



**UNL**

Universidad  
Nacional  
de Loja

## Universidad Nacional de Loja

Facultad de la Educación, el Arte y la Comunicación

Carrera de Pedagogía de la Lengua y Literatura

Las preguntas que plantean los docentes para evaluar competencias en el  
área de Lengua y Literatura

Trabajo de Integración Curricular  
previo a la obtención del título de  
Licenciada en Pedagogía de la  
Lengua y la Literatura.

**AUTORA:**

Anahí Guadalupe Castillo Cordero

**DIRECTOR:**

Dr. Miguel Ángel Saritama Valarezo. PhD

Loja - Ecuador

2023

Educamos para **Transformar**

## Certificación

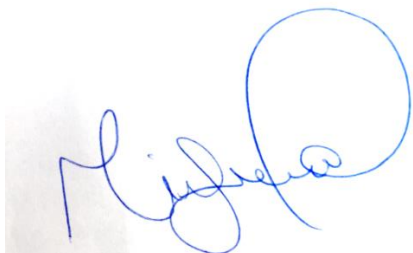
Loja, 24 de junio de 2022

Dr. Miguel Ángel Saritama Valarezo, PhD.

**DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR**

### **CERTIFICO:**

Que he revisado y orientado todo proceso de la elaboración del Trabajo de Integración Curricular denominado: **Las preguntas que plantean los docentes para evaluar competencias en el área de Lengua y Literatura**, previo a la obtención del título de **Licenciada en Pedagogía de la Lengua y Literatura** de autoría de la estudiante **Anahí Guadalupe Castillo Cordero**, con cédula de identidad **Nro. 1104134596** una vez que el trabajo cumple con todos los requisitos exigidos por la Universidad Nacional de Loja para el efecto, autorizo la presentación para la respectiva sustentación y defensa.



Dr. Miguel, Ángel Satitama Valarezo, PhD.

**DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR**

## **Autoría**

Yo, **Anahí Guadalupe Castillo Cordero**, declaro ser autora del presente Trabajo de Integración Curricular y eximo expresamente a la Universidad Nacional de Loja y a sus representantes jurídicos de posibles reclamos y acciones legales, por el contenido del mismo. Adicionalmente acepto y autorizo a la Universidad Nacional de Loja la publicación de mi Trabajo de Integración Curricular en el Repositorio Digital Institucional – Biblioteca Virtual.

A handwritten signature in blue ink that reads "Anahí Castillo". The signature is enclosed in a hand-drawn oval.

**Firma:**

**Cédula de identidad:** 1104134596

**Fecha:** 29 de septiembre de 2023

**Correo electrónico:** anahi.g.castillo@unl.edu.ec

**Teléfono:** 0991706465

**Carta de autorización por parte de la autora, para consulta, reproducción parcial o total y publicación electrónica del texto completo, del Trabajo de Integración Curricular.**

Yo, **Anahí Guadalupe Castillo Cordero**, declaro ser autora del Trabajo de Integración Curricular denominado: **Las preguntas que plantean los docentes para evaluar competencias en el área de Lengua y Literatura**, como requisito para optar por el título de **Licenciada en Pedagogía de la Lengua y Literatura**, autorizo al sistema Bibliotecario de la Universidad Nacional de Loja para que, con fines académicos, muestre la producción intelectual de la Universidad, a través de la visibilidad de su contenido en el Repositorio Institucional.

Los usuarios pueden consultar el contenido de este trabajo en el Repositorio Institucional, en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad.

La Universidad Nacional de Loja, no se responsabiliza por el plagio o copia del Trabajo de Integración Curricular que realice un tercero.

Para constancia de esta autorización, en la ciudad de Loja, a los veintinueve días del mes de septiembre del dos mil veintitrés.



**Firma:**

**Autora:** Anahí Guadalupe Castillo Cordero

**Cédula de identidad:** 1104134596

**Dirección:** Barrio “La Playa”, Amaluza

**Correo electrónico:** anahi.g.castillo@unl.edu.ec

**Teléfono:** 0991706465

**DATOS COMPLEMENTARIOS:**

**Director Del Trabajo de Integración Curricular:** Dr. Miguel Angel Saritama Valarezo, PhD.

## **Dedicatoria**

Dedico este Trabajo de Integración Curricular principalmente a Dios quien me dio la vida y me permitió llegar a este momento tan importante en mi desarrollo profesional, de manera muy especial a mis padres Santos y Anita quienes me guiaron al conocimiento, esfuerzo y la responsabilidad por apoyarme en los momentos malos y en los menos malos.

A mi hermano por su apoyo incondicional a pesar de nuestras diferencias; a mi abuelita por su apoyo y cariño permanente e impulsarme siempre a perseguir mis metas y nunca rendirme frente a las adversidades; y a mi esposo por su amor, paciencia, comprensión, empeño, y por ser un activo defensor de mis metas; a todos mis familiares y amigos, quienes de una u otra manera han contribuido a la culminación de esta meta profesional.

Así como también a los docentes y estudiantes que forman parte de la Unidad Educativa “Rosa Herlinda García de García”, quienes son los beneficiarios directos de este esfuerzo compartido.

*Anahí Guadalupe Castillo Cordero*

## **Agradecimiento**

Finalizada esta nueva fase de formación académica, expreso mi especial agradecimiento en primer lugar a Dios que siempre ha sido, es y será mi guía para lograr mis objetivos.

A mis padres por su apoyo moral y económico para culminar este Trabajo de Integración Curricular, gracias por enseñarme a afrontar las dificultades sin perder nunca la cabeza ni morir en el intento. A la Universidad Nacional de Loja, institución que me ofreció la oportunidad de obtener un título profesional, a la Facultad de la Educación, El Arte y la Comunicación, a la Carrera Pedagogía de la Lengua y la Literatura y a todos quienes forman parte de ella, y de manera especial al Doctor Miguel Á, Saritama Director del presente Trabajo de Integración Curricular quien con mucho esfuerzo ha dado la importancia al desarrollo de esta investigación con la finalidad de alcanzar esta meta anhelada.

Así mismo agradezco a las autoridades, docentes y estudiantes de la Unidad Educativa “Rosa Herlinda García de García” del cantón Espíndola, por la apertura concedida para poder realizar la presente investigación.

*Anahí Guadalupe Castillo Cordero*

## Índice de Contenidos

<b>Portada</b> .....	i
<b>Certificación</b> .....	ii
<b>Autoría</b> .....	iii
<b>Carta de autorización</b> .....	iv
<b>Dedicatoria</b> .....	v
<b>Agradecimiento</b> .....	vi
<b>Índice de Contenidos</b> .....	vii
Índice de tablas.....	ix
Índice de anexos.....	ix
<b>1. Título</b> .....	1
<b>2. Resumen</b> .....	2
2.1 Abstract.....	3
<b>3. Introducción</b> .....	4
3.1 Objetivo General.....	8
3.2 Objetivos Específicos.....	8
<b>4. Marco teórico</b> .....	9
4.1 La evaluación.....	9
4.2 Importancia de la Evaluación.....	11
4.3 Tipos de Evaluación.....	12
4.3.1 Evaluación diagnóstica.....	13
4.3.2 Evaluación formativa.....	13
4.3.3 Evaluación sumativa.....	14
4.3.4 Evaluación por medias.....	14
4.3.5 Evaluación basada en objetivos.....	14
4.4 Métodos de Evaluación.....	14
4.4.1 Observación directa.....	14
4.4.2 Exámenes escritos.....	15
4.4.3 Exámenes orales.....	15
4.4.4 Calificaciones de terceros.....	15
4.5 Aspectos esenciales para llevar a cabo la Evaluación.....	16
4.6 Aspectos que considerar en la Evaluación.....	17
4.7 Competencia educativa.....	18
4.8 Competencias de la lengua y literatura.....	18
4.9 La evaluación de las competencias estudiantiles.....	19

4.10 Evaluación por competencias de lengua y literatura.....	20
4.11 Las preguntas dentro del contexto áulico.....	21
4.12 Tipos de preguntas .....	21
4.13 La interacción didáctica en el aula.....	22
4.14 La pregunta como estrategia didáctica.....	22
4.15 Calificaciones.....	23
4.16 Características de buenas preguntas de evaluación .....	23
4.17 Las preguntas que plantean los docentes para evaluar competencias en el área de Lengua y Literatura.....	24
4.18 Importancia de la enseñanza – aprendizaje de la lengua y literatura .....	25
<b>5. Metodología .....</b>	<b>27</b>
5.1 Enfoque de la investigación .....	27
5.2 Tipo de diseño de investigación.....	27
5.3 Técnicas de recolección de datos .....	28
5.3.1 Técnica de recolección para el cumplimiento del primer objetivo específico.....	28
5.3.2 Técnica de recolección para el cumplimiento del segundo objetivo específico ...	28
5.3.3 Técnica de recolección para el cumplimiento del tercer objetivo específico .....	29
5.4 Población y muestra.....	29
<b>6. Resultados.....</b>	<b>30</b>
6.1 Resultado del proceso para la construcción de preguntas.....	30
6.2 Resultados del análisis de las preguntas a través de las categorías de contextualización, productividad y complejidad.....	35
6.2.1 Cuestionario de Primero de B.G.U. ....	36
6.2.2 Cuestionario de Segundo de B.G.U. ....	52
6.2.3 Cuestionario de Tercero de B.G.U.....	56
6.3 Resultados de la comparativa entre la calidad de la pregunta con las calificaciones obtenidas .....	61
<b>7. Discusión .....</b>	<b>64</b>
<b>8. Conclusiones .....</b>	<b>68</b>
<b>9. Recomendaciones .....</b>	<b>70</b>
<b>10. Bibliografía .....</b>	<b>71</b>
<b>11. Anexos .....</b>	<b>75</b>



## Índice de tablas:

<b>Tabla 1.</b> Resultados de aplicación de lista de cotejo para Cuestionario de Primero de B.G.U.....	49
<b>Tabla 2.</b> Resultados de aplicación de lista de cotejo para Cuestionario de Segundo de EGB.....	53
<b>Tabla 3.</b> Resultados de aplicación de lista de cotejo para Cuestionario de Tercero de EGB .....	57
<b>Tabla 4.</b> Comparación de calificaciones con calidad de preguntas de Primero de Bachillerato de B.G.U.....	62
<b>Tabla 5.</b> Comparación de calificaciones con calidad de preguntas de Segundo de Bachillerato de B.G.U.....	62
<b>Tabla 6.</b> Comparación de calificaciones con calidad de preguntas de Tercero de Bachillerato de B.G.U.....	63

## Índice de anexos:

<b>Anexo 1.</b> Entrevista semiestructurada (Benoit, 2020).....	75
<b>Anexo 2.</b> Lista de cotejo (Sanmartí y Merchán, 2014).....	76
<b>Anexo 3.</b> Ficha comparativa (Sanmartí y Merchán, 2014).....	77
<b>Anexo 4.</b> Transcripción de las entrevistas .....	78
<b>Anexo 5.</b> Certificación de traducción del resumen.....	80

## **1. Título**

**Las preguntas que plantean los docentes para evaluar competencias en el área de  
Lengua y Literatura**

## 2. Resumen

La presente investigación tiene como finalidad analizar el planteamiento de las preguntas que diseñan los docentes para evaluar competencias en la asignatura de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa “Rosa Herlinda García de García”. Se utilizó una metodología de enfoque cualitativo, de tipo descriptivo; se aplicó una entrevista semiestructurada a dos docentes del área de Lengua y Literatura, seguido, una lista de cotejo para analizar 26 preguntas en base a las características de las preguntas para evaluar competencias: *contextualizada*, *productiva*, *compleja* y utilizando la escala de Likert de tipo ordinal con tres valores: Buena, Regular y Mala; para finalizar se usó una lista de comparación en la que se realiza la comparativa de la calidad de las preguntas con las calificaciones promedio de los estudiantes. Los resultados determinaron que, de las 26 preguntas analizadas 19 son de escala *Regular* porque evalúan productividad y complejidad, pero no tienen contexto, 2 preguntas son *Buenas* porque son productivas, complejas y contextualizadas y 10 preguntas son *Malas* porque no cumplen con ninguna de las características. Los cuestionarios de 1ro, 2do, y 3ro para evaluar competencias cumplen solo uno de los dos indicadores de evaluación y en las calificaciones hay una relación determinada por la calidad de la pregunta. En conclusión, desde la perspectiva docente, para el proceso de construcción de preguntas consideran elementos esenciales como las macrodestrezas y aspectos cognitivos y técnicos; sin embargo, en la práctica evalúan parcialmente las competencias. Por tanto, los resultados de los cuestionarios aplicados no pueden tomarse como evidencia de aprendizaje de competencias, puesto que las preguntas se concentran en evaluar solamente el apartado de productivo y descuida lo contextualizado y complejo.

***Palabras clave:*** *Lengua y Literatura, Evaluación sumativa, Exámenes escritos, Tipos de Evaluación*

## 2.1 Abstract

The purpose of this research is analyze the approach of the questions that teachers design to assess competences in the subject Language and Literature of Unit Educative “Rosa Herlinda García de García”. A qualitative approach methodology was used of descriptvite type; a semi-estructured interview was applied to two teachers in the área of Lengua and Literature, Followed, by a checklist to analyze twenty six questions based on the characteristics of questions to assess competencies; contextualized, productive , complex and using the ordinal type Likert scale with three values: good , regular and bad; Finally, was used a comparison list to compare the quality of the questions with the average grades of the students. The results determined that, of the 26 questions analyzed, 19 are of Regular scale because evaluate productivity and complexity, but do not have context, 2 questions are Good because are productive, complex and contextualized and 10 questions are Bad because do not meet any of the characteristics. The 1st, 2nd, and 3rd grade questionnaires to assess competencies meet only one of the two assessment indicators and in the grades there is a relationship determined by the quality of the question. In conclusion, from the teaching perspective, essential elements such as macro-skills and cognitive and technical aspects are considered for the question construction process; however, in practice they partially evaluate the competencies. Therefore, the results of the applied questionnaires cannot be taken as evidence of competency learning, since the questions focus on evaluating only the productive section and neglect the contextualized and complex aspects.

**Keywords:** Language and Literature, Summative Assessment, Written Exams, Types of Assessment

### 3. Introducción

La investigación está enfocada en analizar el planteamiento de las preguntas que diseñan los docentes para evaluar competencias en general en la asignatura de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa “Rosa Herlinda García de García” ubicada en la parroquia Amaluza, cantón Espíndola, Provincia de Loja. Para ello se desarrolló un marco metodológico que analiza el objeto de la investigación usando estrategias propias de la metodología cualitativa; se utiliza como muestra docentes del área. El proceso está organizado iniciando con el planteamiento del marco teórico, seguido de la metodología utilizada. Esta investigación no toma una competencia educativa en específico, sino que se enfoca en analizar el planteamiento de las preguntas diseñadas por los docentes de Lengua y Literatura para el proceso evaluativo.

Según Bermeo (2016) la evaluación por competencias tiene como propósito determinar la calidad de las preguntas diseñadas para la evaluación de competencias que aseguran la calidad de aprendizajes en el área de Lengua y Literatura, y que estos conocimientos permitan a los estudiantes ser capaces de resolver problemas prácticos del contexto. En esta investigación se valoró el nivel de cumplimiento de las características (*contextualizada, productiva y compleja*) que debe tener una pregunta para evaluar competencias, aplicadas en los cuestionarios de Primero, Segundo y Tercero de B.G.U.

Una de las actividades de aula más difíciles de innovar para los docentes es el diseño de pruebas escritas para evaluar lo que se ha aprendido. A menudo se ven mejoras en la planificación del trabajo práctico, el uso de las TIC, las lecturas recomendadas y un enfoque más colaborativo del trabajo en el aula, pero las pruebas siguen siendo las mismas (Sánchez, 2017). Esta investigación se centra en valorar la forma de plantear preguntas mediante pruebas escritas, como una mirada para conocer si aún las preguntas siguen evaluando solamente contenido, conceptos y memorismo o si en realidad las preguntas están diseñadas para evaluar los aprendizajes significativos.

El sistema de preguntas es el más usado para las evaluaciones a nivel de secundaria, por lo que se necesita abrir una investigación que analice el planteamiento de las preguntas que hacen los docentes para evaluar competencias en el área de Lengua y Literatura. Según el estudio realizado por Rodríguez (2014), los docentes están desactualizados con las

demandas del mundo actual referente a sus respectivos contextos educativos. Aunque existen cursos de capacitación destinados a involucrar a los docentes ecuatorianos en los cambios que se producen en el diseño de preguntas para evaluar competencias.

El sistema curricular nacional para el área de Lengua y Literatura profesa un enfoque comunicativo para el desarrollo de habilidades y competencias que permitan la comunicación eficiente, ya que este pretende que la lengua sea usada en contextos cotidianos, vernáculos o en diferentes contextos que enfrentan los estudiantes y así mismo define a los individuos como ciudadanos (Rodríguez, 2014). Esta investigación además toma el Currículo Priorizado con Énfasis en Competencias (2022), ya que permite el direccionamiento del proceso educativo de los estudiantes basado en relacionar diversos aprendizajes, permitiéndoles desarrollar la capacidad de desenvolverse en las distintas situaciones del diario vivir. El cambio con enfoque en competencias también modifica el proceso de evaluación. La competencia asociada a la destreza necesita un proceso de medición de aprendizajes asociado a los contextos socioeconómicos vigentes.

Para Bermeo (2016), el área de Lengua y Literatura es una parte fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje, conlleva el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación de competencias que permitan al estudiante entender de mejor manera el proceso de comprensión y producción de textos ligados al desarrollo competencial de la asignatura, es decir, desde su desglose hasta el propósito que tiene, en este contexto el Currículo Nacional establece que, “el énfasis curricular propuesto en este documento nace para satisfacer las necesidades de la realidad educativa actual donde es fundamental priorizar aquellas destrezas que permiten el desarrollo de competencias claves para la vida” (Ministerio de Educación, 2021).

La investigación se fundamenta en la evaluación de competencias en el área de Lengua y Literatura porque se consideran imprescindibles para que los estudiantes se desenvuelvan exitosamente dentro y fuera del aula. El planteamiento erróneo de preguntas que realizan los docentes para evaluar competencias en los estudiantes constituye uno de los principales factores escolares que influyen en el fracaso escolar y desencadena el abandono escolar temprano y el bajo rendimiento académico, dejando vacíos en el desarrollo de su aprendizaje, (Bermeo, 2016).

En la evaluación de competencias con metodología de preguntas se tiende a que los estudiantes se limiten; se ha evidenciado según Sanmartí y Marchán (2014), que los estudiantes tienen claro lo que se debería evaluar, sin embargo, se encuentran con preguntas que se limitan a la memorización o refuerzo de conceptos, por ende, el docente no podrá conocer si el estudiante desarrolló la competencia.

Actualmente la mayoría de los sistemas educativos de todo el mundo promueven que los currículos se orienten al desarrollo de competencias y programas de evaluación como el PISA que evalúa la comprensión y no la repetición, plantean cuestiones distintas de las tradicionales. A pesar de que se dispone de buenos ejemplos de preguntas correctamente formuladas desde hace ya quince años, aún no se ha generalizado su aplicación en las aulas y todavía menos el diseño de nuevas propuestas que incluso las mejoren (Ministerio de Educación, 2021).

Ramón y Ramón (2019), señalan como problema central que en las pruebas de evaluación de competencias hay un bajo nivel de comprensión lectora y de producción de textos necesarios en su práctica cotidiana, limitado pensamiento crítico y escaso desarrollo de su creatividad; esto trae como resultado efectos desfavorables en su desenvolvimiento educativo, que repercuten directamente en su rendimiento académico, lo cual se debe en gran medida a la calidad de las preguntas estructuradas por los docentes para evaluar competencias, es decir en esta investigación los estudiantes obtienen un rendimiento medio, pero en realidad no se puede constatar si lograron el desarrollo de los aprendizajes significativos o simplemente se limitan a contestar lo que el docente pregunta.

Las pruebas escritas son uno de los instrumentos más utilizados en las clases para recoger datos que posibiliten evaluar los aprendizajes realizados después de aplicar un proceso de enseñanza. El hecho de que los sistemas educativos de la mayoría de los países promuevan currículos orientados al desarrollo de competencias exige cambios importantes en cómo se diseñan dichas pruebas (Sanmartí y Marchán, 2014).

La investigación está organizada con una estructura que contiene: el marco teórico con teorías relacionadas a la evaluación de competencias en el área de Lengua y Literatura; Seguido de tres fases divididas en referencia a los objetivos específicos aplicados en la investigación, los mismos que se detallarán en la metodología; además, se mostrarán los resultados obtenidos, los mismos que se encuentran especificados de acuerdo al

cumplimiento de los tres objetivos específicos de la investigación; así mismo se detalla la discusión donde se plasman los hallazgos más importantes obtenidos de la investigación; finalmente, conclusiones y recomendaciones acordes al proceso metodológico.



### **3.1 Objetivo General**

Analizar el planteamiento de las preguntas que diseñan los docentes para evaluar competencias en la asignatura de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa “Rosa Herlinda García de García”.

### **3.2 Objetivos Específicos**

- Describir el proceso de construcción de preguntas que los docentes realizan en el área de Lengua y Literatura, a través de la entrevista semiestructurada.
- Analizar el diseño de preguntas que plantean los docentes para evaluar competencias a través de la contextualización, la productividad y la complejidad.
- Comparar la calidad de las preguntas de evaluación quimestral con las calificaciones finales.

## 4. Marco teórico

### 4.1 La evaluación

En primera instancia, el término evaluación viene de la acepción del latín *valere* el cual se le atribuye a ser fuerte, en otros términos, aquello que da valor o fuerza; de esa manera evaluar se focaliza en obtener el valor de algo, siendo capaz de entender lo que sucede intrínsecamente. Esta conceptualización es afín con la misma concepción de la Real Academia, que alude que evaluar es marcar el valor de algo; en otras palabras, la evaluación posee toda una caracterización de búsqueda de aquello que se encuentra en un grado intrínseco del fenómeno diagnosticado y que se valora frente a cierta expresión de medida desde quien los diagnóstica (Radic, 2017).

Dentro del marco educativo se ha conceptualizado a la evaluación desde distintos puntos de vista, que habitualmente se han vinculado con acreditar, aprobar y medir; desde de su primigenia, la evaluación ha producido la motivación de investigadores y hoy en día se encuentra potenciada de modernos y distintos significados, de modo que, es pertinente examinar ciertas definiciones planteadas por ciertos autores para comprender el significado que hoy en día se da a este tema.

En ese aspecto, la evaluación representa el ciclo del proceso educacional, que posee como propósito verificar, de forma procedimental, en qué proporción se han conseguido los objetivos establecidos con antelación, a través de ella se consigue información prolija; para de esa manera, contar con datos válidos y confiables respecto de un evento, con la finalidad de construir y efectuar un juicio de valor (Loja & Riera, 2020).

Desde otra postura, el autor Rosales (2014), enfatiza que la evaluación educacional se encuentra viabilizada en la mejora consecutiva, a través de la reflexión agrupada acerca de la instrucción, porque es una función indudablemente dificultosa de entendimiento, que posibilita considerar lo que ocurre en los entornos áulicos; se menciona que la evaluación como un apoyo para efectuar eficientemente y como realidad cooperativa, dado que todos deben colaborar en sistema educacional, en función de criterios y solamente de manera puntual o desorganizada, de esta forma se propicia la reflexión crítica, respecto al sistema de enseñanza – aprendizaje, con perspectivas a desarrollarlo y estimularlo.

Desde otra perspectiva, la evaluación es un método por el cual se consigue información que posibilita establecer si un proyecto educación específico ha manifestado alguna consecuencia; de esa manera, se puede expresar que la ejecución de esta clase de evaluaciones es pertinente con el motivo de conseguir información consecutiva y real de ciertos factores que representan la calidad educativa, pero que no se debe supeditar solo el factor académico de los resultados de estos diagnósticos (Mosquera, 2018).

La evaluación es una acción que se da en todos los campos donde se desenvuelve el ser humano y que permite emitir juicios de valor sobre cualquier trabajo que se realice con la finalidad de tomar decisiones al respecto. Desde el punto de vista pedagógico, la evaluación;

Es una actividad sistemática y continua, integrada dentro del proceso educativo, que tiene por objeto proporcionar la máxima información para mejorarlo, reajustando sus objetivos, revisando críticamente planes y programas, métodos y recursos, y facilitando la máxima ayuda y orientación a los estudiantes (Rosales, 2014, p.2).

La evaluación al ser un proceso sistemático involucra diferentes etapas que se detallan a continuación (Bixio, 2003):

- Identificar los objetivos del programa de estudio a evaluar: Hay que tener claro el aprendizaje que se persigue, o sea las metas que se esperan lograr al finalizar el proceso de aprendizaje.

En el caso de los/as docentes del área de Lengua y Literatura, evaluar el nivel de comprensión lectora y de producción de textos reales o imaginarios en que se encuentran los/as estudiantes, implicaría evaluar los aspectos señalados.

- Determinar la finalidad para la que se evalúa: Todo hecho evaluativo tiene un propósito definido.

Por ejemplo, identificar si los estudiantes pueden distinguir ideas principales de secundarias, aplicar correctamente las tildes en las palabras que las requieran, etc. De esta manera se logran identificar las fortalezas para reforzarlas y las debilidades para superarlas.

- Definir los criterios con los que se juzgarán los resultados: La elección acertada de los criterios es una condición inherente a la calidad de la evaluación y deben ser precisos y

claros para valorar, acertadamente, las condiciones o características de los trabajos evaluados.

Por ejemplo, un criterio de evaluación, en el área de Lengua y Literatura, sería: Reconoce con precisión las características esenciales de los personajes principales de la narración.

- **Seleccionar y aplicar el instrumento de evaluación:** Es necesario aplicar la técnica con el instrumento adecuado porque es la herramienta donde se recoge la información que sostienen los juicios y decisiones del evaluador.

Por ejemplo, para identificar el nivel de juicio crítico de los estudiantes del área de Lengua y Literatura, se debe aplicar una prueba donde haya un texto y algunas preguntas sobre él. Es importante que los/as estudiantes sigan las instrucciones que se imparten.

- **Registrar y analizar la información:** Una vez que se realiza la prueba a los estudiantes, se efectúa el análisis de los resultados, que muestra tanto sus logros como sus deficiencias y errores de desempeño.

El cuidado con que se examina y analiza la prueba determina la utilidad de los resultados para los objetivos evaluativos.

**Tomar decisiones:** Comprobar el grado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores logrados por los discentes en cada uno de los objetivos valorados, permitirá identificar las causas de los errores y tomar los correctivos necesarios.

## **4.2 Importancia de la Evaluación**

La evaluación representa un factor elemental que está viabilizado en evidenciar en qué medida han sido conseguidos los propósitos educativos, configurando una meta significativa que los educandos se apropien de los saberes procedimentales y actitudinales que se determina en los distintos grados educativos. Inexorablemente, la evaluación es un instrumento esencial que resguarda la calidad educacional y que asocia a todos los implicados que interceden en la construcción propia de los educandos (Becerra *et al.*, 2019).

Por otro lado, en el momento en que se reflexiona acerca de las implicancias que subyacen dentro del entorno educacional, nace un factor elemental es la calidad educativa apoyada en el desarrollo propio del alumno; y es que uno de los retos prominentes de los educadores es la evaluación en los sistemas de aprendizaje, comprendiendo a este como la emisión de un juicio que establece la significancia de algo, la evaluación debe ser considerada para saber en qué proporción se consiguió los saberes y que tan importantes son para hacer frente a las contrariedades de la cotidianeidad. Respecto a las adversidades de hoy en día de los sistemas educacionales, la evaluación no puede encontrarse minimizada a una simple medición, ni menos a una labor del docente de aula que califica de manera personalizada el rendimiento personal del educando (Verdugo, 2012).

En ese sentido, con el transcurso del tiempo, la evaluación no solamente ha sufrido modificaciones teóricas y metodológicas, sino que también, la evaluación se ha situado o ha logrado ser contemplada como una herramienta de aprendizaje en el que se evalúa no solamente los saberes, sino, además, valores y comportamientos que el educando consolida progresivamente en el diario vivir (Becerra *et al.*, 2019).

De esa manera, una apropiada evaluación posibilita revalorizar al sujeto, sin la necesidad de la inequidad, desigualdad social y discriminación; su apropiada adaptación da paso al potenciamiento de destrezas mentales y comportamentales; de modo que, la destreza percibe lo que requiere cualquier sujeto para dar solución a las contrariedades en el que hará frente en la trayectoria de su vida; así, la competencia representará en la intercesión efectiva en distintos contextos de la vida por medio de conductas que posibilitarán resolver complejidades de la cotidianeidad (Trujillo, 2014).

### **4.3 Tipos de Evaluación**

La evaluación al ser un procedimiento dentro del aprendizaje posee distintas propuestas de categorización; poseen momentos de evaluación conforme con el propósito con la que son incorporados en un establecido sistema educativo, los cuales se les denominan de la siguiente manera.

#### **4.3.1 *Evaluación diagnóstica***

Esta clase de evaluación es considerada como aquella que se efectúa anticipadamente en el progreso de un procedimiento educacional, cualquiera que este sea; de igual manera, se la ha llamado evaluación predictiva, y es que cuando es una evaluación de inicio a un contiguo o agrupación se la llama prognosis, y cuando es determinada para cada educando lo más apropiado es denominarlo diagnosis.

La evaluación diagnóstica puede categorizarse de dos maneras, la primera es la inicial, dado que se efectúa de forma única y exclusiva anticipadamente de algún sistema o nivel educativo extenso; la evaluación puntual por su parte es aquella donde se quiere conseguir información precisa la cual posibilita identificar el nivel de adecuación de las destrezas cognitivas comunes y específicas de los educandos, respecto con proyecto pedagógico en el que se va a asociar (Domínguez, 2022).

#### **4.3.2 *Evaluación formativa***

Esta clase de evaluación tiene como propósito conseguir un sistema de entendimiento y reflexividad acerca de la enseñanza en donde interceden los profesores los cual deciden por medio de la crítica y del conocimiento propio de su práctica, efectuar las modificaciones o mejoras deseadas. La finalidad de esta es propiciar y brindar la transformación, pero no una transformación circunstancial y aparente, sino la modificación real a través de la variación de concepciones y creencias de los sujetos que colaboran en el proyecto educativo estudiado.

En ese aspecto, las definiciones del educador como investigador de autoevaluación y el modelo de diagnóstico democrático, emiten postulados netamente cualitativos, de los cuales se contemplan pertinentes de estudiar y diagnosticar la vida en el entorno áulico, a través de adaptaciones y procesos metódicos cualitativos. En la evaluación formativa, existe también una motivación por hacer hincapié en los aciertos u obtenciones de progresión, dado que se contempla que aquello consolida el aprendizaje y le da al educando la posibilidad de saber qué criterios se encuentran viabilizando para estimar su aprendizaje. Dentro de la evaluación formativa subyacen tres categorías de evaluación necesarias para regular el PEA: Regulación interactiva, retroactiva y proactiva (Domínguez, 2022).

### **4.3.3 *Evaluación sumativa***

Esta es contemplada como la evaluación final, misma que es realizada al finalizar un procedimiento instructivo o etapa educativa cualquiera, una de las finalidades esenciales es el verificar el nivel en el que las intenciones educacionales han sido conseguidas; a través de la evaluación sumativa el profesor sabe si los aprendizajes manifestados en las intenciones fueron cumplidos conforme los criterios y las condiciones denotadas en ellas.

Pero particularmente, esta evaluación brinda información que posibilita determinar argumentaciones significativas acerca del nivel de éxito y eficiencia de la experiencia educacional global desarrollada. En definitiva, a través de la evaluación sumativa se determina un equilibrio general de los resultados obtenidos al culminar un procedimiento de enseñanza – aprendizaje, y dentro de ella subyace un mercado énfasis en la recopilación de datos, así como en el diseño y uso de herramientas de diagnóstico formal confiables (Domínguez, 2022).

### **4.3.4 *Evaluación por medias***

Compara el desempeño de un estudiante con el de otros compañeros/as. Es una especie de evaluación grupal o “demográfica” que ayuda al docente a obtener medias y sacar conclusiones generales.

### **4.3.5 *Evaluación basada en objetivos***

Mide el rendimiento de un alumno frente a una meta, un objetivo específico o estándar. Consigue obtener datos y conclusiones más concretas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## **4.4 Métodos de Evaluación**

Según el autor Dale (2012) como se citó en Tomas (2017), indica que la evaluación en los sistemas educacionales puede ejecutarse por medio de diferentes métodos los cuales se explican a continuación.

### **4.4.1 *Observación directa***

Esta observación se desplaza como la observación de la conducta de los educandos para diagnosticar si ha existido o no aprendizaje, un ejemplo de aquello es cuando un docente calcula

el índice en que sus estudiantes han aprendido las normas que deben seguirse en clases, respecto a su comportamiento en la clase. Esta clase de observación, representan un grado significativo del aprendizaje si las observaciones son evidentes y tienen escasa inferencia por parte del educado, y se desempeña mejor cuando se determina el comportamiento esperado y posteriormente se observa a los educandos para determinar si sus comportamientos se acoplan al estándar (Dale, 2012 como se citó en Tomas, 2017).

#### **4.4.2 Exámenes escritos**

Generalmente el aprendizaje se evalúa a partir de los exámenes escritos de los educandos a través de pruebas, deberes, trabajos entre más; en función del grado de dominio referenciado por las respuestas, los docentes deciden si tuvo o no lugar un aprendizaje apropiado, o si amerita enseñanza adicional dado que los estudiantes no entendieron apropiadamente el material (Dale, 2012 como se citó en Tomas, 2017).

#### **4.4.3 Exámenes orales**

Estas conforman dentro de la cultura educativa, y es que los profesores piden a los educandos que respondan preguntas y diagnosticar su aprendizaje respecto en sus respuestas; los educandos también plantean preguntas en las lecciones, y si aquellas mencionan ausencia de entendimientos, representan una señal de que no ha sucedido el aprendizaje apropiado. Los exámenes orales son reflejos pertinentes de los saberes de los educandos, pues la manifestación verbal es una labor y los estudiantes pueden tener complejidades para traducir en términos que saben dado a falta de la terminología, problemas para expresar en público o contrariedades de lenguaje (Dale, 2012 como se citó en Tomas, 2017).

#### **4.4.4 Calificaciones de terceros**

Otra manera de diagnosticar el aprendizaje es en que distintos sujetos (educadores, padres, compañeros, etcétera) califiquen la cantidad o calidad del aprendizaje de los educandos, estas puntuaciones de individuos externos, brindan datos significativos para identificar a los estudiantes con necesidades especiales. Un factor elemental de las puntuaciones de los externos es que los observadores pueden ser más objetivos frente a los educandos que a ellos mismos; también se puede puntuar los procedimientos de aprendizaje que se encuentran en los



comportamientos (estimulación, conducta, entendimiento), y de esa manera, posibilitar datos que no pueden conseguirse por medio de la observación directa.

No obstante, las puntuaciones de personas externas, ameritan de más inferencias que las observaciones directas; puede ser complicado puntuar prolijamente la facilidad de aprendizaje de los educandos, la profundidad de su entendimiento o sus comportamientos; consiguientemente, las puntuaciones necesitan que los observadores recuerden lo que hacen los educandos, y aquello puede deformarse si los observadores recuerdan selectivamente solo los comportamientos positivos o negativos (Dale, 2012 como se citó en Tomas, 2017).

#### **4.5 Aspectos esenciales para llevar a cabo la Evaluación**

Según los autores Ortega (2015); Poza (2010) como se citó en Loja & Riera (2020), en el campo evaluativo, es esencial que el profesor considere ciertos aspectos que son necesarios para efectuar un procedimiento de evaluación, los cuales son:

- **¿Cómo evaluar?:** Toda manera de realizar la evaluación es esencial, principalmente cuando ayude a verificar el aprendizaje del educando o posibilite concebir reflexiones importantes y propias. La evaluación debe efectuarse por los implicados del procedimiento y la información que consiguen los profesores se utilizará para examinar reflexivamente su intercesión propia en la educación y tomar decisiones frente a ello. Para ello asociará distintas herramientas, en otros términos, instrumentos importantes para realizar la evaluación, es esencial que el profesor contemple los límites y las fortalezas del método que se emplea, instaurándose hacia la situación en la que se construye.
- **¿Qué evaluar?:** Al instante de ejecutar la evaluación se tiene que centrar en el rendimiento de los educandos, poseer la perspectiva clara de criterios para diagnosticar y distintos para calificar; para ello, es necesario percibir que componentes son apropiados para conseguir los propósitos, en el caso opuesto, identificar en qué componentes tienen insuficiencias.
- **¿Cuándo evaluar?:** Cada oportunidad debe ser aprovechada para diagnosticar el procedimiento, porque la evaluación no se ejecuta en un tiempo único. Si no de manera consecutiva, de forma que posibilite asociar la evaluación a las funciones habituales y tomar datos en el transcurso del aprendizaje para realizar las modificaciones pertinentes en un momento apropiado. Se puede referir a distintas instancias de la evaluación, lo

que implica a las diferentes clases de evaluación que posibilitan tomar información, del contiguo de la clase, de los recursos y demás.

#### 4.6 Aspectos que considerar en la Evaluación

Según el autor Bartolomé (1990) como se citó en Rosales (2014), enfatiza las peculiaridades expuestas cuando plantea los aspectos que debe poseer toda evaluación, las cuales se expresan de la siguiente manera:

- **Carácter científico:** Los datos conseguidos al instaurar herramientas de evaluación tienen que ser empleados de manera apropiada para propiciar la producción de juicios de valor y la toma de decisiones acerca del proceso educacional; la planeación de la evaluación y de sus procesos ha de ser efectuada de manera exhaustiva.
- **Carácter formativo:** La evaluación se encuentra ligada al sistema educacional y toda información que se obtiene de ella debe focalizarse a su desempeño; esta clase de evaluación se limita a las sanciones (calificaciones negativas o positivas), la evaluación formativa proporciona la labor de percibir contrariedades, evidenciar alternativas, puntualizar problemas para poder enfrentarlos, en conclusión, potenciar el sistema educacional.
- **Carácter sumativo:** También deben diagnosticarse los resultados del proceso, pero no ubicándolos solo en el diagnóstico de los propósitos planteados, sino de igual manera, en las exigencias anticipadamente identificadas; se trata de ir sumando información acerca de los diferentes productos, para desempeñar en el sistema y para verificar la adecuación de los resultados los intereses y las exigencias de los implicados de la estructura.
- **Carácter comprensivo:** La evaluación no solo tendrá en consideración los datos provenientes de las herramientas seleccionadas, sino también de toda clase de información formal e informal que se adquieran del sistema educacional para posteriormente adjudicar las más pertinentes.
- **Meta evaluación:** Este refiere al diagnóstico del diagnóstico, en otros términos, un foco para demostrar y proteger la calidad de las evaluaciones que se han realizado y para verificar la meticulosidad y fiabilidad de las herramientas y métodos empleados.

## 4.7 Competencia educativa

La competencia se define como la capacidad de movilizar saberes diversos que posibiliten tomar decisiones fundamentadas en relación con situaciones relevantes socialmente, complejas e imprevisibles (Caamaño, 2004). Una persona competente es la que demuestra ser capaz de comprometerse con cuestiones científicas y de utilizar el conocimiento para argumentar una actuación en relación con algún hecho o problema que no sea igual a los trabajados en el aula, de fundamentar sus argumentos con pruebas y datos que ha sabido encontrar y de expresarse oralmente y por escrito de forma que otros la entiendan. Una competencia educativa es el conjunto de habilidades sociales e intelectuales que un estudiante necesita para tener éxito profesional (Sanmartí y Marchán, 2014). Hablar uno o dos idiomas y dominar temas de ciencia y tecnología son dos de las más importantes.

## 4.8 Competencias de la lengua y literatura

La estructura holística de la competencia lingüística se conforma en distintos factores, los cuales también sirven para evaluar, y se evidencian de la siguiente manera (Mantilla, 2022):

- **Comprensión oral:** Se entiende como la agrupación de destrezas, conductas y conocimientos esenciales para la edificación del sentido de los discursos orales pertinentes para la ejecución personal, social, académica y especializada de los educandos. Dicha dimensión se encuentra asociada, esencialmente, a dos entornos del empleo de la lengua: el de las asociaciones interpersonales y el de los medios comunicativos.
- **Comprensión escrita:** Asocia la agrupación de destrezas de los saberes y comportamientos esenciales para la edificación del sentido de los textos escritos pertinentes para el desarrollo académico, personal, social y especializado de los alumnos. Este modelo asocia competencias significativas para la selección y tratamiento de la información que son importantes en la sociedad del conocimiento.
- **Expresión oral:** Comprende el contenido de capacidades, comportamientos y saberes esenciales para la generación de los discursos orales, esencialmente mono -gestionados, pertinentes para el ejercicio individual, social, académico y especializado del estudiantado. Este modelo amerita del dominio de las destrezas determinadas que encaminan la generación de discursos orales apropiados a distintos contextos interactivos, coherente en la empresa de su contenido y cohesión.

- **Expresión escrita:** Este enmarca todas las capacidades propias del contenido o textos escritos fundamentales para la integridad propia del educando. Aquellos son útiles para las distintas gamas interaccionales, estructurados para la planificación del contenido y adheridos textualmente, como los apropiados factores formales.
- **Interacción oral:** Engloba el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes básico para el diálogo interpersonal, cuyo adecuado desarrollo es necesario para la realización personal, académica, social y profesional de los estudiantes. Es una dimensión con rasgos específicos, ligados fundamentalmente a la negociación compartida del significado y al respeto a las normas socio – comunicativas.

#### 4.9 La evaluación de las competencias estudiantiles

Para saber si un educando ha alcanzado o progresado en cierta destreza o competencia, es pertinente diagnosticar su rendimiento, esencialmente cuando el estudiante se encuentra enfrentándose a una problemática en la que se necesita desplazar dicha competencia; no obstante, esta estimación no es tan posible por la disposición de ambientes y tiempos que posibiliten apreciar eventualidades reales de aprendizaje, consiguientemente de la cantidad de educandos y disponibilidad temporal de los profesores para efectuar su actividad evaluadora (González *et al.*, 2018).

De esa forma, efectuar un diagnóstico de competencias focalizándose en el proceso, es fundamental para construir o adaptar estrategias didácticas transformadoras que posibiliten visibilizar el procedimiento que conduce cada sujeto conforme transita con el aprendizaje, lo cual puede ejecutarse de una forma procedimental y monitoreada si se aprovechan las oportunidades que facilita hoy en día las propiedades tecnológicas e informáticas, peculiarmente los SGA como Moodle (González *et al.*, 2018).

Evaluar los aprendizajes desarrollados de los educandos configura examinar hasta que instancia ellos han construido, transformado o retenido – aprendido establecidas competencias como resultado de las experiencias educativas vividas. Para conseguir esta finalidad, el profesor tiene que estar capacitado en saber cuáles son las condiciones con que el educando llegó al proceso, en que fundamentos empezó o dinamizó su aprendizaje para saber cómo ha ido prosiguiendo y la naturaleza de sus obtenciones. Se trata de evaluar al educando a través de una atención consciente y crítica por parte de los educadores (Sánchez& Orozco, 2019).

Conforme a estos planteamientos la evaluación es una función que subyace en las destrezas del docente para entender eventos, reacciones de los educandos, obtenciones y rasgos importantes de cómo realizan las labores, nivel de sus ejecuciones, de las complejidades que van descubriendo y del desempeño y motivación que tienen (Sánchez & Orozco, 2019). Desde esa perspectiva, para instruir – aprender – evaluar competencias, se necesita diseñar eventos didácticos explícitos y necesarios, que faciliten hacer frente objetivamente a quienes aprenden, a las labores complicadas que se espera resolver. Se necesita que consigan y aprendan a desplazar los recursos necesarios y que lo realicen con base en los procedimientos críticos metacognitivo o autorregulables; en gran proporción, el éxito de la enseñanza y evaluación de competencias es la esencialidad que guardan con los contextos socioculturales de obtención y empleo de tales competencias (Díaz, 2019).

La evaluación por competencias es un proceso de recogida de evidencias (a través de actividades de aprendizaje) y de formulación de valoraciones sobre la medida y la naturaleza del progreso del estudiante, según unos resultados de aprendizaje esperados (Sanmartí y Merchán, 2014). No tiene sentido evaluar conocimientos por un lado y competencias por otro, ya que la demostración de la competencia implica haber aprendido de manera significativa los saberes que sustentan la argumentación.

Además, no hay necesidad de repetir el conocimiento tal como está en los libros de texto, ni que los maestros puedan aplicarlo en situaciones de la vida real, estudios posteriores o futuras carreras. En una era de fácil acceso a todo tipo de información, tiene poco sentido determinar si se recuerda un nombre o una definición. Ni siquiera los profesores, profesionales con gran bagaje cultural, pueden nombrar ni reproducir.

#### **4.10 Evaluación por competencias de lengua y literatura**

El objetivo principal de la evaluación en el área de lengua y literatura es el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida como un conjunto de habilidades, estrategias y conocimientos que abarcan la lengua oral, la lectura y la escritura, así como los conocimientos sobre la lengua y la literatura (Ministerio de Educación, 2016). La evaluación de la competencia curricular consiste en conocer lo que un alumno/as es capaz de realizar en relación con los objetivos y contenidos curriculares de los diferentes ámbitos o áreas de un nivel de referencia.

#### 4.11 Las preguntas dentro del contexto áulico

Las preguntas dentro del entorno áulico se han estudiado esencialmente desde dos puntos de vista: desde la idea procedimiento – producto y las ideas de la sociolingüística; y es que las investigaciones de Carlsen (1991), como se citó en Forero (2014), describen cuatro pilares que enfatizan ciertos eruditos de la materia; estos se circunscriben en desplazamientos como la estructuración, solicitud, respuesta y reacción mismos que se describen a continuación (Carlsen, 1991; Bellack *et al.*, 1996, Erickson, 1986; Garrison & Mac-millan, 1984; Gage & Needels, 1989 como se citó en Forero, 2014):

- **Estructuración:** Este se focaliza en las variables que han considerado la edad, nivel socioeconómico, grado y sexo. Dichos trabajos evidencian la conformidad de las preguntas de considerable grado cognitivo y las respuestas orales de los educandos. Pues plantean que el grado cognitivo representa una dimensión de las preguntas, y demuestran la significancia del contenido en términos más ampliados.
- **Solicitudes:** Aquí los investigadores de procedimiento – producto de manera retrasada comenzaron a tomar interés por los contenidos de las preguntas; su motivación se centraba más del lado de los métodos para controlar las variables del discurso y determinar las técnicas de correlación y estadísticas.
- **Respuestas y reacciones:** El foco de estos procedimientos – producto ha estudiado sobre el tiempo de espera para responder a las preguntas del profesor, como también de la vinculación del tiempo de espera y la medida del pensamiento. Estos descubrimientos posibilitan entender los patrones del discurso, la colaboración de los educandos y la asociación entre los tiempos de espera y las consecuencias tanto en la expresión como en las respuestas de bajo o alto grado cognitivo.

#### 4.12 Tipos de preguntas

- **Preguntas cerradas,** son aquellas que restringen las opciones entre las que tendrá que responder el receptor, que solo deberá optar entre una de ellas.
- **Preguntas abiertas,** son preguntas en las que se permite al encuestado responder cualquier cosa según la pregunta. Con estas preguntas puede obtenerse una mayor riqueza de detalle en las contestaciones, pero tienen el inconveniente de que las respuestas son difíciles de evaluar.

- **Preguntas de investigación**, la pregunta de investigación es el cuestionamiento central que un estudio se plantea responder. Reside en el corazón de la investigación sistemática y ayuda a definir con claridad el camino para el proceso de investigación. La pregunta de investigación es usualmente el primer paso de la metodología de investigación.

#### **4.13 La interacción didáctica en el aula**

Dentro de la interactividad didáctica enfatiza la autora Candela (2006, 2001, 1996, 1993, 1991) y Candela *et al.* (2009) como se citó en Godoy (2015), al ser la intérprete es investigaciones acerca de la interactividad didáctica, demostrando sistemas complejos acontecidos en los entornos áulicos entre el profesor y los educandos. El entorno áulico se transforma en el eje de atención que posibilita el sistema de enseñanza – aprendizaje al propiciar la edificación del conocimiento, la argumentación y la reflexividad por medio de la comunicación, denotando en los se menciona, el lenguaje empleado.

En otro aspecto, la vinculación didáctica en los entornos áulicos fundamentados en un modelo interaccional, en otros términos, como una edificación social de significados y estructurales del profesor y educandos a través de destrezas interactivas, se destaca de (Villalta & Martinic (2009) como se citó en Godoy (2015), el cual evidencia que cuando existe interactividad en el entorno áulico se desarrolla y re – desarrolla una cultura educativa a través de unidad comunicativa focalizada a la consecución de satisfacción entre los cuales colaboran de la interactividad, denotando el intercambio simple representado por indagación – respuesta – evaluación.

En la interactividad efectuada en el entorno áulico del profesor y educandos, es esencial que se consiga el aprendizaje esperado y una de las estrategias didácticas para conseguirlo son las preguntas, mismas que posibilitan el potenciamiento de destrezas en los educandos (Godoy, 2015).

#### **4.14 La pregunta como estrategia didáctica**

Investigaciones acerca de las preguntas se encuentran asociadas a posibilitar el sistema de edificación de destrezas y contenidos, y la colaboración de los educandos a través de la interactividad, al representar un prototipo de modificación e interacción social en la realidad

educacional (Aldana, 2012; Lee, 2011; Sotos, 2001; Polanco, 2004 como se citó en Godoy, 2015). De la misma manera, se subraya la preeminencia del diálogo, porque la pregunta se encuentra inmersa en toda instancia, procede como un puente entre el saber y la cotidianidad de la vida (Godoy, 2015).

La pregunta pedagógica incide en el progreso de los sistemas mentales de los educandos, de manera que es esencial que los profesores desarrollen preguntas de calidad y contemplen su causa y propósito para proteger destrezas de exigencia cognitiva considerable (Zuleta, 2005; Vargas & Guachetá, 2012 como se citó en Godoy, 2015).

#### **4.15 Calificaciones**

La calificación, por lo tanto, podría entenderse como el resultado de una evaluación (Jarero *et al.*, 2013). Las calificaciones tienen el propósito principal de promover el aprendizaje de los estudiantes informándoles sobre sus progresos, alertando a los profesores sobre las necesidades de los estudiantes, y verificando el grado en que los estudiantes han dominado las tareas y competencias evaluadas por profesores y escuelas.

Para el Ministerio de Educación la evaluación por competencias para el nivel Inicial y Primaria. Estudiantes autónomos en su aprendizaje y capaces de asumir desafíos, errores, comunicar lo que hacen, lo que saben y lo que no (Ministerio de Educación, 2016). El docente atiende a la diversidad de necesidades de aprendizaje y retroalimenta permanentemente

#### **4.16 Características de buenas preguntas de evaluación**

Según Bravo & Valenzuela (2019), se describen estas tres características principales:

1. Se entiende por una pregunta contextualizada aquella que plantea un problema o situación que tiene que ver con el mundo del alumnado y que exige profundizar en cómo actuar y por qué.

A menudo se relaciona con el análisis de un caso, que puede ser ficticio o, mejor, real, a partir de una noticia aparecida en un medio de comunicación u otras fuentes. Conviene que la persona destinataria de las reflexiones y propuestas sea diferente del docente, para que el alumno reconozca que sus aprendizajes sirven más allá de la escuela y para que se esfuerce en comunicar sus ideas de manera que se entiendan.



2. Se entiende por una pregunta o tarea productiva aquella que no reproduce las preguntas realizadas para aprender.

La competencia pasa por demostrar la capacidad de transferir, es decir, de aplicar los saberes aprendidos a la interpretación de nuevos hechos, o de exponerlos de forma adecuada al receptor. Se pueden proponer preguntas con distintos niveles en su carácter reproductivo o productivo, según sean más similares a las trabajadas en el aula o exijan realizar más inferencias o ser más creativas.

3. Se entiende por una pregunta compleja aquella que obliga al alumnado a movilizar saberes diversos y a interrelacionarse. Solo en este caso se puede hablar de que se evalúa la competencia.

#### **4.17 Las preguntas que plantean los docentes para evaluar competencias en el área de Lengua y Literatura**

Si la conexión que se establece a lo largo de la comunicación es potencial debido a la formulación de preguntas e inquietudes por el conocimiento, el conocer y la retroalimentación a través de un proceso reflexivo, en ese aspecto, las preguntas son elementos relevantes que contribuye al proceso de aprendizaje (Eshach *et al.*, 2014).

Durante el itinerario formativo se debe plantear como estrategia el uso de preguntas como, uso permanente de los educadores en sus distintas clases; con el fin de formar y ampliar el conocimiento de las diferentes etapas de aprendizaje, además de impulsar el autoaprendizaje de los estudiantes, de esta manera, se estimulará así el proceso de enseñanza-aprendizaje entre docente y estudiante.

Dicho elemento (preguntas) es importante dado que ayuda a potenciar el conocimiento y el desarrollo de competencias de aprendizaje, el mismo responde positivamente ante el estudiante cuando tiene que resolver problemas ante un desafío educativo, y fortalece de este modo las habilidades cognitivo – lingüísticas. Como estrategia dentro de la educación la pregunta refleja diferentes grados de conocimiento y favorece al estudiante el uso de diferentes habilidades cognitivo lingüísticas sobre todo al momento de argumentar (Benoit, 2020).

Todo docente espera que sus alumnos ejecuten las actividades planificadas implementando las habilidades cognitivas, meta cognitivas y lingüísticas. Al mismo tiempo al

plantear una estrategia que guía el proceso, se va a estandarizar y se puede evolucionar los métodos adaptando a los estudiantes teniendo como base la pregunta como potenciador de las habilidades de aprendizaje para resultados significativos en su formación académica (Benoit, 2020).

#### **4.18 Importancia de la enseñanza – aprendizaje de la lengua y literatura**

La Didáctica de la Lengua y Literatura es la disciplina científica en el que los saberes se compendian, en cierto sentido por la aplicación, la selección y la procedencia, en la adaptación, la selección y la deducción de conocimientos lingüísticos y literarios, y por el otro lado, en los aspectos teóricos de los aprendizajes y del potenciamiento cognitivo que sean una prominencia en la obtención, la instrucción y el empleo de las destrezas interactivas (Mendoza, 2003 como se citó en AVECILLAS, 2017).

En ese sentido, el conocimiento autónomo, en el que bifurcan distintas disciplinas, ha centrado sus finalidades en la optimización de la competencia comunicativa, necesaria en el entorno personal, social y académico de los educandos, además de la destreza literaria, esencial para desarrollar el entendimiento de la lectura y la construcción de una perspectiva reflexiva y de una voz con clase propia. La Didáctica de la Lengua y Literatura no se comprenderá, ni como una adaptación de la Pedagogía ni de la Lingüística y menos aún, como una mera combinación de la Didáctica, de la Lengua y la Literatura (AVECILLAS, 2017).

En otro aspecto, se dice que la enseñanza de lengua se efectúa iniciando de un cuadro de destrezas lingüísticas importantes como expresar, oír, escribir, leer contenidos en ámbitos interactivos reales; de esa forma, aprender lengua y literatura proporciona a los educandos potenciar habilidades que les proporcione la interactividad con sus pares, y emplear la lengua como instrumento de comunicación social en su diario vivir (Ministerio de Educación, 2020). Desde ese punto de vista, se puede aludir que el procedimiento de enseñanza – aprendizaje de la disciplina de lengua y literatura posibilita destrezas, saberes, habilidades, entre más componentes significativos que propicien a los educandos robustecer la destreza interactiva para llevarla a la realidad social en las distintas adversidades del diario vivir (PÁRRAGA, 2022).

Por lo tanto, el aprendizaje de la Lengua y Literatura ha sido retomado como punto inicial para potenciamiento de las destrezas lingüísticas y destrezas metacognitivas de interacción y pensamiento reflexivo; de ahí la esencialidad de determinar modelos evaluativos

confiables que evidencien de manera veraz los saberes, habilidades y comportamientos de los estudiantes, así como las contrariedades y los beneficios del sistema educacional de hoy (Guzhñay, 2021).

## **5. Metodología**

El marco metodológico está diseñado desde el enfoque cualitativo. Pretende analizar el objeto de la investigación usando estrategias propias de la metodología cualitativa. El proceso está organizado en tres fases. Como primera fase, el análisis del procedimiento para diseñar preguntas de evaluación de competencias en el área de Lengua y Literatura. Seguido en la segunda fase se estudia las preguntas diseñadas de acuerdo a los criterios de Sanmartí y Merchán (2014). Finalmente, como tercera fase se realiza la comparación de las preguntas diseñadas con las calificaciones de los estudiantes.

### **5.1 Enfoque de la investigación**

Se aplicará un enfoque cualitativo, que consiste en una investigación que no implica mediciones numéricas, en lo cual considera experiencias, descripciones, entrevistas, entre otros, ocupando una perspectiva de la apreciación de las cosas en su totalidad, sin reducirlos a sus elementos integrantes, además de que es más dinámico por medio de la interpretación de los hechos, y su finalidad es el entendimiento de las variables que intervienen en el proceso más que medirlas y acotarlas (Cabezas *et al.*, 2018).

De esta manera, la presente investigación se expresa de forma cualitativa y se reafirma o constata a partir de la aplicación de una serie de instrumentos los cuales posibilitarán la aplicación de distintas técnicas para el análisis de la forma de evaluación actual de los docentes en el área de lengua y literatura.

### **5.2 Tipo de diseño de investigación**

La presente investigación será descriptiva porque permitirá analizar los procesos y características del objeto de estudio, el cual por medio de este tipo se busca describir los hechos del fenómeno situaciones, contextos y sucesos detallando cómo son y estos de qué manera se manifiestan (Ramos, 2020). Con base a lo expuesto, por medio de esta tipología, se detallarán los procesos de evaluación para su contextualización y análisis de acuerdo a los criterios planteados con base al planteamiento de la calidad de preguntas de evaluación; con esto se podrá plantear un protocolo más claro en el desarrollo de preguntas de evaluación de competencias en el área de lengua y literatura.

### 5.3 Técnicas de recolección de datos

#### 5.3.1 Técnica de recolección para el cumplimiento del primer objetivo específico

Para el primer objetivo específico se utilizará como instrumento la entrevista semi - estructurada, donde recolecta la información por medio de un compendio de preguntas abiertas, para lo cual se dispone un guion que contiene los temas sobre los cuales se quiere indagar en la investigación (Lázaro, 2021). Es así que está se aplicará a los docentes de la Unidad Educativa “Rosa Herlinda García de García” del área de Lengua y Literatura del nivel educativo de Bachillerato. (Ver Anexo 1). El instrumento se desarrollará con 5 preguntas adaptadas del artículo desarrollado por Benoit (2020), para entender la perspectiva de los docentes hacia el diseño de preguntas, teniendo como criterios del instrumento lo siguiente:

- Conocimiento sobre el desarrollo de preguntas para la evaluación de competencias;
- Capacitaciones para el desarrollo de preguntas para la evaluación de competencias;
- Características de una pregunta para la evaluación de competencias;
- Apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Benoit, 2020).

#### 5.3.2 Técnica de recolección para el cumplimiento del segundo objetivo específico

Frente al segundo objetivo se aplicará una lista de cotejo. Este es un instrumento de evaluación que contiene enunciados desarrollados con gran especificidad para la valoración de acciones, tareas, productos de aprendizaje, acciones, entre otros; frente a cada enunciado se adicionan columnas para el registro de determinada característica (Pérez, 2018). Esta lista de cotejo se generará con las características planteadas por Sanmartí y Marchán (2014): **contextualizada, productiva y compleja.**

Esto con el fin de contrastar la información encontrada de forma directa y poder tener un análisis completo del diseño de preguntas. Se utilizará el criterio de **SÍ** y **NO** para la valoración de cada aspecto. De este modo se correlacionó la información y se entenderá cómo se están evaluando las competencias en el área de Lengua y Literatura (Anexo 2). Con este proceso se correlacionará la calidad con el resultado considerando la escala de Likert de tipo ordinal de 3 valores, donde:

- 1, corresponde a buena (cumple con las tres características evaluadas);
- 2, corresponde a regular (cumple con dos de las tres características evaluadas);

- 3, corresponde a mala (cumple con una de las tres características evaluadas).

### **5.3.3 Técnica de recolección para el cumplimiento del tercer objetivo específico**

Finalmente, para el tercer objetivo se tomará como instrumento una ficha técnica de comparación, Sanmartí y Marchán (2014) señalan que este instrumento permitirá comparar la información. Hernández *et al.* (2014) indican que la finalidad principal es establecer las diferencias entre los conceptos que se tratan. Sanmartí y Marchán (2014) hacen referencia a contrastar las preguntas de evaluación con los resultados de calificaciones, considerando como criterios:

#### **La calidad de la pregunta y las calificaciones obtenidas en promedio.**

Es decir, se correlaciona la calidad de la pregunta: (buena, regular, mala); con las calificaciones de los estudiantes (sobresaliente, bueno, insuficiente) y se establece si el rendimiento está delimitado por el tipo de preguntas de evaluación (Anexo 3).

### **5.4 Población y muestra**

La población está conformada por dos docentes del área de Lengua y Literatura de Bachillerato General Unificado, de sexo femenino, entre 53 y 57 años de edad, de la Unidad Educativa “Rosa Herlinda García de García” situada en la parroquia Amaluza del cantón Espíndola, provincia de Loja; al ser una población tan pequeña se toma la misma como muestra censal, ya que en estos niveles es donde se pueden aplicar criterios de evaluación por competencias con evaluaciones escritas de forma más eficiente.

Asimismo, la investigación tomará cincuenta cuestionarios quimestrales del primer quimestre en el periodo escolar 2022-2023, los mismos que están distribuidos en Primero, Segundo y Tercero de Bachillerato General Unificado, paralelos “A”, especificando que el cuestionario de primero de Bachillerato está diseñado con 4 preguntas; el de segundo con 4 y, finalmente, el de tercero por 4 preguntas. Para el cumplimiento de los objetivos de la investigación, se seleccionará las preguntas que evalúan las competencias y que presentan una estructura variada entre cerradas y abiertas.

## 6. Resultados

Los resultados están organizados de acuerdo con los objetivos específicos, primero se describe el proceso de construcción de preguntas, a través de la entrevista semiestructurada, que los docentes utilizan en el área de Lengua y Literatura. Segundo, se analiza el diseño de preguntas que plantean los docentes para evaluar competencias a través de la *contextualización*, la *productividad* y la *complejidad*, y tercero se compara la calidad de las preguntas de evaluación quimestral con las calificaciones finales.

### 6.1 Resultado del proceso para la construcción de preguntas

#### **Categoría 1: Conocimiento sobre el desarrollo de preguntas para la evaluación de competencias**

La intención de la primera pregunta de la entrevista semiestructurada es recoger datos sobre el proceso que los docentes aplican para la construcción de preguntas en la evaluación de competencias. Los docentes manejan nociones considerables sobre el desarrollo de preguntas para la evaluación de competencias. El primer entrevistado, manifestó que en el desarrollo de una pregunta para evaluar competencias se sustenta bajo los factores *cognitivos*, *técnicos* y *metacognitivos* (Informante 1, 2022). Desde esta perspectiva se puede apreciar que con estos factores se busca potenciar ciertas capacidades de los educandos.

No obstante, es importante analizar las preguntas relacionadas al aspecto cognitivo, que son preguntas que buscan entender el conocimiento en un área específica de la realidad y fomentan la memorización, examinación, síntesis, comparación y generalización, mismas que pueden agruparse bajo el término *comprensión*. Como exégesis de lo planteado dentro de la entrevista se discute sobre la habilidad de los docentes para desarrollar preguntas que evalúen las competencias de los estudiantes. En este caso el entrevistado sostiene que, *“las preguntas, en función de la adquisición de las competencias estudiantiles, deben basarse en los factores cognitivos porque estas preguntas evalúan la base del conocimiento estudiantil y su capacidad para comprender y aplicar información básica en situaciones relevantes. Las metacognitivas, tratan de preguntas abiertas y que invitan a la reflexión, en lugar de limitarse a respuestas concretas de “sí” o “no”, es la habilidad de evaluar de manera crítica el pensamiento de otra persona”* (Entrevistado 2, 2022).

Desde el punto de vista técnico las preguntas buscan valorar la capacidad de los estudiantes para utilizar los conceptos y técnicas que han aprendido de manera efectiva en situaciones reales, puesto que así se pueden realizar mejoras a las planificaciones, estrategias y metodologías didácticas

Al respecto uno de los entrevistados, expone “*en el caso de evaluar por competencias en los estudiantes, lo que se hace es aplicar, por ejemplo, las 4 macro-destrezas para que de ahí si se pudiera evaluar ya lo que es la competencia*” (Entrevistado 2, 2022). De igual manera las preguntas de carácter técnico buscan evaluar la capacidad del estudiante para aplicar los conocimientos y habilidades que han aprendido en situaciones prácticas y problemas complejos en el mundo real, la cual es una competencia sustancial para el dinamismo estudiantil. Desde el factor cognitivo, estas preguntas buscan evaluar la destreza del alumnado para reflexionar autónomamente sobre su aprendizaje, en este caso, la reflexión es una competencia que permite la autorregulación y a ejercer un rol activo en propio aprendizaje.

En síntesis, todos estos factores ineludiblemente se encuentran inherentes en el marco estudiantil, lo que se traduce como competencias de los educandos, los cuales tienen la finalidad de ser aplicados en el diseño de evaluaciones para evaluar competencias. Por otro lado, estos factores son esenciales para la profesión docente, dado que facilitan la medición de manera efectiva del aprendizaje de los estudiantes, permitiendo que el profesor identifique las habilidades y necesidades de cada alumno y adapte las preguntas asociadas a evaluar competencias en la asignatura de la lengua y literatura, para determinar la destreza de estos.

Por otro lado, el análisis en la respuesta del segundo entrevistado mencionó que el desarrollo de una pregunta para evaluar competencias se encuentra apoyada desde las macro destrezas, es decir, “*se debe pensar o planificar en las cuatro macro destrezas qué son: lectura, escritura en lo que es hablar y escuchar, entonces basada en esas cuatro macro destrezas uno se planifica*” (Entrevistado 1, 2022). Desde los aportes de este docente, se puede inferir que la estructura de una pregunta para evaluar competencias se encuentra fundamentada desde la planificación, conexas con las destrezas de escritura y lectura, para conseguir una formulación idónea. Estos elementos pueden tener la potencialidad de analizar y recordar información importante, así como desarrollar habilidades de escritura y expresión escrita – oral.



## **Categoría 2: Capacitaciones para el desarrollo de preguntas para la evaluación de competencias**

Con respecto a la segunda interrogante sobre las capacitaciones para diseñar preguntas de evaluación de competencias el primer entrevistado enfatiza lo siguiente: *“Sí, he recibido capacitación...”* (Entrevistado 1, 2022), mientras que el segundo entrevistado mencionó: *“no hemos tenido la capacitación porque esto es nuevo en el currículo”* (Entrevistado 2, 2022). Desde estas expresiones, solo uno ha recibido la formación por parte del Ministerio de Educación para aprender sobre el desarrollo de preguntas para la evaluación de competencias, a través del programa “Me capacito”, por ende, esto sugiere que el docente ha tenido acceso a capacitación y ha participado en cursos diseñados específicamente para mejorar su práctica docente (evaluación por competencias). Esta respuesta indica una actitud positiva hacia el desarrollo profesional y sugiere que el docente está comprometido con su crecimiento como educador.

Por otro lado, la respuesta del segundo entrevistado indica que *“ha recibido capacitación debido a que esto es nuevo en el currículo”* (Entrevistado 1, 2022). Esto sugiere que el docente no ha recibido capacitación en el tema específico que se está discutiendo, pero no necesariamente indica una falta de interés en la capacitación. En este caso, puede ser que la capacitación aún no esté disponible o que el docente aún no haya tenido la oportunidad de participar en ella.

En general, estas respuestas sugieren que la capacitación de los docentes de la Unidad Educativa “Rosa Herlinda García de García” es un tema importante y que él un docente está más involucrado en el desarrollo profesional que el otro. Por lo que se entiende que un docente está tomando medidas para mejorar su práctica docente y existe otro que aún no ha tenido la oportunidad de recibir capacitación en ciertos temas. De esa manera, para una mejor formulación de preguntas, es relevante que todo el profesorado actualice sus conocimientos para un mejor desempeño; logrando establecer que la estructuración de preguntas en función de las competencias se encuentra determinada por los aportes que reciben los docentes para el planteamiento de preguntas.

Para acotar, las preguntas deben estar enfocadas para la indagación de las habilidades, actitudes y macro destrezas (leer y escribir) de los estudiantes en el área de lengua y literatura, tal como los dos entrevistados, plantean interrogantes para conocer las habilidades y actitudes

de cada uno de los estudiantes, de tal manera se puede establecer los aspectos a fortalecer y mejorar. No obstante, es sustancial añadir que la falta de capacitaciones o no mantenerse a la vanguardia ante exigencias que requiere la educación (capacitación en evaluación por competencias en el área de Lengua y Literatura), no permite abarcar generalidades propias de las determinaciones evaluativas para valorar a los educandos, principalmente cuando de competencias se trata.

Finalmente, de acuerdo al primer entrevistado, *“Bueno, pues, planteando interrogantes para conocer las habilidades y actitudes de cada uno de los estudiantes”* (Entrevistado 1, 2022). al plantear una pregunta para evaluar competencias entra en juego la categoría de capacitación para el desarrollo de preguntas para evaluar competencias, es decir que la calidad de la pregunta está reflejada por la capacitación docente o nivel de capacitación en este tema.

### **Categoría 3: Características de una pregunta para la evaluación de competencias**

Frente a la ejecución de una pregunta que evalúa al estudiante por competencias se obtienen dos apreciaciones diferentes. El primer entrevistado sugiere que el docente plantee preguntas o interrogantes a los estudiantes para conocer sus habilidades y actitudes. Esto indica un entorno más cualitativo en la evaluación de los estudiantes, donde el docente busca comprender a fondo las fortalezas y debilidades de cada estudiante en lugar de simplemente medir su conocimiento o habilidad en un tema específico.

De igual manera respecto al segundo entrevistado se puede determinar que el docente evalúa a los estudiantes en función de las cuatro macro destrezas, lo que se podría interpretar como un enfoque más cuantitativo en la evaluación de los estudiantes. Este enfoque puede estar más orientado a la medición objetiva de las habilidades de los estudiantes en ciertas áreas de conocimiento o habilidades específicas, que son para evidenciar las competencias de los estudiantes. En general, estas respuestas indican que los docentes pueden utilizar diferentes enfoques para evaluar a los estudiantes, dependiendo de sus objetivos y destrezas pedagógicas. Un docente puede preferir un enfoque más cualitativo, mientras que el otro puede preferir un enfoque más cuantitativo. En última instancia, la elección del enfoque dependerá de los objetivos de aprendizaje específicos y de la filosofía del docente

En consonancia con las características que debe poseer una buena pregunta de evaluación por competencias, la respuesta del primer entrevistado *“las principales*

*características que se debe formular, son los conocimientos, actitudes y habilidades o destrezas de forma continua y sistemática basada en evidencias”* (Entrevistado 1, 2022). Esto indica un enfoque más holístico en la evaluación, donde se busca evaluar a los estudiantes en diferentes áreas y de manera constante para caracterizar una pregunta de evaluación de competencias. El segundo entrevistado se puede apreciar que destaca la importancia de pensar en la estructura de las preguntas y de los instrumentos de evaluación para evaluar de manera efectiva competencias en los estudiantes. Esto indica un enfoque más técnico en la evaluación y se formula preguntas específicas y efectivas que evalúan aprendizajes de los estudiantes.

En efecto, estas respuestas indican que la formulación de preguntas y la elección de los instrumentos de evaluación son importantes para evaluar adecuadamente el aprendizaje de los estudiantes. Un docente puede preferir un enfoque más holístico y continuo, mientras que el otro puede preferir un enfoque más técnico y específico, así mismo se aprecia que los docentes consideran que se debe basar primero en la estructura de la pregunta como lo señala el segundo entrevistado: *“una buena pregunta debe estar enfocada primeramente en la estructura de la pregunta y las macro destrezas”* (Entrevistado 2, 2022). De esa manera, la estructura de la pregunta tiene un valor sustancial dentro de su formulación, la sistematización de la pregunta puede tener un grado de comprensión o entendimiento que percibe el educando. Por otro lado, las macrodestrezas son un punto esencial para la adecuación de una buena pregunta, porque pone previsiblemente en evidencia la manifestación de la competencia (conciencia lingüística).

#### **Categoría 4: Apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

Referente al apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el primer entrevistado enfatiza que, el desarrollo de una *“actitud crítica y constructiva frente a la realidad”* (Entrevistado 1, 2022) es una de las formas en que la lectura puede contribuir al desarrollo de las competencias de los estudiantes. Lo que indica un enfoque amplio en el que se busca desarrollar habilidades generales que permitan a los estudiantes enfrentar situaciones de manera crítica y reflexiva. En otros términos, un accionar o comportamiento crítico, es un componente que permite al educando tener autonomía reflexiva, es decir, puede dilucidar, discrepar, antagonizar o simplemente adaptar disonancias autónomas independientemente de los temas o discusiones de ideas que se imparta en el entorno áulico, todo ello permite forjar las competencias estudiantiles hacia las exigencias que se susciten.

Por otro lado, el segundo entrevistado destaca “*bueno en esta parte para desarrollar las competencias, lo primero creo que es la base fundamental la lectura, desde ahí se parte y también beneficia para nosotros especialmente sabemos cómo salen los estudiantes, porque ahí se valora por ejemplo lo que es la lectura y qué es la base principal, la lectura desde ahí se debería partir por qué es el pilar fundamental para poder evaluar la competencia debido a que está involucrado en todo la lectura y está competencia que está involucrada en las cuatro competencias, entonces la base fundamental de la lectura*” (Entrevistado 2, 2022). Desde esa postura, se evidencia que los docentes consideran que por medio de las preguntas se puede conocer sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes y sobre los aspectos a mejorar, considerando que la lectura es la premisa básica para poder evaluar la competencia.

Para acotar, estas respuestas indican que la lectura es una habilidad clave para el desarrollo y evaluación de las competencias de los estudiantes. Algunos docentes pueden enfocarse más en el desarrollo de habilidades generales, mientras que otros pueden enfocarse en la utilización de la lectura como herramienta específica para evaluar las competencias. En última instancia, la elección del enfoque dependerá de los objetivos de aprendizaje específicos y de la filosofía del docente.

## **6.2 Resultados del análisis de las preguntas a través de las categorías de contextualización, productividad y complejidad**

Para el cumplimiento del segundo objetivo específico se aplicó una lista de cotejo en el que se analizó las preguntas de tres evaluaciones quimestrales del área de Lengua y Literatura. Por medio de las características planteadas por Sanmarti y Merchán (2014): *contextualización, productividad y complejidad*, se generó la escala de Likert de tipo ordinal de 3 valores, Buena, Regular y Mala para cada una de las preguntas. Se evaluaron 26 preguntas distribuidas en cuestionarios del primer quimestre de Primero BGU (8 preguntas), segundo (10 preguntas) y tercero de B.G.U (8 preguntas).

Dentro de las pruebas quimestrales, se evidencia que se evalúa la comprensión lectora de los estudiantes. Puesto que, todas las preguntas están diseñadas para que el alumno responda a cada una de estas por medio de opción múltiple, orden de clasificación o abiertas. A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de la lista de cotejo:

### **6.2.1 Cuestionario de Primero de B.G.U.**

La base curricular para el diseño de esta evaluación de Primero de B.G.U. está definida en que el docente tiene como objetivo medir el alcance de estos aprendizajes: primero, que el estudiante sea capaz de identificar contradicciones, ambigüedades, falacias, distorsiones y desviaciones en el discurso, esto a través de la selección crítica de los recursos del discurso oral y evaluando su impacto en la audiencia para valorar el contenido explícito de un texto oral.

Segundo conocer si los estudiantes aplican el proceso de producción en la escritura de textos con estructura argumentativa y la elaboración de argumentos (de hecho, definición, autoridad, analogía, ejemplificación, experiencia, explicación, deducción), tomando en cuenta las normas de citación e identificación de fuentes con rigor y honestidad académica, en diferentes soportes impresos y digitales.

La siguiente tabla expone las preguntas que se encuentran en el cuestionario para Primero de B.G.U del área de Lengua y Literatura, cada pregunta se encuentra calificada con un “sí” o “no” bajo el cumplimiento de los criterios de contextualizada, productiva y compleja. Además, se analiza con la escala de significancia que es el resultado del cumplimiento de los criterios.

**Tabla 1.** Resultados de aplicación de lista de cotejo para Cuestionario de Primero de B.G.U.

EVALUACIÓN QUIMESTRAL PRIMERO DE BACHILLERATO	Contextualizada		Productiva		Compleja		Escala de significancia
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
1. ¿Qué tema de Lengua y Literatura, visto en este quimestre, te gustó más? ¿Por qué?		X	X			X	Mala
2. Crees que los temas tratados durante este quimestre son de importancia? SI/NO ¿Por qué?		X	X			X	Mala
3. ¿Cómo ha sido tu actitud frente al trabajo?		X	X			X	Mala
4. ¿Qué inquietudes tienes sobre los aprendizajes desarrollados durante este quimestre?		X	X			X	Mala
5. Escribe el número según corresponda		X	X		X		Regular
1. Homógrafas (3) Son aquellas que tienen dos o más significados que se relacionan entre sí.							
2. Homófonas (1) Las escribimos y las pronunciamos igual							
3. Paronimia (2) Se las escribe y se pronuncia igual, pero su escritura es diferente.							
4. Polisemia (4) Es la relación que se da entre palabras, que se parecen en la forma, pero cuyo significado es totalmente distinto.							
6. Escribe V si Verdadero o F si es Falso, en los siguientes expuestos		X	X		X		Regular
<i>En el ensayo argumentativo: el autor debe buscar temas que produzcan su interés (V)</i>							
<i>En el ensayo argumentativo: tiene una posición frente a un tema (V)</i>							
<i>Los argumentos son razonamientos no válidos, que no justifican ninguna opinión (F)</i>							
<i>Los argumentos están en contra del punto de vista del autor (F)</i>							

<i>El argumento, tiene como finalidad defender una opinión, hecho o idea para convencer al lector (V)</i>				
<i>El texto expositivo: Pretende transmitir información de manera clara, sin emitir juicios ni opiniones. (V)</i>				
<i>El autor de la Ilíada y la Odisea fue escrita por el aedo Virgilio (F)</i>				
<i>La Ilíada es un poema épico que narra las aventuras de Odiseo, también conocido como Ulises (F)</i>				
<b>7. Completa correctamente las oraciones con las palabras homónimas</b>	X	X	X	Regular
<i>El médico no .....(haya/halla) la causa de la infección.</i>				
<i>La cultura .....(maya/malla) es una de las más antiguas del mundo.</i>				
<i>El pastor llevaba un..... (callado/cayado) para ahuyentar las víboras.</i>				
<i>El queso para las empanadas, ¿lo .....rayo/rallo) yo, o lo haces tú?</i>				
<i>Metió los pies en el.....(arroyo/arrollo) para refrescarse</i>				
<i>Luisa ... tuvo .....que comprar un ../tubo .....(tuvo/tubo)</i>				
<i>Pedro tiene mucho... vello .... en los brazos, pero las chicas le dicen que es muy ... bello .....(bello/vello)</i>				
<i>Mario me dijo que ...vaya..., a la fiesta, pero para llegar había que saltar una...valla (/vaya/valla)</i>				
<i>Jaime..... en las elecciones por su candidato preferido (bota/vota)</i>				
<i>Mi madre.....a mi hermano, mientras escucha las noticias (ojea/hojea)</i>				
<b>8. Escribe una oración con las siguientes palabras homógrafas.</b>	X	X	X	Regular
<b>1.fuego...Me salió un fuego en el labio</b>				
<b>1.fuego...El fuego consumía el bosque</b>				
<b>2.calle...Cuando crucé la calle vi a mi amiga</b>				

---

**2.calle...Le dije que calle a mi hermano, cuando hablaba mucho.**

---

**3.lima...Está rica la lima...**

---

**3.lima...La lima que compré para las uñas es muy buena...**

---

**4.llama...La llama es un animal muy bonito**

---

**4.llama...Llama a mi madre para saludarle.**

---



Al inicio de la evaluación correspondiente a las preguntas N° 1, 2 ,3 y 4 se trata inicialmente sobre aspectos generales de la materia, como gusto por los últimos temas recibidos, denotar la importancia de los temas revisados, actitud e inquietudes. A estas preguntas se las establece con el calificativo de Mala, considerando que no tienen *contexto* porque no contempla un suceso en la realidad del estudiante para un razonamiento en el actuar, son *productivas* para el docente, puesto que posibilitan hallar aspectos de mejora para las planificaciones de las clases y no son preguntas *complejas* considerando que únicamente se solicita la perspectiva de los educandos.

La pregunta N°5 evalúa la interpretación del significado de las palabras de acuerdo al contexto gramatical, esta pregunta se considera que no tiene *contexto*, puesto que no plantea una situación relacionada al contexto natural del estudiantado que exija profundizar en cómo actuar y por qué. Por otro lado, sí es *productiva* porque por medio de esta pregunta se puede indagar si el estudiante comprendió el tema impartido por el docente y *compleja* porque se solicita a los alumnos que interpreten el significado de una palabra y las coloquen en el orden expuesto presentando así un grado de complejidad sobre la temática impartida.

Mientras que la pregunta N°6 es de tipo cerrada dicotómica que valora el conocimiento del ensayo argumentativo, se calificó como *productiva* porque posibilita evidenciar el grado de conocimiento sobre el ensayo argumentativo, *compleja* porque presenta el grado de dificultad suficiente para que los estudiantes generen redes de aprendizaje al seleccionar si los textos son verdaderos o falsos sobre los tipos de textos, y se señaló que no tiene *contexto*, porque no contempla un suceso en la realidad del estudiante para un razonamiento en el actuar.

Por otro lado, la pregunta N°7 corresponde a una escala de orden de clasificación que valora el conocimiento de las palabras según su significado, de la misma manera se señala que no tiene *contexto* porque no contempla un suceso en la realidad del estudiante para un razonamiento en el actuar y que es *productiva* porque por medio de esta se evidencia el conocimiento que tienen los estudiantes sobre el tema impartido del docente y *compleja* porque se entrega un listado de oraciones que contiene una serie de palabras homónimas que deben escoger la correcta para mantener el sentido de la oración.

Y la pregunta N°8 es de tipo abierta, en el que se brinda una cantidad de palabras homógrafas para la construcción de oraciones, también no tiene *contexto*, ya que no evalúa un acontecimiento de la realidad de los estudiantes, es *productiva* porque posibilita evidenciar el

grado de conocimiento de los educandos y *compleja* porque presenta el grado de dificultad suficiente para que los estudiantes generen redes de aprendizaje.

De acuerdo a las competencias que se pretenden evaluar en el cuestionario, se pudo contrastar mediante las preguntas estructuradas que, si se alinean con el primer párrafo sobre la base curricular para el diseño del cuestionario, mientras que para el segundo párrafo del mismo. No se denotan preguntas que permiten evidenciar la aplicación del proceso de producción en la escritura de textos con estructura argumentativa con normas de citación e identificación de fuentes con rigor y honestidad académica. Con base a lo evaluado, se determina que las preguntas utilizadas en el cuestionario para la evaluación de primer quimestre de Primero de EGB son cognitivas y metacognitivas.

### **6.2.2 Cuestionario de Segundo de B.G.U.**

La base curricular para el diseño de esta evaluación de Segundo de B.G.U el docente tiene como objetivo: primero reconocer las plantas medicinales existentes en la comunidad, explicando su uso e importancia. Segundo tiene la intención de valorar la interpretación de los aspectos formales y el contenido de un texto en función de su propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor.

Seguido la Tabla 2, presenta las interrogantes que se encuentran en el cuestionario para Segundo de B.G.U del área de Lengua y Literatura, cada pregunta se encuentra valorada con un “sí” o “no” bajo el cumplimiento de los criterios de contextualizada, productiva y compleja. Obteniendo de resultado la escala de significancia que es el resultado del cumplimiento de los criterios.

**Tabla 2.** Resultados de aplicación de lista de cotejo para Cuestionario de Segundo de EGB

EVALUACIÓN QUIMESTRAL SEGUNDO DE BACHILLERATO	Contextualizada		Productiva		Compleja		Escala de significancia
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1. ¿Qué tema en el transcurso del quimestre te gustó? ¿Por qué?		X	X			X	Mala
2. ¿En qué caso de tu vida diaria aplicarías lo aprendido?	X		X		X		Buena
3. ¿Es importante el estudio de la Literatura? ¿Por qué?		X	X		X		Regular
4. ¿Puedo explicar lo que es la novela realista?		X	X		X		Regular
5. ¿Reconozco un libro electrónico?		X	X			X	Mala
6. ¿Qué estrategia puedo utilizar para mejorar mi aprendizaje?	X		X		X		Buena
7. Completa, en la línea de puntos lo siguiente.		X		X	X		Mala
- Periodista cuya principal actividad es recolectar y presenta información: .....							
- Hace un resumen de lo que acaba de suceder: .....							
8. Subraya la alternativa correcta. La novela huasipungo de Jorge Icaza a que tipo pertenece.		X	X		X		Regular
- Novela romántica							
- Novela de la tierra							
- Novela de la Revolución Mexicana							
- Novela indigenista.							
9. Subraya la alternativa correcta, sobre el texto académico.		X	X		X		Regular
- Hace referencia a los trabajos propios del ámbito estudiantil							
- Selecciona y organiza información que podría ser de interés							
- Distorsión de la realidad							
10. Escribe, la letra V si es verdadero o F si es falso en las siguientes propuestas.		X	X		X		Regular

---

- El texto es una manifestación lingüística, oral o escrita, con una intención comunicativa y una unidad de sentido.

( )

---

- Parafrasear es identificar el tipo de texto. ( )

---

Las primeras seis preguntas son metacognitivas, permiten generar una reflexión para generar un aprendizaje significativo.

En la pregunta N°1 no tiene *contexto* porque no contempla un suceso en la realidad del estudiante para un razonamiento en el actuar y no es *compleja* porque no presenta un grado de dificultad al consultarles sobre su preferencia por el tema aprendido, sin embargo, si es *productiva* porque permite evidenciar el gusto por alguno de los temas impartidos por el docente y las razones de este.

Para la segunda pregunta, se valoró la percepción de los estudiantes sobre la aplicación de lo aprendido en la vida diaria, por lo que se la considera como *contextualizada* porque si contempla un suceso en la realidad del estudiante, para un razonamiento en el actuar, *productiva* porque posibilita evidenciar el grado de conocimiento de los educandos y *compleja* dado que presenta un grado de dificultad para los educandos y recibe un calificativo de Buena.

En la tercera interrogante se indaga sobre la percepción de la importancia del estudio de la literatura y sus razones, es así que se considera que no tiene *contexto* porque no contempla un suceso en la realidad del estudiante para un razonamiento en el actuar, pero sí *productiva* porque posibilita evidenciar el grado de conocimiento de los educandos y *compleja*, ya que por medio de esta se puede evidenciar el nivel de comprensión de la asignatura por parte de los educandos, dando un calificativo de Regular.

Mientras que la pregunta N°4 evalúa el conocimiento del estudiante para la explicación del concepto de novela realista, se considera que no tiene *contexto* porque no contempla un suceso en la realidad del estudiante para un razonamiento en el actuar, pero sí *productiva*, puesto que se evidencia así si el alumno comprendió el tema impartido por el docente y *compleja* porque solicita la contestación a la interrogante *¿Puedo explicar lo que es la novela realista?* posibilitando así la reflexión del estudiante sobre los conocimientos adquiridos.

La quinta pregunta evidencia el reconocimiento de un libro electrónico por parte de los educandos, es *productiva* porque permite evidenciar los saberes adquiridos, pero no *contextualizada*, puesto que no plantea una situación relacionada con el contexto natural del estudiantado que exija profundizar en cómo actuar y por qué, y *compleja* porque no solicita una reflexión sobre esta interrogante.

Y la pregunta N°6 consulta sobre la estrategia que consideran usar los estudiantes para la mejora de su aprendizaje, se la considera como *contextualizada*, puesto que si plantea una situación relacionada al contexto natural del estudiantado que exija profundizar en cómo actuar y por qué, *productiva* porque permite contemplar la percepción de los estudiantes para establecer mejorar en las planificaciones y estrategias didácticas en el entorno áulico y *compleja* dado que presentan un grado de dificultad para los educandos y recibe un calificativo de Buena.

Las preguntas 7 a 10 son de tipo cognitivo, porque evalúan el conocimiento estudiantil, así la interrogante N°7 es abierta porque brinda un espacio en blanco para completar las oraciones propuestas, no tiene *contexto*, puesto que no plantea una situación relacionada al contexto natural del estudiantado que exija profundizar en cómo actuar y por qué, no es *productiva* dado que no permite evidenciar su nivel de conocimiento, y si es *compleja* porque la redacción de la instrucción del docente no es clara con las oraciones presentadas.

La octava pregunta es cerrada con opción múltiple, ya que solicita la selección de la opción correcta para el tipo de novela de Huasipungo de Jorge Icaza, así como la novena interrogante también es cerrada con opción múltiple, puesto que solicita la selección de la opción correcta para el concepto del texto académico, estas dos preguntas son *productivas* permite evidenciar su nivel de conocimiento, *complejas* porque solicita relacionar los saberes por medio de un listado de alternativas; pero no *contextualizadas*, puesto que no posibilita la reflexión con un suceso de la realidad de los educandos.

Y la pregunta N°10 es de tipo cerrada dicotómica que valora el conocimiento del texto, se calificó como *productiva* porque posibilita evidenciar el grado de conocimiento sobre el texto y *compleja* porque les solicita escribir si es verdadero o falso a dos propuestas de la construcción de un texto, y se señaló que no es *contextualizada*, porque no contempla un suceso en la realidad del estudiante para un razonamiento en el actuar.

Respecto a las competencias que se pretendieron evaluar con este cuestionario, se denota que no cumple con el primer párrafo de la base curricular sobre el diseño del cuestionario, puesto que ninguna pregunta fue estructurada para valorar el reconocimiento de las plantas medicinales existentes en la comunidad; pero si valora en función del segundo párrafo del mismo, ya que si interroga sobre los aspectos formales y el contenido de un texto.

### **6.2.3 Cuestionario de Tercero de B.G.U.**

La base curricular para el diseño de esta evaluación de tercero de B.G.U. el docente pretende evaluar las siguientes competencias: primero, si el estudiante tiene la capacidad de ubicar cronológicamente los textos más representativos de la literatura ecuatoriana: siglos XIX a XXI, y a su vez es capaz de establecer sus aportes en la construcción de una cultura diversa y plural para las que lo requieran. Segundo, si el estudiante aplica el proceso de producción en la escritura de textos con estructura argumentativa, elabora argumentos (de hecho, definición, autoridad, analogía, ejemplificación, experiencia, explicación, deducción), aplica las normas de citación e identificación de fuentes con rigor y honestidad académica, en diferentes soportes impresos y digitales.

Finalmente, la Tabla 3, presenta las interrogantes que se encuentran en el cuestionario para Tercero de EGB en el área de Lengua y Literatura, cada pregunta se encuentra valorada con un “sí” o “no” bajo el cumplimiento de los criterios de contextualizada, productiva y compleja. Obteniendo de resultado la escala de significancia que es el resultado del cumplimiento de los criterios.

**Tabla 3.** *Resultados de aplicación de lista de cotejo para Cuestionario de Tercero de EGB*

<b>EVALUACIÓN QUIMESTRAL TERCERO DE BACHILLERATO</b>	<b>Contextualizada</b>		<b>Productiva</b>		<b>Compleja</b>		<b>Escala de significancia</b>
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
<b>1. ¿Qué tema de Lengua y Literatura, visto en este quimestre, te gustó más? ¿Por qué?</b>		X	X			X	Mala
<b>2. ¿Qué sabías sobre los temas, ¿qué sabes ahora y que más te gustaría aprender? ¿Por qué?</b>		X		X	X		Mala
<b>3.¿Cómo ha sido tu actitud frente al trabajo?</b>		X	X		X		Regular
<b>4.¿Qué inquietudes tienes sobre los aprendizajes desarrollados durante este quimestre?</b>		X	X			X	Mala
<b>5. Selecciona la alternativa correcta</b>		X	X		X		Regular
<b>Dolores Veintimilla de Galindo es una poeta romántica porque:</b>							
a) Estaba muy enamorada de su esposo							
b) Su poesía exalta el sentimiento sobre la razón							
c)Se Suicidó							
<b>Los criterios para valorar el propósito comunicativo</b>							
a) Argumentos, contraargumentos, tesis							
b) Hechos opiniones, inferencias							
c)Diglosia, procesador de textos, ceceo							
<b>La Diglosia es:</b>							
a) el aporte del quichua al español del Ecuador.							
b) el desplazamiento de las palabras de una lengua nativa a una extranjera.							
c)la influencia de una lengua dominante sobre otra conquistada.							
d)una especie de bilingüismo en la que una lengua tiene más prestigio que otra.							
<b>En Ecuador, en términos generales, hay diglosia:</b>							
a) del español y el francés.							



b) del inglés y el español.				
c) del quichua y el inglés.				
del quichua y español				
<b>6. Encierra en un círculo la opción correcta.</b>	X	X	X	Regular
<b>¿Cuál es la característica del estilo de Montalvo en su obra Las Catilinarias?</b>				
• Lenguaje formal				
• El insulto elevado				
• La retórica elabora				
• La comedia política				
<b>¿A que constituye la obra La Emancipada?</b>				
• Una obra que constituye un alegato en favor de la reivindicación de los derechos de la mujer				
• La novela trata sobre el acoso, el maltrato, las obligaciones a las que está sometida Rosaura.				
• Sus protagonistas sufren enfermedades des espíritu				
• El dolor que sentía Rosaura al ver que su padre la quería separar de su amado Eduardo.				
<b>¿Quién fue Juan Montalvo?</b>				
• Un escritor ecuatoriano responsable de la muerte de Gabriel García Moreno				
• Un político y novelista ambateño, autor de las sagradas notas de Himno Nacional del Ecuador				
• Un ensayista ambateño escritor entre sus obras de Capítulos que se le olvidaron a Cervantes, los siete tratados, etc.				
• Un ensayista ambateño que vivió casi toda su vida en París, amigo de Alfaro y que murió en 1912				
<b>7. Escribe en el paréntesis el número del autor con su obra.</b>	X	X	X	Regular
1. Dolores Veintimilla (6) A mi corazón				
2. Juan Montalvo (2) Los capítulos que se le olvidaron a Cervantes				
3. José Joaquín Olmedo (5) La Bandera del Ecuador				

<b>4.Miguel Riofrío</b>	<b>(1) Quejas</b>				
<b>5.Numa Pompilio Llona</b>	<b>(3) La Victoria de Junín</b>				
<b>6.Julio Zaldumbide</b>	<b>(4) La Emancipada</b>				
<b>7.Juan Montalvo</b>	<b>(8) Cumandá</b>				
<b>8.Juan León Mera</b>	<b>(7) Las Catilnarias</b>				
<b>8. Escribe en los siguientes enunciados la palabra para completar la inferencia.</b>		X	X	X	Regular
<b>a) Después de pasar por recepción el botones nos ayudó a subir las maletas a la habitación. ¿En dónde estaban? En un hotel</b>					
<b>b) Cuando empezó a cantar el gallo, la abuela se levantó y pasó a calentar la leche. ¿Cuándo ocurre la acción? En la madrugada</b>					
<b>c) Los árboles estaban quemados, el paisaje desolador y todavía se veía humo ¿Qué sucedió? Un incendio</b>					
<b>d) Al verla sucia y rota que traía la ropa, su mamá se puso los brazos sobre la cintura y la miro seriamente. ¿Qué actitud tenía la madre? Enojada, molesta</b>					

Las primeras cuatro preguntas son metacognitivas, permiten generar una reflexión para generar un aprendizaje significativo.

En la pregunta N°1 no se encuentra *contextualizada*, puesto que no posibilita generar una reflexión sobre un hecho actual y no es *compleja* porque únicamente busca conocer la perspectiva del estudiante sobre lo consultado, sin embargo, sí es *productiva* porque permite evidenciar el gusto por alguno de los temas impartidos por el docente y las razones de este.

Para la segunda pregunta, no tiene *contexto*, puesto que no plantea una situación relacionada al contexto natural del estudiantado que exija profundizar en cómo actuar y por qué, y no es *compleja* dado que les solicita que señalen los conocimientos que tienen y qué les gustaría aprender, sin embargo, sí es *productiva* debido a que se valoró la percepción de los estudiantes sobre el nivel de conocimiento de los temas y sobre lo que más les gustaría con sus razones.

En la tercera interrogante se indaga sobre la percepción de la actitud que han presentado los alumnos frente al trabajo, es así que se considera que no tiene *contexto*, puesto que no plantea una situación relacionada al contexto natural del estudiantado que exija profundizar en cómo actuar y por qué, pero sí *productiva* porque permite evidenciar su grado de conocimiento y *compleja* dado que obliga al alumno a reflexionar sobre su actitud, dando un calificativo de Regular, por medio de esta se puede generar una autorreflexión en los estudiantes sobre su actuar.

Mientras que la pregunta N°4 evalúa las inquietudes sobre los aprendizajes desarrollados durante el quimestre se considera que no tiene *contexto*, ya que no abarca sucesos relacionados con la realidad de los estudiantes y no es *compleja*, dado que no presenta un grado de dificultad para los educandos, pero sí *productiva* para presenciar los aspectos de mejorar sobre los temas impartidos por el docente.

La pregunta N°5 y N°6 es cerrada de opción múltiple sobre diferentes textos, se considera que no tiene *contexto*, puesto que no plantea una situación relacionada al contexto natural del estudiantado que exija profundizar en cómo actuar y por qué, pero sí es *productiva* porque permite evidenciar el grado de conocimiento del alumnado sobre los temas impartidos y *compleja* porque permite que el alumno genere redes de aprendizaje sobre las temáticas impartidas.

En la séptima pregunta de escala de orden de clasificación valora el conocimiento de los autores con sus obras publicadas como Dolores Ventimilla, Miguel Riofrío, entre otros, no se la encuentra *contextualizada* porque no aborda un suceso actual, pero sí *productiva* dado que corrobora su conocimiento sobre lo consultado y *compleja*, puesto que posibilita generar una reflexión sobre lo aprendido.

Y la octava pregunta indaga su conocimiento sobre cuatro inferencias, no tiene *contexto* porque no abarca un suceso actual, pero sí *productiva* al evidenciar de esta manera la comprensión de los temas brindados y *compleja* porque permite que el estudiante genere interrogantes ante los textos presentados.

Respecto a las competencias que se pretendieron evaluar con este cuestionario, se denota que si cumple con el primer párrafo de la base curricular expuesta por el docente en el diseño del cuestionario, puesto que ciertas preguntas fueron estructuradas para valorar el conocimiento sobre la literatura ecuatoriana; pero no valora en función de del segundo párrafo del mismo, puesto que no genera indicaciones para la producción de textos argumentativos con normas de citación e identificación de fuentes con rigor y honestidad académica.

### **6.3 Resultados de la comparativa entre la calidad de la pregunta con las calificaciones obtenidas**

Referente a la recolección de información, no se obtuvieron los datos específicos para el análisis presentado en la metodología, por lo que el cumplimiento del tercer objetivo específico se lo desarrolló parcialmente. De acuerdo a la evaluación de las preguntas, se realizó una comparación con las calificaciones de los estudiantes, para lo cual se realizó un promedio de calificaciones por nivel educativo, de tal manera que se presenta a continuación:

**Tabla 4.** *Comparación de calificaciones con calidad de preguntas de Primero de Bachillerato de B.G.U.*

N°	Escala	Cantidad	Promedio
1	Regular	4	
2	Buena	0	8,23
3	Mala	4	

*Nota.* La tabla presenta una relación entre la calidad de las preguntas con la calificación promedio de los estudiantes.

Se puede observar que en Primero de B.G.U. la calificación es mayor de 8, en el que se considera que el rendimiento es *bueno* en comparación con la calidad de las preguntas. Puesto que cuatro de las preguntas fueron regulares y cuatro fueron malas, en donde solo cumple con uno de los indicadores de la base curricular: medir el alcance de estos aprendizajes: primero, que el estudiante sea capaz de identificar contradicciones, ambigüedades, falacias, distorsiones y desviaciones en el discurso, esto a través de la selección crítica de los recursos del discurso oral y evaluando su impacto en la audiencia para valorar el contenido explícito de un texto oral. Por lo que se puede decir que la calificación es buena, sin embargo, las preguntas no están diseñadas para evaluar las competencias de los estudiantes.

**Tabla 5.** *Comparación de calificaciones con calidad de preguntas de Segundo de Bachillerato de B.G.U.*

N°	Escala	Cantidad	Promedio
1	Regular	5	7,48
2	Buena	2	
3	Mala	3	

**Nota:** La tabla presenta una relación entre la calidad de las preguntas con la calificación promedio de los estudiantes.

De acuerdo con la calificación promedio en la Tabla 5 en Segundo de B.G.U. la calificación promedio es de 7,48. Se considera que tiene un rendimiento poco satisfactorio en comparación del nivel de preguntas, puesto que cinco de estas preguntas son regulares, dos son buenas y tres son malas. Y el cumplimiento con los indicadores de la base curricular, se evidenció que se cumplió con solo uno de estos, ya que sí interroga sobre los aspectos formales y el contenido de un texto. Por ello se puede decir que en 10 preguntas diseñadas en el cuestionario 8 no evalúan competencias, ya que solo cumplen con una y con dos de las características propuestas por Sanmartí y Marchán (2014) para ser una pregunta que evalúe competencias, generando la inquietud de conocer si el estudiante desarrolló las competencias propuestas en el área. Mientras que dos de ellas sí evalúan competencias, puesto que cumplen con tres de las características para que la pregunta evalúe correctamente una competencia, donde sí se puede evidenciar que el estudiante desarrolló competencias.

**Tabla 6.** *Comparación de calificaciones con calidad de preguntas de Tercero de Bachillerato de B.G.U.*

N°	Escala	Cantidad	Promedio
1	Regular	5	
2	Buena	0	7,64
3	Mala	3	

**Nota:** La tabla presenta una relación entre la calidad de las preguntas con la calificación promedio de los estudiantes.

Finalmente, Tercero de B.G.U. presenta una calificación promedio de 7,64 en donde su rendimiento es poco satisfactorio para el nivel de preguntas, puesto que cinco son regulares y tres son malas. Y se denota que cumple solo con uno de los indicadores de la base curricular expuesta por el docente en el diseño del cuestionario, puesto que ciertas preguntas fueron estructuradas para valorar el conocimiento sobre la literatura ecuatoriana. Por lo que se puede decir, que las preguntas no están diseñadas para evaluar competencias de los estudiantes, porque no cumplen con las tres características propuestas por Sanmartí y Marchán (2014) para que una pregunta evalúe competencias, es decir que la calidad de las preguntas no permite que los estudiantes relacionen otros aprendizajes.

## 7. Discusión

En este estudio se planteó analizar el planteamiento de las preguntas que diseñan los docentes para evaluar competencias en la asignatura de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa “Rosa Herlinda García de García”. La discusión estará organizada de acuerdo con los hallazgos más relevantes obtenidos de los resultados. Así, se desarrolla este apartado del Trabajo de Integración Curricular de acuerdo a las siguientes ideas: *a.* La base teórica de construcción de las preguntas y la calidad de las preguntas, *b.* características y la calidad de las preguntas y *c.* la calidad del cuestionario, aplicando las categorías de las preguntas.

### **La base teórica de construcción de las preguntas y la calidad de las preguntas**

En los resultados de la investigación se encontraron fundamentos teóricos que guardan relación con el marco cognitivo, metacognitivo y técnico de la evaluación. Se puede destacar que el profesorado considera las macrodestrezas para la evaluación de competencias en los estudiantes. Dentro de la construcción de las preguntas en el área de Lengua y Literatura, se halló el estudio de Becerra *et al.* (2019) en el cual los docentes se basan en la valoración de las macrodestrezas de los estudiantes que evalúan por medio de cuestionarios de distinta estructura; por lo que, se comprueba ciertas similitudes con los resultados frente a la construcción de las preguntas a cargo de los docentes. Radic (2017) menciona que la evaluación posee toda una caracterización de búsqueda de aquello que se encuentra en un grado intrínseco del fenómeno diagnosticado y que se valora frente a cierta expresión de medida desde quien los diagnostica.

La formación o capacitación de los docentes para una estructuración adecuada en cuestionarios de evaluación es importante, puesto que permite que los mismos generen nuevos conocimientos para el desarrollo de las preguntas; sin embargo, dentro de lo evidenciado en el presente documento solo uno de los docentes tuvo capacitaciones pertinentes para la construcción de las preguntas. Esto se puede comparar con el estudio de Guzhñay (2021) los docentes no cuentan con un nivel de preparación metodológica para la estructuración de preguntas.

### **Características y la calidad de las preguntas**

Los docentes consideran que a través de los cuestionarios se puede evaluar las competencias bajo factores *cognitivos, técnicos y metacognitivos*, además de las cuatro macro destrezas, evidenciando una clara diferenciación de resultados. Esta consideración se puede relacionar con el estudio de Tomas (2017) donde en primer lugar destaca que los cuestionarios están dirigidos principalmente para la valoración del aprendizaje de contenidos sobre la materia, en segundo lugar, para la evaluación del desarrollo de un aprendizaje integral y finalmente para la evaluación de desarrollo cognitivo. También lo destacan Becerra *et al.* (2019), donde las evaluaciones se deben considerar la valoración de la adquisición de las macro destrezas para potenciar el aprendizaje significativo, denotando de esta manera las distintas apreciaciones o percepciones que tienen los docentes para la evaluación de competencias. Así como destaca Sanchez (2017) se recomienda lecturas y un enfoque colaborativo para el trabajo en clase, pero las pruebas siguen siendo las mismas. Lo cual se refleja en esta investigación.

Por otro lado, se compara lo evidenciado con los docentes que sí exponen los indicadores de evaluación, sin embargo, se cumple parcialmente en las preguntas estructuradas en los cuestionarios, es decir, que no se alinean en su totalidad con el área de Lengua y Literatura. Además, los planteamientos curriculares o indicadores de evaluación en la investigación de Becerra *et al.* (2019) se aprecia que son pocos los docentes que detallan los indicadores en los cuestionarios y a pesar de esto los que se encuentran descritos no se encuentran bien formulados. La evaluación al ser un proceso sistemático Bixio (2003), expone que se debe identificar los objetivos del programa de estudio a evaluar: Hay que tener claro el aprendizaje que se persigue, o sea las metas que se esperan lograr al finalizar el proceso de aprendizaje. Esto se contrasta con lo hallado en el presente estudio, y se asevera que los docentes que formulan los indicadores de evaluación no se alinean para evaluar las competencias en sus estudiantes.

Además, las preguntas que se encontraban estructuradas en los tres cuestionarios para Primero, Segundo y Tercero de bachillerato fueron desarrolladas mediante los factores metacognitivos y cognitivos, que consiguen evidenciar el aprendizaje y conocimiento de los educandos frente a las temáticas impartidas en el área de Lengua y Literatura, esto se compara con la investigación de Benoit (2020) y Lapasta (2017) que las preguntas son estructuras con factores metacognitivos en una pequeña proporción y el restante se basa en la reflexión, aprendizaje, conocimiento, argumentación y pensamiento crítico. Esta comparación permite evidenciar la similitud entre resultados en las investigaciones presentadas y posibilita



establecer la relevancia de la consideración de los factores cognitivos y metacognitivos para la evaluación de competencias en los educandos. También, Rodríguez (2014) señala que la lengua sea usada en contextos cotidianos, vernáculos o en diferentes contextos que enfrentan los estudiantes y así mismo define a los individuos como ciudadanos, lo cual se denota que las preguntas no están desarrolladas para que los alumnos resuelvan conflictos o problemas. Y Ramón y Ramón (2019), señalan como problema central que en sus pruebas de evaluación de competencias hay un bajo nivel de comprensión lectora y de producción de textos necesarios en su práctica cotidiana, limitado pensamiento crítico y escaso desarrollo de su creatividad. Esto no se evidencia en la construcción de las preguntas en esta investigación.

En la investigación se evidencia que ninguna de las preguntas formuladas en los cuestionarios para Primero, Segundo y Tercero de B.G.U. tienen contexto; es decir, que no existe calidad dentro de estas preguntas; sin embargo, es uno de los parámetros de medición de calidad; aun así, este se refiere al planteamiento de una tarea que contenga un problema o situación que tiene que ver con el mundo del alumnado y que pide profundizar en cómo actuar y por qué. Esto con el fin de que las preguntas sean entendidas de forma específica y hacia dónde quieren llegar, adentrando al estudiante en una relación con su entorno y su propia experiencia. Todo esto permite entender, que este factor es de relevancia y al no ser encontrado dentro de las preguntas de los cuestionarios analizados se infiere la inexistencia de preguntas con calidad contextualizada. Así como mencionan Sanmartí y Marchán (2014), deben contar con las características de contextualizada, productiva y compleja. Lo cual no se logró contemplar en esta investigación.

### **La calidad del cuestionario, aplicando las categorías de las preguntas**

Los estudiantes que presentaron una calificación mayor de 8 y el restante se encuentra en un intervalo de 7 a 8 puntos, considerando que no se evidenció una calidad buena en la estructuración de las preguntas, esto se asemeja con lo evidenciado por Jarero *et al.* (2013) evidenciaron que, por la complejidad y calidad de las preguntas, se obtuvieron distintas calificaciones en los estudiantes, en donde no se evidencia además una evaluación adecuada de las competencias de los educandos.

Además, se puede contrastar con las preguntas que son cognitivas y metacognitivas. No presentan un rendimiento escolar aceptable en los educandos, puesto que en el promedio no presentan calificaciones mayores a 8. Montenegro (2002) evidenció que por medio de las

preguntas cognitivas y metacognitivas se obtuvo un mejor rendimiento en los estudiantes frente a sus calificaciones para una mejor comprensión conceptual y frente a las macro destrezas; es decir, existe relación entre las preguntas de este tipo con el rendimiento de los estudiantes haciendo importante el uso de las mismas para que exista una evaluación adecuada en la asignatura y el promedio mínimo de 8 pueda subir. Así se expresa una diferencia entre los resultados, que no evalúan las competencias de los estudiantes en comparación del estudio de Montenegro (2002) que sí lo hacen.

Con todo lo expuesto en este apartado, se puede destacar que las distintas investigaciones relacionadas con el diseño de preguntas para la evaluación de competencias comparten resultados, lo que indica las distintas falencias que presentan los educadores y como estos inciden en los estudiantes. Además de que es importante la alineación de las preguntas para una evaluación adecuada de las competencias que se desarrollan en el entorno áulico y con la finalidad de construir y efectuar un juicio de valor (Loja y Riera, 2020). Si no se evalúa competencialmente, puede repercutir en el aprendizaje y formación de los estudiantes, dado que estos no podrán ser capaces de resolver conflictos y comprender distintos ámbitos en su vida estudiantil y profesional.

## 8. Conclusiones

Posterior al proceso investigativo desarrollado bajo los apartados de marco teórico, metodología, resultados y discusión, se exponen las conclusiones derivadas de un análisis de los principales hallazgos sobre la construcción de preguntas que plantean los docentes para evaluar competencias en el área de Lengua y Literatura. Las conclusiones se presentan de forma ordenada, en base a los tres objetivos específicos:

En el **primer objetivo** se propuso describir el proceso de construcción de preguntas que los docentes realizan en el área de Lengua y Literatura, a través de la entrevista semiestructurada. Se determinó que los docentes de la Unidad Educativa “Rosa Herlinda García de García” construyen las preguntas en base a la comprensión holística por parte del profesor sobre las actitudes, conocimientos y habilidades de los estudiantes, así como de la planificación de las macro destrezas y factores cognitivos, técnicos y metacognitivos. Se menciona que la técnica de evaluación basada en un cuestionario que utiliza el docente para diseñar preguntas específicas es fundamental para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, se puede esclarecer que la formulación de preguntas es un proceso clave en la evaluación del aprendizaje, y requiere de una comprensión detallada del profesor sobre los estudiantes y de una técnica de evaluación adecuada para diseñar preguntas para evaluar competencias en el área de Lengua y Literatura.

Frente al **segundo objetivo**, se planteó analizar el diseño de preguntas que plantean los docentes para evaluar competencias a través de la *contextualización*, la *productividad* y la *complejidad*, se puede concluir que la mayoría de estas no presentan un cumplimiento totalitario frente a los criterios evaluados. La escala más alta fue la Regular porque las preguntas de este grupo no cumplían con la característica contextualizada, y sí cumplían con la característica de productiva y compleja. En segundo lugar, la escala fue de Mala, puesto que no cumplía con ninguna de las características y en tercer lugar fue la escala Buena, en donde sí cumplieron con las categorías de *contextualizada*, *productiva* y *compleja*. Por lo tanto, las preguntas en parte no están diseñadas para evaluar competencias.

Finalmente, el **tercer objetivo** consistió en comparar la calidad de las preguntas de evaluación quimestral con las calificaciones finales. Por lo tanto, se concluye que el diseño de preguntas en realidad no evalúa competencias en los educandos, y las calificaciones promedio estaban en intervalo de 7 a 8,5 puntos. Por lo tanto, en las tres evaluaciones de primero, segundo

y tercero de bachillerato de acuerdo con el Currículo Nacional que está por encima de la media refleja a medias si los estudiantes desarrollaron competencias o no dentro del área de Lengua y Literatura.

## **9. Recomendaciones**

Se recomienda a los docentes del área de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa “Rosa Herlinda García de García”, que se capaciten y actualicen sus conocimientos en la forma de plantear preguntas para evaluar competencias, dado que las competencias representan un aliciente para el dinamismo educativo y personal en el cual se encuentra involucrado el educando.

Por otro lado, se sugiere la promoción del trabajo colaborativo entre docentes con la finalidad de generar una validación en los cuestionarios para que estos sean desarrollados de una manera óptima y oportuna para el contexto educativo. Así mismo, es recomendable hacer uso del diseño de preguntas utilizando las tres características de Contextualidad, Productiva y Compleja.

Finalmente, se recomienda que en las futuras investigaciones de la carrera de Pedagogía de la Lengua y Literatura se analice experimentalmente la influencia de distintas tipologías de preguntas para la evaluación de competencias con el rendimiento académico.

## 10. Bibliografía

- Avecillas, J. (2017). Reflexiones sobre la nueva didáctica de la lengua y literatura. *Revista Científica RUNAE*, 155–168.
- Becerra García, E. B., Fernández Lara, A. I., & Pérez Zamora, R. P. (2019). Estrategias para la evaluación formativa en el área de lengua y literatura para estudiantes de bachillerato. *Revista Científica Retos de La Ciencia*, 2(5), 27–46.
- Benoit Ríos, C. G. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 95–115. <https://doi.org/10.18861/CIED.2020.11.2.2994>
- Bixio, C. (2003). *Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos* (1era. ed.). Ediciones Homo Sapiens.
- Bravo Paniagua, T., & Valenzuela González, S. (2019). *Cuadernillo técnico de evaluación educativa. Desarrollo de instrumentos de evaluación: cuestionarios*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A355.pdf>
- Caamaño, A. (2004). Experiencias, experimentos ilustrativos, ejercicios prácticos e investigaciones: una clasificación útil de los trabajos prácticos? *Revista Alambique*, 39(8), 19.
- Cabezas Mejía, E., Andrade Naranjo, D., & Torres Santamaría, J. (2018). *Introducción a la metodología de la investigación científica* (1 era. Ed.). Comisión Editorial de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. <http://repositorio.espe.edu.ec/jspui/bitstream/21000/15424/1/IntroduccionalaMetodologiadelainvestigacioncientifica.pdf>
- Díaz Barriga, F. A. (2019). Evaluación de Competencias en Educación Superior: Experiencias en el Contexto Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 49–66. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.003>
- Domínguez Rodríguez, Y. (2022). Instrumentos y tipos de evaluación. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico de La Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, 4(7), 37–39.

- Eshach, H., Dor-Ziderman, Y., & Yefroimsky, Y. (2014). Question Asking in the Science Classroom: Teacher Attitudes and Practices. *J Sci Educ Technol*, 23, 67–81.  
<https://doi.org/doi:10.1007/s10956-013-9451-y>
- Forero Sáenz, A. (2014). *El uso de las preguntas por parte del docente en la clase de matemáticas y sus efectos en las respuestas y conversaciones de los niños*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Godoy Venegas, M. F. (2015). Las preguntas de docentes como estrategia para el desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes en la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Foro Educativo*, 24, 57–76.  
<https://doi.org/10.29344/07180772.24.612>
- González Segura, C. M., García García, M., & Menéndez Domínguez, V. H. (2018). Análisis de la evaluación de competencias y su aplicación en un Sistema de Gestión del Aprendizaje. Un caso de estudio. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 3(58), 31–41.  
<https://doi.org/10.6018/red/58/3>
- Guzhñay, K. (2021). Aprendizaje de lengua y literatura mediante rúbricas de evaluación. *Sociedad & Tecnología*, 4(2), 174–190.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta. ed.). McGraw Hill Education. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Jarero Kumul, M., Aparicio Landa, E., & Sosa Moguel, L. (2013). Pruebas escritas como estrategia de evaluación de aprendizajes matemáticos. Un estudio de caso nivel superior. *Revista Latinoamericana de Investigación En Matemática Educativa*, 16(2), 213–243.  
<https://doi.org/DOI:10.12802/relime.13.1623>
- Lapasta, L. G. (2017). *Caracterización de las preguntas formuladas por los docentes de Biología de 2° Año de ESB para la construcción de significados* [Tesis de Posgrado, Universidad Nacional de La Plata].  
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1437/te.1437.pdf>
- Lázaro Gutiérrez, R. (2021). Entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y libres. Análisis de contenido. In *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y*

*sociosanitario*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

<https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/28529>

Loja Guamán, M. S., & Riera Juca, V. J. (2020). *La importancia de la retroalimentación como parte de la evaluación formativa dentro del proceso educativo* [Universidad de Cuenca]. [http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/33995/1/Trabajo de titulacion.pdf](http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/33995/1/Trabajo_de_titulacion.pdf)

Mantilla Falcón, L. M. (2022). *Competencia lingüística y habilidades sociales en estudiantes que inician la universidad*. Tesis de Posgrado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Marchán Carvajal, I., & Sanmartí y Puig, N. (2014). ¿Cómo elaborar una prueba de evaluación escrita? *Alambique: Didáctica de Las Ciencias Experimentales*, ISSN 1133-9837, N° 78, 2014, Pág. 1000, 78.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4957577&info=resumen&idioma=SPA>

Ministerio de Educación. (2016). *área de Lengua y Literatura Subnivel Superior de educación General básica y nivel de bachillerato*.

Ministerio de Educación. (2020). *Lengua y literatura. Octavo grado texto del estudiante*.

Montenegro, I. (2002). Influencia de preguntas cognitivas y metacognitivas en comprensión conceptual y en habilidad para resolver problemas en ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 0(11). <https://doi.org/10.17227/ted.num11-5602>

Mosquera Albornoz, D. R. (2018). Análisis sobre la Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina: Caso Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 43–55. <https://doi.org/https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.003>

Párraga Intriago, A. Y. (2022). *Los recursos tecnológicos como estrategias de aprendizajes en la asignatura de Lengua y Literatura*. Universidad Estatal del Sur de Manabí.

Pérez Pérez, C. (2018). *Uso de listas de cotejo como instrumento de observación. Una guía para el profesor*. Universidad Tecnológica Metropolitana. [https://vrac.utem.cl/wp-content/uploads/2018/10/manua.Lista\\_Cotejo-1.pdf](https://vrac.utem.cl/wp-content/uploads/2018/10/manua.Lista_Cotejo-1.pdf)



- Radic Henrici, J. (2017). *Sistema de evaluación y mejora de la calidad educativa. La experiencia de la red de la Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas (Flacsi)*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Ramos Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1–6. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Rosales Mejía, M. M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 4, 662.
- Sanmartí, N., & Marchán, I. (2014). ¿Cómo elaborar una prueba de evaluación escrita? *Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 1-10.
- Sánchez Alvarado, A., & Orozco Alvarado, J. (2019). Las competencias y la evaluación. Hacia un modelo de evaluación auténtica de los aprendizajes. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 32, 3–14. <https://doi.org/10.5377/FAREM.V0I32.9225>
- Tomas, P. M. (2017). *Problemas de la Evaluación Educativa Centrada en los Alumno. Estudio realizado en las Universidad nacional de la Plata*. Universidad Nacional de la Plata.
- Trujillo Segoviano, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5), 307–322.
- Verdugo Castro, O. (2012). *Reforma al sistema institucional de evaluación y promoción de los estudiantes del Colegio Alberto Santos Buitrago, Socorro, Santander*. Universidad de La Sabana.

## 11. Anexos

**Anexo 1.** Entrevista semiestructurada (Benoit, 2020)

### **ENTREVISTA A DOCENTES DE LENGUA Y LITERATURA SOBRE DISEÑO DE PREGUNTAS PARA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS**

**1. ¿Cómo desarrolla usted una pregunta de evaluación por competencias?**

---

---

---

**2. ¿Ha recibido capacitaciones sobre cómo plantear buenas preguntas de evaluación de competencias?**

---

---

---

**3. ¿Cómo considera usted que se debe desarrollar una buena pregunta que evalúe al estudiante por competencias?**

---

---

---

**4. ¿Cuáles son las características que debe tener una buena pregunta de evaluación por competencias?**

---

---

---

**5. ¿Cómo ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje el desarrollo de preguntas de evaluación por competencias?**

---

---

**Anexo 2.** Lista de cotejo (Sanmartí y Merchán, 2014)

<b>Preguntas</b>	<b>Contextualizada</b>		<b>Productiva</b>		<b>Compleja</b>		<b>Escala de significancia</b>
	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	

**Anexo 3.** Ficha comparativa (Sanmartí y Merchán, 2014)

<b>CALIDAD DE PREGUNTA</b> <b>CALIFICACIONES</b>	<b>NIVEL</b>		
	<b>1</b> <b>BUENA</b>	<b>2</b> <b>REGULAR</b>	<b>3</b> <b>MALA</b>
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			

#### **Anexo 4.** Transcripción de las entrevistas

### **ENTREVISTA A DOCENTES DE LENGUA Y LITERATURA SOBRE DISEÑO DE PREGUNTAS PARA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS**

#### **1. ¿Cómo desarrolla usted una pregunta de evaluación por competencias?**

Respuesta 1: Sí buenas tardes, señorita próxima docente de la Universidad Nacional de Loja, la respuesta le puedo manifestar de la siguiente manera, por mi parte formuló preguntas que estén relacionadas con los aspectos cognitivos, técnicos y metacognitivos para obtener una información clara y objetiva.

Respuesta 2: Bueno, yo creo que para desarrollar la evaluación por competencias se debe pensar o planificar en las cuatro macro-destrezas que son: lectura, escritura en lo que es hablar y escuchar, entonces basada en esas cuatro macro-destrezas uno se planifica.

#### **2. ¿Ha recibido capacitaciones sobre cómo plantear buenas preguntas de evaluación de competencias?**

Respuesta 1: Sí, he recibido capacitación a través de los cursos emitidas por el ministerio de educación en el programa "Me capacito".

Respuesta 2: Por el momento no hemos tenido la capacitación porque esto es nuevo en el currículo.

#### **3. ¿Cómo considera usted que se debe desarrollar una buena pregunta que evalúe al estudiante por competencias?**

Respuesta 1: Bueno, pues, planteando interrogantes para conocer las habilidades y actitudes de cada uno de los estudiantes.

Respuesta 2: En el caso de evaluar por competencias en los estudiantes, lo que se hace es aplicar, por ejemplo, las 4 macro-destrezas para que de ahí si se pudiera evaluar ya lo que es la competencia.

#### **4. ¿Cuáles son las características que debe tener una buena pregunta de evaluación por competencias?**

Respuesta 1: Las principales características que se debe formular, son los conocimientos, actitudes y habilidades o destrezas de forma continua y sistemática basada en evidencias.

Respuesta 2: Yo creo que una buena pregunta debe estar enfocada primeramente en la estructura de la pregunta y donde esté involucrado todos los parámetros para poder evaluar y qué es lo que quiere evaluar porque está competencia no es solamente llegar al objetivo sino saber qué es lo que aprendieron, qué es lo que deben aprender y que debo corregir a lo mejor como docente, entonces si se debe pensar en la estructura del instrumento del cuestionario.

##### **5. ¿Cómo ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje el desarrollo de preguntas de evaluación por competencias?**

Respuesta 1: Ayuda a que el estudiante adquiera una actitud crítica y constructiva frente a la realidad en que vive y experimenta.

Respuesta 2: Bueno en esta parte para desarrollar las competencias, lo primero creo que es la base fundamental la lectura, desde ahí se parte y también beneficia para nosotros especialmente sabemos cómo salen los estudiantes, porque ahí se valora por ejemplo lo que es la lectura y qué es la base principal, la lectura desde ahí se debería partir por qué es el pilar fundamental para poder evaluar la competencia debido a que está involucrado en todo la lectura y está competencia que está involucrada en las cuatro competencias, entonces la base fundamental de la lectura.

**Anexo 5.** Certificación de traducción del resumen

Jose Anibal Paccha Gaona  
WhatsApp: 0988370916:  
Anyjose666@hotmail.com  
Loja-Ecuador

Amaluza, 06 septiembre de 2023

El suscrito Jose Anibal Paccha Gaona Licenciado en Ciencias de la Educación mención inglés, a petición verbal de la interesada y en forma legal

**CERTIFICA:**

Qué, la traducción del resumen en el documento adjunto solicitado por la Srta. **Anahí Guadalupe Castillo Cordero** con cédula de ciudadanía **1104134596**, cuyo tema de investigación se titula: **Las preguntas que plantean los docentes para evaluar competencias en el área de Lengua y Literatura**, ha sido realizada por el Lic. **Jose Anibal Paccha Gaona**, con número de cédula: **1104385412** docente de la Unidad Educativa "Cotopaxi"

Esta es una traducción textual del documento adjunto, lo certifico en honor a la verdad, facultando al portador del presente documento, hacer el uso legal pertinente.



**Lic. Jose Anibal Paccha Gaona**  
Registro SENESCYT: 1031-2018-1933001