con las evaluaciones externas impuestas por las políticas del país, siendo difícil cambiar dichas prácticas. Por lo mismo, Azis (como se citó en Hidalgo y Murillo, 2015) menciona que con esta distancia entre las ideas implícitas y las prácticas, se confirma que ciertos factores externos a menudo interfieren en sus valores, reflejando sus conceptos más arraigados. De esta manera, los autores concluyen que esta discrepancia entre las concepciones y las prácticas se debe a la influencia y presiones del contexto británico sobre las práctica-docente ya que tienen un claro carácter de rendición de cuentas de rendimiento de los estudiantes (Hidalgo y Murillo, 2015).

Así mismo, Bendersky (2005) menciona que en los discursos docentes se da prioridad al proceso individual de cada alumno, e incluso la mayoría planifica intervenciones que faciliten el aprendizaje de sus alumnos, sin embargo, al momento de acreditar conocimientos o promocionar a un alumno se les dificulta, ya que se sienten responsables de la nota que registran. Tal planteamiento es afín con la distinción que hace González- Pérez (2000) acerca de que la evaluación se realiza en función de criterios tales como la naturaleza del objeto

evaluado y las características de las personas evaluadas. No obstante, los docentes reconocen la implementación arbitraria de instrumentos en ciertas ocasiones debido a la práctica rutinaria de la evaluación. Es entonces posible establecer una clara discrepancia entre la teoría y la práctica evaluadora, lo que se encuentra en la línea de la práctica mecánica de la evaluación como un simple control de rutina. En otras palabras, en la evaluación no se realiza una reflexión teórica profunda, sino que muy rápidamente se procede a la aplicación y uso de los instrumentos de evaluación (Prieto y Contreras, 2008). De esta manera es necesario reconocer que una propuesta evaluativa válida es aquella que es inherente y consustancial a cada aprendizaje, pues quizás esta sea una de las principales disonancias entre la teoría y la práctica de hoy, ya que la evaluación sigue siendo entendida como algo anexo y “paralelo” al proceso mismo del aprender.

Es muy frecuente percibir la necesidad de los docentes de disponer de las nuevas técnicas evaluativas, que reflejan en cierta forma el énfasis en el “cómo” por sobre el “para qué evaluar”. Esto en cierta medida obedecerá a una fuerte impronta teórica en nuestra tradición pedagógica del docente, que la mayoría de las veces quedan en el plano subyacente y no se explicitan, y el proceso de enseñanza de la cual la evaluación forma parte. Sin embargo, lo que se constata entre las diversas prácticas docentes, es que aparecen desarticulaciones internas, que no se explicaría solamente por la variable formación docente sino además por el peso de la tradición pedagógica. En otras palabras, evaluamos como lo venimos haciendo, a pesar de las incorporaciones teóricas. Dado que, en algunos casos se considera conveniente evaluar a cada alumno teniendo en cuenta el progreso de cada alumno, por lo que dos exámenes idénticos pueden dar lugar a puntuaciones diferentes, ya que se constituyó en criterio el logro o esfuerzo del estudiante.

Como podemos ver en la figura 1 se señala algunas de las disonancias entre lo que se pretende con una concepción innovadora de la evaluación y lo que actualmente se mantiene en una concepción tradicional de este proceso.

Tabla 1. Diferencias entre el enfoque predominante y el enfoque auténtico

<b>ENFOQUE ACTUAL PREDOMINANTE</b>	<b>UNA NUEVA PROPUESTA EVALUATIVA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza y evaluación grupal y uniforme</li> <li>• Predominio de la función administrativa</li> <li>• Evaluación en términos de logros o resultados</li> <li>• Propósitos de carácter reproductivo</li> <li>• Predominio de pruebas de lápiz y papel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación personalizada y variada</li> <li>• Evaluación congruente con los aprendizajes</li> <li>• Énfasis en lo procesual y situacional</li> <li>• Búsqueda de evidencias auténticas de aprendizaje</li> <li>• Evaluación participativa y colaborativa</li> <li>• Aceptación de técnicas e instrumentos evaluativos no ortodoxos</li> </ul>

**Fuente:** Ahumada-Acevedo, (2001).

**Elaborado por:** Ahumada-Acevedo, (2001).

De esta manera, las nuevas propuestas de evaluación auténtica y alternativa confrontan las formas tradicionales de evaluación, dificultando cualquier intento de implementar innovación y cambio en esta área de la enseñanza. Por lo que, resulta complejo mantener coherencia entre el discurso sobre evaluación y la práctica de la misma.

### **3.3 Alternativas o estrategias evaluadoras significativas**

En primer lugar, se define a una alternativa significativa de evaluación como aquella que procura “superar la metodología tradicional de evaluación, basada en la simple realización de pruebas y exámenes, con la finalidad única y principal de calificar” (Ávila et al. 2010, p.17). En la actualidad la evaluación educativa presenta una variedad de alternativas de evaluación basadas en el desarrollo de competencias. A continuación, se mencionan algunas de ellas.

#### **3.3.1 Evaluación Auténtica**

La evaluación auténtica se fundamenta en la importancia de incorporar la evaluación en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, ya que esta es necesaria para construir y comunicar significado (Condemarín y Medina, citados en Ahumada 2005). Es denominada auténtica por su vínculo con las tareas que plantean situaciones reales y problemas cotidianos, que permiten que los aprendizajes a evaluar sean contextualizados y requieran el uso de habilidades cognitivas (Monereo, 2003 y Díaz Barriga y Hernández, 2002). Al mismo tiempo, se destaca su relación con los procesos de autoevaluación por parte de los estudiantes, ya que una parte de sus objetivos es fomentar en estos sus capacidades de autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje; además, de vincularse con la evaluación mutua y coevaluación (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Esta alternativa evaluativa se fundamenta en algunos principios constructivistas, de tal forma, que la evaluación se emplea como una herramienta que ayuda al estudiante a construir y consolidar su propio aprendizaje, según Ahumada-Acebedo (2005) algunos de sus principios radican en relacionar los conocimientos previos con la construcción del nuevo conocimiento, asumir la existencia de diversidad en estilos de aprendizaje, habilidades de razonamientos, capacidades de memoria y atencionales. Por tanto, que por medio de las evaluaciones se diagnostican las diversas características de los estudiantes, para adaptar la enseñanza de acuerdo a los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes y para otorgar significación a sus aprendizajes. Asimismo, de acuerdo al autor se establece que los docentes, a través de la evaluación motiven a los estudiantes a adquirir aprendizajes y a fomentar la criticidad y creatividad, con el fin, de que estos alcancen sus metas individuales y desarrollen un pensamiento divergente.

Por su parte, Díaz-Barriga (2005) indica que este tipo de evaluación es adecuado para el desarrollo de competencias, puesto que ofrece una variedad de ventajas en el aprendizaje del estudiante, así como, permitir al estudiante simular diversas situaciones de la vida cotidiana, en cual el aprendizaje se contrapone a diversos aspectos sociales, relacionales, formativos, etc. De tal forma, que las tareas auténticas pueden ser un medio para preparar a los estudiantes a enfrentar situaciones reales de forma positiva, de modo que, estos durante su formación desarrollan su capacidad de análisis, criticidad y resolución de problemas. De igual manera, promueve procesos evaluativos justos y equitativos, pues se establecen los criterios evaluativos principalmente a partir de los consensos entre los distintos involucrados, docente, estudiantes, padres de familia y autoridades de la institución; así mismo, ofrece trabajos modelos, que especifican los estándares deseados. Así que, existe participación y toma de decisiones por parte del estudiante en cuanto cómo este será evaluado, por tanto, sus opiniones durante el proceso son tomadas en cuenta. Por último, según este autor brinda diversas oportunidades para registrar progreso del aprendizaje y para plantear acciones de mejora del desempeño tanto en los docentes como en los estudiantes; así como, les permite desarrollar, autonomía, reflexión, autorregulación, autoevaluación para mejorar sus resultados en el aprendizaje y para definir metas.

Igualmente, gracias a los aportes de Condemarín y Medina-Condemarín (2000) se reconoce que la evaluación auténtica también ofrece una evaluación colaborativa, en donde los estudiantes son responsables de los procesos de autoevaluación y coevaluación de sus pares, mientras que, el docente se encarga de evaluar su práctica diaria y de retroalimentar a sus estudiantes. En cada uno de estos procesos unos aprenden de otros, por tanto, el docente también aprende de sus estudiantes. Del mismo modo, permite focalizar el proceso en el

reconocimiento de las fortalezas de los estudiantes, permitiéndoles reconocer que es lo que saben, dominan y están próximos a alcanzar; así como, cambiar su percepción sobre los errores como una forma de partir hacia el nuevo aprendizaje.

Correspondiendo a lo anterior, se mencionan algunos de los resultados de investigaciones educativas donde se evidencian algunas de estas y otras ventajas. Por ejemplo, en el estudio de Álvarez-Valdivia (2009) señalan que los estudiantes por medio de este tipo de evaluación pueden tomar sus propias decisiones de acuerdo a sus metas de aprendizaje y estilos de aprendizaje; del mismo modo, que les resultan motivantes, pues se presentan como desafíos que están adecuadas a su contexto y demandan mejorar sus competencias, sobre todo la de autorregulación. Puesto que, la realización del trabajo requiere la autorregulación de sus acciones para orientarlas hacia las metas planteadas. En definitiva, tanto los aportes de diferentes teóricos del campo de evaluación, así como, los resultados observados en el campo de la investigación educativa, nos permiten evidenciar que evaluación auténtica nos ofrece una variedad de ventajas para promover una evaluación centrada en valorar el desarrollo de competencias, con el fin de formar estudiantes responsables y capaces de apropiarse de sus propios procesos evaluativos y procesos de aprendizaje.

Sin embargo, solamente se pueden obtener los resultados mencionados si los docentes como principales evaluadores son capaces de adecuar el proceso evaluativo de acuerdo a las características de la evaluación auténtica. Por tanto, tomando los aportes de Ahumada-Acebedo (2001) se recomienda como primera instancia desarrollar la evaluación como parte del proceso de aprendizaje de forma permanente y continua, que retroalimenta la práctica docente para guiar a realizar las correcciones pertinentes. Asimismo, con respecto a las funciones de evaluación el autor aconseja prevalecer la función diagnóstica y formativa por encima de la función sumativa; debido a que, por medio de la evaluación sumativa se determina las decisiones sobre las calificaciones, aprobación de año escolar y certificación; mientras que, por medio de la evaluación formativa se guía y se define el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiéndole al docente obtener información sobre el avance de los estudiantes (Ruay-Garces, 2018). En este sentido, la evaluación es vista no como un instrumento externo y aislado al proceso de enseñanza aprendizaje, sino como una etapa más del mismo, que permite dar cuenta de cómo avanza el proceso, cuales son lo pro y contra del método de enseñanza que se está trabajando.

Además, para que una evaluación del desempeño de los estudiantes sea auténtica también es necesario que el docente aprenda a plantear tareas auténticas. A continuación, en base a

los aportes de O'Malley y Pierce (1996) se presenta una tabla que describe algunas de sus características fundamentales y algunas formas de crear estas tareas.

Tabla 2. Tareas auténticas

<b>TAREAS AUTÉNTICAS</b>	
<b>Características</b>	<b>Tipos</b>
<p>-Permiten que el estudiante construya sus propias respuestas, a partir de sus experiencias en relación al contexto y a una situación determinada.</p> <p>-Generan respuestas abiertas y requerir el uso de habilidades superiores, como análisis, síntesis y valoración.</p> <p>-Plantean problemas o situaciones significativas del contexto real.</p> <p>-Son integradoras de forma que asocian diferentes destrezas, áreas de conocimiento, competencias y contenidos.</p> <p style="padding-left: 40px;">-Evalúan los procesos y estrategias que se usaron para alcanzar las soluciones, así como, analizan el porqué de las otras posibles respuestas.</p> <p style="padding-left: 40px;">-Retroalimentan los logros de aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza de docentes por medio de un proceso de autoevaluación que posteriormente les ayuda a realizar acciones de mejora.</p>	<p><b>Entrevistas orales:</b> el docente realiza varias preguntas a los estudiantes sobre distintas temáticas.</p> <p><b>Reescritura de textos:</b> los estudiantes vuelven a narrar un texto determinado con sus propias palabras.</p> <p><b>Producción de textos literarios:</b> los estudiantes crean diferentes tipos de textos literarios.</p> <p><b>Proyectos y exposiciones:</b> se promueve el trabajo grupal y demanda el uso del lenguaje oral y escrito.</p> <p><b>Experimentos y demostraciones:</b> los estudiantes siguen procesos y pasos sobre un método, documentan sus acciones y analizan los resultados.</p> <p><b>Pruebas y exámenes:</b> se desarrolla por medio de preguntas abiertas.</p> <p><b>Observaciones:</b> el docente documenta todos los aspectos sobre su práctica de enseñanza para la reflexión y la mejora de la misma.</p>

	<b>Portafolios:</b> el docente solicita a los estudiantes recopilar todos los trabajos hasta un determinado tiempo para analizar sus progresos.
--	---

**Fuente:** O'Malley y Pierce (1996)

**Elaborado por:** Margoth Castillo y Gabriela Corte

Por otro lado, entre las estrategias e instrumentos que se recomiendan utilizar para este enfoque evaluativo se encuentran el diario reflexivo, portafolio, mapas conceptuales y rúbricas (Córdova, 2014). Debido a que, permiten pensar, reflexionar y aprender de manera significativa. Asimismo, ayudan a la exploración de diferentes tipos de contenido, incluidos los conceptuales, procedimentales y estratégicos, sin ignorar el componente actitudinal. Sobre todo, porque estos conducen a generar vínculos entre la enseñanza, la evaluación y aplicación de aprendizajes (Díaz-Barriga, 2005). Cabe destacar, que se encuentra mayor información sobre estos instrumentos en el capítulo 1.

### ***3.3.2 Evaluación centrada en el aprendizaje significativo***

Una de las enormes complejidades que atraviesan las evaluaciones hoy en día es recopilar evidencia de lo que se ha aprendido. Esto adquiere mayor relevancia, cuando la evaluación se enfoca en el aprendizaje significativo, porque lo que es verificable es la verdadera comprensión de un concepto o proposición, la cual debe tener un significado claro, preciso, diferenciado y transferible. Surge entonces la necesidad de evaluar la práctica evaluativa de acuerdo con la planificación curricular del aula, para centrarse en el conocimiento conceptual y procedimental (Salazar y Marques, 2012).

De esta manera, la evaluación de los aprendizajes significativos juega un papel importante en el desarrollo de herramientas que permitan la recopilación de evidencias de los mismos, que, sin duda, deben ser coherentes con su intención. Así mismo, al relacionar la evaluación con el aprendizaje significativo es imprescindible diseñar instrumentos que promuevan este aprendizaje, donde la prioridad no sea solo asignar una calificación sino comprobar el proceso de aprendizaje del estudiante. En esta línea, todo instrumento o estrategia que se utilice para evaluar debe conllevar validez y fiabilidad. Es así que, Bordas-Alsina y Cabrera-Rodríguez (2001) manifiestan que el estudiante como agente activo de su propia evaluación y como aprendiz del contenido de evaluación, ha de ser conocedor de los elementos que conlleva una



evaluación para ser válida y eficaz. De esta manera los autores sugieren utilizar estrategias donde el alumnado:

- Se sienta como agente activo en su propia evaluación.
- Aprenda a evaluar sus propias acciones y aprendizajes.
- Utilice técnicas de autoevaluación y sea capaz de transferirlas en diversidad de situaciones y contextos.
- Sepa adaptar y/o definir modelos de autoevaluación en función de valores, contextos, realidades sociales, momentos, etc.

Por otra parte, para lograr comprobar un aprendizaje significativo implica hacer una evaluación y expresar un juicio de valor; es decir, que al realizar una práctica evaluativa siempre existe una intencionalidad educativa, la misma que responde a una determinada concepción del ser humano; ello obliga a identificar, el ¿cómo es? Así mismo, en la evaluación del aprendizaje, es importante resolver el ¿para qué?, responder cuáles son las finalidades, propósitos, objetivos o competencias específicas, en la perspectiva de analizar las necesidades, mejorar los procesos y calificar los resultados inherentes a las actividades educativas; es decir, la función pedagógica de la evaluación del aprendizaje significativo es, entre otras cosas, diagnóstica, formativa y sumativa. Además, los expertos expresan que todo se puede evaluar, es decir, se pueden evaluar elementos, componentes, áreas, niveles, activos, procesos y otros. En el aprendizaje significativo, aborda el significado de construir objetos de aprendizaje, para lo cual se suelen utilizar modelos basados en competencias y metas, para lo cual se construyen dominios cognitivos, afectivos, psicomotores, etc. En este sentido, se pretende evaluar lo que los estudiantes son capaces de realizar con relación a los propósitos establecidos y los contenidos curriculares.

La literatura nos brinda varias recomendaciones, referentes a la evaluación desde una perspectiva constructivista, y en este sentido este proceso ha sido una prioridad para la investigación, con temas como: los procesos de aprendizaje, la significatividad de los mismo, la funcionalidad, la contextualización, la autoevaluación y la autorregulación, la coherencia, las técnicas, los instrumentos, los procedimientos, etc. De esta manera, a modo de síntesis en la siguiente tabla se presenta un resumen que sintetiza las técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación de aprendizaje.

Tabla 3. “Técnicas, Procedimientos e Instrumentos de Evaluación de Aprendizajes”



Técnicas	Procedimientos	Instrumentos
Observacionales	Sistemática	Lista de Cotejo
		Escala de Apreciación
		Autoinformes
	No Sistemática	Cuestionarios
		Diario de Clases
		Libreta de Clases
Producción de los Estudiantes	Oral	Autobiografía
		Sociograma
		Anedotarios
		Interrogación
		Disertaciones
		Representaciones
	Escrito	Debates
		Uso de Analogías
		Elección Múltiple
		Verdadero Falso
		Términos Pareados
		Respuesta Breve
		Respuesta Combinada
		Desarrollo
		Informes
		Monografías
		Paper
	Representaciones Gráficas	Asociación Libre y Relaciones
		Ponerse en el lugar de ...
		Generación de Preguntas
		Mapas Conceptuales
		Modelos
	Prácticas	Maquetas
		Planos
		Dibujos e Imágenes
		Portafolio
		Proyecto
Seminario		
Situacionales o Simulación		
De Intercomunicación	Face to Face	Método de Casos
		Entrevista
	Grupal	Microentrevista
		Coloquio
		Focus Group

**Fuente:** Salazar (2018, p. 38).

**Elaborado por:** Salazar (2018, p. 38).

En definitiva, el aprendizaje significativo busca que el estudiante desarrolle su pensamiento crítico, consiguiendo que él mismo sea capaz de solucionar las dificultades que se le presenten. De esta manera, la evaluación se considera como un acto de reflexión, ya que ayuda a conocer las dificultades que se les presentan a los estudiantes y de esta manera logra tomar decisiones eficaces durante el periodo de aprendizaje.

### 3.3.3 Evaluación y autorregulación

El desarrollo de la autorregulación comienza en la niñez con el dominio individual de muchas habilidades organizadas e integradas. La autorregulación depende de la coordinación de

multitud de procesos en diferentes niveles de funcionamiento. El dominio de los procesos implicados en las estrategias de autorregulación va aumentando a través del desarrollo y se manifiesta en situaciones donde se muestra la habilidad para aprovechar, integrar y coordinar dichos procesos. Solé-Ferrer et al. (2007) describen el constructo de la autorregulación en dos dimensiones: la emocional y la conductual que engloban variedad de estrategias:

“La autorregulación emocional se puede definir como aquellos procesos mediante los cuales, las personas ejercemos una influencia en las emociones que tenemos, sobre cuándo las tenemos, y sobre cómo las experimentamos y las expresamos. La autorregulación conductual engloba las habilidades para planificar y modular el comportamiento con un fin adaptativo” (p.37).

De la misma manera, al hacer uso de la autorregulación como evaluación, se obtiene que los alumnos son conscientes de la utilidad del proceso de autorregulación para potenciar el éxito académico, utilizan estrategias de aprendizaje, supervisan la eficacia de sus métodos y estrategias de aprendizaje, en sí, la autorregulación desempeña un papel muy importante en la formulación de metas, que a su vez depende de procesos tales como los autoesquemas, la autoeficacia y el valor que se da al éxito académico.

Así mismo, al hacer uso de la autorregulación, los alumnos se centran en su papel como agente, es decir, son conscientes de que el éxito académico depende sobre todo de su actividad e implicación. Por todo ello, la autorregulación de aprendizaje resulta fundamental de cara al éxito académico, ya que éste está muy relacionado tanto con la realización de un trabajo personal de intensa implicación en tiempo de estudio, como con el patrón estratégico de autorregulación utilizado. De esta manera cabe mencionar que los métodos más comunes para evaluar la autorregulación en niños son los cuestionarios de informadores y métodos de observación de rendimiento, algunos de los cuestionarios pueden ser en formato autoinforme, entrevistas y medidas think-aloud (De la Fuente-Arias et al. 2009). Aunque estas herramientas de evaluación permiten establecer objetivos de intervención ajustados al perfil y las necesidades de un individuo, en la selección se deben considerar ciertas variables, como el perfil del evaluador, el tipo de estrategia de autorregulación y el contexto en el que se pretende evaluar.

Uno de los instrumentos más utilizados para evaluar la autorregulación es el HTKS. El cual es una evaluación sobre la regulación del comportamiento que requieren los niños para recordar y responder a comandos de comportamiento. Ha demostrado la validez predictiva con fuertes niveles de progreso y puntajes de profesores de autorregulación infantil. El HTKS se presenta

como un juego en dos partes, primero se les pide a los niños copiar los movimientos demostrados por un examinador y luego realizar movimientos que son lo contrario del movimiento solicitado por el examinador (Universidad de los Andes, 2009).

En definitiva, la evaluación del aprendizaje busca mejorar la enseñanza y el aprendizaje porque permite a los docentes obtener los datos necesarios para mostrar a los estudiantes cómo y qué pueden fortalecer en las distintas áreas a través de la retroalimentación, fomentando así la autorregulación del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, al seleccionar los instrumentos para evaluar, el docente debe verificar su validez, y para esto debe tener en cuenta las siguientes preguntas: ¿por qué? y ¿qué estoy evaluando? Es así que todos los instrumentos tienen alcances y limitaciones según en el contexto en el que se utilicen, dependiendo de los objetivos y propósitos.

## Conclusiones

Una vez finalizado este trabajo monográfico se concluye que:

Aun cuando, los sustentos teóricos, estudios e investigaciones sobre la evaluación de los estudiantes en el ámbito educativo, manifiestan concebir la evaluación como un proceso integral, contextualizado y equitativo, que se centra en la función formativa para el aprendizaje de conocimientos, valores y competencias útiles para la vida personal, social y profesional de cada individuo; en la actualidad, aún se pueden observar prácticas evaluativas del docente que coinciden con el enfoque tradicional, el cual se centra en los resultados y en la función sumativa, que busca acreditar los conocimientos adquiridos por los estudiantes en un lapso de tiempo determinado. De tal forma, que se identifica incoherencias entre el discurso y la práctica evaluativa docente, que limitan el desarrollo de una evaluación meramente formativa.

El principal responsable de los resultados del proceso evaluación de los estudiantes es el docente, de modo, que para comprender las incongruencias entre lo que se dice y se hace en este proceso, es necesario conocer cómo este representa y concibe las funciones de evaluación, pues guían sus acciones y decisiones. Dentro de este sistema de representación se encuentran los modelos mentales, creencias y concepciones, que pueden presentarse de forma consciente e inconsciente en los docentes. Estas tres formas de representar pueden ser un problema para el desarrollo de una práctica evaluativa formativa, ya que pueden estar sustentados por creencias arraigadas de una evaluación tradicional; las cuáles, pueden ser provenientes de las malas experiencias de los docentes al ser evaluados o por diversos factores. De modo que, sí estos desean mejorar sus prácticas evaluativas deben ser capaces de reconocer qué creencias, concepciones y modelos mentales guían sus prácticas evaluativas; así como, qué factores contribuyeron a construirlos.

Entre los factores que pueden influir en la construcción de la concepción docente sobre evaluación se encuentran: la motivación de tipo extrínseco e intrínseco; la autoeficacia, formación y el conocimiento pedagógico y la experiencia del docente. Asimismo, influyen los factores organizacionales y contextuales, que son currículo, políticas educativas, organización institucional, relaciones, entre otros; pues, en conjunto orientan y determinan las prácticas evaluativas del docente.

Asumir la concepción de evaluación desde un enfoque constructivista implica que tanto los docentes como estudiantes realicen procesos de autoevaluación y reflexión sobre sus propios procesos evaluativos para que puedan identificar y reconocer: ¿qué pensamientos y acciones de las que tienen coinciden con este enfoque? ¿cuáles pueden cambiar o mejorar?, ¿qué

recursos, conocimientos y competencias requieren para el cambio de concepción de evaluación con un carácter formativo? ¿cuáles de estos disponen o se les hace posible obtener? Además, que es importante el desarrollo de una formación docente permanente y continua que les permita seguir aprendiendo sobre diferentes temáticas que confieren a la educación como el tema de alternativas de evaluación (evaluación auténtica, evaluación y regulación, aprendizaje significativo, entre otros.), pues ofrecen una variedad de metodologías, técnicas, instrumentos que guían su accionar hacia el desarrollo de una evaluación para el aprendizaje.

En definitiva, la concepción docente sobre evaluación tiene un fuerte impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues dependiendo del tipo de concepción de evaluación que maneje el docente las consecuencias pueden ser favorables o desfavorables para los estudiantes; por ejemplo sí este maneja una concepción evaluativa que concuerda con la evaluación formativa puede desarrollar en los estudiantes aprendizajes significativos y habilidades cognitivas para aprender a aprender (metacognición, regulación, criticidad, resolución de problemas, responsabilidad, autonomía, etc.), fomentar una percepción positiva sobre sus procesos de evaluación, incrementar la autopercepción sobre sus capacidades y mejorar su rendimiento académico. De tal manera, que para lograr el desarrollo de unas prácticas evaluativas que contribuyan al aprendizaje, es fundamental que exista un cambio profundo sobre la concepción de evaluación de los docentes y de todos los involucrados del proceso educativo, porque solamente así el campo de evaluación cobraría mayor relevancia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes; por tanto, se crearía políticas públicas que contribuyan a este cambio. Por ejemplo: se podría crear políticas que garanticen la capacitación docente sobre estrategias, técnicas, instrumentos de evaluación, durante los años de formación académica y ejercicio profesional, o para implementar recursos que faciliten la práctica evaluativa del docente.

### Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación se plantea las siguientes recomendaciones:

Es necesario que los docentes se cuestionen sobre sus prácticas evaluativas, empezando por el uso de instrumentos y analizando el efecto que producen en los estudiantes, con el fin de reflejar el aprendizaje de los estudiantes durante todo el proceso de aprendizaje. Es necesario que el docente maneje un amplio repertorio de instrumentos o herramientas evaluativas para seleccionar la adecuada y cautivar el interés de los estudiantes, siempre y cuando estén vinculadas con el contexto de los estudiantes, con el fin de fomentar un espacio agradable y de confianza. De esta manera, lograr comprender mejor la práctica y así transformarla para lograr una evaluación de mayor calidad.

Por otra parte, es imprescindible que los docentes conozcan las características, momentos y propósitos que conlleva la evaluación en la enseñanza-aprendizaje, con el fin de mostrar a los estudiantes sus puntos fuertes, sus debilidades y su proceso en el aprendizaje. Para esto, es necesario llevar a cabo investigaciones sobre la teoría que sustenta la evaluación y referencias pedagógicas que ayuden al fortalecimiento del discurso y de la práctica evaluativa para evitar una mirada técnica y reduccionista. Esto se logra, al utilizar con mayor frecuencia una evaluación formativa que lleve a los estudiantes hacia el logro de sus metas de aprendizaje y puedan analizar en qué medida estos aprendizajes les sirven para resolver problemas de la vida cotidiana.

Al momento de evaluar los criterios e indicadores, estos van a fundamentarse en la selección de ciertas técnicas e instrumentos de evaluación según la destreza que se pretende evaluar; en este punto es importante que el docente conozca un amplio repertorio de herramientas pedagógicas para seleccionar la adecuada, en función de la destreza que se quiere evaluar. Por ello, en este estudio se presentan ciertos instrumentos para evaluar, tales como el portafolio, diario de clases, diarios reflexivos, organizadores gráficos, etc., y finalmente algunas estrategias evaluadoras significativas, como: la evaluación auténtica, la evaluación centrada en el aprendizaje significativo y evaluación y autorregulación.

## Referencias

- Aguilar, G. (2002). *Problemas de la conducta emocional en el niño normal*. México: Trillas.
- 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* [tesis maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. <http://hdl.handle.net/10644/4823>
- Ahumada-Acebedo, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. [https://www.euv.cl/archivos\\_pdf/evaluacion.pdf](https://www.euv.cl/archivos_pdf/evaluacion.pdf)
- Ahumada-Acebedo, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45), 11-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002>
- Albán-Rivera, M.G., Mayorga-Albán, A.L., Pacheco-Mendoza, S.R. y Paredes- Menéndez, G.E. (2018). "Habilidades sociales y su incidencia en el trabajo colaborativo de las organizaciones educativas del Ecuador". *Pacarina del Sur [En línea]*, 9(35). <https://n9.cl/ipwu1>
- Álvarez-Valdivia, I.M. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1007-1030. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121984005.pdf>
- Aparicio-Serrano, J.A. y Hoyos de los-Ríos, O. (2008). Enseñanza para el cambio de las representaciones sobre el aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 7(3), 725-737. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n3/v7n3a10.pdf>
- Ávalos, C. y Cabezón, E. (2009). *Cómo evaluó lo que aprenden mis alumnos. Tema impartido en el curso Aprender de la Autoevaluación Docente*. Universidad de Chicago, USA.
- Ávila, M., Calatayud, C., Canton, I., Castillo, S., y Zaitegui, N. (2010). *La evaluación como proceso sistemático para la mejora educativa*. <https://n9.cl/k6u51>
- Beal, G. y Bolhen, J. (1996). *Planificación de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Bendersky, B. (2005). Evaluación de aprendizajes: entre el discurso y la práctica. <https://www.aacademica.org/000-051/184.pdf>



- Bell, B. y Cowie, B. (2001). Teacher development for formative assessment. *Waikato Journal of Education*, 7, 37-49. <https://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/6265/Bell%20teacher.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Black, P. y Wiliam, D. (2004). "The formative purpose: Assessment must first promote learning". En M. Wilson (ed.), *Towards coherence between classroom assessment and accountability* (pp.20-50). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1744-7984.2004.tb00047.x>
- Blanco-Gutiérrez, O. (2004). Tendencias en la Evaluación de los Aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 111-130. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200907.pdf>
- Bordas-Alsina, M.I. y Cabrera-Rodríguez, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 59 (218), 25-48. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/218-02.pdf>
- Bordas, I. y Barrios, O. (2000). Sistema de evaluación de los aprendizajes. En Torre, S. de la y Barrios, O, *Estrategias didacticas innovadoras* (pp.289-294). Barcelona, Octaedro.
- Bourdieu, P y J. Passeron. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. California: Sage.
- Bravo-Arteaga, A. y Fernández del Valle, J. (2000). "La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica". *Psicothema*, 12(2), 95-99.
- Brown, G. T. L. (2008). *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. Auckland: Nova Science Publishers.
- Buendía-Eisman, L., Carmona-Fernández, M., González-González, D. y López-Fuentes, R. (1996). Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre Evaluación. *EDUCACIÓN XX*, 125-153. <https://n9.cl/lww3l>
- Burke, P. J. (1987). *Teacher Development. Induction, Renewal and Redirection*. Londres: The Falmer Press.



- Cabellos, W. (2006). *Técnicas e instrumentos para evaluar aprendizajes*.  
<https://es.slideshare.net/AngelaMireilleChaconArias/tcnicas-e-instrumentosparaevaluacin>
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E y Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Camilloni, A. (2005). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En Camilloni, A. et al (eds), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, (pp. 9-30). Editorial Paidós.
- Camilloni, A. (2005). *Funciones de evaluación*.  
[http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos\\_actualizacion/recursos/funcioncamilloni.pdf](http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/funcioncamilloni.pdf).
- Cano, A. (2005). *Elementos para una definición de evaluación*, 1.  
[https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/38/38196/tema\\_5\\_elementos\\_para\\_una\\_definicion\\_de\\_evaluacion.pdf](https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/38/38196/tema_5_elementos_para_una_definicion_de_evaluacion.pdf)
- Carlino, F. (1999). La génesis de la evaluación. *La evolución educacional* (pp.29-42). Madrid: La Muralla.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Editorial Martínez de Roca.
- Carless, D. (2005). Prospects for the Implementation of Assessment for Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 12 (1).
- Chávez-Rojas, A.D. (2011) *Evaluación del Aprendizaje*.  
<https://www.google.com/amp/s/educarparaaprender.wordpress.com/2011/06/08/evaluacion-tradicional-mediante-examenes-alternativa-y-por-competencias/amp/>
- Clark, C. y P. Peterson. (1989). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock M., (edit), *La investigación de la enseñanza III*, (444-446). Barcelona: Paidós.
- Coll, C. y Martin, E. (1996). La evaluación del aprendizaje: una perspectiva de conjunto. *En Signos*, 18.64-77.
- Condemarín, M y Medina-Condemarín, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Santiago: Andrés Bello.

- Contreras-Oré, F.A. (2017). *Reflexiones para una evaluación constructivista*.  
[https://www.researchgate.net/publication/327812428\\_Reflexiones\\_para\\_una\\_evaluacion\\_constructivista](https://www.researchgate.net/publication/327812428_Reflexiones_para_una_evaluacion_constructivista)
- Córdoba-Gómez, F.J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (7), 1681-5653,1-9.  
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1388Cordoba-Maq.pdf>
- De Ketele, J.M. (1993). "La evaluación combinada en paradigmas". *Francia: Revue Française de Pédagogie*, 103, 59-80.
- Dewey, J. (1993). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery.
- Di Franco, M.G., 2003. *Representaciones docentes en la evaluación escolar*.  
[https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/292/l\\_difrep411.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/292/l_difrep411.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Díaz, E. (2003): *El sujeto y la verdad II. Paradigmas epistemológicos contemporáneos*. Laborde Editor.
- Díaz-Barriga, F. (1998). *Evaluación Académica: Organismos Internacionales y Política Educativa*. UNAM.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández-Rojas, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill (Serie Docente del siglo XXI).
- Díaz-Barriga, F. y Hernández-Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*.  
<http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d1/p1/2.%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista (3a. ed.)*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Diez-Patricio, A. (2017). Más sobre la interpretación (II): ideas y creencias. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq*, 37 (131), pp.127-143.

[https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0211-57352017000100008](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0211-57352017000100008)

DiLoreto, M. A. (2013). *Multi-group invariance of the conceptions of assessment scale among university faculty and students* [tesis doctoral, Universidad de Southern Mississippi, Mississippi].

Dirección General de Desarrollo Curricular [DGDC], (coord.). (2013). *Las Estrategias e Instrumentos de Evaluación desde un enfoque Formativo*. México. [https://www2.aefcm.gob.mx/formacion\\_continua/antologias/archivos-2014/SEP220021.pdf](https://www2.aefcm.gob.mx/formacion_continua/antologias/archivos-2014/SEP220021.pdf)

Dobles, M.C. (1996). *Acreditación en educación superior: orígenes, prácticas actuales, perspectivas*. Comunicación personal.

Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria* 2(2), 13-29. <https://revistas.um.es/redu/article/view/20051/19411>

Duque, R. (1993), *La evaluación en la ES Venezolana*. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9084/17481>

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación y mejora de la práctica docente*. Barcelona: Paidós.

Escobar-Hoyos, G. (2014). La evaluación del aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de la formación integral. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 126-141. <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/download/27/27>

Escudero-Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, 9(1), 11-43. [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)

Elola, N. y Toranzos, L. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. <http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf>

Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educación*, 33, 31-59. <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/20787>

- Ferrera- Remesal, A., Suárez-Rodríguez, J. y Gargallo-López, B. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 421-441. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321923010>
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación-acción*. Ciudad de México: Paidós.
- Flores-Obando J.M., Placencia-Camacho, M.C., Moya-López, C-F y Quintanilla-Vásquez, M.J. (2017). Evolución de la evaluación educativa en el contexto ecuatoriano. *Ciencia Digital*, 1(3), 30-39. <https://cienciadigital.org/revistacienciadigital2/index.php/CienciaDigital/article/view/65/60>
- Flórez-Ochoa, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. <https://historiadelascivilizacionesblog.files.wordpress.com/2016/07/rafael-floresochoa-evaluacic3b3n-pedagogica-y-cognicic3b3n.pdf>
- Flores, R. (1998). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: Editorial McGraw-Hill.
- Franco-López, J.A.; López-Arellano, H.; Arango-Botero, D. (2020). La satisfacción de ser docente: un estudio de tipo correlacional. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 55-67. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/61775/4564456552840>
- De la Fuente-Arias, J., Peralta-Sánchez, F.J. y Sánchez-Rodas, D. (2009). Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema*, 21(4), 548-554 <https://www.psicothema.com/pdf/3669.pdf>
- Gaeta-González, L., y Martínez-Otero-Pérez, V. (2014). La ansiedad en alumnos mexicanos de primaria: variables personales, escolares y familiares. *Revista iberoamericana de educación*, (66), 45-58. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/178009/v.66%20p%2045-58.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gage, N. L. y Berliner, D. C. (1992). *Educational psychology (5th Ed.)*. Boston, MA:Houghton Mifflin.

- Gallardo, M. A. (2006). La evaluación de competencias profesionales para la inserción de los Maestros de Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(3), 469-492.
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*. 31 (1), 43-63.
- García, L., Azcaráte, C y Moreno, M. (2006). Creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas. *Relime*, 9(1), 85-116. <https://www.scielo.org.mx/pdf/relime/v9n1/v9n1a5.pdf>
- García-Vargas, J. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Perspectivas docentes*, 57, 40-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349231>
- Gavilán, P. (2009). Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas. *Revista Española de Pedagogía*, 67 (242), 131-148.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Madrid: Amorrortu.
- Gluz, N.; G. Kantarovic y C. Kaplan (2002). La autoestima que fabrica la escuela. En M. Carreras, et al. *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*, (1585). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gómez-Patiño, R y Seda-Santana, I. (2008). Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 30 (119), 33-54. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n119/v30n119a3.pdf>
- Gómez, S.A., Barrios, A. y Martín, E. (2005). Evaluación de la competencia social en el contexto escolar: la experiencia de un programa de ayuda entre iguales en adolescentes de secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 17-32. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309001.pdf>

- González, M., Hernández, A.I, y Hernández, A. (2007). El constructivismo en la evaluación de los aprendizajes de álgebra lineal. *Educere*, 11(36), 123-135. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102007000100016](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000100016)
- González-Pérez, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagogía Universitaria* 5(2), 1-26. <http://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/04/evaluacion-del-aprendizaje-en-enseñanza-universitaria-parte-1.pdf>
- González-Sanmamed, M. (1995). *La formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Gorodokín, I., 2005. La formación docente y su relación con la epistemología. <http://rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>.
- Greca, I. y Moreira, M. (1998). Modelos mentales, modelos conceptuales y modelización. *Dialnet*, 15, 107-120. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5165706.pdf>
- Guerra-García, M. y Consuelo-Serrato, M. (2015). *Evaluación formativa*. <http://www.sev.gob.mx/upece/wp-content/uploads/2018/09/1.3-Michel-Scriven-Evaluacion-formativa.pdf>
- Guevara-Araiza, A., Martínez-Chairez, G.I y Ríos-Cepeda, V.L. (2020). Docentes en formación: Los aprendizajes sobre la evaluación. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5 (1), 1-14. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/982/1190>
- Guzmán, J.C. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 285-358. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.124>
- Hernández, P. (1998). *Diseñar y Enseñar*. Madrid: NARCEA.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentantes de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61.
- Hidalgo, N. y Murillo, F. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y*

*Cambio en Educación*, 15(1), 107-128.  
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55149730007.pdf>

Hidalgo, N. y Murillo, F. (2018). Concepciones de los Docentes sobre la Evaluación Socialmente Justa. *Aula Abierta*, 47 (4), 441-448.  
<https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.441-448>

INEE (2015). *La mirada de los docentes sobre los factores que condicionan su desempeño. Informe del análisis de la información obtenida en grupos focales con docentes y con informantes clave (directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos)*.  
<https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/factores-que-condicionan-desempeno-docente.pdf>

Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental Models*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Moreland, J., Jones, A. y Northover, A. (2001). Enhancin teachers' technological knowledge and assessment practices to enhance student learning in technology: a two-year classroom study. *Research in Science Education* 31 (1). DOI: 10.1023/A:1012670514238

Kaplan, C. (2004). *La inteligencia escolarizada*. Buenos aires: Editorial Miño y Dávila.

Knapp, H. (1965). *Orientación escolar*. Madrid: Morata.

Larripa, M. y Erausquin, C. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos de reflexión sobre la práctica profesional: "Aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anuario de Investigaciones*, 15, 109-124.

Latorre, H y Suárez, P. A. (2000). "*La evaluación escolar como mediación: enfoque socio crítico*". Santa Fe de Bogotá: Orión Editores.

López-Arellano, H., Vélez-Salazar, M., y Franco-López, J.A. (2017). Percepciones acerca de la motivación docente en personal directivo de instituciones de educación secundaria en la zona metropolitana de Medellín, 2015. *Educare*, 21(2), 1-23.  
<https://doi.org/10.15359/ree.21-2.5>



- López-Varas, F. (2015). *Relaciones entre competencias, inteligencia y rendimiento académico en alumnos de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* [tesis doctoral, Universidad Europea de Madrid]. <http://hdl.handle.net/11268/4359>
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Revista tecnología en marcha*, 18(1), 66-73
- Mateo, J.A. (2000). *La evaluación educativa, su práctica educativa y otras metáforas*. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/10/DOC1-ev-educativa.pdf>
- Malaver-Díaz, O. (2009). Concepción del docente desde sus creencias. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, (2) 1, 85-91. <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058713006.pdf>
- Maldonado, M. (2015). Modelos mentales aplicados en la evaluación de aprendizajes por docentes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca- Ecuador. *Maskana*, 6(2), 13-30.
- Marcelo-García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marquez-Medrano, A.L. (2011). *Impacto de la evaluación formativa y sumativa en la motivación y autoestima del alumno de primero de primaria*. [Trabajo de titulación de maestría, Universidad Virtual Escuela de graduados en Educación]. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/570627>
- Marsh, H. W. (1992). The content specificity of relations between academic achievement and academic selfconcept. *Journal of Educational Psychology*, 84, 35-42.
- Marsh, Colin J. (2007), "A Critical Analysis of the use of Formative Assessment in Schools". *Educational Research Policy & Practice*, 6 (1), 25-29.
- Martínez-Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Perfiles educativos* 35 (139), 1-23. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982013000100009](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100009)
- Martínez-Reyes, N. (2013). Las creencias de los profesores universitarios sobre evaluación del aprendizaje. *Diálogos* 12, 45-66.



- Mejía-Pérez, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 27-46. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194124281004.pdf>
- Mendoza-Orellana, E. (2009). Temas básicos de pedagogía. Facultad de Filosofía, Universidad de Cuenca.
- Ministerio de Educación. (2015). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. <https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-OrgAnica-de-Educacion-Intercultural.pdf> codificado.
- Mischo, C. and F. Rheinberg (1995). Educational goals and teachers' preference for individual reference norms in evaluating academic achievement. *Zeitschrift fur Padagogische Psychologie*, 9(1), 139-151.
- Mora-Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 2-24. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- Moreno, M., Azcárate, G. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), 265-280.
- Moreno-Olivos, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39, 1-20. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n39/n39a10.pdf>
- Moreno-Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. [https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion\\_del\\_aprendizaje\\_.pdf](https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf)
- Moreno, T. (2009). “La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, COMIE*, 14(41), 563-591.
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 32, 71-89.

- Muñoz-Cuenca, G. A. (2007). Un nuevo paradigma: "la quinta generación de evaluación" *Laurus*, 13 (23), pp. 158-198. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102309>
- O'malley, J. M., & Pierce, L. V. (1996). *Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.
- Pajares, F. (1992). Teacher's beliefs and education research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62(3), 307-332.
- Paladines, C. (2017). Calidad y Evolución de la Educación: 1996-2018. *Boletín de la academia nacional de historia*, 95(198), 63-84. <https://academiahistoria.org.ec/index.php/boletinesANHE/article/view/164/325>
- Parra, J. (2017). Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje. *Revista Investigaciones en Educación*, 27(2), 161-166.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pizarro- Gamero, E.A. (2019). Concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica. *Praxis & Saber*, 10 (22), 71 - 88. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/9314/8283](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/9314/8283)
- Pizarro-Gamero, E. y Gómez-Muskuz, S. (2018). Concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6934584.pdf>
- Posner, G. (1998). *Análisis del curriculum*. Colombia: McGraw Hill.
- Pozo, J.I. y Gómez-Crespo, M.A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.
- Prieto, M. y Guzmán (2005). *¿Qué dicen los estudiantes sobre las aulas?: Una indagación necesaria. Trabajo presentado en el IV Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Profesores que investigan en las escuelas. Río Grande do Sul, Brasil. Julio, 2005.*
- Prieto, M., (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65908405.pdf>

- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a revelar. *Estudios Pedagógicos*, 24(2), 245-262.
- Rama, G. (1989). Cambio social, educación y crisis en América Latina. *Análisis*, 49(50), 1-29.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472-482. doi:10.1016/j.tate.2010.09.017
- Rocha-González, S.A. y De la Cruz -Trejo, J.A. (2018). Evaluación formativa de los aprendizajes esperados en educación primaria: ventajas y desventajas. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4 (1), 443-454. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/329>
- Román, L. (2019). *Evaluar con rúbricas: qué son, cómo aplicarlas y cuáles son sus beneficios. Educación 3.0*. <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/evaluar-con-rubricas/105774.html>
- Ruano, L y Muñoz, V (2019). Las narrativas docentes como modelos mentales en la enseñanza de la investigación. *Indagatio Didáctica*, 11(3), 149-165
- Ruay-Garces, R. (2018). La evaluación: una estrategia para desarrollar aprendizajes profundos en el estudiante. *Boletín Redipe*, 7 (8), 46-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6523201>
- Rueda-Beltrán, M. y Torquemada-Gonzales, A.D. (2008). Las concepciones sobre "evaluación" de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 1 (53) ,97-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005309>
- Ruiz, C.G. (1996). *El diario de clase...un diario para la vida*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4792215.pdf>
- Salazar, J. y Marques, M. (2012). Acompañamiento al aula: una estrategia para el mejoramiento del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 5(1), 10 - 20.

- Salazar-Asencio, J. (2018). Evaluación de aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje: alcances, propuesta y desafíos en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 31-46. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2018.31.001/9396>
- Sánchez-Fuentes, A. (2015). *La motivación de un buen profesor*. <https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/la-motivacion-de-un-buen-p...>
- Santos-Guerra, M. A. (2021) □ La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora □ *Investigación En La Escuela*, (20), 23–35. [https://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha\\_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia\\_Electronica\\_pa121/Santos%20G.Eval.PDF](https://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/Santos%20G.Eval.PDF)
- Silva-Rodríguez, I. y López-Pastor, V. M. (2015). ¿Cómo vive el alumnado la evaluación en formación inicial del profesorado? @tic. *Revista d'innovació educativa*, 14, 90-100. DOI: 10.7203/attic.14.4171.
- Smith, L. F., Hill, M. F., Cowie, B. y Gilmore, A. (2014). Preparing teachers to use the enabling power of assessment. En C. Wyatt-Smith, V. Klenowski y P. Colbert (Eds.), *Designing assessment for quality learning* (pp. 303-323). Dordrecht: Springer.
- Solé-Ferrer, N., Mumbardó-Adam, C., Company-Romero, R., Balmaña-Gelpí, N. y Corbella-Santomá, S. (2019). Instrumentos de evaluación de la autorregulación en población infanto-juvenil: una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, Vol. 6 (2), 36-43. <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/7-1807-2.pdf>
- Stiggins, R. (1999). "Assessment, Student Confidence, and School Success". *Phi Delta Kappan*, 81 (3), 191-198.
- Stiggins, R. (2006). What a difference a word makes. Assessment FOR learning rather than assessment OF learning helps students succeed. *Journal of Staff Development*, 27(1), 10-14. <http://www.nsdc.org/library/publications/jsd/stiggins271.pdf>
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía técnica y práctica*, Buenos Aires, Argentina. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/609/609>
- Stufflebeam D. y Shinkfield A. (1993). *Evaluación sistémica*. <http://www.cinade.edu.mx/antologias/Evdeinstitucionesysiseducativos2010.pdf>

- Stufflebeam, D y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Ediciones Paidós Ibérica.
- Sutton, S. (2010). *Using social cognition models to develop health behaviour interventions*. Recuperado de <https://www.phpc.cam.ac.uk/pcu/files/2012/01/sutton-2010.pdf>
- Tierney, Robin D. (2006), Changing Practices: Influences on classroom assessment, *Assessment in Education*, 13(3), 239-264.
- Torrance, H. y Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 615-631.
- Torrance, H. y Pryor, J. (1998). Investigating formative assessment: teaching, learning and assessment in the classroom. Buckingham Philadelphia: Open University' Press.
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Trillo A., Felipe (2005). Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿falla el protagonista? *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (45) ,86-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100006>
- Tschannen, M., Woolfook, A., & Hoy W. (1998). Teacher efficacy; Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2). <http://dx.doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Universidad de las Américas. (2015). *Registro anecdótico procedimientos y técnicas de evaluación cualitativa procedimientos evaluativos utilizados en el aula*. <https://docencia.udla.cl/wp-content/uploads/sites/60/2019/12/ficha-9.pdf>
- Universidad de los Andes. (2009). *El proyecto de evaluación del programa de formación y atención a la primera infancia del ICBF y Sena. Manual técnico de entrenamiento para el trabajo de campo*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Vandeyar, S. y Killen, R. (2007). Educators' conceptions and practice of classroom assessment in post-apartheid South Africa. *South African Journal of Education*, 27(1), 101-115.

- Vázquez, M.B. (2007). Reflexiones sobre la práctica de la evaluación en la escuela  
¿Resultados para quién? *Novedades Educativas* 195, 11-15.
- Villalba-Baza, C. (2021). *Modelos mentales sobre prácticas evaluativas en un contexto de vulnerabilidad: una aproximación narrativo-biográfica en una institución educativa pública colombiana* [tesis doctoral, Universidad Católica de Manizales].  
[https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/3311/1/Modelos\\_mentales\\_pr%C3%A1cticas\\_evaluativas\\_contexto%20de%20vulnerabilidad.pdf](https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/3311/1/Modelos_mentales_pr%C3%A1cticas_evaluativas_contexto%20de%20vulnerabilidad.pdf)
- Woolfolk, Ames. (1996). *Psicología educativa*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.
- Worthen, B. (1993), Critical Issues That will Determine the Future of Alternative Assessment, en Phi Delta Kappan.
- Zuribia, J. D. (2011). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.