

Revista Especializada en Educación

ISSN 1315-4079 - Depósito legal pp 199402ZU41

Encuentro

Educacional

Edición Especial

Vol. 23

N° 1,2,3

Enero - Diciembre

2 0 1 6

Maracaibo - Venezuela

Encuentro Educacional

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41 DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8277733>
Vol. 23 (1,2,3) enero - diciembre 2016 Edición Especial: 157-167

La práctica evaluativa del docente del subsistema de educación básica

*Mineira Finol de Franco, Petra Lúquez de Camacho
y Virginia Pírela*

*Centro de Documentación e Investigación Pedagógicas. Facultad de
Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.
mineirafinoldefranco@gmail.com; petralu@hotmail.com;
vipirsa@gmail.com*

Resumen

La manera como se aplica la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes está asociada a las concepciones que tienen los docentes sobre ésta. Esta investigación tuvo como objetivo analizar la práctica evaluativa del docente del subsistema de Educación Básica, nivel Media General y Técnica, pertenecientes a instituciones del Municipio San Francisco. Teóricamente se sustentó en los autores Castillo y Cabrerizo (2010), Ortíz (2002), Quinquer (2002) entre otros. El estudio se clasificó de tipo descriptivo, enmarcado en un diseño de campo, no experimental. La muestra estuvo constituida por 82 docentes que laboran en tres centros escolares del Municipio San Francisco en el nivel media general y técnica, a quienes se les aplicó un cuestionario; el cual fue validado por cinco expertos y la confiabilidad calculada mediante la fórmula Alfa de Cronbach arrojando un resultado de 0,89. Entre los resultados destacan que según los docentes encuestados casi siempre y siempre aplican los tres tipos de evaluación de acuerdo a su finalidad, es decir la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa; sin embargo, obvian la participación mediante la autoevaluación y coevaluación; por otra parte, expresaron que siempre y casi siempre hacen uso de las técnicas escritas y orales, y casi nunca, o nunca las técnicas de ejecución, resaltando con respecto a estas técnicas de ejecución que no son implementadas debido al poco tiempo del cual disponen para desarrollar los contenidos.

Palabras clave: Práctica evaluativa, subsistema de educación básica, nivel media general y técnica.

Recibido: 30-04-2016 ~ Aceptado: 10-08-2016

Teachers' evaluative practice of the basic education subsystem

Abstract

The way in which the evaluation of the students' learning is applied is associated with the teachers' conceptions about it. This research was aimed to analyze the evaluative practices of teachers from Basic Education, General and Technical Middle Level subsystem belonging to institutions of the San Francisco Municipality. Castillo and Cabrerizo (2003), Ortiz (2002), Quinquer (2002) are among the theorists used. It is a descriptive, field designed, not experimental research. The sample consisted of 82 teachers who work in three schools in the San Francisco Municipality at the general and technical average level. The questionnaire was validated by five experts and the reliability calculated using the Alpha de Cronbach formula yielding a result of 0.89. Results show that, according to the surveyed teachers, almost always and always, they apply the three types of evaluation according to their purpose, that is, diagnostic, formative and summative evaluations; however, they obviate participation through self-assessment and co-evaluation. Furthermore, always and almost always, they make use of written and oral techniques, and almost never, never they use execution techniques. It is important to highlight, that execution techniques are not implemented due to the short time they have to develop the contents.

Key words: Evaluative practice, subsystem of basic education, general and technical average level.

Introducción

La manera como se aplica la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes está asociada a las concepciones que tienen los docentes sobre ésta. En este sentido, Quinquer (2002:18) sostiene lo siguiente:

Estas concepciones y las prácticas que de ellas se derivan en el ámbito de la evaluación aparecen a menudo matizadas por la influencia del contexto profesional. Así determinadas prácticas son aceptadas en un contexto escolar concreto, mientras que

serían difícilmente justificables en otros.

Prosigue el autor señalando que en la actualidad han surgidos nuevos modelos y enfoques que conciben a la evaluación como un instrumento de comunicación dirigido a facilitar la construcción de los conocimientos en el aula. Sin embargo, quizás son pocos conocidos para muchos profesionales de la docencia. En realidad, tanto los marcos de referencia que sirven para la fundamentación teórica de la evaluación como las prácticas que se llevan

a cabo en las aulas, están ancladas en modelos que tuvieron vigencia y su razón de ser en otro momento histórico.

Estas ideas expuestas por el autor antes mencionado, sirven para afirmar que algunos docentes del subsistema de educación básica y en especial del nivel media general y técnica siguen concibiendo a la evaluación como un acto de medición de los resultados derivados de la aplicación de técnicas e instrumentos dirigidos a conocer si los estudiantes aprendieron o no determinado contenido; más aún, según Ortíz (2002), al evaluar los aprendizajes de los estudiantes, se miden y verifican el conocimiento que ellos tienen de los temas tratados en clase, en lugar de evaluar su desarrollo con respecto a las competencias básicas plasmados en el Currículo Básico Nacional y/o en los propósitos generales de los niveles y modalidades del Sistema Educativo Venezolano.

Además, afirma la autora al evaluar los aprendizajes, los docentes se centran en recoger información que les permita emitir juicios de valor expresados en números, letras o palabras, en lugar de privilegiar los procesos de autoevaluación y coevaluación, los cuales obligan al evaluado (docentes y estudiantes) a reflexionar sobre su actuación y sobre lo aprendido, desarrollándose la capacidad de emitir juicios críticos, de tomar conciencia de las propias potencialidades y limitaciones, aciertos y desaciertos, proponiendo cambios de actitud para mejorar como persona.

En este contexto se hace pertinente señalar que la práctica del docente constituye el accionar de éste durante el proceso enseñanza-aprendizaje, la aplicación de los tipos, técnicas e instrumentos que utiliza para poder valorar los logros obtenidos por el estudiante durante dicho proceso.

En consecuencia, esta investigación tuvo como objetivo analizar la práctica evaluativa del docente del subsistema de Educación Básica, nivel Media General y Técnica, pertenecientes a instituciones del Municipio San Francisco.

Fundamentación teórica

A continuación se presentan y analizan de manera sucinta los aportes de diversos autores relacionados con la variable: práctica evaluativa del docente y las dimensiones: tipos, técnicas e instrumentos de evaluación

La práctica evaluativa del docente constituye el accionar de quienes lideran el proceso enseñanza - aprendizaje; es decir, hace referencia al conjunto de estrategias y acciones empleadas por éste durante el ejercicio de su práctica pedagógica, de allí la importancia de su análisis desde la concepción que, en materia de evaluación de los aprendizajes maneja el docente, pasando por los tipos, técnicas e instrumentos que aplica.

En Venezuela, la Asamblea de la República Bolivariana de Venezuela (2009), decreta la Ley Orgánica de Educación, la cual en el artículo 44, establece las características de la evaluación educativa como parte del pro-

ceso educativo, entre las que destacan: democrática, participativa, continúa, integral, sistemática, cuali-cuantativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa. Señalando además, la necesidad de su registro de manera permanente, mediante procedimientos científicos, técnicos y humanísticos del rendimiento estudiantil, el proceso de apropiación y construcción de aprendizaje, considerando los factores socio-históricos, las diferencias individuales; entre otros.

Lo plasmado en este artículo demanda al docente en el desarrollo de su práctica pedagógica un repensar de la evaluación de los aprendizajes más allá de una concepción tradicional dirigida a medir los contenidos aprendidos en clases. Por lo tanto debe conocer los diferentes tipos, técnicas e instrumentos que pueden implementarse dependiendo de las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales de las cuales debe apropiarse el estudiante.

Referente a la evaluación cuali-cuantitativa, establecida como una de las características que instituye la Asamblea de la República Bolivariana de Venezuela (2009), en la Ley Orgánica de Educación, se debe permitir conocer las ideas previas que tienen los estudiantes con relación a los contenidos de aprendizaje; por su parte, el docente debe hacer uso de estrategias instruccionales innovadoras, adaptadas al nivel de desarrollo del estudiante, ser continuo en sentido formativo, proporcionar información relevante para que el estudiante pueda regular su propio proceso de construcción de significado, entre otros (Contreras, 2015).

Durante el desarrollo del proceso enseñanza y aprendizaje, el docente debe implementar diversos tipos de evaluación, asociados a la finalidad de estos; dependiendo del momento de aplicación, así lo expresan Castillo y Cabrerizo (2010) quienes identifican los tipos en concordancia con ciertos criterios (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Criterios y tipos de evaluación

Criterios	Tipos de evaluación
Momento de aplicación	Evaluación inicial / Evaluación procesal / Evaluación final
Finalidad	Diagnóstica / Formativa / Sumativa
Extensión	Global / Parcial
Origen del agente evaluador	Interna / Externa
Participación de los autores	Autoevaluación / Coevaluación / Heteroevaluación
Según su normotipo	Evaluación normativa / Evaluación criterial

Fuente: Castillo y Cabrerizo (2010)

Los autores antes mencionados explican la importancia de entender ¿Qué evaluamos? ¿Cómo evaluamos? ¿Y quienes participan en la evaluación? Se evalúa el proceso de enseñanza y el logro del aprendizaje de cada estudiante en las diversas asignaturas que conforman el plan de estudio, en correspondencia con el nivel del subsistema en referencia; unido a esto se lleva a la práctica la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

La evaluación diagnóstica o inicial (según el momento de aplicación) busca la detección de conocimientos previos, evidencia de problemas y necesidades, así como el requerimiento de los estudiantes en relación al desarrollo de las competencias. La formativa se realiza a lo largo del curso, su objetivo es obtener información del desarrollo de todos los ámbitos del proceso, tanto en lo relativo a la enseñanza como del aprendizaje, información que permitirá tener una visión de las dificultades y progresos en cada caso, reorientando la planificación.

Por su parte, la sumativa indica los resultados correspondientes al término total de aprendizaje, es el reflejo de logros obtenidos por parte de los estudiantes en cada una de las asignaturas que cursa. Se llevará a cabo en los períodos establecidos, al final de cada unidad didáctica y al final de lapso o curso. Otros de los criterios identificados por Castillo y Cabrerizo (2010), son las participaciones de los actores en la evaluación, se trata de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación;

fundamentalmente los dos primeros, ya que da cuenta de la capacidad que tienen los estudiantes de asumir las debilidades y fortalezas de su desempeño, pero también del resto de sus compañeros.

En evaluación también se destacan las principales técnicas e instrumentos que pueden utilizar el docente en concordancia con las competencias establecidas en la planificación diaria.

Según Villardón (2006), esta evaluación debe traducirse en el contexto de una secuencia de técnicas diferenciadas para cada tipo de aprendizaje. Es decir, para evaluar conceptos, procedimientos y actitudes se deben hacer uso de técnicas específicas para cada uno de ellos, evitando de esta manera la repetición constante y continua de éstas en cualquier tipo de aprendizaje dentro o fuera del aula.

Al respecto se consideran como técnicas: la observación, interrogación, análisis de tareas y pruebas. Por su parte, señala que cada instrumento se encuentra asociado a una técnica. De tal manera que indica lo siguiente:

Para la observación, los instrumentos serían: lista de control, escalas de calificación, registros individuales sobre actitudes, comportamientos, datos de aprendizajes, registros de conductas grupales, diarios de clase entre otros. Delgado (2005), expone como técnicas escritas, orales y de ejecución. Las primeras son de base estructurada y no estructuradas.

Así, en la técnica de interrogación se utilizan instrumentos como: cuestionarios abiertos o cerrados, entrevistas, test sociométrico. Para las técnicas de ejecución las clasifica según lo que observa el examinador y de acuerdo con el grado de formalidad de la actividad evaluativo que se esté ejecutando. Como instrumentos destacan: el registro de continuo de avances y dificultades, a través de cuadernos o actividades grupales, entre otros. De igual manera prosigue el autor indicando que las técnicas frecuentemente usadas por el docente destacan las orales, escritas tanto individuales como grupales, las objetivas y de ensayo o respuesta libre.

Metodología

Esta investigación se considera según el nivel de profundidad de tipo descriptivo; criterio sustentado en los autores Hernández, Fernández y Baptista (2010), quienes explican que los estudios descriptivos buscan resaltar las características, propiedades y/o elementos del fenómeno a investigar. Tal es el caso de esta investigación centrada en estudiar los tipos, técnicas e instrumentos aplicados por el docente durante el ejercicio de su práctica evaluativa. En relación al diseño se enmarcó en un

diseño de campo ya que la información se obtuvo de los sujetos (docentes) en el escenario donde se desenvuelven. Al respecto, Tamayo y Tamayo (2009:114) indica que los diseños de campo son aquellos que permiten “recoger los datos directamente de la realidad, por lo cual los denominaremos primarios”.

Dentro de los diseños de campo, se clasifica de tipo no experimental, transversal, el cual según los autores Hernández, Fernández y Baptista (2010), implica no manipular las variables en estudio, tal es el caso de la presente investigación donde no se modificó la variable práctica evaluativa del docente, la cual fue estudiada y analizada mediante el tratamiento efectuado de manera estadística a los resultados obtenidos de los docentes de las instituciones seleccionadas.

La muestra del estudio de tipo intencional quedó constituida por 82 docentes que laboran en tres (3) instituciones del nivel Media General y Técnica del Municipio San Francisco del Estado Zulia, cuyos criterios de inclusión fueron: Docentes activos de cualquiera de los centros escolares, dispuestos a responder el instrumentos y poseer más de dos (2) años administrando cualquiera de las asignaturas del pensum de estudio del nivel (ver cuadro 2).

Cuadro 2. Distribución de la muestra

Institución	Docentes
L.N Raúl Osorio	12
L.N. Luis Urdaneta	47
E.B.N. Carlos Luis Andrade	23
Subtotal	82

Fuente: Estadística de las Instituciones en Estudio (2016)

Para la recolección de la información se seleccionó la técnica de la encuesta, y como instrumento un cuestionario contentivo de veinte (20) ítems, cuyas alternativas de respuestas fueron: Siempre (S), Casi siempre (CS), Casi nunca (CN) y Nunca (N). Dicho instrumento fue sometido a un proceso de validez de contenido mediante el juicio de cinco (5 expertos) quienes efectuaron recomendaciones referidas a la redacción del ítems entre otros aspectos. Atendidas las observaciones de los validadores se rediseño el instrumento y se procedió al cálculo de la confiabilidad, la cual según expresa Chávez (2001), es el nivel en que, con un instrumento se obtienen los mismos resultados en diversas aplicaciones. En otras palabras, se refiere a la ausencia de error en lo que se quiere medir con el instrumento.

Para lograr dicha confiabilidad se utilizó el coeficiente de Alfa de Cronbach a diez (10) docentes que no formaron parte de la muestra seleccionada, arrojando un índice de 0,89, considerando en consecuencia que el instrumento es válido y confiable. Para el análisis estadístico se utilizó estadística descriptiva representada por la frecuencia relativa.

Resultados de la Investigación

A continuación se muestran en sus respectivas tablas (Tabla 1, Tabla 2 y Tabla 3) la información aportada por los docentes de las instituciones escolares abordadas con la investigación para el análisis de la práctica evaluativa.

**Tabla 1. Variable: Práctica evaluativa del docente.
Dimensión: Tipos de evaluación**

Indicadores	Siempre	Casi Siempre	Casi Nunca	Nunca
Tipología de acuerdo a la finalidad de la evaluación de los aprendizajes: Diagnóstica, Sumativa y Formativa	27,08%	35,42%	22,92%	14,58%
Tipología de acuerdo con la forma de participación en la evaluación: Autoevaluación y Coevaluación	22,92%	20,8%	29,20 %	27,08%

Fuente: Las autoras (2016)

La tabla 1 muestra los resultados obtenidos para los indicadores tipología de la evaluación de acuerdo a la finalidad y formas de participación de los actores involucrados en el proceso enseñanza-aprendizajes. En relación a la finalidad de la evaluación destaca

que según los docentes encuestados el 32,42% afirman que casi siempre seguido de un 27,08% (siempre) hacen uso de las diferentes tipologías de la evaluación según su finalidad; es decir aplican la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa.

Estos resultados pueden considerarse como una fortaleza dentro del proceso evaluativo puesto que cada una de estos tipos tienen una función en dicho proceso. En tal sentido, coinciden con lo expuesto por los autores Castillo y Cabrerizo (2010), quienes consideran que todo docente debe aplicar los tres tipos de evaluación ya que cada una de estas tiene una finalidad en correspondencia con las competencias que se pretende lograr; la evaluación diagnóstica o inicial (según el momento de aplicación) busca la detección de conocimientos previos, evidencia de problemas y necesidades, así como el requerimiento de los estudiantes en relación al desarrollo de las competencias. La formativa se realiza a lo largo del curso, su objetivo es obtener información del desarrollo de todos los ámbitos del proceso, tanto en lo relativo a la enseñanza como del aprendizaje, información que permitirá tener una visión de las dificultades y progresos en cada caso, reorientando la planificación.

Sin embargo, para la tipología referida a la participación de los principales actores del hecho educativo, específicamente los estudiantes, los datos arrojaron con un 29, 20% (Casi Nunca)

y 27,08% Nunca) promueven la autoevaluación y la coevaluación entre estudiantes y docentes.

Detectando con esto una de las debilidades que se produce con frecuencia en la práctica pedagógica del docente y en especial al momento de la evaluación; cuyas implicaciones hacen inferir que a los estudiantes no se le permite que exprese sus ideas con relación a como ha sido el proceso, cuáles han sido las debilidades y fortalezas de este y en especial proporcionar soluciones y/o recomendaciones para el mejoramiento continuo del proceso enseñanza-aprendizaje. Lo cual, según De La Rans (2014), enfatiza en una problemática en cuanto a propiciar por parte de los docentes la práctica de autoevaluación en los estudiantes; ni se fomenta la coevaluación así como tampoco la valoración recíproca entre los grupos de trabajo.

Continuando con los resultados arrojados por la aplicación del cuestionario a los docentes destaca lo observado en la tabla 2 referido a las técnicas usadas por los docentes al momento de evaluar.

**Tabla 2. Variable: Práctica evaluativa del docente.
Dimensión: Técnicas de evaluación**

Indicadores	Siempre	Casi Siempre	Casi Nunca	Nunca
Técnicas Escritas	43,75%	25,00%	20,83%	10,42%
Técnicas Orales	33,33%	27,08%	20,83%	18,75%
Técnicas de Ejecución	22,92%	20,73%	30,49%	25,86 %

Fuente: Las autoras (2016)

En la tabla 2 se demuestra mediante los porcentajes obtenidos que los docentes privilegian con un 43,75% y un 25,00% siempre y casi siempre el uso de las técnicas escritas como el procedimiento para implementar los tres tipos de evaluación según su finalidad. De igual forma consideran con un 33,33% y un 27,08% que siempre y casi siempre aplican las técnicas orales para evaluar los contenidos dados en clases; en relación a las técnicas de ejecución por el contrario señalan que casi nunca (30,49%) y nunca (25,86%) las con-

sideran refiriendo el poco tiempo que tienen para desarrollar los contenidos del programa que administran, inclusive en asignaturas que por su naturaleza así lo requieran.

Estos datos recopilados mediante la aplicación a los docentes de los tres institutos educativos concuerdan con lo señalado por Delgado (2005) quien indica que las técnicas frecuentemente usadas por el docente destacan las orales, escritas tanto individuales como grupales, las objetivas y de ensayo o respuesta libre.

**Tabla 3. Variable: Práctica evaluativa del docente.
Dimensión: Instrumentos de evaluación**

Indicadores	Siempre	Casi siempre	Casi Nunca	Nunca
Instrumentos Escritos	30,49%	29,17%	22,92%	17,42%
Instrumentos Orales	33,33%	27,08%	20,85%	18,74%

Fuente: Las autoras (2016)

Las respuestas para los indicadores relacionados con los tipos de instrumentos aplicados con mayor frecuencia por parte de los docentes para valorar las competencias de los estudiantes coinciden con el uso de las técnicas, específicamente los instrumentos escritos como los cuestionarios, pruebas objetivas y de desarrollo con porcentajes de 30,49% y 29,17% para siempre y casi siempre. De igual forma para los instrumentos de tipo oral resalta el interrogatorio plasmando la calificación en la ficha de control con un 33,33% (siempre) y 27,08% (casi siempre).

Estas respuestas son indicadores de que los docentes en la actualidad continúan haciendo uso de diversas técnicas e instrumentos que si bien tienen su utilidad y son del conocimiento de docentes y estudiantes, no son los únicos medios para ponderar y emitir juicios de valor para determinar los logros adquiridos por los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. De allí que cobra vigencia lo expuesto por Villardón (2006), quien afirma que en el contexto educativo, debe darse una secuencia de técnicas e instrumentos de evaluación diferenciada para cada tipo de aprendizaje. Es decir, para evaluar competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales se debe apli-

car técnicas e instrumentos cónsonos con cada competencia, evitando la repetición constante de estos en cualquier tipo de competencia y de aprendizaje dentro o fuera del aula de clase.

Consideraciones finales

El análisis de la práctica evaluativa del docente en los diferentes niveles y modalidades del subsistema de educación básica y en especial del nivel media general y técnica constituye un tema de interés en la actualidad, en razón de los cambios generados en la Ley Orgánica de Educación por la Asamblea de la República Bolivariana de Venezuela (2009), donde se enfatiza en la promoción de una evaluación de aprendizaje cuali-cuantitativa que involucra la apropiación por parte del estudiante de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales; además de resaltar la participación de los diferentes actores educativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con énfasis en el estudiante.

En este sentido, los resultados derivados de la aplicación de un cuestionario a los docentes de las instituciones en estudio se evidenció que casi siempre y siempre aplican evaluación diagnóstica, formativa y sumativa constituyendo una fortaleza ya que cada una de ella cumple una finalidad que le permite a docentes y estudiantes tomar las decisiones según la situación que pueda presentarse. Sin embargo con relación a las formas de participación se detectó según los docentes encuesta-

dos que casi nunca o nunca promueven la autoevaluación y la coevaluación, lo cual refiere una de las debilidades más frecuentes en el acto evaluativo, ya que la participación de los estudiantes conjuntamente con los docentes hacen posible la detección de aciertos y desaciertos no sólo en lo que a evaluación se refiere sino al mismo proceso de enseñanza y aprendizaje, a las estrategias, métodos empleados.

En cuanto a las técnicas e instrumentos empleados por los docentes, se encontró que continua prevaleciendo la utilización de las técnicas escritas y orales mediante el uso de pruebas objetivas, interrogatorios obviando las diversas técnicas e instrumentos que existen y por tanto podrá derivar en mayor participación, innovación y motivación para los estudiantes, quienes son sin lugar a dudas la piedra angular del proceso educativo. De igual forma beneficiaría al mismo docente al poner en práctica los avances que en materia de evaluación de los aprendizajes se cuentan a nivel de textos, manuales y uso de las tecnologías de la información y comunicación.

Referencias bibliográficas

- Asamblea de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). **Ley Orgánica de Educación**. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela extraordinaria, 15 de agosto de 2009, N° 5929, Caracas, Venezuela.

- Castillo, Santiago y Cabrerizo, Jesús. (2010). **Prácticas de Evaluación Educativa**. Editorial Prentice Hall, España.
- Chávez, Nilda. (2001). **Introducción a la Investigación Educativa**. Tercera Edición, Editorial ARS, Maracaibo, Venezuela
- Contreras, Ingrid. (2015). Integración cuali-cuantitativa de la evaluación en la universidad. **Revista del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras**. N° Extra 18, pp. 45-53.
- De la Rans, Delys. (2014). **El Acompañamiento Pedagógico del Personal Directivo como Supervisor y la Práctica Evaluativa del Docente** (Trabajo de Grado Maestría en Ciencias de la Educación. Mención Currículo). Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Delgado, Keneth. (2005). **Evaluación y Calidad de la Educación: Nuevos aportes, procesos y resultados**. Cooperativas Editores Magisterio, Caracas, Venezuela.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2010). **Metodología de la Investigación**. Editorial McGraw Hill. México.
- Ortíz, Mariaelsa. (2002). **La Evaluación como Proceso de Investigación**. Colección Procesos Educativos N° 18. Editorial Fe y Alegría. Caracas, Venezuela.
- Quinquer, Dolors. (2002). **Modelos y enfoques sobre la evaluación: El modelo comunicativo. En: Evaluación como ayuda al aprendizaje. Claves para la Innovación Educativa (2004)**. Editorial Laboratorio Educativo. Caracas, Venezuela.
- Tamayo y Tamayo, Mario. (2009). **El Proceso de Investigación Científica**. Quinta edición. Editorial Limusa, S.A. México.
- Villardón, Lourdes. (2006). **Evaluación de los Aprendizajes para Promover el Desarrollo de Competencias**. Didáctica Universitaria. España.



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

Revista Especializada en Educación

Encuentro Educativo

AÑO 23, Nº 1, 2, 3 Enero - Diciembre 2016

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en Diciembre de 2016, por el **Fondo Editorial Serbiluz**, **Universidad del Zulia**. Maracaibo-Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

www.produccioncientificaluz.org