



Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

“Actividades académicas que debe incluir una evaluación efectiva del aprendizaje: Percepción de estudiantes universitarios”

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A N

**CRUZ LÓPEZ MARÍA GUADALUPE
OLVERA DÍAZ MARÍA FERNANDA**

**DIRECTORA: MTRA. ESTELA PÉREZ VARGAS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA**

LOS REYES IZTACALA, EDO DE MÉXICO, 16/08/18/2018





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Definición de evaluación efectiva.....	4
3. Tipos de evaluación	9
3.1 Estadístico o normativo.....	9
3.2 Criterial.....	9
3.3 Individualizado o personalizado.....	9
3.4 Evaluación inicial-diagnóstica.....	10
3.5 Evaluación continua-formativa.....	10
3.6 Evaluación final-sumativa.....	10
3.7 Según su finalidad.....	11
3.8 Según su extensión.....	12
3.9 Según los agentes evaluadores.....	12
4. Enfoques educativos.....	13
4.1 Conductual.....	13
4.2 Cognitivo.....	13
4.3 Sociocultural.....	14
4.4 Humanista.....	15
4.5 Constructivismo.....	16
5. Estrategias propuestas para la evaluación en el aula.....	18
5.1 Observación directa.....	18
5.2 Exámenes escritos.....	19
5.3 Exámenes orales.....	19
5.4 Portafolio de evidencias.....	19
5.5 Trabajos escritos.....	20
5.6 Exposición.....	20
5.7 Simulación.....	21
5.8 Participación.....	21
6. Percepción de la evaluación educativa.....	22
6.1 Definición de percepción.....	22
6.2 Percepción de los profesores acerca de la evaluación educativa.....	23
6.3 Percepción de los estudiantes acerca de la evaluación educativa.....	29

7. Plan de estudios de 1976 de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala.....	35
8. Justificación.....	39
9. Método.....	41
10. Resultados.....	46
10.1 Análisis cuantitativo.....	46
10.2 Análisis cualitativo.....	72
11. Discusión.....	83
12. Conclusiones.....	89
13. Referencias.....	91
14. Anexos.....	97

1. INTRODUCCIÓN

Comúnmente, el término “evaluación” se entiende por su definición en el área educativa, sin embargo, ésta no solamente tiene lugar dentro de la escuela, al respecto, Popham (1990, citado en Herrera, s.f) menciona que la evaluación es inherente a toda actividad humana intencional y su objetivo principal consiste en determinar el valor de algo. De igual forma, Quesada (1988) presenta una visión general acerca de la evaluación, al señalar que se puede entender como el proceso por medio del cual se emite un juicio de valor acerca del atributo en consideración. Las definiciones de ambos autores, permiten asentar que la evaluación es en primera instancia, una valoración.

De acuerdo con Herrera (s.f), en el ámbito de la educación, la evaluación se asocia con la emisión de un juicio de valor acerca de una situación escolar, el cual proporciona información respecto al nivel de aprendizaje de los estudiantes y la calidad de las prácticas de enseñanza, facilitando la toma de decisiones para poder mejorarla. Asimismo, Doménech (2011) indica que la finalidad de la evaluación educativa consiste en ayudar a tomar decisiones relativas al objeto de valoración, ya que los cambios producidos en los estudiantes, son considerados como consecuencia del proceso instructivo. Quesada (1988) coincide con el autor anterior, al señalar que la evaluación también se ha definido como el proceso que recaba la información pertinente para tomar decisiones, es decir, se decide si el atributo es de calidad o falta de ella. De igual forma, Capelleti (1999) retoma la idea señalada por los autores anteriores, al mencionar que la evaluación contribuye al mejoramiento de la calidad de la enseñanza. En relación a las definiciones anteriores, en México, la Secretaría de Educación Pública define la evaluación como una etapa del proceso administrativo que se lleva a cabo durante la ejecución de un programa, con el fin de conocer la evolución de una población determinada en tiempo y espacio específicos, haciendo énfasis en la operación del programa en cuestión (SEP, 2008).

Una de las principales problemáticas de la evaluación educativa, consiste en la limitación de enfocarse únicamente en asignar un valor numérico para concretar el desempeño de los estudiantes a lo largo del curso escolar, éste valor se proporciona de acuerdo con el cumplimiento de una serie de actividades, el docente establece el criterio bajo el cual asignará el valor y de esta manera señala al alumno la calidad de su desempeño. Alonso, Gil y Martínez-Torregrosa (1996) mencionan al respecto, que para la mayor parte del profesorado, la función esencial de la evaluación es medir la capacidad y el aprovechamiento de los estudiantes, asignándoles una puntuación que sirva de base objetiva para conocer el nivel de su desempeño. Con la finalidad de garantizar dicha objetividad se limita la evaluación a lo más fácilmente medible, evitando todo lo que pueda dar lugar a respuestas imprecisas. Lo cual supone dejar de lado aspectos que difícilmente podrían evaluarse por medio de la asignación de un número, por lo que gradualmente dejan de tener importancia para los estudiantes. En relación con este último punto, Alonso, Gil y Martínez-Torregrosa (1996), recomiendan tomar en cuenta que sólo aquello que es evaluado es percibido por los estudiantes como realmente importante, por lo que es preciso evaluar todo lo que los estudiantes hacen. Frente a esta problemática, Shepard (2006) señala que los expertos en mediciones y especialistas en las materias empezaron a desarrollar estrategias de evaluación que se vinculaban más estrechamente a los objetivos curriculares.

La evaluación en la actualidad no permite conocer si realmente el alumno sabe cómo emplear el conocimiento adquirido, ya que, en muchas ocasiones, solamente se limita a requerir de un cierto tipo de habilidades y no de otras que podrían valorarse al realizar actividades distintas a las comúnmente empleadas en la evaluación educativa. Asimismo, Herrera (s.f) menciona que anteriormente lo habitual era evaluar conocimientos teóricos, pero en la actualidad los alumnos han comenzado a cuestionarse acerca de la utilidad de esos conocimientos en los contextos cotidianos. Respecto a la valoración de los conocimientos teóricos, Castañeda (2011) señala que la memorización es una de las habilidades que más se emplea al evaluar alumnos, por lo que considera necesario que ejerciten la resolución de problemas a situaciones a las que se enfrentan a lo largo de la vida,

indicando que se requiere no solamente de conocimientos, sino de habilidades y destrezas aplicables a la práctica, las cuales componen los aspectos cualitativos que son indispensables para contemplar los conocimientos y habilidades del alumno.

Tomando en cuenta los puntos importantes que se han mencionado anteriormente, se retoma la idea principal de Cappelletti (1999), acerca de que la evaluación se debe considerar como un proceso de análisis del desempeño dinámico, crítico, creativo y cooperativo del alumno, que presupone el acompañamiento constante y que toma en cuenta las diversas dimensiones de su actuación.

De esta forma, en el presente trabajo, se expondrán las principales características de la evaluación actual, así como observaciones a la misma realizadas por algunos autores, quienes consideran implementar algunos cambios para conformar una evaluación integral que tome en cuenta el desarrollo de distintas habilidades en cada uno de los estudiantes, y que rompa con el esquema tradicional de evaluación que se ha utilizado hasta ahora.

2. DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN EFECTIVA

La evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido realmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza, así la finalidad de la evaluación reside en el análisis de “la congruencia entre los objetivos y los logros (Tyler 1959, citado en Escobar, 2014). El modelo de Tyler se fundamenta en comprobar si el comportamiento final del alumno concuerda con los objetivos formulados.

Toaquiza, (2015) indica que Tyler centra la evaluación en los logros, en el rendimiento de los alumnos, más que en otras variables del proceso. Así, el programa será eficaz en la medida que se consigan los objetivos establecidos, y con todos estos elementos, quien planifica debe responder al menos cuatro preguntas básicas, según la visión del currículum de Ralph Tyler (1959, citado en: Toaquiza, 2015): ¿Qué aprendizaje se quiere que los alumnos logren? ¿Mediante qué situaciones de aprendizaje podrá lograrse dichos aprendizajes? ¿Qué recursos se utilizará para ello? ¿Cómo evaluaré si efectivamente los alumnos han aprendido dichos objetivos?

En la actualidad, la evaluación de Tyler se ha aplicado en el sistema educativo como una herramienta fundamental para los docentes, ya que ayuda a identificar en los estudiantes las debilidades y fortalezas sobre su aprendizaje, y porque estas cuatro preguntas han sido la base fundamental para planificar los bloques curriculares para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje. Tyler consideraba que cualquier evidencia válida sobre el comportamiento o el rendimiento de los alumnos proporcionan un método evaluativo apropiado. Tyler proporcionó medios prácticos para la retroalimentación (término que él introdujo en el lenguaje evaluativo). Por consiguiente, veía la evaluación como un proceso recurrente. La evaluación, según él, debía proporcionar un programa personal con la información útil que pudiera permitir la reformulación o redefinición de objetivos. Hoy en día, las instituciones educativas utilizan técnicas y herramientas que se emplean en el proceso de evaluación y que, aplicadas de manera correcta,

conlleven a una educación de calidad en la que el estudiante es capaz de reconocer el avance y estancamiento de sus aprendizajes y así aprovechar al máximo sus posibilidades, su forma de aprender, conocer sus límites e interpretar la información evaluativa que proviene del docente (Toaquiza, 2015).

Por su parte, García (1989, citado en Rivera, 2013) define la evaluación como un proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos; este autor concuerda con Cappelletti (1999) al mencionar que la valoración de los datos tiene como objetivo la toma de decisiones que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Wolf (2006, citado en Horbath y García, 2014), indica que la evaluación escolar se basa principalmente en los aspectos que podrían favorecer el cumplimiento de los objetivos curriculares, ya sean establecidos por las autoridades gubernamentales o por expertos nacionales e internacionales. Sin embargo, el hecho de considerar la evaluación como un medio para cumplir objetivos curriculares y no centrarla en las necesidades y habilidades de los alumnos, no favorecerá su aprendizaje. En relación a este punto, Alonso, Gil y Martínez-Torregrosa (1996) mencionan que una primera característica que ha de poseer la evaluación para jugar un papel orientador e impulsor del trabajo de los estudiantes es que pueda ser percibida por estos como ayuda real, generadora de expectativas positivas. El profesor ha de lograr transmitir su interés por el progreso de los alumnos y alumnas y su convencimiento de que un trabajo adecuado terminará produciendo los logros deseados, incluso si inicialmente aparecen dificultades.

La evaluación por el docente, es pieza esencial de su labor de acompañamiento, para ello precisa involucrarse en el aprendizaje del alumno como guía en el desarrollo de los contenidos, sugiriendo formas de lograr los aprendizajes esperados y dándole pauta para evaluar su propio desempeño (Pardo, et al. 2013).

Porto (2002) destaca el carácter reduccionista que se le ha dado a la evaluación, al mencionar que sólo se evalúa al alumno, se evalúan solamente los resultados,

se evalúan sólo los conocimientos, se evalúa cuantitativamente, se evalúa para controlar, se evalúa competitiva y estereotipadamente y se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este autor considera más importante averiguar si los alumnos saben qué hacer con los contenidos que se les han planteado, por qué deben conocerlos y utilizarlos. Como solución, este autor propone que la evaluación sea democrática y negociada. Democrática, implica que se ponga al servicio de los usuarios y que se dé un proceso de negociación inicial acerca de lo que se va a evaluar y con qué propósitos o intereses; negociar sobre cómo evaluar eso que se ha decidido, y concertar sobre los juicios finales a los que se ha llegado, juicios y resultados que serán conocidos por todos los afectados por la evaluación. Los implicados en este proceso, tendrán derecho a participar no sólo en él, sino también en su diseño y elaboración de las conclusiones, las cuales tienen que ser accesibles para todos los integrantes de la comunidad educativa. Este aspecto, es relevante debido a que la evaluación permite dar seguimiento y apoyo a los alumnos, describir los logros y dificultades para la articulación de saberes y así, orientar de mejor manera el logro de los aprendizajes esperados.

De acuerdo con Trillo y Porto (1999), la evaluación debe comprender las siguientes características:

- Formar parte del proceso enseñanza-aprendizaje
- Tener un fin educativo formativo
- Tomar en consideración a todos los integrantes del sistema educativo
- Ser negociada, dialogada y democrática
- Compartir los resultados con la comunidad educativa
- Fundamentarse en principios éticos
- Ser participativa y colaborativa
- Tener como propósito el progreso de los aspectos evaluados
- Emplear métodos y análisis de datos apropiados y coherentes con su sentido y finalidad

- Ser continua en cada actividad que se realice, escuchando, observando, reflexionando e interpretando los progresos y dificultades del proceso
- Ser global, tomando en cuenta los contenidos enseñados y considerando los aspectos interdisciplinarios y las áreas transversales
- Tener presentes los objetivos establecidos en el ciclo escolar
- El diseño de las actividades debe ser coherente con los propósitos, estrategias pedagógicas y las actividades de aprendizaje
- Ser diversificada, las actividades de evaluación deben ser variadas en función del alumnado y de las estrategias de aprendizaje que se utilizan.

El proceso de evaluación es una actividad inherente a la educación, que tiene como objetivo principal el aprendizaje y su seguimiento (Sánchez, 2010, citado en Ricoy y Fernández-Rodríguez, 2013). En la actualidad, la evaluación diseñada por los profesores, debe tomar en cuenta no solamente la transmisión de conocimientos y la repetición de información, sino que debe ampliarse reconociendo las distintas competencias, habilidades y destrezas que presenta cada uno de los alumnos en el salón de clases. Por tal motivo, es relevante implementar procedimientos de evaluación distintos a aquellos que contemplan las prácticas tradicionales que hasta ahora la han caracterizado (Ricoy y Fernández-Rodríguez, 2013).

La evaluación en el ámbito educativo debería tener como funciones y/o finalidades principales: favorecer una mayor comprensión y una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, asegurar que se están desarrollando procesos de aprendizaje de calidad y fomentar la capacidad de autoevaluación en los alumnos (Capelleti, 1999).

Porto (2002) destaca que no se debe utilizar la evaluación como medio para castigar a los alumnos por no haber conseguido determinados objetivos, no ser eficaces, no alcanzar los logros pretendidos, ni usarla como una manifestación de autoritarismo, contrario a esta idea, la evaluación debe motivar el aprendizaje estudiantil.

Al respecto, Perrenoud (2008) señala que debido a que la evaluación se ha considerado como un método que permite estigmatizar la ignorancia de ciertos alumnos y destacar la excelencia de otros, algunos de ellos la han asociado con una experiencia gratificante y constructiva, mientras que para otros ha representado el recuerdo de una serie de eventos humillantes.

Esta problemática, se presenta con frecuencia debido a que las evaluaciones se presentan de una misma manera para un grupo de alumnos que cuenta con habilidades distintas, por lo que algunos no presentarán dificultades para cumplir con la evaluación, mientras que para otros el proceso podría resultar complicado.

3. TIPOS DE EVALUACIÓN

Para que la evaluación sea un elemento estimulante para los alumnos, es preciso que el sistema educativo sea coherente ofreciendo la información precisa ante las dificultades que puedan surgir. Para ello, es necesaria una definición clara de los objetivos y una recuperación inmediata en caso de fracaso. Zabalza y Rosales (1988, 1990, citados en Porto, 2002) realizaron algunas aportaciones sobre los diferentes tipos de referentes que los profesores utilizan cuando realizan una evaluación:

3.1 Estadístico o normativo

Se emplea como referente al grupo al cual pertenece al aspecto evaluado, se toma como punta de referencia lo que es “normal” en ese grupo.

3.2 Criterial

El referente se sitúa en un marco general externo, que especifica las características que ha de reunir el aspecto evaluado para ser valorado positivamente.

3.3 Individualizado o personalizado

Donde el punto de referencia es el propio aspecto a evaluar, su desarrollo o evolución durante el período de evaluación.

Estos autores, también han considerado el hecho de que la evaluación debe estar en función del proceso de enseñanza-aprendizaje. Puede realizarse en distintos momentos de este proceso y, con base en el momento en que se realice, tendrá finalidades o funciones diferentes. De acuerdo al momento en que se realizan las evaluaciones y a la función que se les otorga, Zabalza y Rosales (1988, 1990, citados en Porto, 2002) distinguen tres modalidades de evaluación:

3.4 Evaluación inicial-diagnóstica

Se realiza al comienzo de un nuevo curso, etapa, unidad didáctica, etc., y su finalidad es conocer el nivel conocimientos que poseen los alumnos al inicio de un nuevo proceso formativo. En este sentido, se puede comprobar la importancia de este tipo de evaluación para poder planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje posterior, para adaptarlo a los conocimientos e intereses de los alumnos e intentar fomentar así un aprendizaje significativo.

3.5 Evaluación continua-formativa

Se realiza mientras se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje y, según Felip (1996, citado en Porto, 2002) consiste en descubrir y verificar a lo largo del proceso educativo las deficiencias y los logros de un sujeto, programa o institución, para subsanar y evitar posibles resultados negativos.

Sadler (1989, citado en Shepard, 2006) aportó a la evaluación formativa; que es insuficiente mencionar únicamente si las respuestas son correctas o incorrectas, para facilitar el aprendizaje, este autor propone dar retroalimentación vinculada explícitamente a criterios claros de desempeño y que proporcione a los estudiantes estrategias de mejoramiento, así el proceso de evaluación formativa respalda directamente el mejoramiento. Esta evaluación, que se realiza durante el proceso de aprendizaje, podría efectuarse por medio de preguntas al estudiante durante el trabajo grupal, cuando explica a la clase cómo resolvió un problema, o al examinar un trabajo escrito.

De esta forma, Shepard (2006) afirma que la evaluación formativa, eficazmente implementada, puede hacer tanto o más para mejorar la realización y los logros que cualquiera de las intervenciones más poderosas de la enseñanza.

3.6 Evaluación final-sumativa

Se realiza al terminar cada secuencia, curso, ciclo, proceso de enseñanza-aprendizaje, etc., y puede tener como finalidad: valorar el nivel de rendimiento alcanzado y dar una nota/calificación, informar a todos los participantes sobre los resultados conseguidos y los procesos generados, así como servir de base en la toma de decisiones para futuros procesos formativos.

Existe evidencia sobre los beneficios de las evaluaciones sumativas, los estudiantes parecen estudiar y aprender más si esperan que les hagan una prueba. Como lo resumió Crooks (1988, citado en Shepard, 2006), las ventajas de poner pruebas pueden explicarse por tres factores:

- 1.- Realizar pruebas de seguimiento hace que los estudiantes revisen y vuelvan a aprender.
- 2.- La experiencia misma de presentar pruebas pone a los estudiantes a procesar el contenido.
- 3.- La prueba dirige la atención a los temas y las habilidades que se examinan, lo cual tiene implicaciones para los esfuerzos de estudio de los alumnos.

Desde una perspectiva cognitiva, el mejor sistema sería aquel en el que las evaluaciones sumativa y formativa se complementaran entre sí, y en el que las evaluaciones sumativas se utilizaran como momentos importantes de logro, después de periodos de aprendizaje reforzados por la evaluación formativa, ya que las evaluaciones sumativa y formativa tienen finalidades diferentes: una hace posible el aprendizaje y la otra, ilustra la realización y los logros (Shepard, 2006).

Rivera (2013) también presenta una clasificación de la evaluación, tomando en cuenta factores como: finalidad, extensión y agentes evaluadores:

3.7 Según su finalidad

Función formativa: la evaluación se utiliza como estrategia de mejora y para ajustar los procesos educativos para conseguir las metas u objetivos previstos. Es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la

evaluación de productos educativos, siempre que sus resultados se empleen para la mejora de los mismos. Corresponde a lo que Zabalza y Rosales (1988, 1990, citados en Porto, 2002) denominan como evaluación continua.

3.8 Según su extensión

a) *Evaluación global*: se pretende abarcar todas las dimensiones del alumno, del centro educativo, del programa, etc. Se considera el objeto de la evaluación de un modo holístico, como una totalidad interactuante, en la que cualquier modificación en uno de sus componentes o dimensiones tiene consecuencias en el resto.

b) *Evaluación parcial*: pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un centro, de un programa educativo, de rendimiento de un alumno, etc.

3.9 Según los agentes evaluadores

a) *Evaluación interna*: es aquella que es promovida y llevada a cabo por los propios integrantes de un centro, un programa educativo, etc.

b) *Evaluación externa*: se da cuando agentes no integrantes de un centro escolar o de un programa evalúan su funcionamiento. Suele ser el caso de la "evaluación de expertos". Estos evaluadores pueden ser inspectores de evaluación, miembros de la administración, investigadores, equipos de apoyo a la escuela, etc.

4. ENFOQUES EDUCATIVOS

4.1 Conductual

Ángeles (2003) refiere que en esta corriente de pensamiento, uno de los autores que adquirió gran importancia en la educación es E. L. Thorndike (1928, citado en Ángeles, 2003) quien realizó un conjunto de observaciones que influyeron de manera importante en la aplicación del paradigma al campo educativo. Desde esta perspectiva la enseñanza consiste en proporcionar información a los estudiantes, con base en un detallado arreglo instruccional, para que estos la adquieran.

De acuerdo con Ángeles (2003), el trabajo del profesor consiste en arreglar conjuntos de estímulos y condiciones de reforzamiento, particularmente los de naturaleza positiva y evitar los negativos (castigos). Mientras que la evaluación se centra en los productos del aprendizaje, sin considerar los procesos; es decir, lo que cuenta es lo que ha logrado un estudiante al final de una actividad, una secuencia o un programa, sin intentar analizar los procesos cognitivos o afectivos involucrados en el aprendizaje.

Las evaluaciones, en general, son referidas a criterios, ya que lo importante es medir el grado de ejecución de conocimientos o habilidades en cuanto a niveles absolutos de destreza (Ángeles, 2003).

4.2 Cognitivo

En lo referente a cuestiones educativas cabe destacar el trabajo de D. Ausubel.

Ausubel (1963, citado en Ángeles, 2003) señala que el aprendizaje significativo es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e información representadas en cualquier campo de conocimiento; es el proceso mediante el cual una nueva información se relaciona

de manera no arbitraria e incorpora a la estructura cognitiva lo esencial del conocimiento, de las ideas y no las palabras utilizadas para expresarlas.

Un objetivo prioritario en la institución educativa es que los individuos aprendan a aprender, lo cual supone enseñarlos a pensar. Sin duda, los aprendizajes de contenidos son indispensables en todos los niveles educativos, pero deben enfatizarse, además, habilidades generales y específicas que les permitan convertirse en aprendices activos, capaces de acceder y manejar eficazmente diferentes tipos de contenidos curriculares (Ángeles ,2003).

Shepard (2006) señala que de acuerdo con la teoría cognitiva, quienes aprenden construyen el conocimiento conectando nueva información a estructuras previas de conocimiento. Los esquemas mentales sirven para organizar el conocimiento para que cuando se necesite lo recuperemos y utilicemos. Bajo esta teoría, las metas deben definirse explícitamente y ser visibles para los estudiantes.

4.3 Sociocultural

Shepard (2006) destaca también, el modelo sociocultural del aprendizaje, el cual se basa en la idea de que la competencia y la identidad de quienes aprenden se desarrollan por medio de una participación mediada socialmente, en una actividad práctica llena de significado. Un individuo aprende a pensar y a razonar gracias a una gran diversidad de apoyos proporcionados por adultos y pares más conocedores e informados. En la teoría sociocultural, una comprensión del objetivo se construye conjuntamente mientras el estudiante recibe ayuda para mejorar su desempeño.

Vygotsky considera que es precisamente el aprendizaje logrado a través de la participación en actividades organizadas y con el apoyo de otros individuos más preparados, como se puede incidir en el desarrollo de procesos cognitivos más complejos (Shepard, 2006.)

La evaluación dinámica, propuesta por Vygotsky, se centra en el proceso de los estudiantes y se orienta a determinar los niveles de desarrollo alcanzados en un contexto determinado. Un interés particular de la evaluación es el poder detectar el nivel de desarrollo potencial, así como el potencial de aprendizaje de los alumnos, de manera que sirvan para establecer las líneas de acción de las prácticas educativas (Ángeles, 2003).

4.4 Humanista

Frente a la educación tradicional, caracterizada por ser directa, rígida, autoritaria, con currículos inflexibles, centrados en el papel del profesor, aparece la educación humanista como una alternativa centrada en el desarrollo de la persona (Ángeles, 2003)

Ángeles (2003) señala que la educación humanista se basa en la idea de que todos los estudiantes son diferentes y debe ayudarlos a ser más como ellos mismos y menos como los demás, por tal motivo, para los humanistas, la educación debe ayudar a los alumnos a que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser, siendo el logro máximo de la educación: la autorrealización de los estudiantes en todas las facetas de su personalidad.

Para ello es necesario atender a las necesidades individuales, proporcionarles oportunidades de autoconocimiento, de crecimiento y decisión personal. Carl Rogers (1977, citado en Ángeles, 2003) uno de los más importantes representantes del enfoque, propone una educación democrática centrada en la persona, la cual consiste en otorgar la responsabilidad de la educación al estudiante. Este autor asume que la persona es capaz de responsabilizarse y de controlarse a sí misma en su aprendizaje, siempre y cuando el contexto presente condiciones favorables para facilitar y liberar las capacidades de aprendizaje existentes en cada individuo.

Ángeles (2003) menciona que el objetivo central de la educación es crear alumnos con iniciativa y autodeterminación, que sepan colaborar solidariamente con sus semejantes sin que por ello dejen de desarrollar su individualidad. Para ello la educación debe integrar lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal.

Ángeles (2003) indica que el docente debe permitir que los alumnos aprendan, impulsando y promoviendo todo tipo de experiencia que ellos mismos inicien o decidan emprender; debe interesarse auténticamente en el estudiante como persona total, ser auténtico con ellos, rechazar toda posición autoritaria, entender sus necesidades y problemas, poniéndose en su lugar (empatía).

Se considera que es el estudiante, con base en sus propios criterios, quien se encuentra en mejores condiciones para determinar y juzgar la situación de su proceso de aprendizaje, una vez realizadas ciertas actividades. El ejercicio de la autoevaluación les permitirá acrecentar su confianza en sí mismos, además de lograr capacidad de autocrítica y desarrollo de la creatividad (Ángeles, 2003).

4.5 Constructivismo

Por otro lado, Shepard (2006) propone una concepción del aprendizaje social-constructivista que reúne las teorías cognitiva y sociocultural. Si bien hay muchos puntos discutibles no resueltos entre estas dos perspectivas, el autor las considera compatibles al contrastar que Vygotsky (1978 citado en Shepard, 2006) sostenía que “todas las funciones en el desarrollo cultural del niño aparecen dos veces: primero, en el nivel social, y luego en el nivel individual; primero entre la gente (interpsicológica), y luego dentro del niño (intrapsicológica).” De esta forma, podemos usar la investigación sociocultural para entender los procesos sociales que respaldan y definen el aprendizaje, y la teoría cognitiva, para entender los procesos mentales subsecuentes del individuo.

Ángeles (2003) indica que el enfoque humanista se centra en el sujeto que aprende. El individuo, tanto en los aspectos cognitivos como socioafectivo, no es un producto del ambiente ni de sus disposiciones o pulsiones internas. El

conocimiento no es una copia fiel de la realidad sino una construcción del ser humano. Las personas son sujetos activos que aprenden, inician y aprovechan experiencias, buscan información para resolver problemas y reorganizan lo que ya saben para lograr nuevos aprendizajes. La construcción del conocimiento depende de los conocimientos o representaciones acerca de la realidad y de la actividad a realizar, así como de la actividad interna o externa que el sujeto realice. El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos. El conocimiento es resultado del aprendizaje; en consecuencia, los modelos educativos deben enfatizar la propia construcción y organización del conocimiento del individuo. Para el humanismo, el aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el estudiante sabe con lo que debería saber.

5. ESTRATEGIAS PROPUESTAS PARA LA EVALUACIÓN EN EL AULA

Ángeles (2003) indica que el aprendizaje no lo observamos de forma directa, sino mediante sus productos y resultados. Para llegar a ello es imprescindible una evaluación que cumpla con los objetivos educativos. Establecer objetivos claros para el aprendizaje por parte del estudiante requiere la elaboración de los criterios mediante los cuales será juzgado el trabajo del estudiante.

De acuerdo con Shepard (2006) la enseñanza en clase debe ocupar a los estudiantes en actividades académicas, las cuales sean lo más directamente posible ejemplos de los objetivos reales del aprendizaje. La evaluación debe realizarse como parte de estas actividades de aprendizaje significativo.

Las formas para evaluar los productos y resultados de los alumnos son los siguientes:

5.1 Observación directa

Consiste en observar ejemplos del comportamiento de estudiantes para evaluar si ha ocurrido o no un aprendizaje. La observación directa de acuerdo con Schunk (2012) es conveniente si las observaciones son claras y no hay especulaciones por parte del observador. Asimismo, es mejor si se especifica la conducta esperada y después se observan a los estudiantes para establecer si sus conductas se ajustan al estándar.

Una deficiencia de este método es que solo se enfoca en observar, por lo que omite procesos cognitivos y afectivos derivado de las acciones. Más aún, pese a que la observación directa de una conducta indica que ha ocurrido el aprendizaje, la ausencia de esta, no significa que el individuo no ha aprendido (Schunk, 2012).

5.2 Exámenes escritos

Schunk (2012) menciona que este método consta de pruebas y cuestionarios, los cuales, con base en el nivel del dominio indicado por la respuesta, los profesores deciden si tuvo lugar o no un aprendizaje adecuado, o si se requiere alguna instrucción adicional debido a que no comprendieron algún material.

La forma de aplicarlo es práctica, sin embargo, existen factores extraños que indican que los alumnos están dando su mayor esfuerzo a la hora de contestar los exámenes y que no hay causas interviniendo que provoque que el examen escrito no represente lo que aprendieron (Schunk, 2012.)

5.3 Exámenes orales

Los docentes elaboran preguntas para los estudiantes, con el fin de evaluar su aprendizaje. Incluso, las preguntas realizadas por los estudiantes pueden indicar falta de comprensión, lo cual, constituye una señal de que no ha ocurrido el aprendizaje adecuado. Schunk (2012) señala que una de las desventajas de estas pruebas consiste en que los alumnos podrían tener dificultades para explicar lo que saben, debido al desconocimiento de la terminología, dificultad para hablar en público o problemas de lenguaje. Los profesores podrían parafrasear lo que dicen los estudiantes, pero esto podría no reflejar de forma precisa la naturaleza de sus pensamientos.

5.4 Portafolio de evidencias

Una técnica más de evaluación es el portafolio, consiste en una recopilación de evidencias (películas, mapas conceptuales, cuadernos, etc.) consideradas de interés para ser conservadas, debido a los significados que con ellas se han construido. Un portafolio didáctico es la historia documental estructurada de un conjunto seleccionado de desempeños que han recibido preparación o tutoría y

adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante. Utilizar el portafolio implica adoptar una concepción de evaluación formativa en la que la autoevaluación adquiere un papel central. Ángeles (2003) indica que las evidencias que lo integran permiten identificar cuestiones claves para ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre los propósitos, la orientación de los esfuerzos, las líneas a continuar desarrollando, entre otros.

5.5 Trabajos escritos

Por último, se utilizan la elaboración de proyectos que consiste en asignar a los alumnos la ejecución de un proyecto o una tarea estructurada y orientada a generar resultados concretos con el propósito de evaluar la calidad de la misma. El proyecto debe de ser realista y alcanzable en las condiciones previstas para la evaluación; debe establecer si se evaluará el producto y/o el proceso, aclarando qué tipo de ayuda se proporcionará a los alumnos, si llegan a tener problemas o si se realizará de manera independiente (Ángeles, 2003).

5.6 Exposición

Es una de las técnicas más utilizadas que consiste en “el uso del lenguaje oral para explicar un tema, una actividad a desarrollar o un concepto”, ésta puede ser utilizada tanto por el docente como por el alumno.

Cuando se solicita al alumno exponer, se favorece la capacidad de investigación, análisis, síntesis, observación, capacidad de expresión, capacidad de coherencia en su discurso, control de grupo, seguridad ante los demás, planeación, organización y trabajo colaborativo (Castañeda, 2011).

5.7 Simulación

De acuerdo con Flechsig y Schiefelbein (2003), en la simulación, el alumno desempeña un rol o actúa en un entorno simulado, para practicar y desarrollar capacidades de acción y decisión en situaciones de la vida real. Suele parecer que está jugando, sin embargo, reacciona frente a situaciones que tienen elementos fundamentales de la realidad. Otras denominaciones para el modelo; juego (de simulación); sesiones de juego; simulación educativa; dramatizaciones.

5.8 Participación

De acuerdo con Ferreiro (2005), la participación es elemento clave para la formación de los estudiantes. No tan solo porque hace que el alumno sea un sujeto activo, consciente y comprometido con la construcción de su conocimiento y de su persona, sino también de la participación que favorece el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, los sentimientos y una conducta personal y social acorde con valores altamente apreciados.

Con el fin de especificar el significado de la estrategia académica “participación”, se llegó al acuerdo de sustituirlo por “aportación de ideas en clase” de modo que los alumnos puedan comprender esta estrategia como una forma de beneficiar el proceso de aprendizaje, desarrollando distintas habilidades.

6. PERCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

6.1 Definición de percepción

Pastor (2000) define la percepción como un proceso cognitivo que integra de forma inmediata la información de cada persona acerca de diferentes cuestiones, conformando un juicio o creencia, la cual condiciona su comportamiento.

Vargas (1994) concuerda en algunos puntos con el autor anterior al definir la percepción como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen, el aprendizaje, la memoria y la simbolización. Ésta autora, señala que la percepción es biocultural porque, por un lado, depende de los estímulos físicos y sensaciones y por otro, de la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones. Las experiencias sensoriales se interpretan y adquieren significado moldeadas por pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas desde la infancia. La selección y la organización de las sensaciones están orientadas a satisfacer las necesidades tanto individuales como colectivas de los seres humanos, mediante la búsqueda de estímulos útiles y de la exclusión de estímulos indeseables en función de la supervivencia y la convivencia social, a través de la capacidad para la producción del pensamiento simbólico, que se conforma a partir de estructuras culturales, ideológicas, sociales e históricas.

Oviedo (2004) también habla acerca de la formación de significados, éste autor indica que de la enorme cantidad de datos arrojados por la experiencia sensorial, los sujetos toman sólo aquella información susceptible de ser agrupada en la conciencia para generar una representación mental. El hecho de recibir de manera indiscriminada datos de la realidad implicaría una constante perplejidad en el sujeto, quien tendría que estar volcado sobre el inmenso volumen de estímulos que ofrece el contacto con el ambiente. La percepción determina la entrada de información; y garantiza que la información retomada del ambiente permita la

formación de abstracciones (juicios, categorías, conceptos, etc). Lo cual, permite mencionar que en el caso de la evaluación, aquellos factores que resulten verdaderamente significativos para los alumnos, serán los que formarán parte de la percepción que tenga respecto a la forma de evaluar de sus profesores.

6.2 Percepción de los profesores acerca de la evaluación educativa

Hidalgo y Murillo (2016) mencionan que las concepciones que tienen los profesores acerca de la evaluación están profundamente influidas por el contexto donde se encuentren, definiendo claramente su práctica evaluativa. Las experiencias son uno de los factores que determinan estas concepciones, ya que en ocasiones los docentes reproducen aquello que han vivido en el pasado.

Las concepciones sobre evaluación no siempre se traducen en una práctica evaluativa concreta. Así, concebir la evaluación como mejora, no supone llevar a cabo una práctica evaluativa con el mismo fin, especialmente porque las políticas educativas, las directrices del centro educativo y las evaluaciones externas dirigen la evaluación desarrollada en el aula. Hidalgo y Murillo (2016) señalan que esto se traduce en una clara brecha entre concepciones previas y práctica evaluativa, siendo fundamental ir estrechando esa diferencia.

Asimismo, en función de cómo los profesores conciben la evaluación, impactará en su estrés laboral vivido en el aula, en cómo utilizan los datos de la evaluación de sus estudiantes y en cómo viven las evaluaciones estandarizadas externas. Esto supone tener en cuenta que es importante conocer las ideas implícitas del profesorado y antes acerca de la evaluación ya que determina varios aspectos de su práctica profesional, lo que es fundamental conocer si se busca mejorar la evaluación (Hidalgo y Murillo, 2016).

Rueda y Torquemada (2008), elaboraron una investigación que pretendía conocer los conceptos más generales de la evaluación del aprendizaje que tenían los profesores de una universidad pública estatal. Se aplicaron 108 cuestionarios a los

docentes, 53.7% de ellos eran hombres y 41.6% mujeres; un 4.6% no contestó este rubro. Los docentes pertenecían a una variedad de áreas académicas, entre las que se identificaron: tecnologías de la información y comunicación y gestión de la información; aprendizaje de la lengua extranjera; aprendizaje de turismo; derecho; contaduría; veterinaria y zoología; ciencias e ingenierías; lenguaje y pensamiento matemático. Ante la afirmación de *“la evaluación del aprendizaje generalmente es”*, un alto porcentaje de docentes (48.5%) la asoció con cuestiones de medición y retención del conocimiento, así como la aplicación de exámenes hacia el alumno al finalizar su proceso de aprendizaje. Esto refleja una concepción limitada de la evaluación al priorizar una valoración estrictamente cuantitativa de los aprendizajes. En un segundo bloque, aparecen las respuestas (20.9%) que enfatizan una serie de problemáticas en el proceso de la evaluación de los aprendizajes; al respecto se plantea que la evaluación es un proceso normativo e incompleto con fines de acreditación. Asimismo, se afirma que el procedimiento de evaluación es subjetivo y ambiguo, y que su finalidad está orientada únicamente al cumplimiento de objetivos, sin otra repercusión mayor. Por otro lado, se reportan aspectos negativos (9.7%) y positivos (8.2%) de la evaluación de los aprendizajes. Asimismo, se aprecia que un 6.7% de los docentes encuestados destacan la periodicidad del proceso de evaluación. Únicamente un 5.9% de los docentes señalan comentarios genéricos relativos a la evaluación como un elemento útil que enfatiza el trabajo individual del alumno.

En su investigación, Rueda y Torquemada (2008) presentan otra afirmación de interés para conocer la percepción de los profesores acerca de la evaluación: *“lo más adecuado al evaluar sería”*, al respecto, un 23.6% de los docentes, hace referencia a las actitudes y el rendimiento del alumno como el principal objeto de la evaluación de los aprendizajes, este porcentaje señala que se deben tomar en cuenta todas las habilidades y actitudes del estudiante en forma individual, además de conocer lo que realmente ha aprovechado el estudiante y qué tanto ha investigado. El 22.1% de los docentes, destaca la necesidad de criterios definidos que guíen el proceso de evaluación de los aprendizajes, indicando que se deben establecer criterios de evaluación en los que se considere la participación, interés

y cumplimiento de tareas del alumno. Un 15.7% de los docentes menciona una serie de condiciones necesarias para favorecer la evaluación de los aprendizajes, tales como una planeación sistematizada del proceso de evaluación y atender a la congruencia con los planes y programas de estudio. Posteriormente, un 12.9% de los docentes refieren la necesidad de estrategias diversas para evaluar los aprendizajes considerando alternativas cualitativas. Solamente un 10.7% menciona algunos elementos a cuidar en la evaluación de los aprendizajes, tales como: considerar el contexto, consensuar con la academia para adecuar la evaluación, atender a la teoría y la práctica. Un 9.3% enfatiza la objetividad como factor clave en la evaluación de los aprendizajes, destacando que para realizar una evaluación objetiva, se requiere que inicialmente, el docente conozca a los estudiantes de manera individual. Por último un 5.7% comentó algunas cuestiones genéricas en relación con la evaluación de los aprendizajes, las cuales se relacionan principalmente con la promoción de cursos docentes sobre temáticas de evaluación, que la evaluación de los aprendizajes implique mayor exigencia al alumno y que ésta deba ser un proceso de satisfacción para profesores y alumnos.

Gutiérrez, Pérez y Pérez (2013) consideran que la evaluación es un proceso clave que permite guiar el aprendizaje, ajustar los elementos curriculares a las características y necesidades de los estudiantes, y perfeccionar constantemente el proceso formativo. Estos autores realizaron un estudio con el fin de conocer las percepciones que mantienen sobre la evaluación profesores, alumnos y egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (LCAFD) de la Universidad de León, en España. Participaron 24 profesores, 43 alumnos y 35 egresados, emplearon un cuestionario denominado *Cuestionario para el estudio del sistema de evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física*. Los resultados obtenidos muestran un panorama diverso sobre los acuerdos y desacuerdos que mantuvieron profesores, alumnos y egresados respecto a la evaluación.

Los alumnos y egresados coinciden en gran medida en sus evaluaciones sobre los profesores, Kulak (2001, citado en Gutiérrez, Pérez y Pérez, 2013), refiere que ambos grupos evalúan de acuerdo a las experiencias positivas o negativas obtenidas con dichos profesores, más que la mayor o menor utilidad posterior de los conocimientos obtenidos. Por su parte, los profesores consideran que la evaluación que desarrollan tiene un mayor carácter formativo y participativo, respecto a los alumnos y egresados, debido a que para los profesores los programas de las asignaturas que imparten y los sistemas de evaluación que utilizan, tienen un alto grado de coherencia, a lo que alumnos y egresados difieren. El profesorado opina que se preocupa más del carácter formativo de la evaluación que desarrolla, que de la coherencia de los programas, es decir que alumnos y egresados consideran que los sistemas de evaluación son poco formativos.

Asimismo, Kulik (2001, citado en Gutiérrez, Pérez y Pérez, 2013) indica que alumnos y egresados consideraron que se habían utilizado algunos instrumentos tradicionalmente asociados a la memorización de contenidos más que los profesores. Los portafolios y los cuadernos de campo, instrumentos que se han asociado a la evaluación formativa obtuvieron consenso sobre su poca utilización, y a su vez otros también asociados a la evaluación formativa como la observación y participación en el aula o los ensayos, recibieron puntuaciones más favorables por parte de los profesores. Únicamente los informes o trabajos escritos lograron un consenso en relación a una amplia utilización.

Las preguntas relativas al establecimiento de las calificaciones son las que obtuvieron un mayor consenso. Básicamente, los tres grupos estuvieron de acuerdo con que las calificaciones las decide el profesor, en la poca presencia de procesos de autoevaluación y autocalificación, calificación dialogada y consensuada, y coevaluación (Kulik, 2001, citado en Gutiérrez, Pérez y Pérez, 2013.)

De la misma forma, Martínez, Castejón y Santos (2012) realizaron una investigación con el objetivo de comprobar la opinión del profesorado y alumnado sobre la evaluación en la formación inicial en la titulación de Educación Física, y

cómo entienden su puesta en práctica con relación a los aprendizajes conseguidos. Para ello, participaron 130 estudiantes de la titulación de Educación Física de dos universidades públicas de la Comunidad de Madrid y 16 profesores. Los investigadores aplicaron un cuestionario para los profesores y otro para los alumnos con las siguientes dimensiones: ámbito del conocimiento, percepciones sobre la evaluación y desarrollo profesional. Los resultados comprobaron que hay diferencias en la percepción entre los profesores y estudiantes.

Respecto a la presencia y comunicación de la evaluación, los estudiantes señalan que no están suficientemente informados acerca de esta, puesto que lo perciben en las opciones de pocas y bastantes veces, mientras que para el profesorado es mayoritario entre algunas veces y siempre. Por lo que los autores sugieren recordar a los estudiantes la forma de obtener información que les resulte accesible, comprensible y que sepan desde un primer momento qué es lo que van a solicitarles al cursar cualquier asignatura (Martínez, Castejón y Santos, 2012).

En cuanto a la coherencia entre los elementos del programa y la evaluación, el alumnado lo califica entre algunas veces y siempre, cuando para el total del profesorado es o siempre o bastantes veces. Esto requiere una mayor atención por parte del profesorado para que exista un mayor grado de coherencia entre lo que se escribe en las guías y lo que se hace en las clases, aunque el profesorado señale que se debe más a factores externos, como puede ser el contexto institucional o el elevado número de estudiantes, pero no debido a su formación o falta de motivación (Martínez, Castejón y Santos, 2012).

En la dimensión puesta en práctica de la evaluación, encontramos que hay un alto porcentaje para el examen en cualquiera de sus variantes. Los estudiantes manifiestan que se hace según la comodidad del docente y no como forma más adecuada de comprobar los aprendizajes (Martínez, Castejón y Santos, 2012).

En cuanto a la dimensión relación entre evaluación y calificación, se encontró que la perspectiva de los estudiantes sobre la información que reciben y la calificación es de descontento. El alumnado ha declarado sus diferencias en cuanto a la

posibilidad de la calificación, que parte casi siempre del profesorado, y el resto de las relaciones entre evaluación y calificación queda en baja consideración desde la perspectiva de los estudiantes (Martínez, Castejón y Santos, 2012).

Por otra parte, con el objetivo de habilitar al profesorado universitario una herramienta capaz de diagnosticar, al inicio de curso, la percepción que han formado sus estudiantes sobre la evaluación de la asignatura, Doménech, y Fortea (2015) realizaron una investigación en la cual buscaron validar un instrumento de medida denominado “Cuestionario para la evaluación de la percepción inicial de los estudiantes universitarios sobre el sistema de evaluación de la asignatura” (CEPISEA) formado por tres componentes: a) Cómo los estudiantes perciben al inicio del curso la propuesta de evaluación formulada por el profesor, b) Explicación de la evaluación por el profesor, y c) Información sobre la evaluación de la asignatura a través de los procedimientos establecidos. En este estudio participaron 435 estudiantes, 138 hombres y 297 mujeres de la Universitat Jaume I de Castellón, España. La escala propuesta puede resultar una herramienta útil para evaluar la percepción que se forman los estudiantes al principio de curso sobre la propuesta evaluativa planteada por el profesorado universitario en sus respectivas asignaturas. Esta información obtenida a principio de curso es muy valiosa para el profesorado ya que le incita a la reflexión de su propia propuesta evaluadora desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta herramienta facilitará la detección de posibles deficiencias y contribuirá a mejorar la calidad evaluativa de los aprendizajes. Asimismo si se emplea este tipo de instrumentos al principio del curso “Los estudiantes aprenden en función de cómo perciben que van a ser evaluados”. La “calidad del aprendizaje” está determinada por el enfoque adoptado por el estudiante para aprender, y éste a su vez dependerá de cómo los estudiantes perciban que van a ser evaluados (Entwistle, 1987; Marton, 1988; Snow & Swanson, 1992, citados en Doménech, y Fortea, 2015).

6.3 Percepción de los estudiantes acerca de la evaluación educativa

De acuerdo con Mateos (2009) el alumno, adquiere una serie de expectativas, intereses, motivaciones o creencias a lo largo del desarrollo de su formación académica. De esta forma, indagar acerca de las experiencias que los escolares viven diariamente en la escuela, aporta información sobre la percepción que tienen acerca de su experiencia escolar.

La percepción de una situación determinada puede cambiar de un momento a otro, en función de lo que suceda, lo que se haga, lo que las personas cuenten, el pensamiento que se tenga de los propios actos y los actos de los demás, entre otros aspectos. En relación con lo anterior, Trillo y Porto (1999) encontraron que las percepciones que tienen la mayoría de los estudiantes, expresan graves críticas a la calidad de la evaluación que se realiza en el nivel Universitario. Estos autores elaboraron un cuestionario con la finalidad de recoger las percepciones de los alumnos acerca de la forma en que se evalúa durante la práctica. Fueron respondidos 209 cuestionarios, para los cuales se elaboraron análisis descriptivos, como frecuencias, porcentajes y medias. Los resultados permitieron conocer que la mayoría de los alumnos percibía que sus profesores frecuentemente entendían evaluar como calificar al alumno (82%), examinarlo (75%), y decidir si puede o no promocionar (73%). Por el contrario, alrededor de un 10 % de la muestra, señala que sus profesores comprenden que la evaluación consiste en valorar el progreso del alumno respecto de donde se encontraba en un principio, o bien, en valorar la calidad de su proceso de aprendizaje. Acerca de cómo los estudiantes viven la evaluación, se encontró que el 71% de ellos, percibe la evaluación como una forma de ejercer control por parte de sus profesores, el 94% mencionó no sentir la evaluación como una posibilidad de diálogo con su profesor y sólo el 75 % de la muestra, reportó considerarla algunas veces como la valoración del aprendizaje.

El estudio anterior, resulta relevante ya que permite conocer de forma general la percepción que los alumnos tienen acerca de la evaluación, lo cual permitirá centrarse en los aspectos que podrían modificarse, ya que como Estrada (2002, citado en, Herrera, s.f) indica, las reacciones afectivas generadas por el proceso

de aprendizaje, tienen una gran influencia en los estudiantes y en los logros que estos consiguen, llegando así a explicar parte de la atracción o el rechazo hacia la materia.

McInerney, Brown y Liem (2009) concuerdan con Estrada (2002, citado en, Herrera, s.f) al señalar que los alumnos son conscientes de que la evaluación existe con la finalidad de mejorar el aprendizaje y la enseñanza, conocen el propósito afectivo de la evaluación y cómo impacta en su bienestar emocional, y en la calidad de las relaciones que establecen con otros estudiantes, sin embargo, también reconocen que la evaluación puede llegar a ser considerada injusta o negativa en algunas ocasiones. La percepción que el alumnado posee de la institución escolar, influye directa e indirectamente en aspectos significativos de la vida escolar del estudiante como son: su rendimiento académico, integración escolar, relaciones sociales y socialización. Problemas como el fracaso escolar, la dificultad comunicativa en la relación educativa o la desadaptación escolar pueden ser consecuencia de una imagen negativa del profesorado, de los compañeros, de sí mismos o de la institución escolar.

La disciplina es uno de los aspectos que conforman la evaluación en el salón de clases. Al respecto, Gotzens, Castelló, Genovard y Badía (2003) realizaron un estudio que se propuso analizar las discordancias entre las percepciones declaradas por profesores y alumnos sobre cuáles son y cómo se tratan los conflictos de disciplina en el aula. Sus resultados pusieron de manifiesto diferencias significativas entre ambas percepciones, dichas diferencias se acentuaban al considerar el tipo de intervención realizada por los profesores.

Ricoy y Fernández-Rodríguez (2013), realizaron una investigación con el objetivo de conocer la percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación. Participaron 32 estudiantes de la Universidad de Vigo, España, los cuales utilizaron el portafolio con información y evidencias sobre el desarrollo de sus competencias para dar cuenta del aprendizaje generado, al tiempo que los docentes realizaban una retroalimentación por estudiante. Cada alumno debía incluir un relato sobre la percepción y sentimientos que les produce la evaluación y

los recuerdos más importantes de ésta. Los autores encontraron que los estudiantes al momento de ser evaluados, perciben una serie de emociones negativas, como nerviosismo, sobre las positivas antes y durante el desarrollo de los exámenes. Una vez terminada la evaluación, presentan sensaciones positivas como consecuencia de la descarga emocional. Asimismo, indican que es poco el tiempo dedicado para la preparación de los exámenes, lo que propicia el desarrollo de aprendizajes superficiales y selectivos del contenido de las materias. Por lo que después de los exámenes suelen olvidar la información estudiada.

Por otro lado, Chaves, Castillo y Gamboa (2008) exponen que los estudiantes poseen creencias, emociones y actitudes hacia las asignaturas y a la forma en que se enseña y evalúa. El sistema de creencias, respecto a la enseñanza y aprendizaje, constituye un conjunto estructurado de grupos de visiones, concepciones, valores o pensamientos que tiene un estudiante sobre ella. Esto permite explicar el rechazo o el gusto por la disciplina, el profesor, las estrategias de enseñanza, la institución educativa e, incluso, hacia ellos mismos.

Se considera que el profesor requiere de un trabajo arduo y continuo, que permita desestabilizar el sistema de creencias en la medida que genere comportamientos diferentes por parte del estudiante. Si las actividades persisten a través de un período prolongado, esto provocaría una transformación de las creencias, puesto que estas constituyen nociones subjetivas que pueden determinar reacciones emocionales capaces de sistematizar y transformarse en actitudes que favorecen el sostén de estas creencias y la conformación de otras. El mismo proceso educativo puede establecer cambios en los componentes afectivos de los estudiantes, por medio de reacciones emocionales que se suscitan durante dicho proceso. Por esta razón, resulta de vital importancia que la mediación pedagógica genere un ambiente de aprendizaje agradable para los jóvenes, capaz de propiciar emociones y actitudes positivas, que transformen aquellas creencias originales que pudieran afectar la adquisición de conceptos matemáticos (Chaves, Castillo y Gamboa, 2008).

De igual forma, Rueda y Torquemada (2008) realizaron una investigación con la finalidad de conocer las concepciones que un grupo de estudiantes tenía acerca de la evaluación. Se aplicaron 175 cuestionarios compuestos por catorce ítems con preguntas abiertas y cerradas; 50% de ellos pertenecían a segundo semestre, 28% eran de cuarto y 23% de octavo de la carrera de pedagogía; 91% de los participantes eran mujeres. En cuanto al significado atribuido a la evaluación, un 60% de los participantes, la definía como “reflexión sobre el aprendizaje”, un 22% señaló que la evaluación se refería a un “juicio de valor”, 12% la relacionó únicamente con la asignación de una “calificación”, el 5% la identificó con la aplicación de un “examen”, y finalmente, sólo un 1% la definió como un “balance”. Posteriormente, se investigó acerca de la concepción de los estudiantes respecto a la utilidad general de la evaluación, mayoritariamente (83%) manifestaron que no consideran que ésta sirva para “castigar o recompensar”; en menor proporción (66%) el desacuerdo se muestra para destacar su uso para “clasificar o comparar” a los estudiantes. El uso de la evaluación como respuesta a una exigencia administrativa divide las opiniones, distribuyéndolas entre el “totalmente de acuerdo” (17%), “de acuerdo” (55%) y “en desacuerdo” (29%). El empleo de la evaluación para hacer un balance de los conocimientos adquiridos comprende la mayoría de las opiniones favorables (58% “totalmente de acuerdo” y 37% “de acuerdo”). Finalmente, respecto al uso actual de la evaluación, las opiniones de los estudiantes reflejaron una concepción asociada con la medición (38%) y como recurso para mejorar el proceso formativo (26%).

Por otro lado, Rojas y Rozo (2015) realizaron una investigación con el propósito de analizar las diferentes percepciones que tienen los estudiantes de dos instituciones educativas de Bogotá frente a las prácticas evaluativas desarrolladas en el aula. Participaron 1480 estudiantes de las localidades de Bosa y Suba. Para la recolección de datos, los instrumentos empleados fueron: encuesta, observación y diario de campo, entrevista semi-estructurada y grupo focal. Se encontró que los estudiantes perciben la evaluación como una forma de medición del producto de aprendizaje que permite evidenciar la importancia que estos dan a la comprensión y aprehensión de los contenidos abordados en cada una de las

áreas educativas. Para los estudiantes, la evaluación es una práctica encaminada a generar acciones para emitir valoraciones del proceso formativo, dirigidas a revisar sus trabajos realizados en el colegio y en casa. En ese sentido, la evaluación, es vista como un mecanismo de control que ejercen los docentes en donde se valora la apropiación de contenidos, además de permitir la emisión de una valoración para cada asignatura de acuerdo a lo realizado por el estudiante.

Rojas y Rozo (2015) consideraron que la evaluación es una práctica que permite desarrollar planes de mejoramiento o de refuerzo para que cada estudiante conozca sus fortalezas y debilidades, potenciando las primeras y superando las debilidades presentadas, sin embargo, las percepciones del estudiante en torno a las emociones y sentimientos que les generan las prácticas evaluativas implementadas en el aula, son de tipo negativas sobre todo cuando no han sido disciplinados para estudiar o hacer el esfuerzo por entender la temática, con esta falta de acción por contribuir con su proceso educativo se refleja incapacidad por mostrar seguridad para presentar las pruebas que aplique el docente.

Rodríguez-Espinosa, Restrepo-Betancur y Luna-Cabrera (2016) igualmente realizaron una investigación con el objetivo de identificar la percepción de los estudiantes sobre las prácticas evaluativas de los docentes, teniendo en cuenta los propósitos de formación y la participación activa de los estudiantes en el proceso. Participaron 400 estudiantes (200 hombres y 200 mujeres) pertenecientes a universidades públicas y privadas de la ciudad de Medellín, Colombia. Los datos fueron analizados con el fin de evaluar si existe diferencia estadística entre géneros, con respecto a la percepción sobre la evaluación del aprendizaje y determinar los factores que más inciden en la variabilidad total. Los resultados de este estudio indican que la percepción de los estudiantes universitarios sobre las prácticas evaluativas de los docentes es buena, con diferencias altamente significativas entre hombres y mujeres en su percepción sobre la evaluación del aprendizaje. Se considera que las prácticas evaluativas han contribuido a mejorar su aprendizaje y son acordes con sus objetivos; del mismo modo consideran que es mejor comparada con la evaluación en la

educación secundaria y que la evaluación escrita es adecuada en cuanto al número de preguntas, grado de dificultad y tiempo de duración. A pesar de ello, la mayoría de estudiantes manifiesta que alguna vez han sentido que su profesor no es objetivo en la evaluación y la mitad considera que los profesores y profesoras utilizan la evaluación como un mecanismo de poder.

Los estudiantes consideran la evaluación como una práctica que debe ser utilizada para retroalimentar con base en los logros de los objetivos de aprendizaje; sin embargo, consideran que los profesores y profesoras utilizan, a menudo, preguntas que confunden al estudiante y preguntas teóricas sin aplicación a la práctica. Adicionalmente, manifiestan que no se emplean prácticas diferentes a la evaluación tradicional como plataformas virtuales para realizar evaluaciones o la autoevaluación.

7. PLAN DE ESTUDIOS DE 1976 DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

Ribes, Fernández, Rueda, Talento, y López, (1986) refieren que el plan de estudios de 1976 de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala contempla un programa modular el cual está compuesto por tres apartados de enseñanza: 1) módulo teórico, 2) módulo experimental y 3) módulo aplicado.

- **Características de los módulos de enseñanza**

Módulo teórico. Su objetivo es facilitar al estudiante la información necesaria como soporte para los módulos experimental y aplicado. Su desarrollo consta de clases, lecturas independientes, tutorías y seminarios.

Módulo experimental. Este módulo comprende una secuencia de áreas enlazadas paramétricamente, destacando las continuidades teóricas y metodológicas. Esto permite ligar en forma bidireccional la teoría con el laboratorio, sin incompatibilidades conceptuales o metodológicas.

Módulo aplicado. El módulo aplicado amplía los principios teóricos y las técnicas y procedimientos de laboratorio a las condiciones naturales de trabajo. Este tiene dos funciones: 1) garantiza el adiestramiento práctico de los futuros profesionistas y 2) permite evaluar la pertinencia de los módulos teórico y experimental.

La coordinación estrecha entre los tres módulos conlleva a transferir en forma multidireccional las actividades previstas en cada uno de ellos.

- **Características de los sistemas de evaluación**

En los módulos experimental y aplicado la evaluación se efectúa como parte integral de la enseñanza de las actividades incluidas. Se emplean materiales audiovisuales como apoyo en los casos requeridos, así como situaciones de demostración y seminarios como complementos necesarios.

Por lo contrario, el módulo teórico contempla los seminarios, tutorías y estudio independiente como condiciones básicas de aprendizaje, con las conferencias o clases de exposición verbalista como elementos complementarios de tipo introductorio a problemas de información. La evaluación se define en términos de conductas verbales requeridas para el análisis de los textos, redacción de críticas, análisis de datos, revisiones teóricas, históricas y metodológicas, investigación bibliográfica etc. El propósito es la vinculación del material informativo con las destrezas prácticas adquiridas en los módulos experimental y aplicado, por lo cual, los criterios y sistemas de evaluación dependen de los problemas concretos que maneja cada unidad de enseñanza y de los objetivos especificados (Ribes, Fernández, Rueda, Talento, y López, 1986)

- **Objetivos modulares**

Los objetivos modulares definen las condiciones de enseñanza específicas y los conjuntos genéricos de habilidades conductuales relacionadas entre sí.

Módulo teórico.

El apartado teórico está compuesto de los siguientes objetivos:

1. Dotar al estudiante de la información apropiada en las áreas de la investigación experimental y aplicada, y de la actividad propiamente dicha.
2. Proporcionar al estudiante una concepción paramétrica acerca de la conducta humana, de modo que pueda relacionar los hallazgos del laboratorio con los problemas técnicos que le plantea la práctica profesional.
3. Ubicar al estudiante en el contexto histórico de los distintos problemas teóricos, experimentales y aplicados de la psicología moderna, de modo que pueda analizar los determinantes culturales y metodológicos de la variada problemática conceptual y empírica de la ciencia.

4. Adiestrar al estudiante en la investigación bibliográfica, de modo que sea capaz de revisar, integrar y criticar determinada área de conocimientos, así como plantear posibilidades de desarrollo y solución de problemas.

Módulo experimental.

El módulo experimental incluye los siguientes objetivos:

1. Capacitar al estudiante en la identificación de variables y parámetros.
2. Dotar al estudiante de la herramienta estadística y matemática que le permita representar e interpretar la información fáctica.
3. Adiestrar al estudiante en la lógica y empleo de los diseños de investigación aplicada.
4. Adiestrar al estudiante en el uso de técnicas experimentales que le permitan en diseño y evaluación posterior de tecnologías aplicadas.
5. Enseñar al estudiante a analizar en términos paramétricos los fenómenos del comportamiento, subrayando la continuidad de los procesos y la complejidad creciente de los fenómenos que los determinan.

Módulo aplicado.

En el módulo aplicado se exponen los siguientes propósitos:

1. Exponer al estudiante a las situaciones concretas que definen su práctica profesional.
2. Analizar las variables empíricas que confluyen con la presentación de un problema de comportamiento.
3. Adiestrar al estudiante en la definición de problemas y objetivos profesionales, así como en el diseño de programas de acción que lo solucionen.

4. Adiestrar al estudiante en la selección de técnicas apropiadas para resolver problemas, así como a diseñar nuevas técnicas con base en los conocimientos teóricos y experimentales.
5. Enseñar al estudiante a evaluar los efectos de sus procedimientos y llevar a cabo seguimiento en los escenarios naturales.
6. Adiestrar al estudiante en el trabajo comunitario, especialmente en lo que se refiere al entrenamiento de paraprofesionales y no profesionales de la psicología.
7. Hacer que el estudiante profundice en los aspectos jurídicos y sociales de la práctica profesional.

8. JUSTIFICACIÓN

El trabajo escolar de los alumnos, se ve afectado por los acontecimientos que tienen lugar dentro de la escuela, en ese sentido se le debe dar importancia a la idea que tienen acerca de las evaluaciones, ya que al ser uno de los aspectos más relevantes para calificar su desempeño en el aula, su carácter estricto o flexible podrá afectar los resultados obtenidos por el alumno. Al respecto, Mateos (2009) señala que la percepción que el alumnado posee de la institución escolar, influye en aspectos significativos de la vida académica del estudiante. Problemas como el fracaso escolar pueden ser consecuencia de una imagen negativa del profesorado, de los compañeros, de sí mismos o de la institución escolar.

Es necesario prestar especial importancia a la evaluación, ya que como menciona Porto (2002) los implicados en este proceso, tendrán derecho a participar no sólo en él, sino también en su diseño y elaboración de las conclusiones, las cuales tienen que ser accesibles para todos los integrantes de la comunidad educativa; aspecto en muchas ocasiones se desconoce o se descuida en las escuelas.

Ricoy y Fernández-Rodríguez (2013) señalan que en la educación surge la necesidad de habilitar procedimientos de evaluación distintos a los que se han establecido en las prácticas tradicionales, de esta manera se podría facilitar la identificación de capacidades del alumnado, que han sido difíciles de reconocer y valorar a través de modalidades clásicas de evaluación. Para identificar estas capacidades, es necesario conocer la percepción de los alumnos acerca de la evaluación y los aspectos que consideran importantes para la misma. En la actualidad se desconocen estos aspectos, por lo que el objetivo central del presente trabajo consiste en su identificación.

Se debe considerar que la evaluación no solamente afecta las posibilidades académicas de los estudiantes, con base al promedio que obtienen. Un bajo promedio, no solamente reduce las oportunidades en el desarrollo escolar de los alumnos, también afecta su estado emocional, llevándolo en algunos casos a compararse con el resto de sus compañeros y con el valor numérico que deseaba

alcanzar, lo cual es destacado por McInerney, Brown y Liem (2009) quienes señalan que la evaluación juega un importante papel en la vida de los estudiantes, teniendo consecuencias significativas en la educación y en los contextos de empleo. El papel de las creencias y actitudes personales juega un papel importante en la percepción de los resultados obtenidos y deseados en las pruebas. Por lo tanto, se plantea la necesidad de conocer la percepción de los alumnos acerca de los factores que debe incluir una evaluación efectiva del aprendizaje, ya que esta tiene gran influencia en su desempeño al realizar actividades escolares.

Esta investigación, se realizará tomando en cuenta los objetivos curriculares del plan de estudios de 1976 de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, el cual finalizará en el año 2019, sin embargo, es importante mencionar que los resultados podrán ser adaptados al nuevo plan de estudios, tomando en cuenta los objetivos de materias pertenecientes a los módulos: teórico, experimental y aplicado. Por lo que el objetivo de la presente investigación es:

Objetivo general: Identificar qué actividades académicas consideran los alumnos que debe incluir una evaluación efectiva del aprendizaje.

Objetivo específico: Identificar los motivos (argumentos) mencionados por los estudiantes sobre la importancia de evaluar las actividades que sugieren.

9. MÉTODO

Población

Participaron 256 estudiantes de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala del año 2018-2, 150 eran alumnos de sexto semestre (108 mujeres y 42 hombres) y 106 participantes fueron de octavo semestre (70 mujeres y 36 hombres).

Tiempo y espacio

La investigación se llevó a cabo en las aulas de Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la carrera de psicología, ubicada en Av. de los Barrios No. 1 colonia Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, de lunes a viernes durante el horario vespertino.

Criterios de selección de las unidades de observación

Inclusión

Estudiantes de la carrera de psicología de ambos sexos de la FES Iztacala, pertenecientes a sexto y octavo semestre del turno vespertino.

Exclusión

- Alumnos que no pertenezcan a la FES Iztacala.
- Alumnos que no pertenezcan a la carrera de psicología.
- Alumnos del turno matutino.
- Alumnos de segundo y cuarto semestre.

Eliminación

- Alumnos que no terminen de contestar el instrumento.
- Alumnos que no contesten el instrumento de acuerdo a las indicaciones.

Muestra

De acuerdo con la matrícula de alumnos de sexto y octavo semestre, se realizó una muestra probabilística con base en las características de los sujetos (criterios de inclusión y exclusión).

De la investigación realizada por Rueda y Torquemada (2008) conformada por 175 cuestionarios, se desprende que, en cuanto al significado atribuido a la evaluación, un 60% de los participantes, la definía como “reflexión sobre el aprendizaje”, un 22% señaló que la evaluación se refería a un “juicio de valor”, 12% la relacionó únicamente con la asignación de una “calificación”, el 5% la identificó con la aplicación de un “examen”, y finalmente, sólo un 1% la definió como un “balance”. Ya que sólo el 60% se apega a las variables que se desean estudiar en esta investigación, se tomará éste como el valor de p ; mientras que el 40% restante será el valor de q , para calcular el tamaño de la muestra.

$$n = \frac{Nz^2pq}{Ea^2(N-1) + z^2pq}$$

$$n = \frac{542(1.96)^2(60)(40)}{(5)^2(542-1) + (1.96)^2(60)(40)} = \frac{542(3.84)2400}{13525 + 3.84(2400)} = \frac{4995072}{22741} = 219.65$$

Al redondear el resultado del cálculo, se obtiene que la muestra será de 220 participantes, cantidad a la que se sumará el 15% de participantes por datos perdidos, obteniendo una muestra final de: 253 participantes.

Tipo de diseño

Se realizó un diseño no experimental de tipo transversal descriptivo, en el que se indagó la incidencia de las actividades preferidas por los alumnos para una evaluación efectiva de aprendizaje.

Tipo de estudio

El estudio fue de alcance descriptivo, ya que se especificó la tendencia de las actividades académicas (de los alumnos de sexto y octavo semestre) que debe incluir una evaluación efectiva del aprendizaje.

Variables

Variable independiente: Módulo de enseñanza (teórico, experimental y aplicado)

Variable dependiente:

- Actividad académica (examen, exposición, participación, trabajo escrito o evidencias) que los alumnos consideran propicia para valorar su aprendizaje en los módulos: teórico, experimental y aplicado.
- Aspectos que los alumnos consideran que deberían ser evaluados por los profesores.

Variable confusora: semestre.

Instrumento de recolección:

Se elaboró un instrumento de recolección de datos por cada semestre (sexto y octavo).

Se estructuraron 13 ítems basados en los objetivos curriculares del plan de estudios de la carrera de 1976 y de las materias pertenecientes a este. Agrupados por módulos, los ítems 1 al 3 pertenecen al teórico, los ítems correspondientes al módulo experimental son del 4 al 7, por último, de la pregunta 9 a la 14 conciernen al módulo aplicado.

El formato del instrumento, incluía una breve explicación del objetivo de su aplicación, así como un apartado en el que se debían ingresar los datos sociodemográficos de cada uno de los participantes (sexo, edad y semestre) también, se cuestionaba a los participantes acerca de las materias que habían cursado durante la carrera. Posteriormente, se proporcionaban las siguientes instrucciones:

“Lee con atención los siguientes enunciados, marca(x) en la opción que refleje tu punto de vista. Toma en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas. SELECCIONA SOLAMENTE DOS RESPUESTAS POR MATERIA.”

De acuerdo a las actividades mencionadas por los autores citados en el marco teórico, para ambos semestres, las opciones de actividades académicas que debe incluir una evaluación efectiva del aprendizaje, eran las mismas:

- Examen oral (Schunk, 2012)
- Examen escrito (Schunk, 2012)
- Exposición (Castañeda, 2011)
- Participación (Ferreiro, 2005) (Se empleó el término de “Aportación de ideas en clase”)
- Trabajo escrito (Ángeles, 2003)
- Evidencias (mapas, cuadernos, películas) (Angeles, 2003)
- Observación directa (Schunk, 2012)
- Simulación (Flehsig y Schiefelbein, 2003)

En el caso de sexto semestre (Anexo 1), el instrumento constó de dieciséis ítems, de los cuales, tres correspondían al módulo de las materias teóricas; cuatro de los ítems, se relacionaban con materias experimentales; únicamente en el caso de sexto semestre, se añadió una la siguiente pregunta: “¿Qué práctica llevaste en 5° semestre? () CUSI () Educativa” ya que durante quinto semestre, para la materia de Psicología Aplicada Laboratorio, corresponden prácticas diferentes dependiendo de si la terminación del grupo en el que se encuentra el alumno, es non o par. Seis de los ítems del instrumento, se refieren al módulo aplicado y finalmente, se presentaron dos preguntas abiertas, una de ellas, cuestionaba acerca de la utilidad de la evaluación académica; mientras que la otra presentaba una tabla de dos columnas y tres filas, en las que el alumno debía escribir la

actividad que consideraba apropiada para demostrar su aprendizaje, justificando el porqué de su elección.

Para octavo semestre (Anexo 2), el instrumento se componía de quince ítems, ya que la pregunta relacionada con la práctica de Psicología Aplicada Laboratorio no se incluía, debido a que, durante el séptimo semestre, no se lleva esta práctica.

Análisis de datos: para hacer el análisis de los datos se utilizó un método cualitativo y cuantitativo; empleando el programa SPSS para realizar el análisis estadístico de los datos obtenidos en la investigación.

10.RESULTADOS

10.1 Análisis cuantitativo

Participaron 256 alumnos de la carrera de psicología, del plan de estudios que concluirá en 2019-2. De los participantes, 150 pertenecían al sexto semestre de la carrera, 108 eran mujeres (72%) y 42 hombres (28%); participaron 106 estudiantes de octavo semestre, de los cuales 70 (66%) de ellos, fueron mujeres y 36 (34%) hombres (Ver tabla 1).

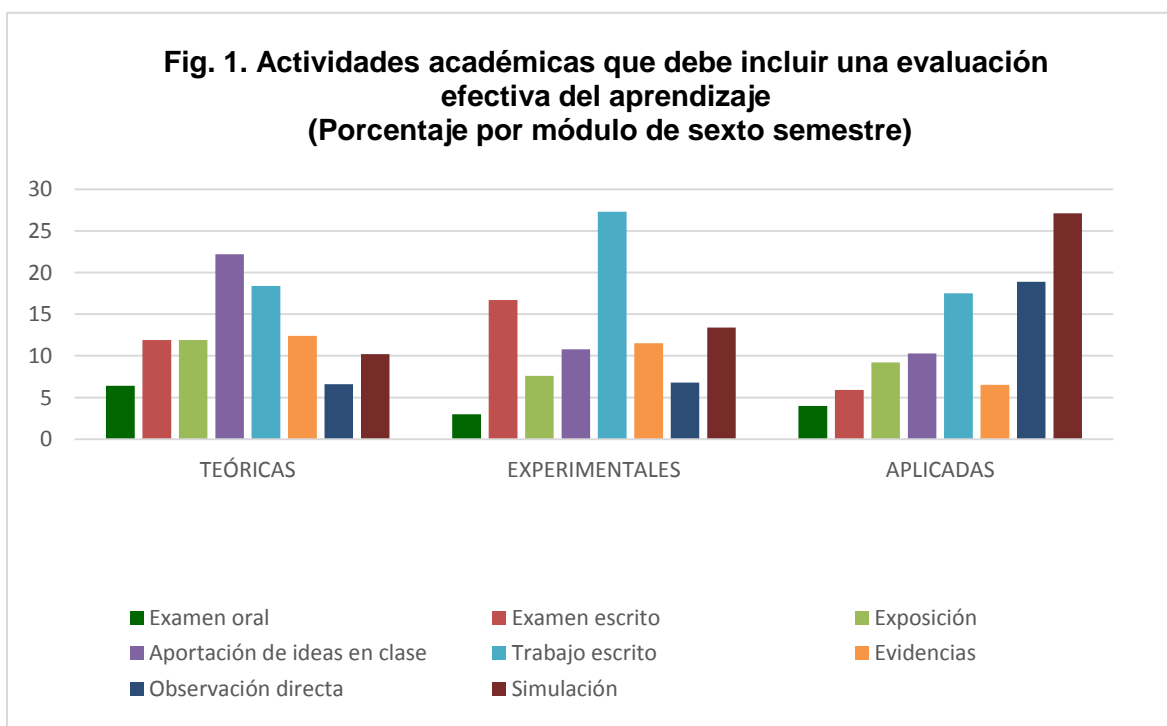
En sexto semestre, la media de la edad de las mujeres fue de 21.7 años, mientras que la media de la edad de los hombres fue de 22.3 años. En el caso de octavo semestre, la media de la edad de las mujeres fue de 22.1 años y la de los hombres fue de 23.3 años. hombres (Tabla 1).

Tabla 1. Datos sociodemográficos					
	Semestre	Femenino		Masculino	
		Media	d.s.	Media	d.s.
Edad	Sexto	21.7	1.4	22.3	5.6
	Octavo	22.1	1.4	23.3	3.1
Participantes por semestre		Frecuencia	%	Frecuencia	%
	Sexto (150)	108	(72)	42	(28)
	Octavo (106)	70	(66)	36	(34)

Los resultados generales que destacan en mayor medida, acerca de la opinión de los alumnos de sexto semestre sobre las actividades propicias para demostrar el aprendizaje por módulo, revelan que en las materias teóricas, los alumnos prefieren la actividad de aportación de ideas en clase (22.2%), para las asignaturas del módulo experimental la actividad que tuvo un mayor porcentaje (27.3%) fue el trabajo escrito y en el módulo aplicado, la simulación fue la actividad más apropiada para demostrar el aprendizaje (27.1%). Por otro lado, la actividad seleccionada con menor frecuencia fue: examen oral, apareciendo en un 6.4% para el módulo teórico, 3% para el módulo experimental y 4% en el módulo aplicado Cabe mencionar que los porcentajes faltantes al módulo experimental (3%) y aplicado (.6%) son de estudiantes que no habían cursado algunas materias en las áreas mencionadas (Tabla 2).

Tabla 2. Opinión sobre actividades académicas que debe incluir la evaluación efectiva del aprendizaje en cada módulo (Frecuencia y porcentaje de sexto semestre)						
Actividad Sugerida	MÓDULOS					
	Teórico		Experimental		Aplicado	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Examen oral	225	6.4	70	3	71	4
Examen escrito	420	11.9	396	16.7	105	5.9
Exposición	421	11.9	179	7.6	163	9.2
Aportación de ideas en clase	783	22.2	255	10.8	183	10.3
Trabajo escrito	648	18.4	646	27.3	311	17.5
Evidencias	437	12.4	272	11.5	115	6.5
Observación directa	232	6.6	160	6.8	336	18.9
Simulación	359	10.2	318	13.4	482	27.1
Total	3525	100	2368	97	1778	99.4

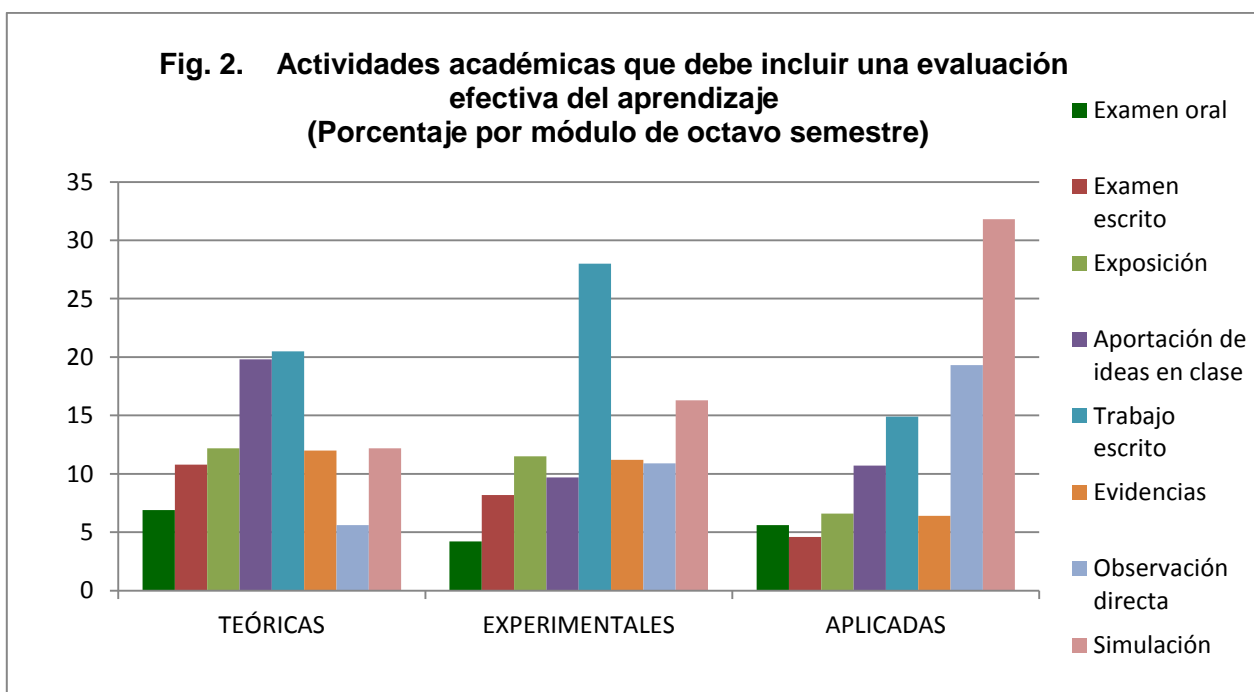
A continuación, se muestra una gráfica de los datos antes señalados en la tabla, con la finalidad de ubicar aquellos que se presentan con mayor y menor frecuencia. En sexto semestre, las actividades académicas por módulo, seleccionadas con mayor frecuencia como actividades propicias para demostrar el aprendizaje, fueron: aportación de ideas en clase (22.2%), trabajo escrito (27.3%) y simulación (27.1%) para los módulos teórico, experimental y aplicado, respectivamente; mientras que la actividad seleccionada con menor frecuencia fue: examen oral, apareciendo en un 6.4% para el módulo teórico, 3% para el módulo experimental y 4% en el módulo aplicado (Figura 1).



Las actividades elegidas por los estudiantes de octavo semestre, no difieren de las seleccionadas por los alumnos de sexto, puesto que en el módulo teórico, las actividades académicas preferidas fueron la aportación de ideas en clase (19.8%) y el trabajo escrito (20.5%), de igual forma, en el módulo experimental el trabajo escrito (28%) fue la actividad seleccionada con mayor frecuencia y en el módulo aplicado, se observa que la simulación es la más apropiada para demostrar el aprendizaje (31.8%) (Tabla 3).

Tabla 3. Opinión sobre actividades académicas que debe incluir la evaluación efectiva del aprendizaje en cada módulo (Frecuencia y porcentaje de octavo semestre)						
Actividad sugerida	MÓDULOS					
	Teórico		Experimental		Aplicado	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Examen oral	166	6.9	51	4.2	68	5.6
Examen escrito	259	10.8	99	8.2	56	4.6
Exposición	294	12.2	138	11.5	81	6.6
Aportación de ideas en clase	477	19.8	117	9.7	131	10.7
Trabajo escrito	494	20.5	338	28	183	14.9
Evidencias	290	12	135	11.2	79	6.4
Observación directa	135	5.6	131	10.9	237	19.3
Simulación	294	12.2	196	16.3	390	31.8
TOTAL	2409	100	1205	100	1225	100

A continuación, se muestra una gráfica de los datos antes señalados en la tabla, con la finalidad de ubicar aquellos que se presentan con mayor y menor frecuencia. En octavo semestre, las actividades académicas por módulo, seleccionadas con mayor frecuencia como actividades propicias para demostrar el aprendizaje, fueron: aportación de ideas en clase (19.8%) en el caso del módulo teórico; trabajo escrito en un 20.5% para el módulo teórico y un 28% para el módulo experimental y la simulación (27.1%) para el módulo aplicado. La actividad seleccionada con menor frecuencia fue: examen oral para los tres módulos, con un porcentaje máximo de 6.9% (Figura 2).



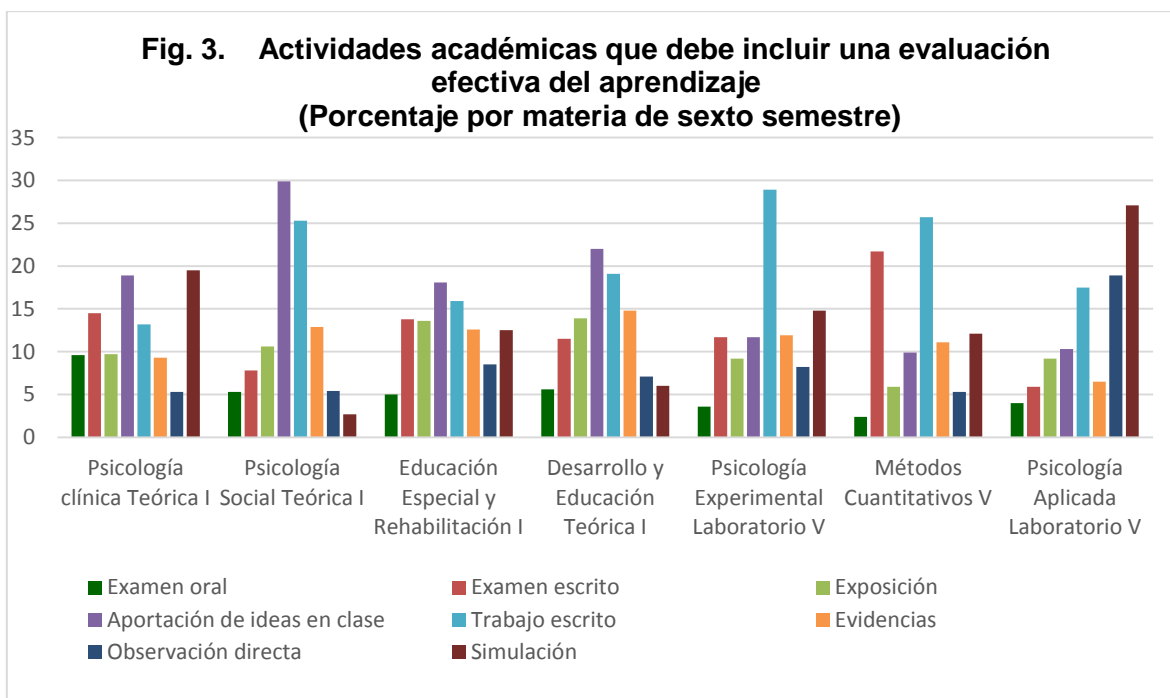
Al analizar la selección de actividades académicas por asignatura de los estudiantes de sexto, se observa que la aportación de ideas en clase (18.9%) y la simulación (19.5%) fueron elegidas con mayor frecuencia para psicología clínica teórica. La aportación de ideas en clase, también fue preferida con mayor frecuencia para las asignaturas de: psicología social teórica (29.9%), educación especial y rehabilitación teórica (18.1%) y desarrollo y educación teórica (22%). El trabajo escrito fue seleccionado con mayor frecuencia en las materias de:

psicología experimental laboratorio (28.9%) y métodos cuantitativos (25.7%). Mientras que para psicología aplicada laboratorio, la simulación (27.1%), fue la actividad académica preferida con mayor frecuencia. En las materias de métodos cuantitativos y psicología aplicada laboratorio, el porcentaje restante (5.9% y .7% respectivamente) corresponde a los alumnos que no habían cursado las materias (Tabla 4).

Tabla 4. Opinión sobre actividades académicas que debe incluir la evaluación efectiva del aprendizaje en cada materia (Frecuencia y porcentaje de sexto semestre)

Actividad sugerida	MATERIAS													
	Clínica Teórica		Social Teórica		Educación Especial		Desarrollo		Experimental Laboratorio		Métodos Cuantitativos		Aplicada Laboratorio	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Examen oral	85	9.6	47	5.3	44	5	49	5.6	42	3.6	28	2.4	71	4
Examen escrito	128	14.5	69	7.8	122	13.8	101	11.5	139	11.7	257	21.7	105	5.9
Exposición	86	9.7	93	10.6	120	13.6	122	13.9	109	9.2	70	5.9	163	9.2
Aportación de ideas en clase	167	18.9	263	29.9	160	18.1	193	22	138	11.7	117	9.9	183	10.3
Trabajo escrito	117	13.2	223	25.3	140	15.9	168	19.1	342	28.9	304	25.7	311	17.5
Evidencias	82	9.3	114	12.9	111	12.6	130	14.8	141	11.9	131	11.1	115	6.5
Observación directa	47	5.3	48	5.4	75	8.5	62	7.1	97	8.2	63	5.3	336	18.9
Simulación	172	19.5	24	2.7	110	12.5	53	6	175	14.8	143	12.1	482	27.1
Total	884	100	881	100	882	100	878	100	1183	100	1185	94.1	1778	99.4

A continuación, se muestra una gráfica de los datos antes señalados en la tabla, con la finalidad de ubicar aquellos que se presentan con mayor y menor frecuencia. Las actividades académicas en sexto semestre seleccionadas con mayor frecuencia por asignatura, fueron la aportación de ideas en clase (18.9%) y la simulación (19.5%) para psicología clínica teórica; la aportación de ideas en clase fue seleccionada con mayor frecuencia para las asignaturas de: psicología social teórica (29.9%), educación especial y rehabilitación teórica (18.1%) y desarrollo y educación teórica (22%). Para las materias de: psicología experimental laboratorio (28.9%) y métodos cuantitativos (25.7%), el trabajo escrito fue la actividad más seleccionada y para psicología aplicada laboratorio, fue la simulación (27.1%). Mientras que la actividad seleccionada con menor frecuencia fue el examen oral, con un porcentaje máximo de 9.6% (Figura 3).



En cambio, la actividad académica que eligieron con mayor frecuencia los alumnos de octavo semestre para psicología clínica teórica (21.8%), educación especial y rehabilitación teórica (15.4%) y psicología aplicada laboratorio (31.8%) fue la simulación, el trabajo escrito, fue seleccionado como la actividad académica

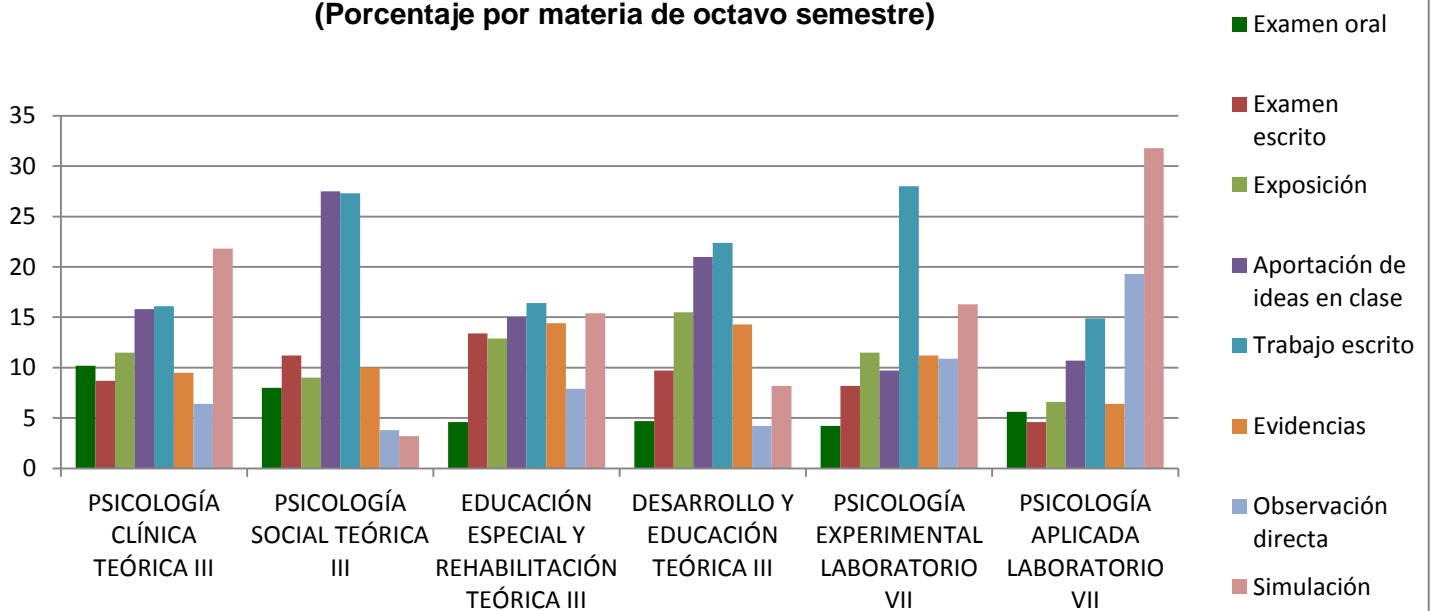
que permite mostrar el aprendizaje en las materias de: psicología social teórica (27.3%), educación especial y rehabilitación teórica (16.4%), desarrollo y educación teórica (22.4%) y psicología experimental laboratorio (28%); finalmente, la aportación de ideas en clase, fue preferida con mayor frecuencia para las asignaturas de: psicología social teórica (27.5%), educación especial y rehabilitación teórica (15%) y desarrollo y educación teórica (21%) (Tabla 5).

Tabla 5. Opinión sobre actividades académicas que debe incluir la evaluación efectiva del aprendizaje en cada asignatura (Frecuencia y porcentaje de octavo semestre)

Actividad sugerida	MATERIAS											
	Clínica Teórica		Social Teórica		Educación Especial		Desarrollo		Experimental Laboratorio		Aplicada Laboratorio	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Examen oral	62	10.2	48	8	28	4.6	28	4.7	51	4.2	68	5.6
Examen escrito	53	8.7	67	11.2	81	13.4	58	9.7	99	8.2	56	4.6
Exposición	70	11.5	54	9	78	12.9	92	15.5	138	11.5	81	6.6
Aportación de ideas en clase	96	15.8	165	27.5	91	15	125	21	117	9.7	131	10.7
Trabajo escrito	98	16.1	164	27.3	99	16.4	133	22.4	338	28	183	14.9
Evidencias	58	9.5	60	10	87	14.4	85	14.3	135	11.2	79	6.4
Observación directa	39	6.4	23	3.8	48	7.9	25	4.2	131	10.9	237	19.3
Simulación	133	21.8	19	3.2	93	15.4	49	8.2	196	16.3	390	31.8
TOTAL	609	100	600	100	605	100	595	100	120	100	1225	100

Las actividades académicas en octavo semestre, seleccionadas con mayor frecuencia por materia, fueron la **simulación**, para psicología clínica teórica (21.8%), educación especial y rehabilitación teórica (15.4%) y psicología aplicada laboratorio (31.8%); el **trabajo escrito**, para psicología social teórica (27.3%), educación especial y rehabilitación teórica (16.4%), desarrollo y educación teórica (22.4%) y psicología experimental laboratorio (28%); y la **aportación de ideas en clase** para psicología social teórica (27.5%), educación especial y rehabilitación teórica (15%) y desarrollo y educación teórica (21%). El **examen oral**, fue la actividad académica seleccionada con menor frecuencia, obteniendo un porcentaje máximo de 10.2% (Figura 4).

Fig. 4. Actividades académicas que debe incluir una evaluación efectiva del aprendizaje (Porcentaje por materia de octavo semestre)



De los 256 participantes, el 30.9% curso nuevamente alguna(s) asignatura(s), por consiguiente, se obtuvo la frecuencia y porcentaje de materias recursadas en cada semestre.

En relación con los alumnos de sexto semestre, de los 150 participantes, el 44% recursaron materias, de las cuales la asignatura reportada con mayor frecuencia corresponde a métodos cuantitativos, la cual representa un 61.1% del módulo experimental. Por otro lado, la asignatura que ha sido recursada con menor frecuencia, fue Metodología de la Investigación y Tecnología Aplicada, la cual representa un 4.2% en el módulo teórico (Tabla 6).

Tabla 6. Frecuencia y porcentaje de materias recursadas en sexto semestre		
Materias	Frecuencia	%
TEÓRICAS		
Psicología Experimental Teórica	8	33.3
Metodología de la Investigación y Tecnología Aplicada	1	4.2
Teoría de las Ciencias Sociales	5	20.8
Psicología Clínica Teórica	3	12.5
Educación Especial y Rehabilitación Teórica	2	8.3
Psicología Social Teórica	3	12.5
Desarrollo y Educación Teórica	2	8.3
EXPERIMENTALES		
Métodos Cuantitativos	11	61.1
Psicología Experimental Laboratorio	7	38.9
APLICADAS		
Psicología Aplicada Laboratorio	8	100.0

En cuanto a los alumnos de octavo semestre, de 106 participantes el 33% cursó nuevamente una asignatura, por tanto, la materia con mayor frecuencia reportada, fue **psicología experimental laboratorio**, la cual representa un 84.6% entre las del módulo experimental; la asignatura recursada con menor frecuencia fue **educación especial y rehabilitación teórica**, con un porcentaje de 3.2% en las materias teóricas (Tabla 7).

Tabla 7. Frecuencia y porcentaje de materias recursadas en octavo semestre		
Materias	Frecuencia	%
TEÓRICAS		
Psicología Experimental Teórica	14	42.5
Metodología de la Investigación y Tecnología Aplicada	7	22.6
Teoría de las Ciencias Sociales	6	19.4
Psicología Clínica Teórica	3	9.7
Educación Especial y Rehabilitación	1	3.2
EXPERIMENTALES		
Psicología Experimental Laboratorio	33	84.6
Métodos Cuantitativos	6	15.4
APLICADAS		
Psicología Aplicada Laboratorio	6	100

Al analizar las materias recursadas en ambos semestres, se encontró que la frecuencia de alumnos reprobados por sexo es de 22 hombres y 55 mujeres (tomando en cuenta que, del porcentaje total, el 30.5% fueron hombres y el 69.5% mujeres), por lo que, de los datos reportados el 32.7% de las materias teóricas, han sido recursadas por hombres, mientras que el 67.3% de las materias del mismo módulo, han sido recursadas por mujeres. Un 33.3% de las materias experimentales, han sido recursadas por hombres, mientras que un 66.7% de las materias del mismo módulo, han sido recursadas por mujeres. Finalmente, 21.4% de las materias aplicadas fueron recursadas por hombres, mientras que el 78.6% de las materias del mismo módulo, las recursaron las mujeres (Tabla 8).

Tabla 8. Frecuencia y porcentaje de materias recursadas por MÓDULO de acuerdo al sexo						
Sexo	Teóricas		Experimentales		Aplicadas	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Masculino	18	32.7	19	33.3	3	21.4
Femenino	37	67.3	38	66.7	11	78.6
TOTAL	55	100	57	100	14	100

Específicamente se obtuvo la frecuencia y porcentaje por materias en relación con el sexo de los estudiantes y se encontró que en el módulo teórico la asignatura recursada con mayor frecuencia fue psicología experimental teórica; los hombres la han recursado en un 36.4%, mientras que las mujeres lo han hecho en el 63.6% restante. Por otro lado, la materia recursada con menor frecuencia, ha sido desarrollo y educación teórica, ya que solamente un hombre y una mujer la han recursado, representando cada uno el 50% del porcentaje de recursamiento de esa materia (Tabla 9).

Tabla 9. Frecuencia y porcentaje de materias TEÓRICAS recursadas de acuerdo al sexo

Sexo	Materias													
	Experimenta I Teórica		MITA		Teoría de las Ciencias Sociales		Clínica Teórica		Educación Especial		Social Teórica		Desarrollo y Educación	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Masculino	8	36.4	3	37.5	3	27.3	2	33.3	0	0	1	33.3	1	50
Femenino	14	63.6	5	62.5	8	72.7	4	66.7	3	100	2	66.7	1	50
TOTAL	22	100	8	100	11	100	6	100	3	100	3	100	2	100

Respecto al módulo experimental, la materia recursada con mayor frecuencia, fue métodos cuantitativos, los hombres la han recursado en un 29.5%, mientras que las mujeres lo han hecho en un 70.5%; la materia recursada con menor frecuencia, fue psicología experimental laboratorio, la cual ha sido recursada por los hombres en un 46.2% de las ocasiones, y por las mujeres en un 53.8% (Tabla 10).

Tabla 10. Frecuencia y porcentaje de materias EXPERIMENTALES recursadas de acuerdo al sexo				
Sexo	Métodos Cuantitativos		Experimental Laboratorio	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Masculino	13	29.5	6	46.2
Femenino	31	70.5	7	53.8
TOTAL	44	100	13	100

Por último, en el módulo aplicado, se observa que las mujeres han recursado con mayor frecuencia que los hombres, la materia de psicología aplicada laboratorio, con un porcentaje de 78.6%, mientras que los hombres lo han hecho en un 21.4% de los casos de recursamiento de la materia (Tabla 11).

Tabla 11. Frecuencia y porcentaje de materias APLICADAS recursadas de acuerdo al sexo		
Sexo	Psicología Aplicada Laboratorio	
	Frecuencia	%
Masculino	3	21.4
Femenino	11	78.6
TOTAL	14	100

De acuerdo a la edad, se obtuvo frecuencia y porcentaje de alumnos que han recurrido materias de alguno de los tres módulos. Se encontró que los estudiantes de 22 años, representan el mayor porcentaje de materias recurridas en los módulos: teórico (40%), experimental (42.1%) y aplicado (35.7%); mientras que los alumnos de 27, 28, 29 y 36 años, representan el menor porcentaje de recurridos para el módulo teórico (1.8%). En el módulo experimental el estudiante de 29 años, representan el menor porcentaje de materias recurridas (1.7%) y en el módulo aplicado, el porcentaje mínimo de recurrido, está representado por los alumnos de 20, 24, 26 y 36 años (Tabla 12).

Tabla 12. Frecuencia y porcentaje de materias recurridas por MÓDULO de acuerdo a la edad						
Edad	Teóricas		Experimentales		Aplicadas	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
20	4	7.3	5	8.8	1	7.1
21	11	20	14	24.6	2	14.4
22	22	40	24	42.1	5	35.7
23	8	14.5	3	5.3	3	21.5
24	3	5.5	6	10.5	1	7.1
26	3	5.5	2	3.5	1	7.1
27	1	1.8	2	3.5	0	0
28	1	1.8	0	0	0	0
29	1	1.8	1	1.7	0	0
36	1	1.8	0	0	1	7.1
TOTAL	55	100	57	100	14	100

Posteriormente se obtuvo frecuencia y porcentaje de las materias recursadas en relación con la edad, en primera instancia, se encontró que la asignatura de psicología experimental teórica, fue la materia recursada con mayor frecuencia, representado por los alumnos de 22 años (45.5%). La asignatura recursada con menor frecuencia, fue desarrollo y educación teórica, ya que solamente fue recursada por un alumno de 23 años y uno de 26, cada uno representa el 50% de las ocasiones en que fue recursada la materia (Tabla 13).

Tabla 13. Frecuencia y porcentaje de materias TEÓRICAS recursadas de acuerdo a la edad

Edad	Materias													
	Experimental Teórica		MITA		Teoría de las Ciencias Sociales		Clínica Teórica		Educación Especial		Social Teórica		Desarrollo y Educación	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
20	1	4.5	2	25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	2	9.2	1	12.5	6	54.5	0	0	1	33.3	0	0	0	0
22	10	45.5	4	50	4	36.4	3	50	1	33.3	0	0	0	0
23	3	13.6	1	12.5	0	0	2	33.3	1	33.3	1	33.3	1	50
24	2	9.2	0	0	1	9.1	0	0	0	0	0	0	0	0
26	1	4.5	0	0	0	0	1	16.7	0	0	1	33.3	1	50
27	1	4.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
28	1	4.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	33.3	0	0
36	1	4.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	22	100	8	100	11	100	6	100	3	100	3	100	2	100

En cuanto a las materias del módulo experimental, en métodos cuantitativos, los alumnos de 22 años (38.6%), representan el porcentaje más alto de recursadores, mientras que el más bajo corresponde a los alumnos de 26 años (2.3%). En la materia de psicología experimental laboratorio, el porcentaje más elevado de recursamiento, lo representan los alumnos de 22 años (69.2%) y el menor porcentaje, los alumnos de 26 y 29 años (7.7%) (Tabla 14).

Tabla 14. Frecuencia y porcentaje de materias EXPERIMENTALES recursadas de acuerdo a la edad

Edad	Métodos Cuantitativos		Experimental Laboratorio	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
20	5	11.4	0	0
21	12	27.3	0	0
22	17	38.6	9	69.2
23	3	6.8	0	0
24	4	9.1	2	15.4
26	1	2.3	1	7.7
27	2	4.5	0	0
28	0	0	0	0
29	0	0	1	7.7
36	0	0	0	0
TOTAL	44	100	13	100

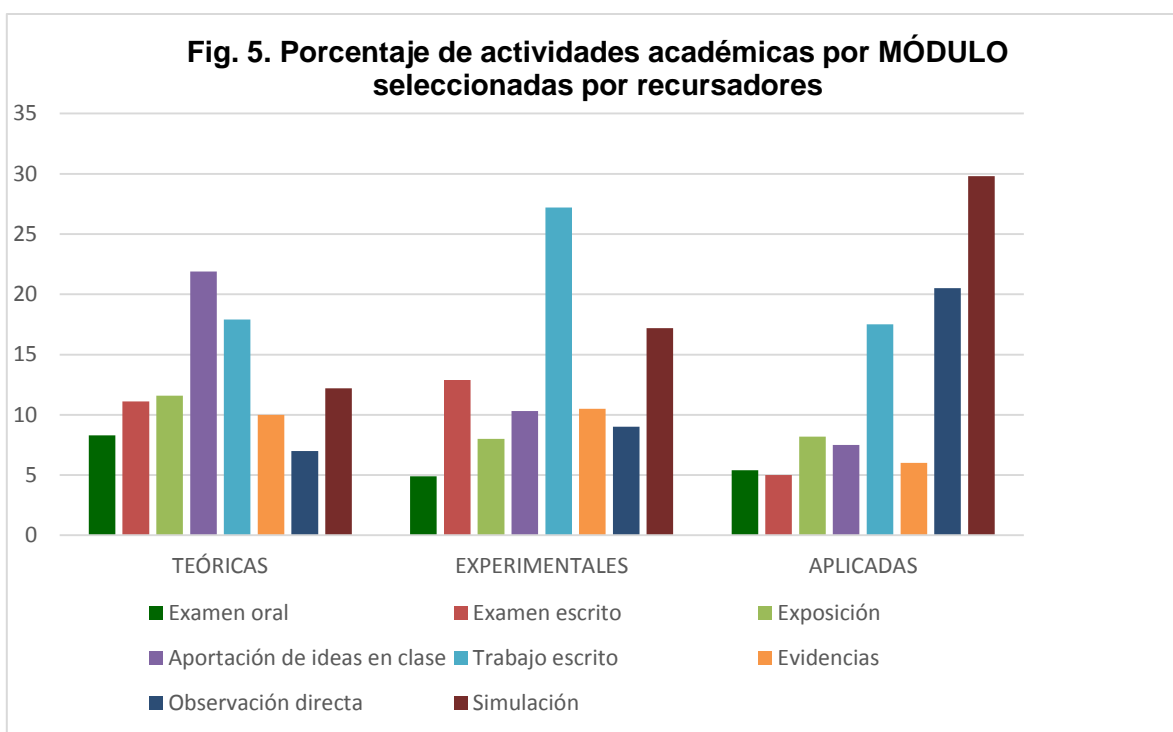
“Por último, en el módulo aplicado, los alumnos de 22 años, representan el rango de edad en el que se ubica el mayor porcentaje de recursamiento de la materia de psicología aplicada laboratorio (35.8%) y los alumnos de 20, 24, 26 y 36 años, representan el porcentaje menor de recursamiento de la materia (7.1%) (Tabla 15).

Tabla 15. Frecuencia y porcentaje de materias APLICADAS recursadas de acuerdo a la edad		
Edad	Psicología Aplicada Laboratorio	
	Frecuencia	%
20	1	7.1
21	2	14.3
22	5	35.8
23	3	21.5
24	1	7.1
26	1	7.1
27	0	0
28	0	0
29	0	0
36	1	7.1
TOTAL	14	100

En relación con las actividades académicas consideradas propicias para ser evaluados, se encontró que la actividad seleccionada con mayor frecuencia por los estudiantes que han recurrido alguna materia del módulo teórico, fue la aportación de ideas en clase (21.9%), mientras que para el módulo experimental fue el trabajo escrito (27.2%) y en el módulo aplicado, se observa que la simulación fue la actividad académica seleccionada como la más apropiada para demostrar el aprendizaje (29.8%) (Tabla 16).

Actividad académica	Teóricas		Experimentales		Aplicadas	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Examen oral	145	8.3	54	4.9	39	5.4
Examen escrito	192	11.1	143	12.9	36	5
Exposición	202	11.6	89	8	59	8.2
Aportación de ideas en clase	380	21.9	114	10.3	54	7.5
Trabajo escrito	311	17.9	301	27.2	126	17.5
Evidencias	174	10	116	10.5	43	6
Observación directa	121	7	99	9	147	20.5
Simulación	212	12.2	190	17.2	214	29.8
TOTAL	1737	100	1106	100	718	100

Las actividades seleccionadas con mayor frecuencia por alumnos que han recurrido materias, fueron: aportación de ideas en clase (21.9%), trabajo escrito (27.2%) y simulación (29.8%) para los módulos teórico, experimental y aplicado, respectivamente; mientras que la actividad seleccionada con menor frecuencia fue: examen oral, apareciendo en un 8.3% para el módulo teórico, 4.9% para el módulo experimental y 5.4% en el módulo aplicado (Figura 5).

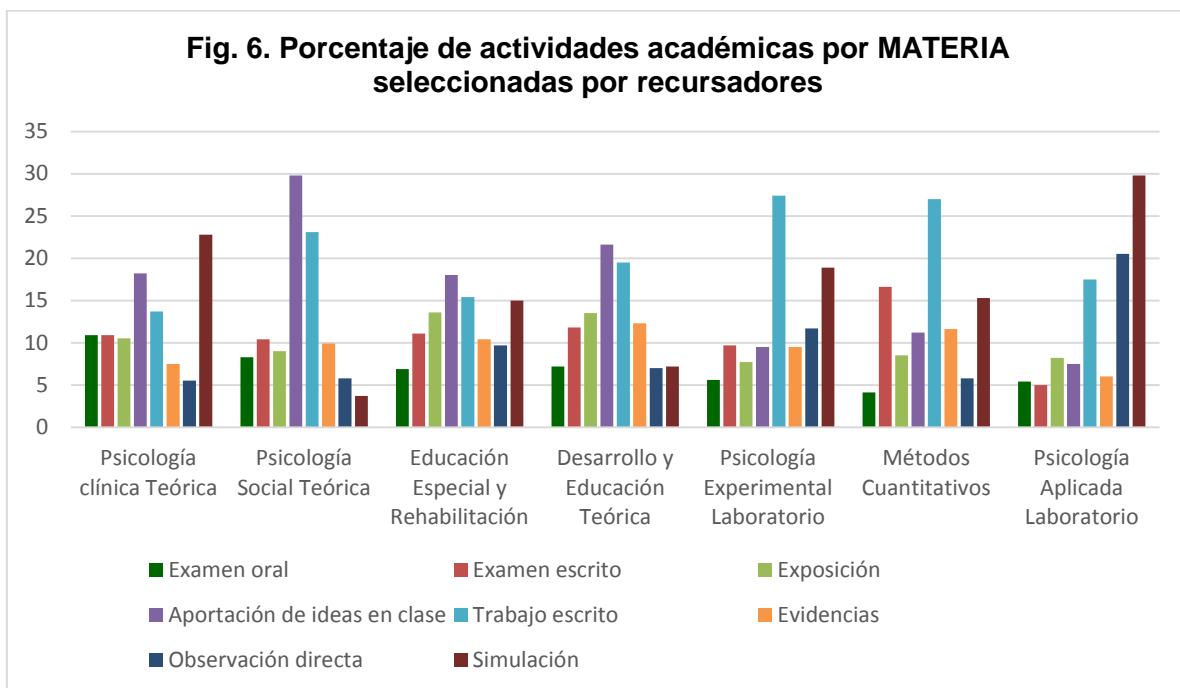


Al analizar la selección de actividades académicas por materia de los alumnos que han recurrido, se observa que la aportación de ideas en clase fue la actividad seleccionada con mayor frecuencia para: psicología social teórica (29.8%), educación especial y rehabilitación teórica (18%) y desarrollo y educación teórica (21.6%). El trabajo escrito, fue seleccionado con mayor frecuencia para las asignaturas de: métodos cuantitativos (27%) y psicología experimental laboratorio (27.4%). Mientras que para psicología aplicada laboratorio (29.8%) y psicología clínica teórica (22.8%), la simulación fue la actividad académica seleccionada con mayor frecuencia (Tabla 17).

Tabla 17. Frecuencia y porcentaje de actividades académicas por MATERIA seleccionadas por recursadores

Materias														
Actividad académica	Clínica Teórica		Social Teórica		Educación Especial		Desarrollo y Educación		Métodos Cuantitativos		Experimental Laboratorio		Aplicada Laboratorio	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Examen oral	48	10.9	36	8.3	30	6.9	31	7.2	21	4.1	33	5.6	39	5.4
Examen escrito	48	10.9	45	10.4	48	11.1	51	11.8	86	16.6	57	9.7	36	5
Exposición	46	10.5	39	9	59	13.6	58	13.5	44	8.5	45	7.7	59	8.2
Aportación de ideas en clase	80	18.2	129	29.8	78	18	93	21.6	58	11.2	56	9.5	54	7.5
Trabajo escrito	60	13.7	100	23.1	67	15.4	84	19.5	140	27	161	27.4	126	17.5
Evidencias	33	7.5	43	9.9	45	10.4	53	12.3	60	11.6	56	9.5	43	6
Observación directa	24	5.5	25	5.8	42	9.7	30	7.0	30	5.8	69	11.7	147	20.5
Simulación	100	22.8	16	3.7	65	15	31	7.2	79	15.3	111	18.9	214	29.8
TOTAL	439	100	433	100	434	100	431	100	518	100	588	100	718	100

Las actividades académicas seleccionadas con mayor frecuencia por alumnos que han recurrido alguna materia, fueron: aportación de ideas en clase, para psicología social teórica (29.8%), educación especial y rehabilitación teórica (18%) y desarrollo y educación teórica (21.6%). El trabajo escrito, para las asignaturas de: métodos cuantitativos (27%) y psicología experimental laboratorio (27.4%). Mientras que para psicología aplicada laboratorio (29.8%) y psicología clínica teórica (22.8%), la simulación (29.8%), fue seleccionada con mayor frecuencia. El examen oral, fue la actividad menos seleccionada, con un porcentaje máximo de 10.9% (Figura 6).

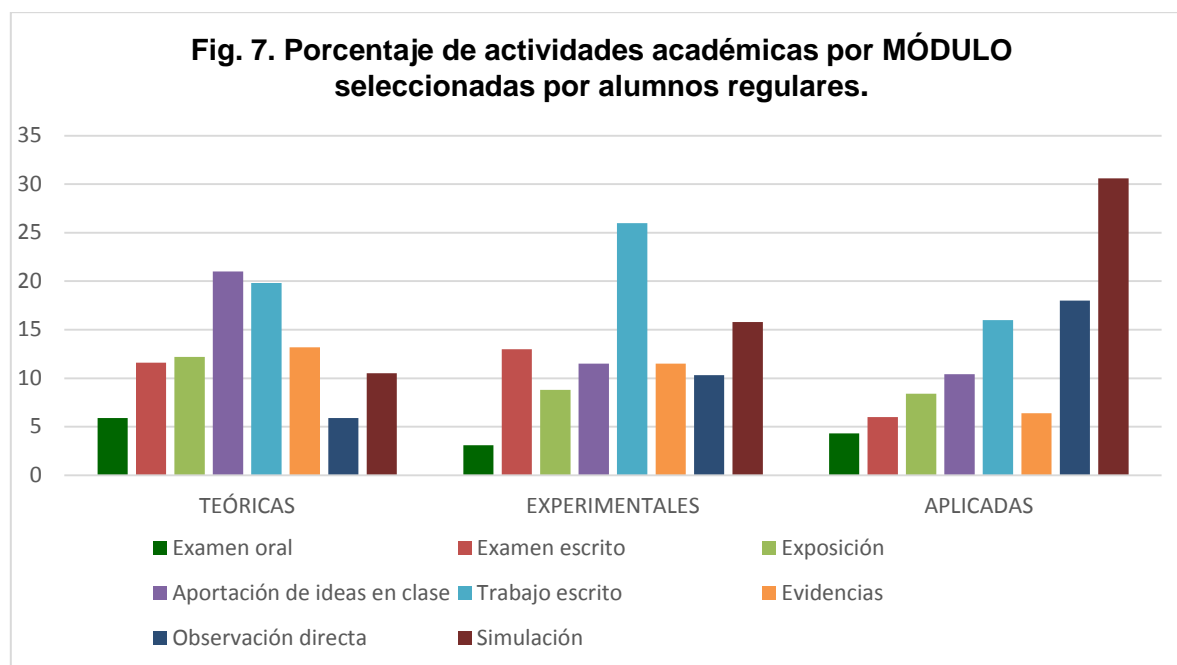


Con el fin de comparar las actividades académicas preferidas por los estudiantes que han recusado materias y los alumnos regulares, se encontró que no hay diferencias en su elección, ya que para los alumnos regulares, en el módulo teórico, la actividad académica seleccionada con mayor frecuencia fue la aportación de ideas en clase (21%), mientras que para el módulo experimental fue el trabajo escrito (26%) y en el módulo aplicado, se observa que la simulación fue la actividad académica seleccionada como la más apropiada para demostrar el aprendizaje (30.6%) (Tabla 18).

Tabla 18. Frecuencia y porcentaje de actividades académicas por MÓDULO seleccionadas por alumnos regulares

Actividad académica	Teóricas		Experimentales		Aplicadas	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Examen oral	246	5.9	87	3.1	76	4.3
Examen escrito	487	11.6	365	13	105	6
Exposición	513	12.2	248	8.8	147	8.4
Aportación de ideas en clase	880	21	322	11.5	182	10.4
Trabajo escrito	831	19.8	728	26	282	16
Evidencias	553	13.2	323	11.5	112	6.4
Observación directa	246	5.9	288	10.3	316	18
Simulación	441	10.5	443	15.8	538	30.6
TOTAL	4197	100	2804	100	1758	100

Las actividades académicas por módulo, seleccionadas por los alumnos regulares con mayor frecuencia, fueron: para el módulo teórico, aportación de ideas en clase (21%), para el módulo experimental fue el trabajo escrito (26%) y para el módulo aplicado, la simulación (30.6%). Finalmente, el examen oral es la actividad académica seleccionada con menor frecuencia, reflejando porcentajes de 5.9% en el módulo teórico, 3.1% en el módulo experimental y 4.3% en el módulo aplicado (Figura 7).



Para finalizar, la selección de actividades académicas por materia de los alumnos regulares, mediante la frecuencia, no muestra diferencias respecto a los estudiantes que recurieron, ya que en las gráficas se muestra que las frecuencias de opinión son semejantes. Por lo tanto, los alumnos regulares de sexto y octavo semestre seleccionaron la actividad de simulación con mayor frecuencia para la materia psicología clínica teórica (19.4%) y psicología aplicada laboratorio (30.6%); el trabajo escrito fue seleccionado como la actividad académica que permite mostrar el aprendizaje en las materias de: métodos cuantitativos (24.9%) y psicología experimental laboratorio (27.1%); finalmente, la aportación de ideas en

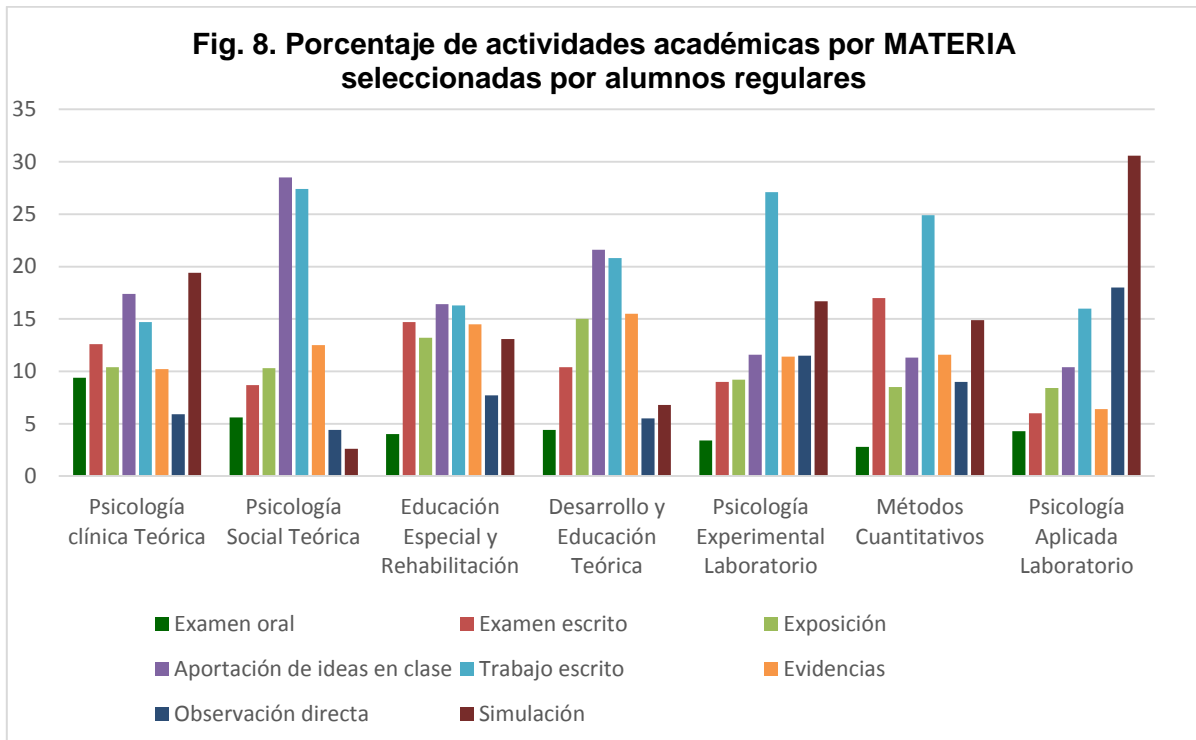
clase, fue seleccionada con mayor frecuencia para las asignaturas de: psicología social teórica (28.5%), educación especial y rehabilitación teórica (16.4%) y desarrollo y educación teórica (21.6%) (Tabla 19).

Tabla 19. Frecuencia y porcentaje de actividades académicas por MATERIA seleccionadas por alumnos regulares

Actividad académica	Materias													
	Clínica Teórica		Social Teórica		Educación Especial		Desarrollo y Educación		Métodos Cuantitativos		Experimental Laboratorio		Aplicada Laboratorio	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Examen oral	99	9.4	59	5.6	42	4	46	4.4	39	2.8	48	3.4	76	4.3
Examen escrito	133	12.6	91	8.7	155	14.7	108	10.4	239	17	126	9	105	6
Exposición	110	10.4	108	10.3	139	13.2	156	15	119	8.5	129	9.2	147	8.4
Aportación de ideas en clase	183	17.4	299	28.5	173	16.4	225	21.6	159	11.3	163	11.6	182	10.4
Trabajo escrito	155	14.7	287	27.4	172	16.3	217	20.8	349	24.9	379	27.1	282	16
Evidencias	107	10.2	131	12.5	153	14.5	162	15.5	163	11.6	160	11.4	112	6.4
Observación directa	62	5.9	46	4.4	81	7.7	57	5.5	127	9	161	11.5	316	18
Simulación	205	19.4	27	2.6	138	13.1	71	6.8	209	14.9	234	16.7	538	30.6
TOTAL	1054	100	1048	100	1053	100	1042	100	1404	100	1400	100	1758	100

Las actividades académicas seleccionadas con mayor frecuencia por alumnos regulares, fueron: la simulación, para psicología clínica teórica (19.4%) y psicología aplicada laboratorio (30.6%); el trabajo escrito, para las materias de: métodos cuantitativos (24.9%) y psicología experimental laboratorio (27.1%) y la

aportación de ideas en clase, para las asignaturas de: psicología social teórica (28.5%), educación especial y rehabilitación teórica (16.4%) y desarrollo y educación teórica (21.6%). La actividad académica seleccionada con menor frecuencia como propicia para evidenciar el aprendizaje, fue el examen oral, con un porcentaje máximo de 9.4% y un mínimo de 2.8% (Figura 8).



10.2 Análisis cualitativo

El análisis cualitativo, se componía de la pregunta abierta: “En lo personal, ¿cuál es tu opinión sobre la utilidad de la evaluación académica?” y una tabla en la cual se le cuestionaba: “En tu experiencia, ¿cuáles serían las mejores actividades de una evaluación efectiva del aprendizaje?” se solicitaba nombrar tres respuestas a esta pregunta y exponer la justificación de cada una.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por pregunta.

a. En lo personal, ¿cuál es tu opinión sobre la utilidad de la evaluación académica?

Las respuestas de los estudiantes, obtenidas de la pregunta ¿cuál es tu opinión sobre la utilidad de la evaluación académica?, se agruparon en 6 categorías (evaluación diagnóstica, diferentes formas de evaluación, evaluación formativa, evaluación cuantitativa y control), con base en la descripción que los alumnos realizaron acerca de la utilidad de la evaluación académica (Figura 9).

Fig. 9. Opinión sobre la utilidad de la evaluación académica

Evaluación diagnóstica	Diferentes formas de evaluación	Evaluación formativa	Deficiencias de la evaluación	Evaluación cuantitativa	Control
6° "Su utilidad radica en el conocimiento de cuánto y cómo dominan los aprendizajes adquiridos a lo largo de la carrera los estudiantes."	6° "Creo que es necesaria para darnos cuenta de los conocimientos adquiridos en el área, pero debe aplicarse el mejor método de evaluación para cada ámbito."	6° "Retroalimentar el trabajo del estudiante, mostrando lo que debería mejorar, y cuáles son las áreas de oportunidad. Retroalimentar el trabajo del docente."	6° "La evaluación es desagradable por la jerarquización en la que ponen a los alumnos, a su vez siendo etiquetados."	6° "Como un número, creo que en ocasiones no refleja el real esfuerzo por el alumno."	6° "La utilidad de la evaluación académica es meramente un control del sistema, realmente creo que se puede aprender pero la evaluación muchas veces no refleja un aprendizaje adquirido."
6° "Sirve para apoyar al docente para saber cuál es el grado de conocimientos que tienen los discentes y a través de ello poder realizar una planeación académica mejor elaborada que complementa la información."	6° "En algunos casos la evaluación no corresponde con las características de la materia."	8° "Es necesaria, ya que es la manera en que se puede comprobar que los estudiantes están adquiriendo conocimiento."	6° "La evaluación académica solo tiene la utilidad como elemento de segregación."	6° "La evaluación numérica es parcial, ya que no refleja con exactitud los conocimientos de los estudiantes respecto a un tema."	6° "Creo que atienden a meros requisitos burocráticos."

<p>6° “Es útil siempre y cuando evalué habilidades y conocimientos en los que se enfoca la materia.”</p>	<p>6° “Se debe realizar constantemente para identificar los criterios de evaluación que mejor facilitan el aprendizaje de cada asignatura debido a sus particularidades.”</p>	<p>8° “Conocer el grado de habilidades adquiridas para saber qué es lo que debo seguir desarrollando.”</p>	<p>6° “La evaluación debería llevarse a cabo de manera continua a lo largo del proceso de la evaluación mediante la elaboración de un expediente individual.”</p>	<p>6° “La calificación como medida cuantitativa y no representa totalmente el aprendizaje de una persona, por lo tanto la evaluación solo representa una “aproximación” de lo que realmente podemos ser y hacer.”</p>	
<p>8° “Identificar si los estudiantes cuentan con las habilidades requeridas.”</p>	<p>8° “Debería ser más al estilo de aprendizaje de cada alumno.”</p>	<p>8° “Es un aspecto fundamental en cualquier proceso que se esté implementando para conocer así los beneficios que aporta y los aspectos a mejorar/modificar.”</p>	<p>8° “Sólo evalúan, pero no intervienen para mejorar.”</p>	<p>8° “Para asignar una calificación al alumno y que tenga algo que acredite su aprendizaje.”</p>	
<p>8° “Es el indicador sobre el conocimiento que tienes sobre un tema.”</p>	<p>8° “Debe replantearse, ya que algunos profesores no toman en cuenta que no todos tenemos las mismas</p>		<p>8° “Considero que en ocasiones no están diseñadas precisamente para evaluar el conocimiento, sólo están</p>	<p>8° “Proceso obligatorio de acreditación.”</p>	

	<i>habilidades.”</i>		<i>pensadas para evaluar el cumplimiento de actividades.”</i>		
8° <i>“Sirve como un registro acerca de las cosas que deberías de conocer respecto a la carrera.”</i>		8° <i>“Sirve para identificar puntos fuertes y débiles, para trabajar más con estos últimos.”</i>	8° <i>“No sirve, ya que sólo les comentan qué sacaron, pero no evalúan si hubo un cambio.”</i>	8° <i>“Es únicamente un número.”</i>	

Figura 9. Clasificación de la opinión de los estudiantes de 6° y 8° semestre acerca de la utilidad de la evaluación académica.

Análisis

En la categoría “evaluación diagnóstica”, la utilidad de la evaluación académica estuvo orientada a obtener un precedente del conocimiento con el que cuentan los alumnos, para ellos, el objetivo de esta es *“...saber cuál es el grado de conocimientos que tienen los discentes, para realizar una planeación académica mejor elaborada”*, asimismo, uno de los participantes, señaló que *“sirve como un registro acerca de las cosas que deberías de conocer respecto a la carrera.”*

La categoría “diferentes formas de evaluación”, incluye ideas con base en la particularidad de las materias y de la forma específica en que aprende cada alumno, por ello se comentó que la evaluación: *“es necesaria para darnos cuenta de los conocimientos adquiridos en el área, pero debe aplicarse el mejor método de evaluación para cada ámbito”*, por lo que *“debe replantearse, ya que algunos profesores no toman en cuenta que no todos tenemos las mismas habilidades.”*

En cuanto a la categoría “evaluación formativa”, se considera que la evaluación debería *“retroalimentar el trabajo del estudiante, mostrando lo que debería mejorar, y cuáles son las áreas de oportunidad...”*. En esta clasificación, se estima

que la evaluación *“es un aspecto fundamental en cualquier proceso que se esté implementando para conocer así los beneficios que aporta y los aspectos a mejorar/modificar”*.

En la categoría “deficiencia de la evaluación” los alumnos expresaron planteamientos como *“la evaluación académica solo tiene la utilidad como elemento de segregación”*, o no le encuentran un beneficio ya que opinan que *“no sirve, ya que sólo comentan qué sacaron, pero no evalúan si hubo un cambio”*.

De igual forma, algunos consideran que la utilidad de la evaluación se reduce a un número, por lo que se realizó la categoría de “evaluación cuantitativa”, en ella se estiman comentarios como *“la evaluación numérica es parcial, ya que no refleja con exactitud los conocimientos de los estudiantes respecto a un tema”*, y es una manera *“para asignar una calificación al alumno y que tenga algo que acredite su aprendizaje”*.

Por último, en la categoría de “control”, se plantea que *“la utilidad de la evaluación académica es meramente un control del sistema, realmente creo que se puede aprender, pero la evaluación muchas veces no refleja un aprendizaje adquirido”*.

b. En tu experiencia, ¿cuáles serían las mejores actividades de una evaluación efectiva del aprendizaje?

Posteriormente, se preguntó a los alumnos *¿cuáles serían las mejores actividades para una evaluación efectiva del aprendizaje?* el 74 % de los alumnos eligieron las actividades que se habían planteado en el instrumento, mientras que el 26% de los estudiantes propusieron las actividades de práctica de campo, retroalimentación, actividades lúdicas, autoevaluación, examen sorpresa y ensayo presencial (Figura 10).

Fig. 10. Actividades propuestas para una evaluación efectiva del aprendizaje

Actividad	Frecuencia	S	¿Por qué?
Examen oral	14	6°	<i>“Los buenos conocimientos se expresan coherentemente” “Lo que mencionamos, sea mucho o poco, es el verdadero conocimiento”</i>
	8	8°	<i>“Tienes la oportunidad de explicar con certeza lo que quieres decir y no se presta a la interpretación de tus ideas escritas.”</i>
Examen escrito	29	6°	<i>“Para demostrar el manejo teórico de algunos conceptos”</i>
	21	8°	<i>“Sólo en principios teóricos. En conceptos estás bien o estás mal, no hay de otra”.</i>
Exposición	30	6°	<i>“Permiten repasar los temas y desarrollar habilidades de hablar en público” “Porque identificas de mejor manera conceptos claves de un tema específico”</i>
	18	8°	<i>“Con retroalimentación de los profesores aprendemos a hablar en público.” “Permite retroalimentar y aportar otras ideas.” “Desarrollas habilidades verbales.”</i>
Aportaciones de ideas en clase	52	6°	<i>“Demuestra el manejo de información y capacidad de análisis de los alumnos” “Se toman en cuenta todos los puntos de vista para enriquecer el conocimiento.”</i>
	29	8°	<i>“Puede servir para tener retroalimentación y aclarar los conceptos.” “Se identifica si entienden o no el tema y lo enriquecen.”</i>
Trabajo escrito	73	6°	<i>“Se evalúa comprensión de conocimiento y habilidades” “Aprendes a buscar información válida para respaldar tu investigación” “Propicia a realizar una búsqueda de información adicional al temario, habilita aptitudes de búsqueda y a desarrollar una adecuada síntesis”</i>
	41	8°	<i>“En cuanto a la información teórica, esta actividad implica dominio conceptual. Es importante la retroalimentación.” “Para poder ver la forma de redacción.” “Puedo buscar más información y entender mejor el tema.”</i>
Evidencias (mapas, cuadernos, películas)	25	6°	<i>“Se puede ver todo el trabajo realizado durante el semestre y no únicamente en un momento” “Considero que un trabajo como un mapa conceptual o un cuadro sinóptico reflejan lo que se ha entendido”</i>
	12	8°	<i>“Ver películas es una forma agradable de aprender un tema, de esa forma no me aburro.” “Realizar mapas ayuda a comprender, aprender y evocar la información.”</i>
Observación	27	6°	<i>“Si los profes supervisan nuestro trabajo, nos ayudan a mejorar” “Es útil para aquellos alumnos que les cuesta participar pero son conscientes del tema”</i>

directa	24	8°	<i>"En la práctica se identifican correctamente las habilidades." "Muchas veces hay alumnos que les cuesta trabajo participar pero son muy capaces y el profesor puede identificarlos."</i>
Simulación	75	6°	<i>"Demuestra la aplicación adecuada de conceptos" "Desgraciadamente todo se centra en lo teórico y no hay muchos profes que te animen a ser "prácticos" y cuando llega el momento, no sabes qué hacer" "La práctica siempre hace que salgan las dudas y se perfeccionen con la teoría."</i>
	72	8°	<i>"Se ve si entendió el procedimiento y se corrigen errores por medio de la retroalimentación." "Poner en práctica lo visto en clase, ahí salen dudas respecto a la aplicación."</i>
Practica de campo	35	6°	<i>"Todos los conocimientos teóricos son realmente aplicados al campo laboral añadiendo experiencia" "Porque es donde mejor puedes mostrar tus habilidades"</i>
	11	8°	<i>"Es más fácil aprender de la experiencia."</i>
Autoevaluación	2	6°	<i>"Se pone a prueba la honestidad y reconoce cuál es su calificación"</i>
	2	8°	<i>Realmente, el que sabe si aprendió o no, es el alumno."</i>
Actividades lúdicas	4	6°	<i>"Cambia el panorama del estudiante" "Es una forma creativa y a la vez uno puede ver qué tanto sabe el alumno del tema"</i>
	4	8°	<i>"Por medio de una actividad dinámica se aprende con mayor facilidad, sin aburrirse."</i>
Retroalimentación	2	6°	<i>"Existiría un reconocimiento emocional/teórico de qué cambiar, qué no y en qué seguir construyéndonos"</i>
Examen sorpresa	3	6°	<i>"Es una manera de saber la verdadera comprensión sobre los temas revisados"</i>
	1	8°	<i>"Demuestra qué tanto se están comprendiendo los temas de una clase, evitando que se memoricen los temas."</i>
Ensayo presencial	1	6°	<i>"Es útil en materias que requieren mayor comprensión que memorización"</i>

Figura 10. Actividades propuestas por alumnos de 6° y 8° semestre para una evaluación efectiva del aprendizaje.

Simulación

La actividad elegida con más frecuencia por los alumnos de sexto (75) y de octavo (72) semestre para una evaluación efectiva del aprendizaje, fue la "simulación". Para los estudiantes de sexto semestre esta actividad "demuestra la aplicación

adecuada de conceptos”, puesto que consideran que “...todo se centra en lo teórico y no hay muchos profes que te animen a ser “prácticos” y cuando llega el momento, no sabes qué hacer” por lo que para ellos “en la práctica siempre hace que salgan las dudas y se perfeccionen con la teoría”. Mientras que los estudiantes de octavo indican que de esta forma “se ve si entendió el procedimiento y se corrigen errores por medio de la retroalimentación” y buscan “poner en práctica lo visto en clase, ahí salen dudas respecto a la aplicación”. Por estos motivos, la actividad de “simulación” es la más preferida por los estudiantes debido a que es una forma de aplicar los conceptos teóricos, se aclaran las dudas que van surgiendo, y se obtiene una retroalimentación al momento.

Trabajo escrito

La segunda actividad más seleccionada por los alumnos de sexto (73) y octavo (47) semestre, para tener una evaluación efectiva del aprendizaje fue el “trabajo escrito”, para los estudiantes de sexto semestre, en esta actividad *“se evalúa comprensión de conocimiento y habilidades”, de igual forma, ellos consideran que “aprendes a buscar información válida para respaldar tu investigación” y “propicia a realizar una búsqueda de información adicional al temario, habilita aptitudes de búsqueda y a desarrollar una adecuada síntesis”.* Mientras que los estudiantes de octavo estiman que *“en cuanto a la información teórica, esta actividad implica dominio conceptual. Es importante la retroalimentación”, desarrollan habilidades “para poder ver la forma de redacción” y “puedo buscar más información y entender mejor el tema.”* Por lo que ellos consideran está actividad como una forma de desarrollar habilidades de búsqueda, análisis y síntesis de información.

Aportación de ideas en clase

Respecto a la actividad “aportación de ideas en clase” 52 alumnos de sexto semestre la eligieron argumentando que *“demuestra el manejo de información y*

capacidad de análisis de los alumnos”, *“permite identificar si el alumno aprende y comprende los contenidos”* y es una forma de complementar lo que han aprendido, ya que *“se toman en cuenta todos los puntos de vista para enriquecer el conocimiento”*. Entretanto, 29 alumnos de octavo opinan que esta actividad *“puede servir para tener retroalimentación y aclarar los conceptos”* o es una manera de reafirmar o añadir conocimiento ya que *“se identifica si entienden o no el tema y lo enriquecen”*. De manera que los estudiantes eligieron esta actividad porque evidencia su conocimiento, amplían su perspectiva sobre los temas y obtienen una retroalimentación al momento.

Practica de campo

Una de las actividades que ellos sugirieron para una evaluación efectiva del aprendizaje fue la “práctica de campo” puesto que 35 estudiantes de sexto la eligieron considerando que en ella *“todos los conocimientos teóricos son realmente aplicados al campo laboral añadiendo experiencia”* y *“porque es donde mejor puedes mostrar tus habilidades”*. Asimismo, 11 estudiantes de octavo la prefirieron ya que *“es más fácil aprender de la experiencia”*. De modo que los estudiantes consideran esta actividad porque aplican sus conocimientos en situaciones reales, apropiándose de experiencia.

Exposición

Otra actividad que 30 alumnos de sexto seleccionaron fue la “exposición” ya que manifiestan que *“permiten repasar los temas y desarrollar habilidades de hablar en público”* y *“porque identificas de mejor manera conceptos claves de un tema específico”*. En cuanto a los estudiantes de octavo semestre, 18 eligieron dicha actividad, mencionando que *“con retroalimentación de los profesores aprendemos a hablar en público”, “permite retroalimentar y aportar otras ideas”* y *“desarrollas habilidades verbales”*. Así que los estudiantes prefieren esta actividad porque es

una forma de adquirir conocimiento mediante el manejo de conceptos teóricos, es una manera de obtener una retroalimentación al instante, y se desarrollan habilidades para hablar en público.

Examen escrito

Por otra parte, 29 estudiantes de sexto semestre optaron por la opción de “examen escrito” considerando que es útil *“para demostrar el manejo teórico de algunos conceptos”*. Entretanto, 21 estudiantes de octavo indican que esta actividad es indicada *“sólo en principios teóricos. En conceptos estás bien o estás mal, no hay de otra”*, o con base en las características de la materia *“es importante cuando la clase se enfoca más a definiciones”*. Por consiguiente, el “examen escrito” es útil cuando la materia implica la comprensión y análisis de conceptos teóricos.

Observación directa

En cuanto a la actividad de “observación directa” 27 estudiantes de sexto semestre estiman que *“si los profes supervisan nuestro trabajo, nos ayudan a mejorar”* o *“es útil para aquellos alumnos que les cuesta participar, pero son conscientes del tema”*. En relación a los estudiantes de octavo, 24 de ellos dicen que *“en la práctica se identifican correctamente las habilidades”* y concuerdan con los alumnos de sexto semestre, ya que *“muchas veces hay alumnos que les cuesta trabajo participar, pero son muy capaces y el profesor puede identificarlos”*. De modo que esta actividad es útil para aquellos estudiantes que se les complica hablar en público y para que el profesor inspeccione las actividades que hacen los alumnos.

Evidencias (mapas, cuadernos, películas).

En cuanto a la actividad de “evidencias” los alumnos de sexto la eligieron 25 veces, considerando que *“se puede ver todo el trabajo realizado durante el semestre y no únicamente en un momento”* o *“considero que un trabajo como un mapa conceptual o un cuadro sinóptico reflejan lo que se ha entendido”*. Mientras que 12 alumnos de octavo piensan que *“ver películas es una forma agradable de aprender un tema, de esa forma no me aburro”* y *“realizar mapas ayuda a comprender, aprender y evocar la información”*. Por lo que emplear la actividad de “evidencias” es una manera de que los alumnos prueben el trabajo que estuvieron realizando a lo largo del semestre, sintetizando la información y plasmándola en trabajos sencillos de realizar.

Examen oral

Respecto al “examen oral” 14 de los estudiantes de sexto semestre eligieron la actividad considerando que es una forma de que *“los buenos conocimientos se expresan coherentemente”*, *“lo que mencionamos, sea mucho o poco, es el verdadero conocimiento”* y es una estrategia factible para demostrar el verdadero conocimiento ya que *“no hay manera de copiar”*. Entretanto, 8 alumnos de octavo indicaron que mediante esta actividad *“tienes la oportunidad de explicar con certeza lo que quieres decir y no se presta a la interpretación de tus ideas escritas”*. Por lo que es una forma de demostrar el entendimiento de determinados temas y la capacidad para poder desarrollarlos.

Actividades lúdicas

Otra de las actividades que 4 estudiantes de sexto y 4 de octavo propusieron fueron las “actividades lúdicas” ya que para ellos es una forma de salir de lo convencional debido a que *“cambia el panorama del estudiante”* y *“es una forma creativa y a la vez uno puede ver qué tanto sabe el alumno del tema”*. Al salir de la

evaluación habitual ellos consideran que *“por medio de una actividad dinámica se aprende con mayor facilidad, sin aburrirse”*.

Autoevaluación

La actividad de “autoevaluación” fue propuesta por 2 estudiantes de sexto semestre y 2 de octavo, ellos destacan que *“se pone a prueba la honestidad y reconoce cuál es su calificación”* o indican que *“realmente, el que sabe si aprendió o no, es el alumno.”*

Retroalimentación

En cuanto a la “retroalimentación” 2 alumnos la sugirieron expresando que *“existiría un reconocimiento emocional/teórico de qué cambiar, qué no y en qué seguir construyéndonos”*.

Examen sorpresa

De la misma manera, 3 estudiantes de sexto y 1 de octavo aludieron que el *“examen sorpresa” “es una manera de saber la verdadera comprensión sobre los temas revisados”* y que *“demuestra qué tanto se están comprendiendo los temas de una clase, evitando que se memoricen los temas.”*

Ensayo presencial

Por último, una actividad que solo una persona de sexto indicó fue el “ensayo presencial” ya que menciona que *“es útil en materias que requieren mayor comprensión que memorización”*

11. DISCUSIÓN

La función esencial de la evaluación educativa, de acuerdo con Herrera (s.f), se asocia con la emisión de un juicio de valor que proporciona información respecto al nivel de aprendizaje de los estudiantes y la calidad de las prácticas de enseñanza, facilitando la toma de decisiones para poder mejorarlas.

Alonso, Gil y Martínez-Torregrosa (1996) señalan que una de las principales problemáticas de la evaluación educativa, consiste en la limitación de enfocarse únicamente en asignar un valor numérico para concretar el desempeño de los estudiantes a lo largo del curso escolar, éste valor se proporciona de acuerdo con el cumplimiento de una serie de actividades, el docente establece el criterio bajo el cual asignará el valor que servirá de base objetiva para conocer el nivel de su desempeño. Con la finalidad de garantizar dicha objetividad se limita la evaluación a lo más fácilmente medible, evitando todo lo que pueda dar lugar a respuestas imprecisas, lo cual supone dejar de lado aspectos como la resolución de problemas y algunas habilidades y destrezas aplicables a la práctica que difícilmente podrían evaluarse por medio de la asignación de un número, por lo que gradualmente dejan de tener importancia para los estudiantes. Por tal motivo, los autores antes mencionados, recomiendan tomar en cuenta que sólo aquello que es evaluado es percibido por los estudiantes como realmente importante, al respecto, Wolf (2006, citado en Horbath y García, 2014) propone centrar la evaluación educativa en las necesidades y habilidades de los alumnos, para favorecer su aprendizaje.

Por su parte, Rueda y Torquemada (2008), realizaron una investigación con participantes docentes, en la que uno de los resultados más significativos se desprendía de completar la siguiente afirmación: *“la evaluación del aprendizaje generalmente es...”*, un alto porcentaje de docentes (48.5%) asoció la evaluación educativa, con cuestiones de medición y retención del conocimiento, así como la aplicación de exámenes hacia el alumno al finalizar su proceso de aprendizaje. Esto refleja una concepción limitada de la evaluación al priorizar una valoración

estrictamente cuantitativa de los aprendizajes. En el presente trabajo, se muestra que algunos participantes consideran que la utilidad de la evaluación se reduce a un número, por lo que, dentro del análisis cualitativo, se realizó la categoría de “evaluación cuantitativa”, en ella se estiman comentarios como *“la evaluación numérica es parcial, ya que no refleja con exactitud los conocimientos de los estudiantes respecto a un tema”*, y es una manera *“para asignar una calificación al alumno y que tenga algo que acredite su aprendizaje”*. Los comentarios anteriores, enmarcan nuevamente la valoración cuantitativa de los aprendizajes mostrada en la investigación de Rueda y Torquemada (2008).

Respecto al carácter reduccionista que se le ha dado a la evaluación educativa, Porto (2002) menciona que sólo se evalúa al alumno, se evalúan solamente los resultados, se evalúan sólo los conocimientos, y destaca una de las principales limitaciones de la evaluación, hasta ahora señaladas: se evalúa cuantitativamente. Este aspecto, puede evidenciarse en una de las categorías elaborada en el presente estudio acerca de las deficiencias de la evaluación consideradas por los alumnos; al respecto, señalaron que la evaluación: *“No sirve, ya que sólo les comentan qué sacaron, pero no evalúan si hubo un cambio.”*; también mencionaron: *“Considero que en ocasiones no están diseñadas precisamente para evaluar el conocimiento, sólo están pensadas para evaluar el cumplimiento de actividades.”*

No obstante, Rojas y Rozo (2015) han señalado las cualidades de la evaluación, describiéndola como una práctica que permite desarrollar planes de mejoramiento o de refuerzo para que cada estudiante conozca sus propias fortalezas y debilidades para las actividades académicas y a través de estas estrategias potencie las primeras y supere las segundas. De igual forma, García (1989, citado en Rivera, 2013) señala que la valoración de los datos es una característica importante de la evaluación, ya que tiene como objetivo la toma de decisiones que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, Gutiérrez, Pérez y Pérez (2013) consideran que la evaluación es un proceso clave que permite guiar el aprendizaje, ajustar los elementos curriculares a las características y

necesidades de los estudiantes. Uno de los participantes en el presente estudio, señaló al respecto, que la evaluación educativa *“Sirve para apoyar al docente para saber cuál es el grado de conocimientos que tienen los discentes y a través de ello poder realizar una planeación académica mejor elaborada que complemente la información.”*

Es importante reconocer que una evaluación efectiva del aprendizaje, debe tomar en cuenta no solamente la transmisión de conocimientos y la repetición de información, sino que debe ampliarse reconociendo las distintas competencias, habilidades y destrezas que presenta cada uno de los alumnos en el salón de clases. Por tal motivo, es relevante implementar procedimientos de evaluación distintos a aquellos que contemplan las prácticas tradicionales que hasta ahora la han caracterizado (Ricoy y Fernández-Rodríguez, 2013). Al respecto, los alumnos participantes, mencionaron que la evaluación educativa *“Debería ser más al estilo de aprendizaje de cada alumno.”* y que *“Debe replantearse, ya que algunos profesores no toman en cuenta que no todos tenemos las mismas habilidades.”*

Al respecto, cabe señalar que las actividades académicas empleadas tradicionalmente para evaluar el aprendizaje, se enfocan en el desarrollo de algunas habilidades, mas no de todas aquellas que se requieren para demostrar el manejo que se tiene de las habilidades adquiridas por el alumno, durante el proceso de aprendizaje. En relación con lo anterior, Perrenoud (2008) señala que debido a que la evaluación se ha considerado como un método que permite estigmatizar la ignorancia de ciertos alumnos y destacar la excelencia de otros, algunos de ellos la han asociado con una experiencia gratificante y constructiva, mientras que para otros ha representado el recuerdo de una serie de eventos humillantes. Esta problemática se presenta debido a que la evaluación se aplica de la misma forma para un grupo de alumnos que cuenta con habilidades distintas, por lo que algunos no presentarán dificultades para cumplir con la evaluación, mientras que para otros el proceso podría resultar complicado. De esta forma, en la presente investigación, se mostró que algunas actividades académicas fueron seleccionadas sobre otras, con mayor frecuencia, por los

participantes, sin embargo, la preferencia por distintas actividades académicas, variaba dependiendo de la materia presentada e incluso del módulo; de tal forma que para el módulo teórico, los participantes seleccionaban con mayor frecuencia la aportación de ideas en clase y el trabajo escrito; en el caso del módulo experimental, la habilidad señalada con mayor frecuencia, fue el trabajo escrito; y para las materias pertenecientes al módulo aplicado, se observa una preferencia por la simulación en la totalidad de los casos.

Herrera (s.f) menciona que anteriormente lo habitual era evaluar conocimientos teóricos, pero en la actualidad los alumnos han comenzado a cuestionarse acerca de la utilidad de esos conocimientos en los contextos cotidianos. Sin embargo, algunos autores como Castañeda (2010), han señalado que en la valoración de los conocimientos teóricos, la memorización es una de las habilidades que más se emplea, por lo que considera necesario ejercitar la resolución de problemas a situaciones a las que se enfrentan a lo largo de la vida, indicando que se requiere no solamente de conocimientos, sino de habilidades y destrezas aplicables a la práctica, las cuales componen los aspectos cualitativos que son indispensables para contemplar los conocimientos y habilidades del alumno.

La necesidad de emplear una evaluación que no sea solamente de corte cuantitativo, se ve reflejada también en la investigación realizada por Rueda y Torquemada (2008) en donde un 12.9% de los docentes refirieron la necesidad de estrategias diversas para evaluar los aprendizajes considerando alternativas cualitativas. Los resultados de la presente investigación, coinciden con este aspecto, ya que la actividad académica señalada con mayor frecuencia fue la “simulación” y al respecto, los participantes señalaron que *“La práctica siempre hace que salgan las dudas y se perfeccionen con la teoría.”*, *“Poner en práctica lo visto en clase, ahí salen dudas respecto a la aplicación.”* y *“Se ve si el alumno entendió el procedimiento y se corrigen errores por medio de la retroalimentación.”*

Otras actividades se han propuesto como propicias para evaluar el aprendizaje, sin embargo, algunas investigaciones han permitido observar el uso escaso que se ha hecho de las mismas. Kulik (2001, citado en Gutiérrez, Pérez y Pérez, 2013)

realizó un estudio en el que los portafolios y los cuadernos de campo, instrumentos que se han asociado a la evaluación formativa obtuvieron consenso sobre su poca utilización, y a su vez otros también asociados a la evaluación formativa como la observación y participación en el aula o los ensayos, recibieron puntuaciones más favorables por parte de los profesores. Únicamente los trabajos escritos, fueron señalados como actividades académicas de amplia utilización. Esto puede observarse en el análisis cuantitativo realizado para la presente investigación, en el cual, el trabajo escrito, es seleccionado con mayor frecuencia para materias de los módulos teórico y experimental. Respecto a las “evidencias” (mapas, cuadernos y películas) se presentan con menor frecuencia, comentarios como: *“Ver películas es una forma agradable de aprender un tema, de esa forma no me aburro.”* y *“Realizar mapas ayuda a comprender, aprender y evocar la información.”*

Es importante destacar que dentro de las diferentes actividades propuestas por los participantes, se presentan comentarios que señalan la necesidad de retroalimentación por parte de los profesores, algunos de los comentarios, son: respecto a la exposición: *“Con retroalimentación de los profesores aprendemos a hablar en público.”*, respecto al trabajo escrito: *“En cuanto a la información teórica, esta actividad implica dominio conceptual. Es importante la retroalimentación.”*, respecto a la simulación: *“Se ve si entendió el procedimiento y se corrigen errores por medio de la retroalimentación.”*

Actualmente, algunos autores han considerado importante el uso de la retroalimentación como parte de la evaluación educativa. Sadler (1989, citado en Shepard, 2006) señaló que para la evaluación formativa; no es suficiente mencionar solamente que una respuesta es correcta o incorrecta. Para propiciar el aprendizaje, este autor propone dar retroalimentación que proporcione a los estudiantes estrategias de mejoramiento, así el proceso de evaluación formativa respalda directamente el aprendizaje. De esta forma, Shepard (2006) afirma que la evaluación formativa, eficazmente implementada, puede hacer tanto o más para mejorar la realización y los logros que cualquiera de las intervenciones más

poderosas de la enseñanza. Tomando en cuenta esto, la presente investigación, permite recomendar que independiente de la actividad académica seleccionada por el docente para evaluar a sus alumnos, se propicie la retroalimentación dentro del salón de clases, ya que esta facilitará el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

12. CONCLUSIONES

El objetivo principal de la presente investigación fue “Identificar qué actividades académicas consideran los alumnos que debe incluir una evaluación efectiva del aprendizaje”. Para ellos, el trabajo escrito, la simulación y la aportación de ideas en clase, son ideales para obtener un valor sobre los conocimientos adquiridos. Cada una de estas actividades se relaciona con un módulo específico, de acuerdo con la percepción de los estudiantes de la carrera de psicología de la FES Iztacala, en el módulo teórico, la mejor actividad para reflejar un aprendizaje efectivo es la “aportación de ideas en clase”, no obstante, el “trabajo escrito” también fue mayormente seleccionado; para el módulo experimental, el “trabajo escrito” es ideal, mientras que en el módulo aplicado la “simulación” es idónea conforme a la percepción de los estudiantes de psicología.

Es propio enfatizar que estas tres actividades fueron incluidas en el instrumento que se les aplicó, con la finalidad de que ellos propusieran alguna actividad innovadora, sin embargo, la mayoría de los participantes no lo hizo.

Pero, ¿cómo es que estas actividades académicas conducen a tener un aprendizaje efectivo al momento de evaluar? Una forma de complementarlas, es comprendiendo que una aportación de ideas en clase no dirige hacia un aprendizaje efectivo si a éste no se le integra una actividad de retroalimentación que situó al estudiante en tiempo y forma a identificar sus fortalezas y a optimizar su conocimiento, incorporándola a la evaluación.

Para los estudiantes, la evaluación permite conocer en qué medida han tenido un aprendizaje efectivo, además de facilitar el desarrollo de habilidades y estrategias de estudio, considerando los distintos estilos de aprendizaje de cada estudiante y las características de las asignaturas. Para propiciar el aprendizaje efectivo, algunos alumnos señalaron la necesidad de retroalimentación por parte de los docentes, de manera que a los estudiantes se les proporcione información inmediata acerca de su aprendizaje después de que realizaron alguna actividad que lo ponga en evidencia.

Una evaluación efectiva del aprendizaje, necesita de una retroalimentación que sustente el conocimiento adquirido, efectuando una labor profesor-alumno, con el fin de que el docente realice observaciones precisas acerca del desempeño del estudiante, favoreciendo el desarrollo de su aprendizaje.

De esta forma, la evaluación deja de ser únicamente cuantitativa, dando paso a realizar actividades como las planteadas en el instrumento y propuestas por los estudiantes (práctica de campo, autoevaluación, actividades lúdicas, examen sorpresa y ensayo presencial) con el fin de obtener una retroalimentación para un aprendizaje efectivo.

El estudio, presenta como limitación, el desconocimiento de las habilidades que se desarrollan por medio de cada una de las actividades académicas mencionadas, solamente se habla acerca de sus definiciones, sin señalar las destrezas que se requieren para llevar a cabo cada una de las actividades, las cuales podrían relacionarse con los objetivos de los módulos, y de esta forma, se mostraría si realmente, la actividad seleccionada, podría facilitar el cumplimiento de los objetivos modulares, por lo que se sugiere que para investigaciones futuras, se identifiquen las habilidades que se ejercitan por medio de cada una de las actividades académicas.

13. REFERENCIAS

- Alonso, S. M., Gil, P. D. y Martínez-Torregrosa, J. (1996). Evaluar no es calificar: La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las ciencias. Universidad de Valencia, 30 (1), 15-26. Disponible en: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:wgg8Y5IYyUEJ:www.uv.es/gil/documentos_enlazados/1996_evaluar_no_es.doc+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx
- Ángeles, G. O. (2003). Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje. Universidad Pedagógica Nacional. Pp.1-56. Disponible en: <http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos1.pdf>
- Capelleti, I. (1999). Evaluación educativa. Fundamentos y prácticas. Exlibris, 10(32), 1-2. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179421472007.pdf>
- Castañeda, J. (2011). Habilidades Académicas. México: McGraw Hill. Pp. 309.
- Chaves, E.E., Castillo, S. M. y Gamboa, A. R. (2008). Creencias de los estudiantes en los procesos de aprendizaje de las matemáticas. Cuadernos de investigación y formación en educación matemática, 3(4), 29-44. Disponible en: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/6906/6592>
- Doménech, B. F. (2011) Durante el proceso: La evaluación formativa, para los estudiantes y el profesor. En: *Evaluar e investigar en la situación educativa universitaria, un nuevo enfoque desde el EEES*. Vasco: Universitas.
- Doménech, B. F., y Fortea, B. M. A. (2015). Validez Factorial de un Cuestionario para Evaluar la Percepción Inicial de los Estudiantes Universitarios sobre la Evaluación de los Aprendizajes. *Electronic Journal of Research in*

Educational Psychology, 13 (37), 569 -586. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/pdf/2931/293142880007.pdf>

Escobar, H. G. (2014). La evaluación del aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de la formación integral. Universidad Católica de Manizales. 1-66. Disponible en:
<http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/811/Gladys%20Escobar%20Hoyos.pdf?sequence=1>

Ferreiro, R. (2005). La participación en clase. En: Más allá de la teoría: el aprendizaje cooperativo. ROMPAN FILAS, (76). Disponible en:
<http://www.redtalento.com/Articulos/WEBSITE%20Revista%20MAGISTER%20Articulo%202.pdf>

[Flechsig, K., Schiefelbein, E. \(2003\). Veinte modelos didácticos para América Latina. Estados Unidos de América: Editores.](#)

Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. y Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. Psicothema, 15(3), 362-368. Disponible en:
<http://www.unioviedo.es/reunido/index.php/PST/article/view/8079/7943>

Gutiérrez, G. C., Pérez, P. A. y Pérez, G. M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Ágora para la Educación Física y el deporte*, 15(2). 130-155. Disponible en:
http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2013/11/agora_15_2d_gutierrez_et_al.pdf

- Herrera, C. J. (Sin fecha). Relación entre las creencias de los estudiantes y su rendimiento en matemáticas. (Tesis de maestría) Universidad de Cantabria. Disponible en: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/2937/Herrera%20Ceballos%20Juan.pdf?sequence=1>
- Hidalgo, N. y Murillo, F. J. (2016). 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. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/6965>
- Horbath, J. E., y Gracia, M. A. (2014). La evaluación educativa en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 9(1), 59-85. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/927/92731211003.pdf>
- Martínez, M. L. F., Castejón, O. F. J. y Santos, P. M. L. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (4), 57–67. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1364431164.pdfB
- Mateos, B. T. (2009). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones pedagógicas*, 19, 285-300. Disponible en: <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/16Mateos.pdf>
- McInerney, D. M., Brown, G. T. L. y Liem, A. D. (2009). Analyzing the dimensionality of the student's conceptions of assessment (SCOA) inventory. En: *Student Perspectives on Assessment: What Students Can Tell Us about*. Disponible en: <https://books.google.com.mx/books?id=9iZy0exq7goC&pg=PA134&lpg=PA134&dq=hirschfeld+%26+brown,+2009.+Students+conceptions+of+assessment&source=bl&ots=qr5x7ubYQH&sig=ELIhXAz6vYRgaAsiETf0yMyQTng>

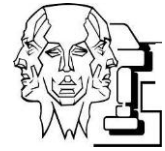
&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjtsHk2u_SAhXqwVQKHXMDCBQ4ChDoAQggMAE#v=onepage&q=hirschfeld%20%26%20brown%2C%202009.%20Students%20conceptions%20of%20assessment&f=false

- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en Psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, 18(1), 89-96. Disponible en: <https://res.uniandes.edu.co/view.php/375/index.php?id=375>
- Pastor, G. (2000) *Conducta interpersonal: Ensayo de psicología social sistemática*. Salamanca, España: Universidad Pontificia.
- Pardo, C. R. G., Salazar, R. M., Díaz, B. R., Bosco, M. D., Negrín, M. E., Del Valle, G. E., Alcázar, N. P. (2013). Tendencias, perspectivas y enfoques de la evaluación en la educación. En: *La evaluación en la escuela*. pp. 11-24. México: sepdf
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. *Editorial Colihue*, 13(1), 141-142. Disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n13a16perrenoud.pdf>
- Porto, C. M: (2002). Aproximación a la percepción de los alumnos sobre la evaluación de sus aprendizajes: un estudio compartido. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. (15). pp. 63-75. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18501507>
- Quesada, C. R. (1988). Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje. *Perfiles educativos*, 42 (41), 48-51. Disponible en: <file:///C:/Users/Computo/Downloads/1988-41-42-48-51.pdf>
- Ribes, I. E., Fernández, G. C., Rueda, B. M., Talento, C. M. y López, V. F. (1986). Proyecto de plan de estudios. En: *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología*. pp 53-62. México. Trillas.

- Ricoy, M. C. y Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: un estudio de caso. *Educación XXI*, 16(2), 321-342. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70626451006.pdf>
- Rivera, J. L. (2013). La evaluación educativa: conceptos, funciones y tipos. *Evaluación educativa*.
- Rodríguez-Espinosa, H., Restrepo-Betancur, L. F. y Luna-Cabrera G. C. (2016). Percepción del estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 20 (3). 1-17. Disponible en: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v20n3/1409-4258-ree-20-03-00365.pdf>
- Rojas, G. Y. y Rozo G. E. (2015). Percepciones de los estudiantes frente a las prácticas evaluativas en el aula. Maestría. Universidad de la Sabana. Bogotá. Disponible en: http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/17458?locale-attribute=pt_BR
- Rueda, B. M. y Torquemada, G. A. D. (2008). Las concepciones sobre “evaluación” de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente. *Redalyc*, 53 (1), 97-112. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005309>
- Shepard, L. A. (2006). La evaluación en el aula. Instituto Nacional para la Evaluación del Educación. Disponible en: file:///C:/Users/mmff1/OneDrive/Documentos/TESIS/la_evaluacion_en_el_auala.pdf
- Schunk, D. H. (2012). Introducción al estudio del aprendizaje. En: *Teorías del aprendizaje*. pp 14-17. México. PEARSON EDUCACIÓN.

- SEP. (2008). Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de planeación y programación. México. Disponible en: <http://cumplimientopef.sep.gob.mx/content/pdf/Glosario%202008%2024-jun-08.pdf>
- Toaquiza, V. (2015). Ralph Tyler, el padre de la evaluación educativa. Universidad Católica de Manizales. Disponible en: http://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_13/pea_013_0015.pdf
- Trillo, A. F. y Porto, C. M. (1999). La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades. Revista de educación, 328(1), 283-301. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre228/re3281610861.pdf?documentId=0901e72b81259410>
- Trillo, A. F. y Porto, C. M. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. Innovación educativa, 9(1), 55-75. Disponible en: https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5189/pg_057-078_inneduc9.pdf;jsessionid=FA20FE31545D19E56A4D34A045711A93?sequence=1
- Vargas, M. L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. Alteridades, 4(8), 47-53. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>

14. ANEXOS



**ACTIVIDADES ACADÉMICAS QUE DEBE INCLUIR UNA EVALUACIÓN EFECTIVA DEL APRENDIZAJE:
 PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

El propósito de este estudio es conocer tu percepción acerca de las actividades académicas que debe incluir una evaluación efectiva del aprendizaje en las asignaturas de 5° semestre de tu carrera. La información obtenida es confidencial y será empleada únicamente para fines estadísticos.

Semestre: _____ Sexo: H _____ M _____ Edad: _____

¿Has recurrido alguna(s) materia (s)? Sí _____ No _____ ¿Cuáles? _____

Instrucciones: Lee con atención los siguientes enunciados, marca (x) en la opción que refleje tu punto de vista. Toma en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

SELECCIONA SOLAMENTE DOS RESPUESTAS POR MATERIA.

1. ¿Cuáles son la(s) actividad(es) más adecuada(s) para demostrar que conozco la información teórica?

	Clínica Teórica I	Social Teórica I	Educación Especial y Rehabilitación I	Desarrollo y Educación Teórica I
Examen oral				
Examen escrito				
Exposición				
Aportación de ideas en clase				
Trabajo escrito				
Evidencias (mapas, cuadernos, películas)				
Observación directa				
Simulación				

2. En mi opinión, la(s) actividad(es) que refleja(n) mejor mi aprendizaje en las asignaturas teóricas es/son:

	Clínica Teórica I	Social Teórica I	Educación Especial y Rehabilitación I	Desarrollo y Educación Teórica I
Examen oral				
Examen escrito				
Exposición				
Aportación de ideas en clase				
Trabajo escrito				
Evidencias (mapas, cuadernos, películas)				
Observación directa				
Simulación				

3. La(s) actividad(es) más adecuadas para demostrar que he comprendido los conceptos de los enfoques teóricos, son:

	Clínica Teórica I	Social Teórica I	Educación Especial y Rehabilitación I	Desarrollo y Educación Teórica I
Examen oral				
Examen escrito				
Exposición				
Aportación de ideas en clase				
Trabajo escrito				
Evidencias (mapas, cuadernos, películas)				
Observación directa				
Simulación				

4. La(s) mejor(es) manera(s) de evidenciar que he aprendido a identificar las variables de una investigación, son:		
	Experimental Laboratorio V	Métodos Cuantitativos V
Examen oral		
Examen escrito		
Exposición		
Aportación de ideas en clase		
Trabajo escrito		
Evidencias (mapas, cuadernos, películas)		
Observación directa		
Simulación		
5. La(s) actividad(es) más apropiadas para mostrar que cuento con el conocimiento estadístico para emplear en una investigación, son:		
	Experimental Laboratorio V	Métodos Cuantitativos V
Examen oral		
Examen escrito		
Exposición		
Aportación de ideas en clase		
Trabajo escrito		
Evidencias (mapas, cuadernos, películas)		
Observación directa		
Simulación		
6. La(s) actividad(es) más específicas para demostrar que he aprendido a identificar el diseño idóneo para una investigación, son:		
	Experimental Laboratorio V	Métodos Cuantitativos V
Examen oral		
Examen escrito		
Exposición		
Aportación de ideas en clase		
Trabajo escrito		
Evidencias (mapas, cuadernos, películas)		
Observación directa		
Simulación		
7. La(s) actividad(es) más adecuada(s) para demostrar que he aprendido a realizar análisis estadístico de los datos de una investigación, son:		
	Experimental Laboratorio V	Métodos Cuantitativos V
Examen oral		
Examen escrito		
Exposición		
Aportación de ideas en clase		
Trabajo escrito		
Evidencias (mapas, cuadernos, películas)		
Observación directa		
Simulación		

**8. ¿Qué práctica llevaste en 5° semestre?
Responde con base en esa práctica:**

CUSI

EDUCATIVA

9. La(s) actividad(es) más específicas para demostrar que he aprendido a identificar las situaciones que requieren la intervención del psicólogo, son:	
	Aplicada Laboratorio V
Examen oral	
Examen escrito	
Exposición	
Aportación de ideas en clase	
Trabajo escrito	
Evidencias (mapas, cuadernos, películas)	
Observación directa	
Simulación	

10. La mejor evidencia de que he aprendido a reconocer las variables que influyen en un problema de comportamiento humano, son esta(s) actividad(es):

	Aplicada Laboratorio V
Examen oral	
Examen escrito	
Exposición	
Aportación de ideas en clase	
Trabajo escrito	
Evidencias (mapas, cuadernos, películas)	
Observación directa	
Simulación	

11. La(s) actividad(es) más apropiada(s) para demostrar que he aprendido a diseñar programas de intervención psicológica para solucionar los problemas de la práctica profesional, es/son:

	Aplicada Laboratorio V
Examen oral	
Examen escrito	
Exposición	
Aportación de ideas en clase	
Trabajo escrito	
Evidencias (mapas, cuadernos, películas)	
Observación directa	
Simulación	

12. La(s) forma(s) más apropiadas para demostrar que manejo las técnicas de intervención en el ámbito aplicado, son:

	Aplicada Laboratorio V
Examen oral	
Examen escrito	
Exposición	
Aportación de ideas en clase	
Trabajo escrito	
Evidencias (mapas, cuadernos, películas)	
Observación directa	
Simulación	

13. La(s) manera(s) más apropiada(s) para evidenciar que he aprendido a realizar una intervención en los escenarios sociales, son:

	Aplicada Laboratorio V
Examen oral	
Examen escrito	
Exposición	
Aportación de ideas en clase	
Trabajo escrito	
Evidencias (mapas, cuadernos, películas)	
Observación directa	
Simulación	

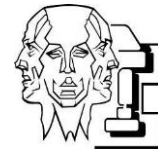
14. Esta(s) actividad(es), son las más apropiadas para demostrar que conozco los aspectos jurídicos y sociales de mi práctica profesional:

	Aplicada Laboratorio V
Examen oral	
Examen escrito	
Exposición	
Aportación de ideas en clase	
Trabajo escrito	
Evidencias (mapas, cuadernos, películas)	
Observación directa	
Simulación	

15. En lo personal, ¿cuál es tu opinión sobre la utilidad de la evaluación académica?

16. En tu experiencia, ¿cuáles serían las mejores actividades de una evaluación efectiva del aprendizaje?

Actividad	¿Por qué?



**ACTIVIDADES ACADÉMICAS QUE DEBE INCLUIR UNA EVALUACIÓN EFECTIVA DEL APRENDIZAJE:
 PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

El propósito de este estudio es conocer tu percepción acerca de las actividades académicas que debe incluir una evaluación efectiva del aprendizaje en las asignaturas de 7° semestre de tu carrera. La información obtenida es confidencial y será empleada únicamente para fines estadísticos.

Semestre: _____ Sexo: H _____ M _____ Edad: _____

¿Has recurrido alguna(s) materia (s)? Sí _____ No _____ ¿Cuáles? _____

Instrucciones: Lee con atención los siguientes enunciados, marca (x) en la opción que refleje tu punto de vista. Toma en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

SELECCIONA SOLAMENTE DOS RESPUESTAS POR MATERIA.

1. ¿Cuáles son la(s) actividad(es) más adecuada(s) para demostrar que conozco la información teórica?

	Clínica Teórica III	Social Teórica III	Educación Especial y Rehabilitación III	Desarrollo y Educación Teórica III
Examen oral				
Examen escrito				
Exposición				
Aportación de ideas en clase				
Trabajo escrito				
Evidencias (mapas, cuadernos, películas)				
Observación directa				
Simulación				

2. En mi opinión, la(s) actividad(es) que refleja(n) mejor mi aprendizaje en las asignaturas teóricas es/son:

	Clínica Teórica III	Social Teórica III	Educación Especial y Rehabilitación III	Desarrollo y Educación Teórica III
Examen oral				
Examen escrito				
Exposición				
Aportación de ideas en clase				
Trabajo escrito				
Evidencias (mapas, cuadernos, películas)				
Observación directa				
Simulación				

3. La(s) actividad(es) más adecuadas para demostrar que he comprendido los conceptos de los enfoques teóricos, son:

	Clínica Teórica III	Social Teórica III	Educación Especial y Rehabilitación III	Desarrollo y Educación Teórica III
Examen oral				
Examen escrito				
Exposición				
Aportación de ideas en clase				
Trabajo escrito				
Evidencias (mapas, cuadernos, películas)				
Observación directa				
Simulación				

4. La(s) mejor(es) manera(s) de evidenciar que he aprendido a identificar las variables de una investigación, son:			
	Experimental Laboratorio VII		
	Intervención CUSI	Clase Grupal	Investigación
Examen oral			
Examen escrito			
Exposición			
Aportación de ideas en clase			
Trabajo escrito			
Evidencias (mapas, cuadernos, películas)			
Observación directa			
Simulación			
5. La(s) actividad(es) más apropiadas para mostrar que cuento con el conocimiento estadístico para emplear en una investigación, son:			
	Experimental Laboratorio VII		
Examen oral			
Examen escrito			
Exposición			
Aportación de ideas en clase			
Trabajo escrito			
Evidencias (mapas, cuadernos, películas)			
Observación directa			
Simulación			
6. La(s) actividad(es) más específica para demostrar que he aprendido a identificar el diseño adecuado para una investigación, son:			
	Experimental Laboratorio VII		
Examen oral			
Examen escrito			
Exposición			
Aportación de ideas en clase			
Trabajo escrito			
Evidencias (mapas, cuadernos, películas)			
Observación directa			
Simulación			
7. La(s) actividad(es) más adecuada(s) para demostrar que he aprendido a realizar análisis estadístico de los datos de una investigación, son:			
	Experimental Laboratorio VII		
Examen oral			
Examen escrito			
Exposición			
Aportación de ideas en clase			
Trabajo escrito			
Evidencias (mapas, cuadernos, películas)			
Observación directa			
Simulación			
8. La(s) actividad(es) más específicas para demostrar que he aprendido a identificar las situaciones que requieren la intervención del psicólogo, son:			
	Aplicada Laboratorio VII		
Examen oral			
Examen escrito			
Exposición			
Aportación de ideas en clase			
Trabajo escrito			
Evidencias (mapas, cuadernos, películas)			
Observación directa			
Simulación			
9. La mejor evidencia de que he aprendido a reconocer las variables que influyen en un problema de			

comportamiento humano, son esta(s) actividad(es):	
	Aplicada Laboratorio VII
Examen oral	
Examen escrito	
Exposición	
Aportación de ideas en clase	
Trabajo escrito	
Evidencias (mapas, cuadernos, películas)	
Observación directa	
Simulación	
10. La(s) actividad(es) más apropiada(s) para demostrar que he aprendido a diseñar programas de intervención psicológica para solucionar los problemas de la práctica profesional, es/son:	
	Aplicada Laboratorio VII
Examen oral	
Examen escrito	
Exposición	
Aportación de ideas en clase	
Trabajo escrito	
Evidencias (mapas, cuadernos, películas)	
Observación directa	
Simulación	
12. La(s) forma(s) más apropiadas para demostrar que manejo las técnicas de intervención en el ámbito aplicado, son:	
	Aplicada Laboratorio VII
Examen oral	
Examen escrito	
Exposición	
Aportación de ideas en clase	
Trabajo escrito	
Evidencias (mapas, cuadernos, películas)	
Observación directa	
Simulación	
13. La(s) manera(s) más apropiada(s) para evidenciar que he aprendido a realizar una intervención en los escenarios sociales, son:	
	Aplicada Laboratorio VII
Examen oral	
Examen escrito	
Exposición	
Aportación de ideas en clase	
Trabajo escrito	
Evidencias (mapas, cuadernos, películas)	
Observación directa	
Simulación	
13. Esta(s) actividad(es), son las más apropiadas para demostrar que conozco los aspectos jurídicos y sociales de mi práctica profesional:	
	Aplicada Laboratorio VII
Examen oral	
Examen escrito	
Exposición	
Aportación de ideas en clase	
Trabajo escrito	
Evidencias (mapas, cuadernos, películas)	
Observación directa	
Simulación	

14. En lo personal, ¿cuál es tu opinión sobre la utilidad de la evaluación académica?

15. En tu experiencia, ¿cuáles serían las mejores actividades de una evaluación efectiva del aprendizaje?

Actividad	¿Por qué?