

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE QUITO

CARRERA:
PEDAGOGÍA

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de:
LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TEMA:
CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA UPS SEDE QUITO. ANÁLISIS
DOCUMENTAL DE LOS PLANES DE ACTIVIDADES DE LAS
ASIGNATURAS DE LAS ÁREAS DE FORMACIÓN BÁSICA CIENTÍFICA,
DESARROLLO HUMANO E INVESTIGACIÓN

AUTORA:
CECILIA JACINTA GREFA ANDI

TUTOR:
JAIME ENRIQUE PADILLA VERDUGO

Quito, abril del 2016

Cesión de derechos de autor

Yo/.Nosotros Cecilia Jacinta Grefa Andí, con documento de identificación N° 1600228835, manifiesto mi voluntad y cedo a la Universidad Politécnica Salesiana la titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que soy/somos autor/es del trabajo de grado/titulación intitulado: CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA UPS SEDE QUITO. ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LOS PLANES DE ACTIVIDADES DE LAS ASIGNATURAS DE LAS ÁREAS DE FORMACIÓN BÁSICA CIENTÍFICA, DESARROLLO HUMANO E INVESTIGACIÓN , mismo que ha sido desarrollado para optar por el título de: Licenciada en Ciencias de la Educación, en la Universidad Politécnica Salesiana, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente.

En aplicación a lo determinado en la Ley de Propiedad Intelectual, en mi condición de autor/es me/nos reservo/reservamos los derechos morales de la obra antes citada. En concordancia, suscribo este documento en el momento que hago entrega del trabajo final en formato impreso y digital a la Biblioteca de la Universidad Politécnica Salesiana.

.....

Nombre: Cecilia Jacinta Grefa Andí

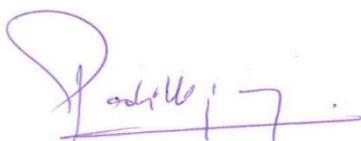
Cédula: 1600228835

Fecha: Quito, abril de 2016

Declaratoria de coautoría del docente tutor

Yo declaro que bajo mi dirección y asesoría fue desarrollado el trabajo de titulación CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA UPS SEDE QUITO. ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LOS PLANES DE ACTIVIDADES DE LAS ASIGNATURAS DE LAS ÁREAS DE FORMACIÓN BÁSICA CIENTÍFICA, DESARROLLO HUMANO E INVESTIGACIÓN, elaborado por Cecilia Jacinta Grefa Andi, obteniendo un producto que efectúa con todos los requisitos estipulados por la Universidad Politécnica Salesiana, para ser considerados como trabajo final de titulación.

Quito, abril de 2016



Jaime Enrique Padilla Verdugo

0101590123

Quito, DM., 03 de junio del 2015

Magister
Ana María Narváez
DIRECTORA
CARRERA DE PEDAGOGIA
Presente

De mi consideración:

Para continuar con el el proyecto de investigación diagnóstica "Concepciones y prácticas de evaluación del aprendizaje en la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana, Sede Quito", formulado para un grupo de estudiantes en proceso de graduación como Licenciadas en Ciencias de la Educación, tengo a bien solicitar se autorice:

- 1) La aplicación de una encuesta a las/los docentes de la Carrera de Pedagogía; y,
- 2) La aplicación de una encuesta a las/los estudiantes de la mención Parvularia, en la modalidad presencial.

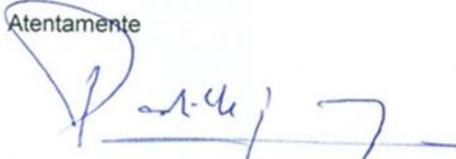
Y a quien corresponda, facilitarnos:

- 1) Los planes de actividades de todas las asignaturas de la mención Parvularia, modalidad presencial; y,
- 2) Los exámenes parciales y finales de los períodos 44 y 45, de la mención Parvularia, modalidad presencial (ya sea entregados en la Carrera o en la Secretaría General).

Como es de su conocimiento, aunque como objeto de estudio se delimita al caso: "Carrera de Pedagogía, en la modalidad presencial, en la sede Quito"; el enfoque es cuantitativo, de alcance descriptivo; en el que se aplicará la metodología de encuestas y análisis documental o de contenidos.

Con sentimientos de consideración y estima.

Atentamente


Lcdo. Jaime Padilla Verdugo, MSc.
Profesor

Adjunto:

- Encuestas para docentes y estudiantes.
- Guía para análisis documental.

Recibido y Autorizado
Ana María Narváez
03-06-2015

Dedicatoria

Dedico este trabajo de titulación primero a Dios por ser el centro primordial de mi vida, por guiarme e iluminarme siempre por el camino correcto y por permitirme cumplir cada una de mis metas propuestas en el momento más adecuado de mi vida.

También va dedicado de todo corazón a la Congregación de Misioneras de la Niñez, dedicada al cuidado y formación de los niños y niñas más pobres y abandonados; a mis superiores que me permitieron realizar los estudios, a mis padres quien con su ejemplo de humildad supieron apoyarme para hacer realidad el sueño de Dios por medio de la Comunidad al servicio de la iglesia y de la Sociedad.

Agradecimiento

Este trabajo de titulación representa la culminación de una etapa muy importante de mi vida, por lo cual, mi primer agradecimiento es para Dios por estar conmigo en cada paso que doy por la vida, por iluminar mi mente y fortalecer mi corazón y por haber puesto en mi camino a todas las personas que han sido mí y compañía durante todo este etapa de estudio.

Así también mi más sincero agradecimiento a todos los profesores que a lo largo de la carrera universitaria me transmitieron todos sus conocimientos y lograron sembrar en mí todas sus enseñanzas que me servirán como base para formarme como profesional.

Agradezco en particular a Sor Angela Fratini, la misma que con su esfuerzo, su tenacidad y frecuente motivación, apoyaron para mi formación como docente y a la práctica de este trabajo

Índice

Introducción	1
1. Problema	3
1.1. Descripción del problema	3
Antecedentes	3
Importancia y alcances	5
Delimitación del problema	5
1.2 Presentación del problema	6
1.3 Objetivos	6
1.3.1 Objetivo general	6
1.3.2 Objetivos específicos	6
2 Base teórica y conceptual	8
2.1 Evaluación del aprendizaje	8
2.2 Definición de evaluación auténtica	10
2.3 Principales rasgos de la evaluación auténtica	11
2.4 Criterios de autenticidad de las tareas evaluativas	13
2.4.1 Realismo de las tareas	15
2.4.2 Identidad profesional	16
2.4.3 Significatividad de la evaluación	17
2.5 Principales actividades de evaluación auténtica	18
3. Metodología	20

1.3	Descripción del método: técnicas e instrumentos	20
1.4	Análisis de resultados.....	22
1.4.1	Contextualización de las tareas	22
1.4.2	Concordancia profesional.....	23
1.4.3	Relevancia de las tareas.....	27
	Conclusiones	31
	Recomendaciones.....	33
	Referencias.....	34

Índice de figuras

Figura 1. Contextualización de las tareas evaluativas.....	22
Figura 2. Integración de conocimientos, habilidades y actitudes.....	23
Figura 3. Tipos de tareas de evaluación.	24
Figura 4. Contexto físico.....	25
Figura 5. Trabajo en equipo.	27
Figura 6. Vinculación con los objetivos de la asignatura.....	28
Figura 7. Criterios de evaluación y niveles de desempeño.	29
Figura 8. Grado de participación estudiantil.	30

Índice de anexos

Anexo 1. Matriz de Relación Diagnóstica	36
Anexo 2. Guía para la tabulación de información de los planes de actividades de las áreas de Formación Básica Científica, Formación Humana e Investigación en la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana sede Quito.	38

Resumen

Esta investigación se realizó con el propósito de identificar el grado de veracidad de la evaluación de los aprendizajes, en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica Salesiana, Sede Quito, a partir del análisis de contenido de los planes de actividades de las asignaturas de las áreas de Formación Básica Científica, Desarrollo Humano, e Investigación, durante el período marzo-septiembre 2015. El estudio tiene un enfoque cualitativo y cuantitativo, de alcance descriptivo. Para la recolección de datos se consideraron los tres principios de la fundamentación teórica: realismo de las actividades, competencias profesionales y relevancia. Los resultados del análisis de esa información permiten visualizar una tendencia a la autenticidad en los procesos de evaluación del aprendizaje; sin embargo perduran diversas características de la evaluación habitual que se cotejan con la evaluación auténtica, principalmente en relación con el realismo de las tareas. El tema de la evaluación del aprendizaje, nos ayuda a entender, entre otros, el influjo de la diversidad cultural en el proceso de aprendizaje.

Los nuevos conocimientos y metodológicos de evaluación del aprendizaje orientan a los docentes a que tengan la oportunidad de fortalecer y retroalimentar a los estudiantes que se encuentran con dificultad en las respectivas asignaturas.

Palabras clave: evaluación de estudiantes, evaluación del aprendizaje, evaluación auténtica, evaluación formativa, planes de estudio.

Abstract

This research was conducted in order to identify the degree of authenticity of the evaluation of learning in the Bachelor of Science in Education at the Salesian University, Headquarters Quito, from content analysis of plans activities subjects in the area of Science, Human Development, Basic Training and Research during the period from March to September 2015. The study has a qualitative and quantitative approach, descriptive scope. Realism of activities, skills and relevance: data collection for the three principles of the theoretical foundation were considered. The results of the analysis of that information to visualize a trend of authenticity in the process of learning assessment; however, they remain some features of traditional assessment that authenticity is facing, particularly in relation to the realism of the tasks. The subject of learning assessment, helps us to understand, among others, the influence of cultural diversity in the learning process.

As this issue of the assessment of learning, it enables us to understand the cultural diversity of the human being in the perception of knowledge. New knowledge and learning assessment methodological guide for teachers have the opportunity to strengthen and provide feedback to students who encounter difficulty in the respective subjects.

Keywords: student assessment, learning assessment, authentic assessment, formative assessment, curriculum.

Introducción

El presente trabajo está basado en el estudio y análisis de prácticas e imaginarios de la evaluación del aprendizaje en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica Salesiana, Sede Quito.

El proceso evaluativo se lleva a cabo en toda actividad humana, siendo la evaluación del aprendizaje uno de los más álgidos temas en educación en las últimas décadas. La evaluación toma relevancia porque incluye a estudiantes y docentes en un proceso educativo de nivel superior. Las concepciones y prácticas desarrolladas a este nivel merecen una revisión de material bibliográfico y documental actualizado que aporten en beneficio de la comunidad educativa.

Se abordan temas relacionados directamente con la matriz de relación diagnóstica, involucrando a docentes, estudiantes, plan de actividades de formación Básica, profesionales y exámenes.

En esta investigación se menciona además la evaluación auténtica ya que constituye una de las alternativas para desarrollar un aprendizaje, porque difiere de la evaluación tradicional. La evaluación auténtica involucra a que él y la estudiante participe, investigue, socialice o pregunte en las diferentes actividades académicas específicas donde fluyan los procesos comunicativos y por consiguiente alcanzados, formando de esta manera a jóvenes con una educación integral para insertarse en la sociedad y ser ejemplo para todos.

El tema del realismo de la tarea desarrollado en este trabajo se refiere a las actividades evaluativas desarrolladas en su contexto, es una forma de ver los hechos o las cosas tal como se presentan en la realidad, lo cual servirán a los alumnos desenvolverse profesionalmente. La identidad profesional es también un tema que es abordado para expresar el ejercicio profesional futuro. En fin, la relevancia se refiere a la significatividad de las actividades para los estudiantes, así como también, para la academia y la sociedad. Eso justifica al momento de 'qué' evaluar, 'para qué' y 'cómo', hay un 'quién', el que evalúa, y unos 'para quién' que son los destinatarios de esa actividad.

La metodología explica aspectos importantes como son: descripción del método, las técnicas e instrumentos aplicados para recabar la información a estudiantes, docentes; el plan de actividades y los exámenes; además del análisis de resultados.

1. Problema

1.1. Descripción del problema

Antecedentes

Los imaginarios y prácticas de evaluación del aprendizaje desde la percepción de los estudiantes y maestros, así como también desde el análisis de los exámenes parciales y finales y de los planes de actividades de las asignaturas de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, mención Educación Parvularia de la Universidad Politécnica, indican una tendencia a la evaluación tradicional.

En esta investigación, de las 25 asignaturas analizadas, ninguno de los docentes diseña los instrumentos para la evaluación del aprendizaje. Persisten algunos atributos de la evaluación tradicional denominada también “cultura del examen” como sostiene Biggs (2005). Desde la evaluación tradicional, la enseñanza se entiende como transmisión de conocimientos, el aprendizaje se considera como memorización de ideas y la evaluación como la aplicación de exámenes estandarizados, elaborados con los criterios de los tests, mediante el uso de preguntas con respuestas de selección múltiple, que evalúan únicamente los conocimientos, con fines sumativos.

En la Universidad Politécnica Salesiana, aunque el ideal de una evaluación formativa y relevante está prevista casi desde su creación, ésta no se pone en práctica habitualmente. Tanto entre los estudiantes como en los profesores existen muchas incertidumbres al respecto.

La evaluación auténtica se comienza a investigar desde los años ochenta del siglo XX en algunas instituciones norteamericanas (Ahumada, 2005). Se considera que Archbald y Newman (1988), promueven una evaluación centrada en problemas reales y significativos (Frey, Schmitt, & Allen, 2012). Esto se considera uno de los criterios para una evaluación auténtica (Wiggins, 1990).

Los estudiosos de la década de los noventa, en particular los formadores de maestros, sostienen que la evaluación auténtica constituye una técnica adecuada para evaluar los aprendizajes (Frey, Schmitt, & Allen, 2012). Las razones que tienen mayor peso para el uso de la evaluación auténtica es la validez del constructo, en el sentido de que mide lo que debe medir; y su validez consecuente, o sea, las consecuencias que tendrá sobre el aprendizaje de los estudiantes (Gielen, Dochy, & Dierick, 2003).

En el contexto latinoamericano, autores como Monereo, Margalef, Álvarez I., Ahumada, Díaz Barriga y Condenarán y Medina, han escrito y publicado sobre la evaluación auténtica.

Aunque existen diversos esfuerzos para definir a la evaluación auténtica, no se ha llegado a un consenso. Lo que sí es claro es que se trata de un enfoque alternativo a la evaluación tradicional o “cultura del examen” (Monereo, 2009), que procura un cambio a la evaluación entendida como “calificación de alumnos”, centrado en los conocimientos (Díaz-Barriga, 2005).

Importancia y alcances

Considerando la situación histórica del Ecuador, que ha iniciado un proceso de mejoramiento de la educación superior, esta investigación permitirá mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en la educación por medio de la búsqueda de estrategia que permita una mejor preparación tanto de los docentes como de los estudiantes.

Los resultados obtenidos servirán para orientar las prácticas evaluativas de los profesores, su importancia y efectos posteriores en los estudiantes. Es notorio entonces, la necesidad de develar e investigar sobre este tema las repercusiones en la vida de los estudiantes de este centro de formación profesional.

La indagación es posible, ya que la investigadora cuenta con los requerimientos indispensables para realizarla: el apoyo de la Dirección de Carrera de Pedagogía y de un grupo de estudiantes que están en su proceso de graduación como licenciadas en Ciencias de la Educación, el acceso a las Bibliotecas y Bases de Datos, entre otros.

Delimitación del problema

El objeto de este estudio es la evaluación del aprendizaje a partir de los planes de actividades que forman parte de los planes analíticos, de las asignaturas de las áreas de Formación Básica Científica, Desarrollo Humano e Investigación, implementados entre marzo y septiembre de 2015. La investigación está delimitada a la Universidad

Politécnica Salesiana, y dentro de ella, a la Licenciatura en Ciencias de la Educación, con mención educación parvularia.

1.2 Presentación del problema

El problema queda formulado de la siguiente manera: ¿Cuáles son las concepciones y prácticas de evaluación auténtica previstos en las asignaturas de formación Básica Científica, Desarrollo Humano e Investigación de la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Identificar y describir los imaginarios y prácticas de evaluación auténtica a partir del análisis de contenido de las asignaturas de las áreas de Formación Básica Científica, Desarrollo Humano e Investigación en la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana.

1.3.2 Objetivos específicos

- Elaborar un referente teórico-metodológico que fundamente el análisis documental de los planes de actividades de las áreas de Formación Básica Científica, Desarrollo Humano e Investigación.

- Caracterizar las concepciones y prácticas de evaluación auténtica en las áreas de Formación Básica Científica, Desarrollo Humano e Investigación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, mención Educación Parvularia, en la modalidad presencial de la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana.

2 Base teórica y conceptual

2.1 Evaluación del aprendizaje

Ante las limitaciones de la evaluación tradicional, algunos educadores e investigadores presentan alternativas para transformar. La evaluación auténtica es considerada como un paraguas bajo el cual se desarrollan diversos tipos de evaluación alternativa.

La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite hacer una valoración tanto cualitativa como cuantitativa de lo aprendido y logrado por el estudiante, en este se observa la forma en que aprende el alumno, como es capaz de relacionar lo aprendido, como inserta los nuevos conocimientos en los que ya han sido asimilados, así como los instrumentos y métodos que se han empleado en el desarrollo de las clases (Vergara, 2008).

La evaluación de los aprendizajes constituye un asunto inherente al proceso de enseñanza aprendizaje. Esta es una secuencia de pasos ordenados que ocurre en varios momentos en que transcurre la enseñanza.

Es sistemático y continuo porque permite obtener información relacionada con los aprendizajes que se han alcanzado y que ha desarrollado el alumno en relación con las competencias, metas y objetivos propuestos. Esta información es valorada para la toma de decisiones que influirán en el proceso de evaluación, para la planificación de los contenidos y el desenvolvimiento correcto en la utilización de metodologías,

estrategias, técnicas, tareas a emplear para el progreso de este proceso (Caña Arias, 2007).

Con el resultado de la evaluación se puede deducir que los objetivos que se desean alcanzar no sean los esperados, para esto se debe hacer una revisión de los planes, de las actividades que se están realizando, de la actitud del docente, de la actitud de los estudiantes y de la capacidad de los objetivos que se pretenden alcanza; lo que traerá como resultado una re-planificación que fortalecerá el proceso enseñanza-aprendizaje que se está realizando, es así como la evaluación desempeña su función retroalimentadora (Fuente Mayor, 2007).

La evaluación del aprendizaje es un fenómeno social y complejo, multi determinado, donde se hallan presentes las diferentes variables que enmarcan el proceso de evaluación del aprendizaje, dentro de estas se encuentra el trabajo y el rendimiento de los estudiantes que están presentes, otros múltiples factores o patologías como por ejemplo: Se evalúan únicamente los resultados, los aspectos negativos, se evalúa cuantitativamente, con el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero no se evalúa éticamente (Vergara Álvaro, 2008).

Cuando se habla de evaluación del aprendizaje se refiere a todos los elementos o fenómenos que intervienen en la acción educativa, aquellos componentes que están presentes en el concepto más general de la evaluación educativa y sus múltiples estudios. Desde esta perspectiva, por tratarse de un fenómeno social complejo no es posible evaluar el aprendizaje de los alumnos en su totalidad (Medina, 2008).

La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite hacer una valoración tanto cualitativa como cuantitativa de lo aprendido y logrado por el estudiante, en este se observa la forma en que capta el alumno, como es capaz de relacionar lo aprendido con su vida diaria, como inserta los nuevos conocimientos con los que ya han sido asimilados, así como los instrumentos y métodos que se han empleado en el desarrollo de las clases (Vergara, 2008).

2.2 Definición de evaluación auténtica

La evaluación auténtica es un conjunto de enfoques o instrumentos de evaluación que difieren de los empleados en la evaluación tradicional (Álvarez Valdivia, 2005), dentro de estos enfoques se encuentran la evaluación basada en problemas, evaluación alternativa, evaluación dinámica, evaluación formativa, evaluación del proceso de realización (Monereo, 2009).

La evaluación auténtica evalúa las competencias funcionales por medio de problemas representativos de situaciones reales, para tomar decisiones educativas.

La evaluación auténtica constituye una necesidad que los alumnos apliquen iguales competencias o combinación de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, hábitos, tanto en situaciones definidas a través de criterios como en la vida profesional. Según Gulikers, Bastiaens, & Kirschner (2004), el grado de autenticidad de una evaluación es definida por su grado de similitud a la situación real. Ésta procura hacer una evaluación de lo que se hace identificando el vínculo de coherencia que existe

entre lo conceptual y lo procedimental, además, de vincular a la evaluación con los procesos de enseñanza-aprendizaje (Vallejo & Molina, 2014)

Por lo tanto la evaluación auténtica es un conjunto de aspectos que favorecen el quehacer educativo y que toma en cuenta el proceso integral de los y las estudiantes en las actividades diarias, utilizando nuevas estrategias para desarrollar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de la educación tradicional vemos como los estudiantes no conocen desde la fuente la forma de evaluación por parte del docente, conocen únicamente una nota más no su verdadero proceso. Los estudiantes en esta etapa no tienen opción a reclamar el porqué de tal o cual calificación.

En la evaluación actual la interacción docente-estudiante permite conocer todas las formas de evaluación que se realizará durante el período de estudio, hay docentes que tienen una plataforma de información y el estudiante conoce sobre sus tareas calificadas y las no calificadas; sabe que trabajos están bien y cuales debe corregir, esto es una evaluación auténtica.

2.3 Principales rasgos de la evaluación auténtica

Según Vallejo y Molina (2014) dicen:

“La evaluación auténtica, forma parte de un proceso colaborativo; constituye un proceso encaminado a mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, es un proceso multidimensional, recomienda el

uso de portafolios, favorece la equidad educativa, así como el desarrollo profesional de los docentes y se centra en la fortaleza de los alumnos” (pág. 11).

La evaluación auténtica posibilita el uso de técnicas e instrumentos para evaluar el aprendizaje, según los ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante (Wiggins, 1990); retroalimentando y regulando el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto entre los estudiantes como en los profesores (Ortíz, 2004); lo cual requiere de estrategias didácticas diferenciadas, adecuadas a los ritmos y estilos de aprendizaje diversos. En este sentido, la evaluación se puede también caracterizar como formativa y formadora porque retroalimenta a los procesos enunciados de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación auténtica es también holística en el sentido considera el proceso en su globalidad; es también democrática puesto que exige la participación activa de todos los involucrados, generando procesos de autoevaluación y coevaluación.

La evaluación auténtica constituye una transformación en el proceso de enseñanza aprendizaje ya que se busca un mejor desarrollo de la mentalidad y capacidad formativa tanto del docente como de sus estudiantes, en este contexto se busca llevar el proceso docente ambiente real donde el estudiante sea capaz de prepararse para los diferentes problemas que se le puedan presentar en su futuro como profesionales por medio del intercambio y colaboración entre sus compañeros a un y el docente.

La autenticidad de la evaluación es entendida también como legitimidad, es decir como similitud entre lo que se va a evaluar y la realidad del contexto en el que se va a desarrollar la persona. (Monereo, 2009). Para Condemarín y Medina (2000), una de las principales características es la integración constante con el aprendizaje.

Ahumada (2005) asevera que mediante la evaluación auténtica se puede mejorar y orientar a los alumnos en el proceso educativo, ya que es posible asociar a las actividades de enseñanza aprendizaje mediante la formación, estimular la superación de alumnos y docentes; en fin, es un catalizador entre los conocimientos previos y los nuevos.

La evaluación auténtica va más allá de evidenciar, mediante un examen, los conocimientos adquiridos, llegando a identificar los problemas significativos y la capacidad de resolverlos en la vida real. La significatividad de las tareas de evaluación implica también, de acuerdo a la teoría de Ausubel, la relación con los aprendizajes previos y procesos motivacionales (Díaz-Barriga, 2005).

2.4 Criterios de autenticidad de las tareas evaluativas

Varios autores plantean algunos criterios de autenticidad entre ellos se encuentran: (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004), quienes plantean cinco dimensiones: la tarea o actividad, el contexto físico, el contexto social, los resultados, y los estándares a ser considerados.

Según Padilla y Gil (2008) citado en (Torres & Arán, 2014), la evaluación orientada al aprendizaje tiene tres supuestos: a) el nivel de compromiso de los estudiantes en las áreas de aprendizaje; b) la creación de nuevo conocimiento a partir del anterior; e, implicar a los/as estudiantes en el proceso de evaluación.

Monereo (2009) identifica cuatro dimensiones en las actividades de evaluación auténtica: el realismo, la relevancia, la proximidad ecológica y la identidad profesional.

Por otra parte, Ahumada (2005) plantea algunos principios que deberían mantenerse y favorecer una verdadera evaluación auténtica: la continuidad y permanencia de la evaluación auténtica; un proceso continuo de evidencias centradas en resultados; sistemas como la evaluación por portafolios.

Para Díaz-Barriga (2005), las evaluaciones auténticas presentan cuatro características: representar el desempeño real y diferentes ritmos de aprendizajes, valorar aspectos esenciales que el estudiante se apropie y asuma la responsabilidad de sus propios aprendizajes y valorar las competencias de índole académico, socio funcional o profesional.

Wiggins (1990) , establece otros criterios para la construcción de actividades evaluativas auténticas, como la estructura y la logística, el diseño intelectual, los estándares para calificar con justicia y equidad.

Para esta investigación se considerará los siguientes criterios: el realismo de la tarea, la identidad profesional y significatividad de la evaluación.

2.4.1 Realismo de las tareas

Al hablar de realismo se habla de un grupo de actividades evaluativas que nos aproximan al contexto en el que son realizadas por los profesionales. Monereo (2003) considera que los estudiantes deben estar involucrados en tareas reales, de manera que demuestren, no sólo el dominio de determinados conocimientos y habilidades, sino incluso la capacidad de tomar decisiones en el momento oportuno. Según él, una vez determinados los problemas prototipos y emergentes, al finalizar un período lectivo, el/la alumno/as debe ser capaz de afrontar, el segundo paso que consiste en analizar qué recursos ponen en juego los profesionales experimentados para manejar convenientemente esos problemas y situarlos en la medida de lo posible al alcance de los/las alumnos/as. Por tanto, una actividad es más auténtica cuando es más realista y se aproxima al ejercicio profesional por ende es más significativo.

Díaz-Barriga (2005) menciona que la evaluación auténtica privilegia el abordaje cualitativo sobre el cuantitativo lo cual lleva al empleo de varios instrumentos para determinar si se han logrado o no los aprendizajes, los que permiten verificar lo que los estudiantes piensan sobre la realidad, posibilitando la resolución de algunos problemas sociales.

2.4.2 Identidad profesional

La identidad profesional se refiere al grado de socialización profesional que favorece la práctica de la profesión. La identidad se da dentro de un proceso dialéctico en el que cada uno construye la propia identidad, apropiándose de forma integral de las concepciones y emociones que se ponen en práctica ante determinados problemas profesionales (Monereo, 2009). La progresiva integración al mundo profesional no implica solo la adquisición de conocimientos sino también el contexto cultural donde sea capaz de desarrollar su identidad profesional.

La evaluación auténtica se refiere también a las actividades de exploración y búsqueda de la información de construcción de nuevos conocimientos de los alumnos, tanto individual como en grupos.

Luego de la identificación del problema se debe realizar un análisis de los recursos que disponen los profesionales para manejar estos problemas y ubicarlos al alcance de los estudiantes. En este sentido Wiggins (1990) y posteriormente (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004), además de la autenticidad de los problemas a los que se enfrenten los estudiantes, se refieren también a la autenticidad del contexto físico (fidelidad con el lugar en que trabajan los profesionales, con condiciones de tiempo, orden, limpieza, recursos, etc. similares a las que un día el alumno encontrará), del contexto social (acceso a los recursos sociales habituales en el contexto de referencia: interacción con otros y posibilidad de pedir ayuda cuando se necesite), del resultado (si la calidad del producto que se obtenga se podrá medir con los mismos parámetros con los que se

miden esos mismos productos en la vida profesional) y de los criterios de evaluación (si se basan en los utilizados en las situaciones diferentes del ejercicio profesional).

2.4.3 Significatividad de la evaluación

La significatividad de la evaluación se refiere a la relevancia de la misma. La evaluación puede ser relevante para el estudiante, para el entorno educativo e incluso a nivel social. En este sentido, la evaluación se convierte en un elemento motivacional e incluso afectivo (Ahumada, 2005).

Aunque es evidente que aprender de forma significativa y relevante depende de muchos factores en interacción con los entornos educativos formales, la evaluación tiene un peso privilegiado constituyendo para la mayoría de los alumnos la principal razón de sus prácticas de estudio y aprendizaje.

En esos procedimientos se puede dar un seguimiento al aprendizaje, donde la observación y el auto informe se convierten en instrumentos de evaluación formativa casi imprescindibles (Ahumada, 2005).

Referirse a un aprendizaje significativo es poner en relieve el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje y aceptar que los estudiantes deben aprender diferentes tipos de contenidos conceptuales, procedimentales y estratégicos y que sean capaces de atribuirles un significado o un sentido, aceptando que es posible también aprender de memoria sin atribuirle ningún significado. También es posible que el estudiante le atribuya un significado parcial que

pueda diferir del que el profesor le asigna, es decir la significatividad del aprendizaje no es una cuestión de todo o nada, se trata más bien de un problema del aula. Es el docente quien debe intentar que los contenidos tengan la mayor significación posible para el estudiante, de manera que no se vuelva un aprendizaje memorístico.

Sin embargo cuando esa evaluación demanda la solución de problemas y conflictos en los que habitualmente nos vemos envueltos las personas, debemos argumentar apropiadamente para lograr una evaluación significativa; de hecho, donde una marca de teléfono móvil es preferible a otro, un alimento es más saludable que otro, una medida económica es mejor que otra o un método de investigación es más adecuado para los objetivos que se persiguen, entonces aprender para esa evaluación no se diferencia mucho de aprender para la vida (Ahumada, 2005).

2.5 Principales actividades de evaluación auténtica

No existe propiamente unas actividades que son auténticas y otras que no. Se trata más bien de una tendencia entre las evaluaciones tradicionales y las alternativas. El nivel de autenticidad se determina según los diferentes tipos de actividades de evaluación, según su nivel de similitud con la realidad adulta o profesional (Vallejo & Molina, 2014).

Díaz-Barriga (2005) enuncia algunas de las estrategias o técnicas de evaluación auténtica centradas en el desempeño, entre esas, los portafolios, las guías de observación o autoevaluación, las pruebas situacionales, los registros observacionales o anecdóticos, los diarios de clase, las rúbricas, etc. Y hace notar también que otros

autores incluyen los proyectos, el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el análisis de casos, recordando la relación que existe entre la enseñanza y la evaluación auténtica centrada en el desempeño, como procesos inseparables.

Las estrategias consideradas tienen su importancia puesto que simultáneamente permiten a los estudiantes practicar reflexivamente y aprender significativamente. Además permiten examinar el aprendizaje de diferentes tipos de contenido, tanto conceptual como procedimental y actitudinal (Díaz-Barriga, 2005).

3. Metodología

1.3 Descripción del método: técnicas e instrumentos

El método empleado en esta investigación es mixto, puesto que involucra procesos de investigación sistemáticos y críticos; que implican a su vez el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). El alcance es descriptivo, ya que procura caracterizar las concepciones y prácticas de evaluación del aprendizaje plasmadas en los planes de actividades; en este caso, de las áreas de Formación Básica Científica, Investigación y de Desarrollo Humano.

El enfoque cuantitativo parte de una idea, que se va a delimitar y, una vez acotada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, donde se realiza una revisión de la literatura construyendo así el marco teórico. De las preguntas se forman hipótesis y se determinan las variables, desarrollando un plan para probarlas, midiendo las variables en un contexto determinado y analizándolas con métodos y técnicas estadísticas para posteriormente establecer las conclusiones relacionadas con las hipótesis (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

El análisis cualitativo se realizó a través del método de análisis de contenido, con el propósito de interpretar la información. Significa que no es suficiente tabular los datos de manera estadística, sino evidenciar el contenido oculto o latente en los documentos.

En este sentido, para este estudio se procedió de la siguiente manera: ante todo fue necesario construir una Matriz de la Relación Diagnóstica (Anexo 1), la cual fue

elaborada a partir de una propuesta del tutor, y luego analizada y consensuada por el grupo de estudiantes de la Carrera de Pedagogía que realizaban la indagación sobre las concepciones y prácticas de evaluación del aprendizaje en la Carrera en mención.

Una vez identificadas las variables, dimensiones, indicadores e ítems de la matriz, se determinaron las fuentes de información: estudiantes, docentes, planes de actividades y exámenes. Este estudio se realizó a partir de 15 planes de actividades de un total de 25 asignaturas (60%), que corresponden a las áreas de Formación Básica Científica, Desarrollo Humano e Investigación, de la Carrera de Pedagogía, mención Educación Parvularia.

Luego se procedió a elaborar una guía para la tabulación de información. Los ítems de la guía se formularon de acuerdo al modelo de Likert: “siempre”, “la mayoría de las veces sí”, “algunas veces sí, algunas veces no”, “la mayoría de veces no”, y “nunca” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010); estableciendo también de manera numérica de 1 al 5 en cada posición. La última pregunta implicaba la selección de alternativas de selección múltiple.

Se contó también con una carta de autorización de la Directora de la Carrera de Pedagogía para tener acceso a los planes de las actividades del aprendizaje de la misma.

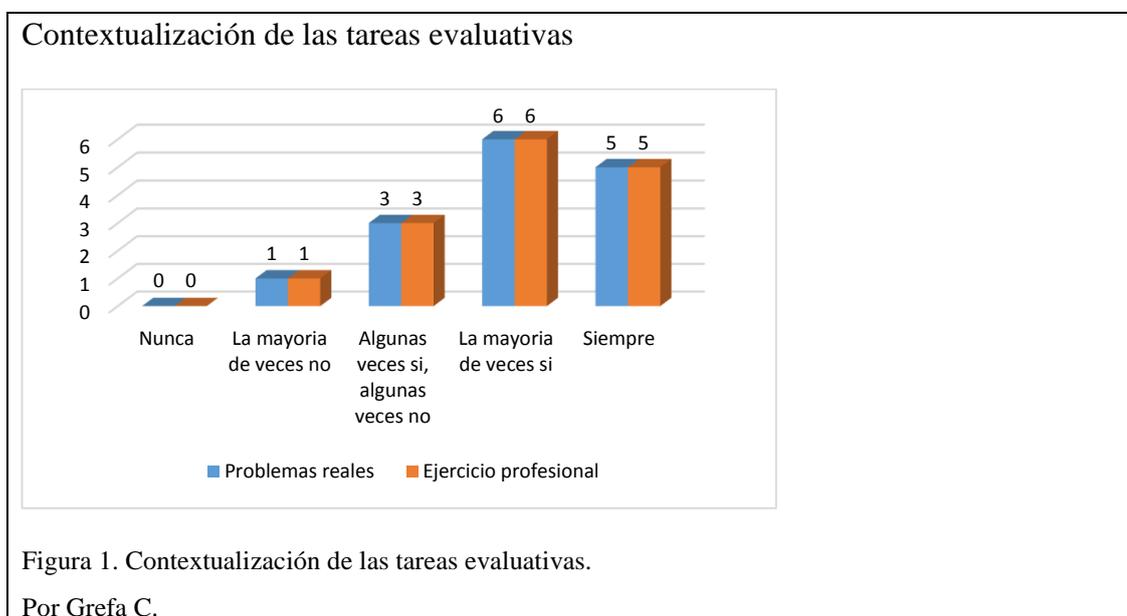
Una vez diseñado el instrumento-guía, se procedió al análisis de los documentos, para luego tabular los datos en Excel. Los resultados fueron analizados y presentados a partir de esa información.

1.4 Análisis de resultados

Los resultados están estructurados considerando las tres variables de la evaluación auténtica evidenciadas en el marco teórico: contextualización o realismo de las tareas, identidad o concordancia profesional y relevancia o significatividad de las tareas. En cada una de ellas, se indican en primer lugar las dimensiones e indicadores que se van a analizar, luego se presenta la información a través de gráficos, y finalmente se realiza un análisis de tipo cualitativo.

1.4.1 Contextualización de las tareas

En la variable “realismo de las tareas”, el indicador pregunta, por una parte, si ¿las actividades de evaluación plantean problemas reales?, y por otra si ¿las actividades de evaluación resultan habituales en el ejercicio profesional del educador?. En la figura 1 se encuentra la siguiente información:



Tanto el planteamiento de problemas reales en la evaluación, cuanto si esas actividades resultan habituales en el ejercicio profesional, tienen una media de 4/5. Por otra parte,

la puntuación con mayor frecuencia o moda, evidencia que la mayoría de veces sí se dan esos indicadores.

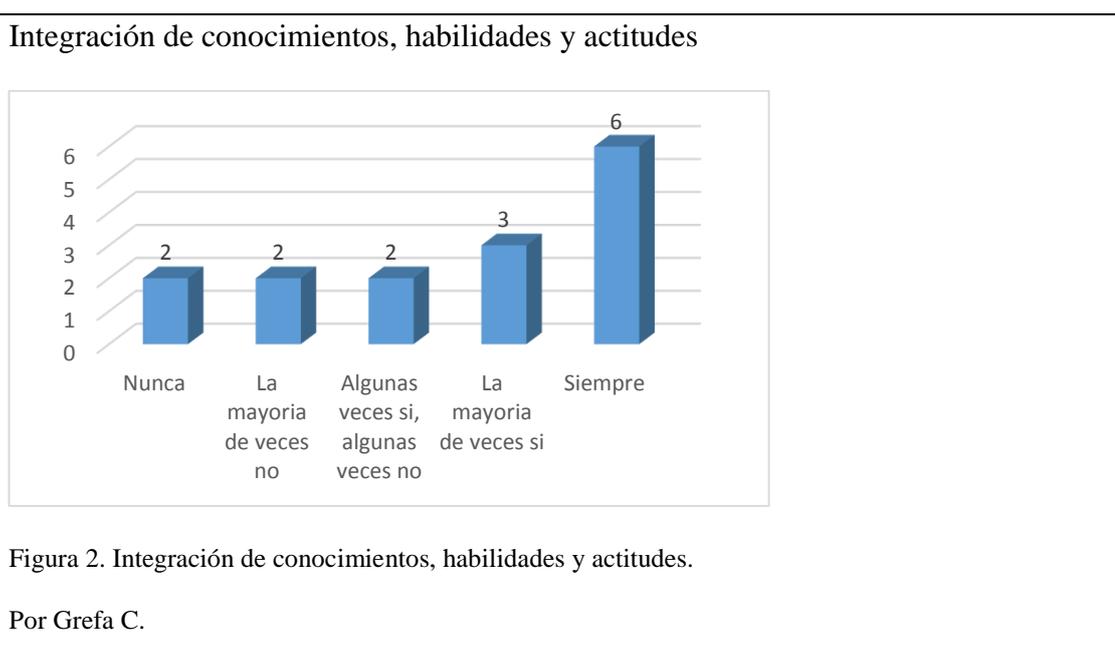
Significa que en la mayoría de los planes de actividades, los profesores plantean actividades de evaluación que tratan problemas reales o contextualizados; y que muchos de esos problemas forman parte del ejercicio profesional de los mismos maestros.

1.4.2 Concordancia profesional

Los resultados sobre la variable identidad profesional, incluye dimensiones relacionadas con los modos de actuación profesional y el contexto en el que se realiza la evaluación.

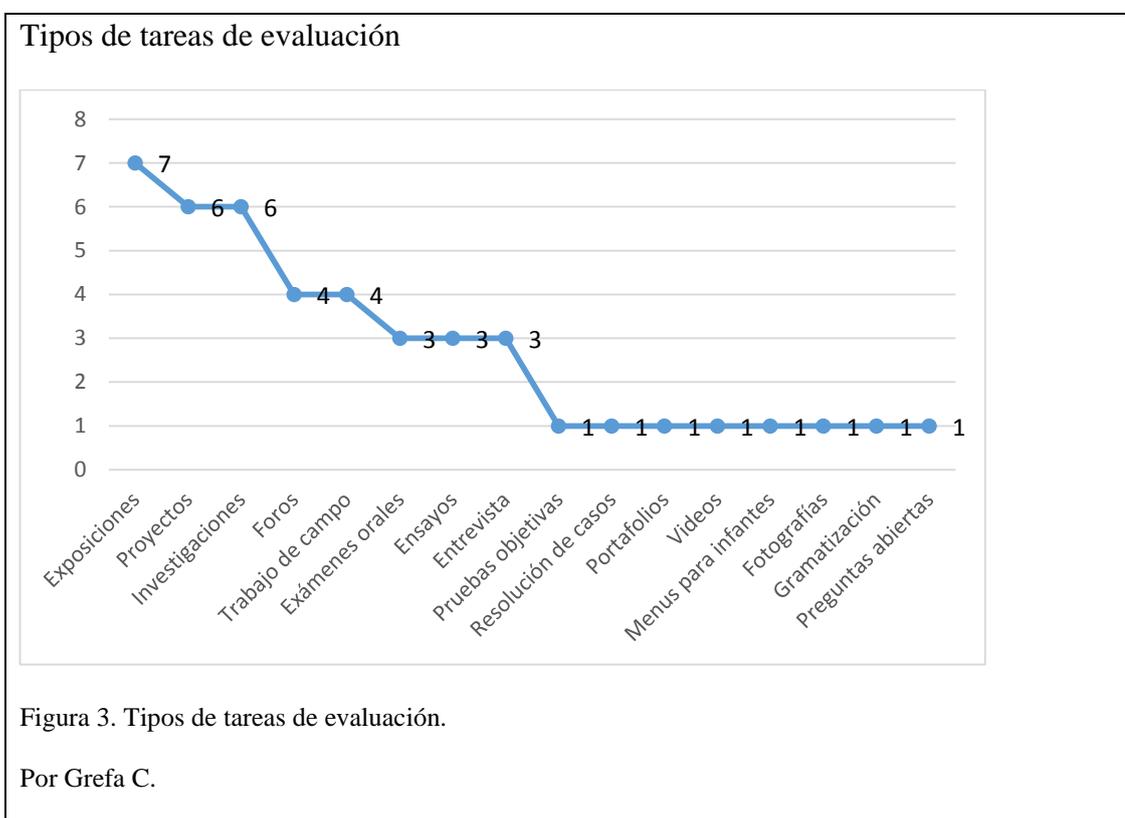
Respecto a los modos de actuación profesional, se plantean las siguientes preguntas: ¿Las actividades de evaluación integran conocimientos, habilidades y actitudes? y señalar según la frecuencia, los tipos de evaluación de los aprendizajes más utilizados.

Respecto a la primera pregunta, los resultados están en la figura 2.



Si bien, en esta pregunta existe cierta dispersión de respuestas (rango, 4), la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, tiene un promedio de 3,6/5; y si además la puntuación con mayor frecuencia es 5, significa que las actividades de evaluación presentan una tendencia a la evaluación auténtica.

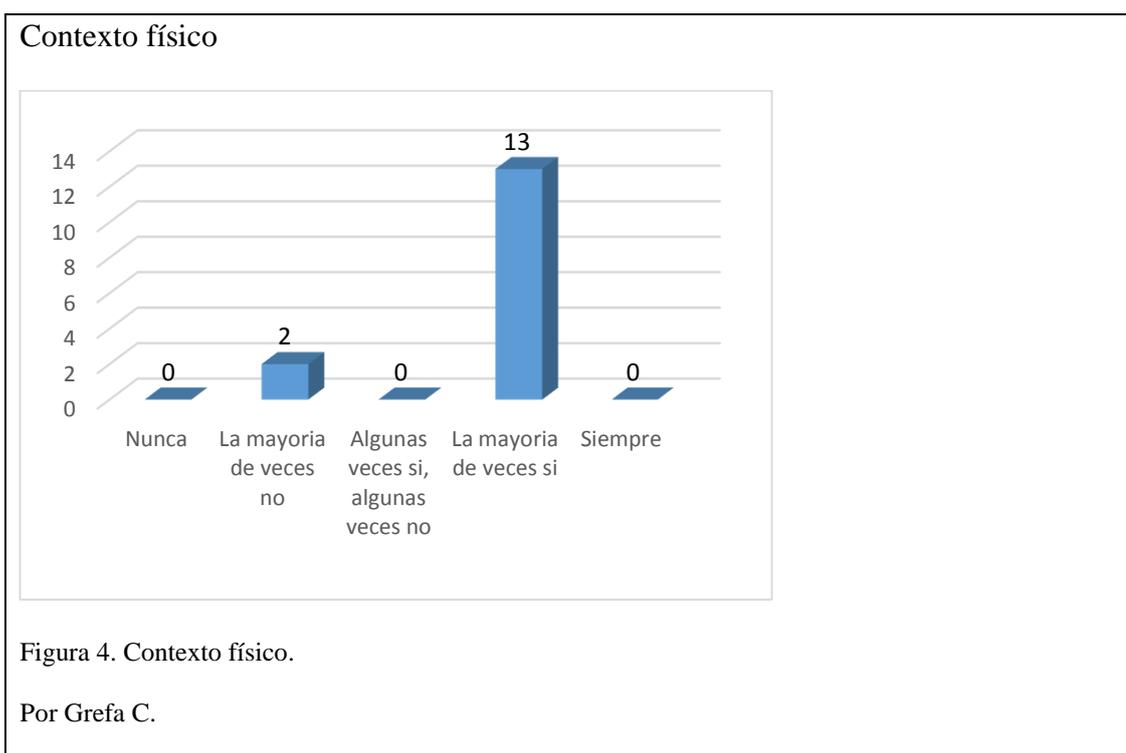
Los resultados de la segunda pregunta están en la figura 3. Se trata de una pregunta con respuestas de selección múltiple, e incluso abierta a la posibilidad de incluir otras alternativas de respuesta.



Entre las evaluaciones evaluativas más utilizadas por los docentes se encuentran: la exposición, los proyectos, y las investigaciones; y a su vez, los y las docentes hacen un menos uso de las pruebas objetivas, la resolución de casos, el portafolio, los videos, menús para infantes, fotografía, dramatización y preguntas abiertas.

Según Condemarín y Medina (2000), justamente los inventarios de actitudes e intereses, las pruebas o test, los proyectos y actividades que impliquen la lectura y reproducción de textos, constituye una evidencia de autenticidad de las tareas.

La variable “Identidad profesional”, dentro de la evaluación auténtica, incluye otras dos dimensiones: el contexto físico y el contexto social; para la primera pregunta indaga si el número de recursos son suficientes y están disponibles en el momento en que se realiza la actividad evaluativa (figura 4); y la siguiente pregunta averigua si tales actividades se desarrollan en grupo (figura 5).



La figura 4 se muestra que en el contexto físico hay una alta disponibilidad de los recursos durante las actividades de evaluación, que son afines a los que se utilizan en el ámbito profesional; un promedio de 3,6/5 indica que los docentes disponen de los

recursos necesarios durante el proceso de evaluación: La moda es 4 (la mayoría de las veces es sí) y el rango es 2, que nos dice que existe un consenso.

El contexto físico se refiere al espacio en la cual se realiza la tarea. Tradicionalmente se ha realizado la evaluación dentro del aula, y en condiciones óptimas, constituyendo una desvinculación con la vida real, ya que la resolución de una actividad muchas veces no se realiza en las mejores condiciones debido a una cantidad infinita de razones. La evaluación auténtica considera la importancia de “la manera en que el conocimiento, habilidades y actitudes se utilizarán en la práctica profesional” (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004, pág. 7). El supuesto fundamental de este tipo de evaluación es que se convierte en un entrenamiento para la vida real.

Se puede decir que, en general, los recursos siempre y casi siempre están presentes durante el proceso de evaluación y son afines a los utilizarlos en el ámbito profesional.

Monereo (2009) afirma que

Una vez que se han determinado los problemas prototipos y emergentes, al finalizar un período lectivo, el estudiante debe ser capaz de afrontar, el segundo paso consistirá en analizar qué recursos ponen en juego los profesionales experimentados para manejar convenientemente esos problemas y situarlos, en la medida de lo posible, al alcance de los estudiantes (pág. 14).

Trabajo en equipo

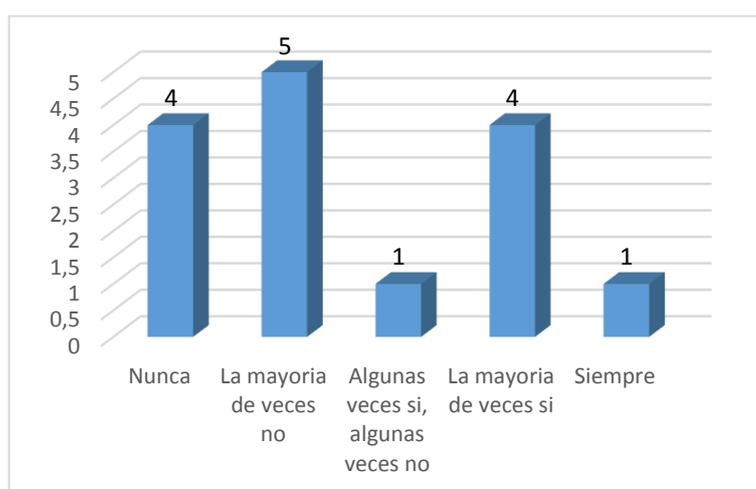


Figura 5. Trabajo en equipo.

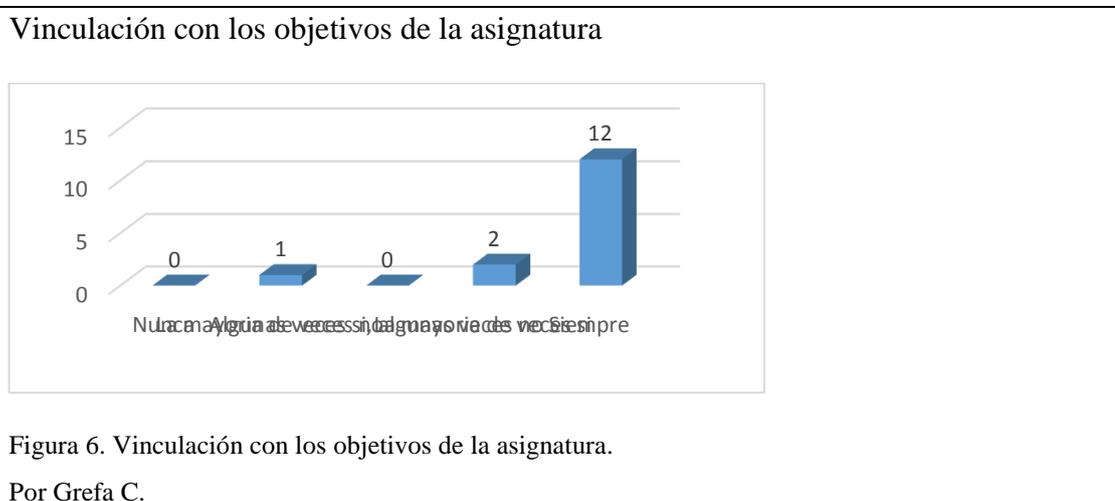
Por Grefa C.

En la figura 4, si las actividades de evaluación se realizan en grupo, el promedio 2,5/5 disminuye considerablemente en relación a las demás preguntas. También la moda o puntuación con mayor frecuencia disminuye a 2. Eso significa, según lo que está enunciado en los planes de actividades, los docentes realizan evaluación en grupo pocas veces. Eso evidencia un acercamiento a la evaluación tradicional. No se trata únicamente de realizar las actividades entre varios estudiantes, sino de la colaboración entre los alumnos por la necesidad en la vida real de interactuar con otros semejantes (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004).

1.4.3 Relevancia de las tareas

Entre las dimensiones de la significatividad, previstas en la “Matriz de relación Diagnóstica” para este estudio, se encuentran: la “vinculación con los aprendizajes previos”, los “criterios de evaluación” y el “protagonismo y corresponsabilidad de los estudiantes en la evaluación de los aprendizajes”.

El primer indicador expresa la relación con los objetivos de aprendizaje, como un elemento de la vinculación con los aprendizajes previos figura 6).



Los resultados del análisis indican un promedio de 4,7/5, y la puntuación con mayor frecuencia indica 5 (siempre). Esta información expresa un alto grado de aproximación a la evaluación auténtica. Que los docentes vinculen las actividades evaluativas con los objetivos previstos en los planes de actividades resulta muy significativo para los estudiantes.

El siguiente indicador expresa si los docentes incluyen entre sus planes de actividades de las asignaturas, los “criterios de evaluación” y los “niveles de desempeño” requeridos; es decir, las características de los aprendizajes esperados; lo cual se proporciona en la figura 7.

Criterios de evaluación y niveles de desempeño

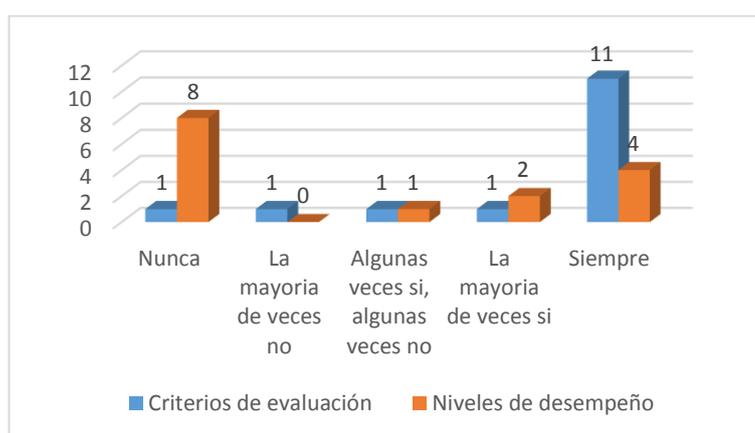


Figura 7. Criterios de evaluación y niveles de desempeño.

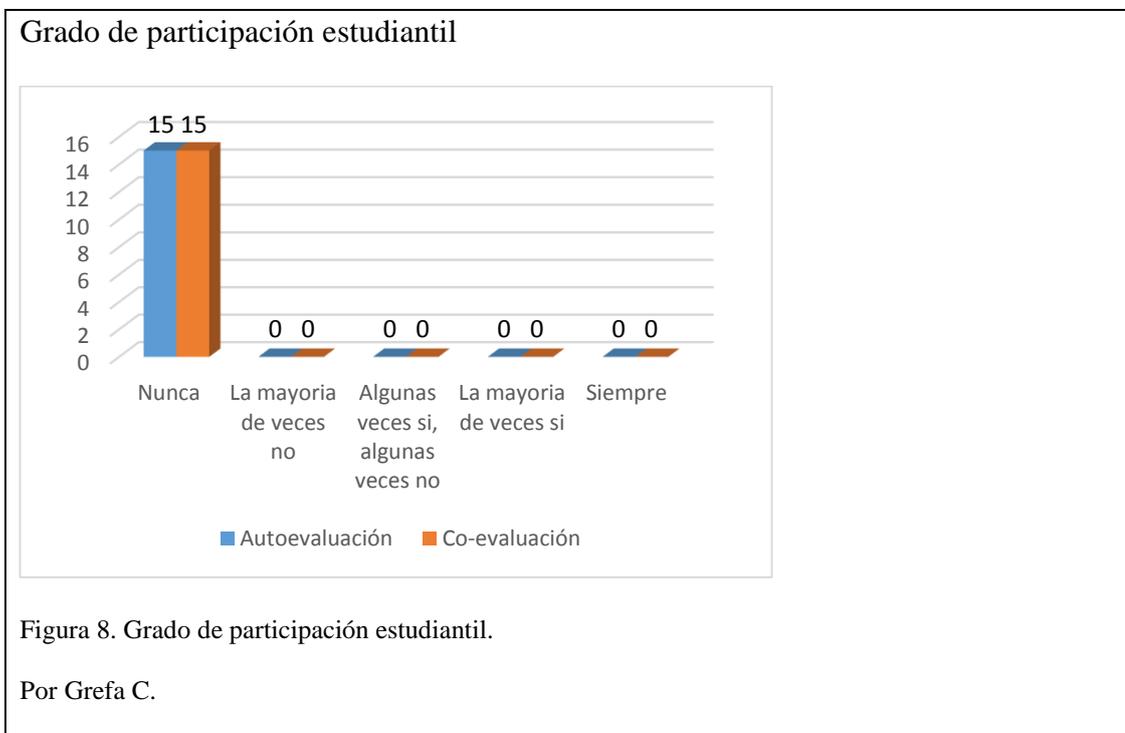
Por Grefa C.

Si bien en los criterios de evaluación, el promedio aritmético es 4,3 y la puntuación con mayor frecuencia es 5 (siempre), indicando que los docentes, casi en la totalidad de casos incluyen los criterios de evaluación; éstos no están necesariamente expresados en niveles de desempeño; de hecho, el promedio aritmético de la pregunta 8 es 2,6, y la mayor frecuencia recae en 1 (nunca).

Desde el enfoque de una evaluación auténtica, no se trataría propiamente de una contradicción, sino de que el proceso está incompleto. Probablemente no se prevé unos niveles de aprendizaje y por lo mismo tampoco se prevé niveles de desempeño.

Finalmente, uno de las dimensiones que se evalúa es el protagonismo estudiantil. Es decir, el nivel de participación de los estudiantes en la evaluación. Para ello, los indicadores indagan si se favorece la participación de los estudiantes en su propia evaluación sea como evaluadores de sus propios aprendizajes, sea como evaluadores

de los aprendizajes de sus propios compañeros. Los resultados de este análisis documental están en la figura 8.



En la participación de los estudiantes como auto-evaluadores y como co-evaluadores, el resultado es contundente: no existe evidencia en los planes de actividades. Tanto el promedio aritmético como la puntuación con mayor frecuencia indican 1; es decir que en ningún caso está previsto ese tipo de protagonismo.

Según estos criterios, la evaluación se ubica en el modelo tradicional. Para Ahumada (2005), es muy importante la participación activa de los estudiantes en la evaluación de sus aprendizajes.

Conclusiones

Ante todo, se elaboró un referente teórico, metodológico afín con la evaluación auténtica caracterizado por el realismo de las tareas, la identidad profesional y la significatividad o relevancia de las tareas.

Considerando esas tres dimensiones de la evaluación auténtica, en el análisis documental de las asignaturas de las áreas de Formación Básica Científica, Desarrollo Humano e Investigación, se podría considerar que existe una aproximación a la evaluación auténtica; sin embargo, persisten diversas características de la evaluación tradicional, como ejemplo, el predominio de las pruebas objetivas, la investigación bibliográfica, etc.

Respecto al contexto físico en el que se evalúa a los estudiantes, aunque existe un alta disponibilidad de los recursos, no siempre se asemejan a las actividades del contexto real, puesto que se centran en pruebas de lápiz y papel.

En los documentos analizados, no se evidencia la integración de conocimientos, destrezas y actitudes. La evaluación en grupo no ha sido posible verificarse. El análisis de contenido de los planes expresan una gran dispersión tanto en las actividades cuanto en el trabajo en equipo.

Se puede observar que los docentes no utilizan los medios que se tiene a disposición para la elaboración de evaluaciones, buscamos en ocasiones la manera más fácil para el docente y no vemos las necesidades de los y las estudiantes.

El contexto físico es de suma importancia para la evaluación, ya que, el o la estudiante debe tener las facilidades para poder elaborar el trabajo indicado. En importante recalcar que el trabajo en grupo hace posible el desarrollo personal e interpersonal, por tal motivo, el contexto social es imperativo en la evaluación.

El análisis documental de los planes de actividades evidencia que los docentes de la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica no favorecen la participación de los estudiantes en la definición de los criterios de evaluación; y tampoco la autoevaluación y coevaluación.

Recomendaciones

Los docentes deberían utilizar problemas de la vida real durante la evaluación; eso conducirá a un mejor aprendizaje.

La evaluación debe ser permanente, si es posible luego de haber concluido el tema, ya que solo así podemos comprobar si existió un verdadero aprendizaje.

Los docentes deben velar no tanto por sus propios intereses, sino por el bienestar de nuestros niños y niñas y sobre todo por el aprendizaje correcto enfocado al Buen vivir. De acuerdo a las nuevas disposiciones en la educación se debe tomar en cuenta las TICs que debemos utilizar en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En el contexto social, se recomienda a los docentes evaluar a los estudiantes en grupo para poder enseñar a sus estudiantes esta forma de compartir todo lo humanamente posible para alcanzar un buen desarrollo en el aprendizaje.

Toda evaluación debe estar vinculada con la asignatura o tema dado en el transcurso de la clase tomando en cuenta tanto el contexto físico como el social.

Los docentes deben tomar en cuenta los estilos de aprendizaje y realizar evaluaciones que desarrollen las capacidades de cada uno de los estudiantes, no se propone una evaluación individualizada pero si una evaluación correcta.

Referencias

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México D.F., México: Paidós.
- Álvarez Valdivia, I. (2005). Educación como situación de aprendizaje. *Universidad Autónoma de Barcelona*, 45.
- Caña Arias, E. (2007). Evaluación de los Aprendizajes. *Educación*, 4.
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *La evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Santiago: MINEDUC.
- Díaz-Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la enseñanza y la vida*. México D.F., México: Mc Graw Hill.
- Frey, B. B., Schmitt, V. L., & Allen, J. P. (2012). Defining Authentic Classroom Assesment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(2).
- Fuente Mayor, D. (2007). El proceso de Enseñanza Aprendizaje. *Pedagogía*, 7.
- Gielen, S., Dochy, F., & Dierick, S. (2003). *The influence of assessment on learning*. Dordrecht: Kluner Academic Publishers.
- Gulikers, J., Bastiaens, T., & Kirschner, P. (2004). Un marco de referencia de cinco dimensiones para la evaluación auténtica. *ETR&D*, 52(3), 1-13.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D. F., México: McGraw-Hill.
- Medina, M. (2008). La Evaluación como componente del Sistema de Enseñanza Aprendizaje. *Educación*, 14.
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento Educativo*, 32, 71-89.

- Monereo, C. (2009). *La autenticidad de la Evaluación*. Barcelona, España: Edebé.
- Ortíz, A. (2004). Los eslabones del proceso de enseñanza aprendizaje. *Pedagogía*, 16.
- Torres, J., & Arán, M. (2014). Claves de la evaluación auténtica desde el enfoque de la evaluación orientada al aprendizaje. *Congreso Iberoamericano de Pedagogía SEP*, 104-114. Chile.
- Vallejo, M., & Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11-25.
- Vergara Álvaro, S. (2008). La Evaluación como un Sistema complejo. *Universidad Chilena*, 8.
- Vergara, Á. (2008). La Evaluación del Aprendizaje un fenómeno complejo. *Universidad del Bío-Bío de Chile*, 10.
- Wiggins, G. (1990). *En defensa de la evaluación auténtica*. México D. F., México: DIALOGA.

Anexos

Anexo 1. Matriz de Relación Diagnóstica

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Es	D	P	Ex
Realismo de la tarea	Contextualización de las tareas evaluativas	Planteamiento de problemas reales.	¿Las actividades de evaluación plantean problemas reales? ¿Las actividades de evaluación resultan habituales en el ejercicio profesional del educador?	X X	X X	X X	X X
		Aplicación de los aprendizajes.	¿Durante la evaluación de los aprendizajes el docente solicita ejemplificar?	X	X		X
Identidad profesional	Los modos de actuación profesional (Lic. en Ciencias de la Educación).	Integración de conocimientos, habilidades y actitudes	¿Las actividades de evaluación integran conocimientos, habilidades y actitudes? ¿En los exámenes predominan las preguntas reproductivas/memorísticas?	X X	X	X	X X
		Complejidad de las actividades evaluativas	¿Las actividades de evaluación requieren de operaciones intelectuales complejas, como razonamiento, argumentación y conceptualización?	X	X		X
		Innovación y diversidad de las prácticas evaluativas	Numeren, según la frecuencia, los tres tipos de evaluación de los aprendizajes más utilizados: <ul style="list-style-type: none"> • Pruebas objetivas. • Exposiciones de trabajos. • Ensayos • Investigaciones • Proyectos • Portafolios • Resolución de casos • Foros 	X	X	X	X

			<ul style="list-style-type: none"> • Exámenes orales • Exposiciones de trabajos • Otros 				
	Contexto físico	Número y disponibilidad de recursos.	¿El número y el tipo de recursos disponibles durante las actividades de evaluación es afín con los que se utilizan en el ámbito profesional?	X	X	X	
		Duración de la tarea	¿La duración de una actividad evaluativa es semejante a la duración de la misma en el ámbito profesional?	X	X		
	Contexto social	Trabajo en equipo.	¿Las actividades de evaluación del aprendizaje se realizan en equipo, en el caso de requerirse?	X	X	X	
Significatividad	Relación de las tareas con los intereses personales, académicos y profesionales	Relevancia personal, académica y profesional	¿Las actividades evaluativas incluyen tareas significativas para el ejercicio profesional?	X	X		
	Vinculación con los aprendizajes previos	Concordancia de las tareas de evaluación con los objetivos de aprendizaje	¿Las actividades de evaluación tienen concordancia con los objetivos de la asignatura?	X	X	X	
			¿Hay coherencia entre el tipo de evaluación y los contenidos a evaluar?	X	X	X	
	Función formativa de la evaluación	Retroalimentación de los resultados de las evaluaciones.	¿Se conversa con los estudiantes sobre los resultados de la evaluación de manera que se pueda reflexionar sobre sus niveles de logro ¿Se realizan acciones de mejoramiento ante los vacíos evidenciados en una evaluación del aprendizaje?	X	X		
				X	X		
		Criterios de evaluación	¿Están establecidos los criterios de evaluación en los planes analíticos de las asignaturas? ¿Los criterios de evaluación establecen y especifican las características o requisitos del producto, desempeño o solución que debe entregar el estudiante?		X	X	
					X	X	
Protagonismo y corresponsabilidad de los estudiantes en la evaluación de sus aprendizajes	¿Se favorece la participación de los estudiantes en el diseño del proceso de evaluación? ¿Se favorece la participación de los estudiantes a través de la autoevaluación? ¿Se favorece la evaluación del aprendizaje entre pares/iguales?	X	X				
		X	X	X			
	Justeza en la calificación	¿Los docentes son imparciales o justos en la calificación?	X				

Anexo 2. Guía para la tabulación de información de los planes de actividades de las áreas de Formación Básica Científica, Formación Humana e Investigación en la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana sede Quito.

PREGUNTAS	Nunca	La mayoría de veces no	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de veces sí	siempre
1. ¿Las actividades de evaluación plantean problemas reales?					
2. ¿Las actividades de evaluación resultan habituales en el ejercicio profesional del educador?					
3. ¿Las actividades de evaluación integran conocimientos, habilidades y actitudes?					
4. ¿El número y el tipo de recursos disponibles durante las actividades de evaluación es afín con los que utilizan en el ámbito profesional?					
5. ¿Las actividades de evaluación del aprendizaje se realizan en equipo, en el caso de requerirse?					
6. ¿Las actividades tienen concordancia con los objetivos de la asignatura?					
7. ¿Están establecidos los criterios de evaluación en los planes analíticos de las asignaturas?					
8. ¿Los criterios de evaluación establecen y especifican las características o requisitos del producto, desempeño o solución que debe entregar el estudiante? (rúbrica)					
9. ¿Se favorece la participación de los estudiantes a través de la autoevaluación?					
10. ¿Se favorece la evaluación del aprendizaje entre pares/iguales?					
11. ¿Señale, según la frecuencia, los tipos de evaluación de los aprendizajes utilizados?					
a) ___ Pruebas objetivas b) ___ Proyectos c) ___ Exámenes orales d) ___ Investigaciones e) ___ Foros	f) ___ Ensayos g) ___ Resolución de casos h) ___ Exposiciones de trabajo i) ___ Portafolios j) ___ Otros _____				

Observaciones:

.....
