

**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 LA EVALUACIÓN DEL  
APRENDIZAJE EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA UPS SEDE  
QUITO, DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES**

**AUTORA:**

**ELIZABETH PAMELA BERMÚDEZ OLIVO**

**TUTOR:**

**JAIME ENRIQUE PADILLA VERDUGO**

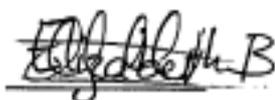
**Quito, diciembre de 2015**

### **Cesión de derechos de la autora**

Yo, Elizabeth Pamela Bermúdez Olivo, con documento de identificación N° 1720008844, manifiesto mi voluntad y cedo a la Universidad Politécnica Salesiana la titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que soy autora del trabajo de titulación intitulado: "Concepciones y Prácticas de la Evaluación del Aprendizaje en la Carrera de Pedagogía de la UPS Sede Quito, desde la Percepción de los Estudiantes.", 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 autora me reservo 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.

Quito, diciembre del 2015



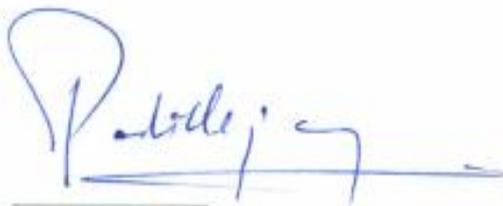
Elizabeth Pamela Bermúdez Olivo

1720008844

### **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, desde la Percepción de los Estudiantes; realizado por Elizabeth Pamela Bermúdez Olivo, obteniendo un producto que cumple con todos los requisitos estipulados por la Universidad Politécnica Salesiana, para ser considerados como trabajo final de titulación.

Quito, diciembre de 2015



Jaime Enrique Padilla Verdugo

0101590123

## Índice

Introducción .....	1
1. Problema .....	4
1.1. Descripción del problema.....	4
1.2. Presentación del problema.....	11
2. Objetivos .....	12
3. Fundamentación teórica y conceptual.....	13
3.1. Evaluación de los aprendizajes .....	13
3.2. Definición de la evaluación auténtica .....	13
3.3. Características de la evaluación auténtica .....	17
3.4. Criterios de la autenticidad de las actividades de evaluación de los aprendizajes.....	21
3.4.1. Realismo de la tarea .....	23
3.4.2. Identidad profesional.....	26
3.4.3. Significatividad de la evaluación .....	30
3.5. Principales actividades de evaluación auténtica.....	35
4. Metodología .....	39
4.1. Descripción del método.....	39
4.2. Análisis de resultados.....	43
4.2.1. Realismo.....	43
4.2.2. Identidad Profesional.....	44

4.2.3. Significatividad .....	51
Conclusiones .....	57
Referencias.....	60
Anexos .....	64

## **Índice de tablas**

Tabla 1: Comparación entre la evaluación tradicional y evaluación auténtica .....	6
Tabla 2: Estratificación de estudiantes.....	41

## Índice de figuras

Figura 1: Métodos de la Evaluación auténtica .....	36
Figura 2: Contextualización de las tareas evaluativas.....	43
Figura 3: Los modos de actuación profesional .....	45
Figura 4: Diversidad de las prácticas evaluativas .....	47
Figura 5: Contexto Físico.....	49
Figura 6: Contexto Social .....	50
Figura 7: Relación de las tareas con los intereses personales, académicos y profesionales. ....	52
Figura 8: Vinculación con los aprendizajes previos .....	53
Figura 9: Función formativa de la evaluación.....	54

## **Resumen**

Este trabajo enmarca la investigación sobre las concepciones y prácticas de evaluación del aprendizaje en la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana, Sede Quito. Su propósito principal es identificar la autenticidad de la evaluación de los aprendizajes en la Carrera de Pedagogía, mediante la elaboración de un marco teórico, la aplicación de una encuesta a los estudiantes durante el período marzo-septiembre de 2015. El objeto de estudio es la evaluación del aprendizaje desde el enfoque alternativo denominado “evaluación auténtica” la cual responde a la deficiencia de la “evaluación tradicional”. El enfoque metodológico que se asume, es de corte cuantitativo, de alcance descriptivo. Se analizó la información recolectada en base a los tres criterios principales establecidos en la fundamentación teórica: realismo de la tarea, identidad profesional y significatividad. Desde la percepción de los estudiantes hay una aproximación a la autenticidad de las tareas de evaluación; sin embargo, persisten algunos rasgos de la evaluación tradicional que se contraponen a la autenticidad, específicamente en referencia a los exámenes, en los que predominan preguntas reproductivas/memorísticas.

## **Abstract**

This investigation studies the conception and the method of evaluation of learning in the pedagogy career in Polytechnic Salesian University, Campus Quito. Its main purpose is to identify the authenticity of the evaluation processes of the learning that takes place in the career of pedagogy. The objective of this study consists in evaluating the learning of an “authentic evaluation” in response to the deficiencies of “traditional evaluation”. To achieve this goal a theoretical framework was developed and a survey was conducted on the students during the semester of March to September 2015. The method used to achieve this was quantitative and descriptive. Three criteria were chosen to analyze the gathered information: realism of the task, professional identity, and significance. The results of the investigation show that the students feel that there is an approximation to an authentic evaluation but there are some aspects of the traditional evaluation that still persist, such as tests that still promote memorization and repetition.

## **Introducción**

En el contexto ecuatoriano, los estudios sobre evaluación están más orientados a la evaluación educativa en general o al ámbito institucional, que al aprendizaje. En la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador la evaluación del aprendizaje, esta prescrito en el Reglamento Interno de Régimen Académico, a partir de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el cual se establece que el estudiante debe mostrar dominio de conocimientos, capacidades, destrezas y desempeños previstos en los resultados de aprendizaje, se trata de un proceso sistemático y continuo.

La evaluación tradicional ha sido el enfoque más utilizado a lo largo del contexto educativo, sin embargo este no responde a las necesidades actuales de los estudiantes lo que implica una decadencia en su utilidad. Para ello se proponen alternativas evaluativas donde se compense el desarrollo de competencias intelectuales y es ahí donde la evaluación auténtica surge como la respuesta a la transición entre lo tradicional a la autenticidad, es decir a una alternativa que responda a las necesidades de la calidad educativa.

Es por ello que frente a esta situación se puede realizar este trabajo sobre las concepciones y prácticas evaluativas en el aprendizaje, donde la Universidad Politécnica Salesiana, Sede Quito como tendencia hacia las alternativas de evaluación entre otras universidades del Ecuador.

A partir de estas circunspecciones, se determina el siguiente problema de investigación: ¿La evaluación del aprendizaje en la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana tiene las características de una evaluación

auténtica? El objetivo general de esta investigación es identificar la autenticidad de la evaluación de los aprendizajes en la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana, mientras que los objetivos específicos son: a) elaborar un referente teórico-metodológico que sirva de base para el análisis de los datos recogidos para la investigación, y b) diagnosticar las concepciones y prácticas evaluativas, desde la percepción de los estudiantes, en la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana.

Se ha tomado en cuenta que el Ecuador en general ha montado un proceso de mejoramiento de la educación superior, que en este caso esta investigación hará un aporte significativo a uno de los retos de la educación y es la calidad. Esta investigación implica la concepción de los estudiantes frente a las prácticas evaluativas, es decir que se pretende dar a conocer la calidad de la educación desde un enfoque estudiantil sobre la evaluación del aprendizaje, bajo la perspectiva de la evaluación auténtica. Es importante considerar este diagnóstico, puesto que se podría construir una línea de base para la planificación de proyectos de mejoramiento de la evaluación del aprendizaje, específicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje; para posteriormente utilizar esta información en el diagnóstico y toma de decisiones de la Carrera de Pedagogía.

Justamente los resultados expresan una tendencia hacia la el diseño y aplicación de actividades evaluativas de carácter auténtico; sin embargo, también se presentan algunas contradicciones debido a la persistencia de ciertos rasgos de la evaluación tradicional.

La metodología utilizada tiene un enfoque cuantitativo y su alcance descriptivo. La técnica y el instrumento utilizado para recoger la información es la Encuesta. Se podría considerar un estudio de caso, por el Universo y la Muestra, los estudiantes de la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana, de la Sede Quito; no por la metodología de estudio.

Los resultados de esta investigación se presentaran mediante información agregada, lo cual permitirá permanecer en el anonimato a las personas que participaron y respetar la confidencialidad y ética de las mismas.

El estudio está organizado en dos partes principales: el marco teórico, donde se encuentra la fundamentación de esta investigación, y la metodología que indica la forma en la que se acopió los datos y el análisis de los resultados.

## **1. Problema**

### **1.1. Descripción del problema**

#### **Antecedentes**

La evaluación del aprendizaje ha constituido siempre un tema de preocupación puesto que forma parte del proceso docente, constituyendo uno de los pilares fundamentales de la enseñanza universitaria (Álvarez Valdivia, 2008), e incluso se ha comprobado que es un determinante en el aprendizaje de los estudiantes. (Biggs, 2005)

La utilización de una evaluación tradicional y específicamente de sus limitaciones hace que predomine la “cultura del examen” donde no permiten un entendimiento del individuo más allá de las pruebas de lápiz y papel, por lo que las pruebas tradicionales y los exámenes objetivos son diseñados con principios psicométricos en formato de opción múltiple para evaluar la adquisición de conocimientos fácticos y de habilidades cognitivas de bajo nivel, lo cual no permite que el estudiante desarrolle habilidades de tipo superior, por el contrario repercute una memorización y reproducción de conocimientos, sin cuestionamientos, significatividad e identidad profesional.

Como mencionan Bravo Arteaga & Fernández del Valle (2000) De la evaluación tradicional no sólo se cuestionan los procesos, tanto de construcción de las pruebas, como de la validez y fiabilidad de la medida del aprendizaje; sino también la función formativa de la evaluación. Condemarín (2000) sostenía que la evaluación tradicional dificulta la innovación pedagógica porque no promueve la responsabilidad de la

escuela en la calidad de los aprendizajes, limita la posibilidad de realizar una pedagogía diferenciada, frena la autonomía del alumno y no constituye una instancia de aprendizaje para evaluador y evaluado.

La evaluación tradicional tiene la característica de ser masiva y estandarizada (Ahumada, 2005) y es ahí donde radica el mayor de sus problemas puesto que no permite la autenticidad, el desarrollo individual de los alumnos y sobre todo la relación coherente con la vida real, es decir que este tipo de evaluaciones son descontextualizadas.

La mayor herramienta que utiliza la evaluación tradicional es la prueba, este recurso le permite al sistema educativo naturalizar la selección de estudiantes, es utilizada como un filtro que “garantiza la supervivencia académica de los más fuertes, dejando gran parte de la población estudiantil fuera del sistema”(Ahumada Acevedo, 2005, pág. 39). La autenticidad permite “aceptación de técnicas e instrumentos evaluativos múltiples” (Ahumada Acevedo, 2005, pág. 34) contrastada con la evaluación tradicional que utiliza al lápiz y papel como una herramienta. En el siguiente cuadro adaptado de Wiggins (1990) se marcan las principales diferencias entre la evaluación tradicional y la evaluación auténtica.

Tabla 1: Comparación entre la evaluación tradicional y evaluación auténtica

<b>Evaluación tradicional</b>	<b>Evaluación auténtica</b>
Para evaluar, aplica ítems indirectos	Se examina directamente la ejecución del aprendiz en base a tareas relevantes
Revela solo si los estudiantes reconocen aquello que han aprendido en las aulas, fuera de ellas	Requiere que los estudiantes apliquen el saber adquirido a situaciones de la vida extraescolar
Las pruebas convencionales suelen ser de “lápiz y papel” y las preguntas a menudo suponen una única respuestas	Se evalúa a la vez un conjunto de competencias y contenidos necesarios para resolver aquella situación
Suelen tenerse en cuenta solo los resultados	Se requiere la justificación argumentada de las respuestas
La validez se determina mediante el apareamiento de ítems con el contenido del currículum	Se evalúa la capacidad de actuar en contextos sociales de manera idónea
Se evalúan elementos estáticos, y arbitrarios, que pueden resolverse casi siempre a través de la aplicación mecánica de principios y formulaciones	Se proponen problemas mal estructurados, ambiguos, que reflejen la complejidad del mundo extraacadémico.

Nota: Diferencia entre evaluación tradicional y auténtica (adaptado de Wiggins, 1990)”(Monereo Font, 2009, pág. 11)

Las evaluaciones alternativas y la auténtica, en particular, no son una novedad; sin embargo, esas experiencias han sido asistemáticas, poco claras e imprecisas, permaneciendo en un segundo plano en comparación con las evaluaciones objetivas centradas en información declarativa; se discute poco sobre nuevas formas de evaluar (Margalef García, 2005), se han realizado pocos esfuerzos para desarrollar instrumentos que combinen la doble condición de mantener un aceptable grado de validez y fiabilidad y, al mismo tiempo, garanticen una evaluación de carácter formativo y dinámico (Monereo, 2003) en fin, como menciona Álvarez Méndez(2001) no existe una verdadera voluntad de cambio e innovación. El problema de fondo es la estática existente en la evaluación tradicional, con sus herramientas uniformes y descontextualizadas, lo que a la larga coartará la libertad del desarrollo

del estudiante, la descontextualización de la evaluación y su desarrollo como profesional en un futuro(Díaz Barriga , 2005).

En el contexto ecuatoriano, los estudios sobre evaluación están más enfocados hacia la evaluación educativa en general y algunas veces institucional. La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010) lo vincula al mejoramiento de la calidad de la Educación Superior, y norma únicamente los exámenes masivos de tipo sumativo de fin de carrera y de programas académicos centrados en los conocimientos. (Art. 103), y un examen de habilitación para el ejercicio profesional en aquellas carreras que pudieran comprometer el interés público (art. 104).

En el Ecuador, la Pontifica Universidad Católica del Ecuador, ha propuesto una guía para la elaboración de rúbricas, las cuales responden a una evaluación formativa, utilizan a las rúbricas como una herramienta para la construcción de matrices que utilizan los docentes para la evaluación. También se maneja el programa “Aprender evaluando en la educación superior (APREVAL)” (Rubio Gómez, 2011, pág. 1) el cual ofrece un enfoque alternativo a la evaluación del aprendizaje universitario con la incorporación de las nuevas tecnologías, simulaciones y coevaluación.

En la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador la evaluación del aprendizaje esta prescrita en el Reglamento Interno de Régimen Académico, a partir de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este reglamento se establece: dominio de conocimientos, capacidades, destrezas y desempeños. Se trata de un proceso sistemático y continuo valorado en 100 puntos, divididos en dos momentos que incluyen aprovechamiento y examen. El aprovechamiento es el resultado de al menos tres actividades de

aprendizaje sean de carácter colaborativo, prácticas de aplicación y experimentación o trabajo autónomo.

Si bien el ideal de una evaluación formativa y significativa, que incluya la demostración de contenidos procedimentales y actitudinales, estaba previsto de manera implícita, casi desde la misma creación de la UPS, éste no siempre se lleva a la práctica. Incluso existen algunas tensiones, alrededor del diseño de actividades o instrumentos de evaluación de los aprendizajes; como por ejemplo, en la formulación de exámenes en base a preguntas estructuradas, con respuestas de selección múltiple por parte de los profesores. También entre los estudiantes se percibe cierta desconfianza en la evaluación del aprendizaje.

Ante esta realidad se crea la necesidad de diagnosticar las concepciones y prácticas de evaluación auténtica en la Universidad Politécnica Salesiana, sede Quito, Carrera de Pedagogía.

La concepción sobre la evaluación auténtica surge a finales de la década de los ochenta, según Ahumada(2005)en las escuelas estadounidenses. Una de las referencias más antiguas, según Frey, Schmitt y Allen (2012), en un libro de pruebas estandarizadas que buscaba promover una evaluación centrada en problemas significativos reales. Para Newman, las evaluaciones que cumplen con criterios de la vida real y son significativos cumplen con las características necesarias para considerarse una tarea de evaluación auténtica.

Wiggins (1989) recomendaba el uso del término auténtico al hacer referencia a las tareas de tipo realistas o contextualizadas, aclarando específicamente que la evaluación tradicional no implica que esté falto de autenticidad, sino que es de menor significatividad para los estudiantes. (Newmann, Frandt, & Wiggins, 1998)

En los noventas, tanto los investigadores y teóricos, como los formadores de docentes apoyan la evaluación auténtica como un enfoque válido y productivo para evaluar a los estudiantes. (Frey, Schmitt, & Allen, 2012). Gulikers, Bastatiens, & Kirschner(2004) identifican las dos razones más importantes para el uso de evaluaciones auténticas: a) su validez de constructo, por el grado en que mide lo que debe medir; significa que las tareas deben de reflejar de manera apropiada la competencia a evaluar, el contenido de la evaluación incluye tareas auténticas que representan problemas de la vida real del campo de conocimiento que se evalúa, y los procesos de pensamiento que utilizan los expertos para resolver problemas reales constituyen un requisito de la tarea de evaluación; en este sentido, las evaluaciones auténticas tienen una mayor validez de constructo que los llamados exámenes objetivos o tradicionales; y, b) su validez consecuente, es decir, el impacto en el aprendizaje de los estudiantes; describe tanto los efectos pretendidos como los no pretendidos que la evaluación tiene sobre la instrucción o la enseñanza y sobre el aprendizaje estudiantil.

Hasta el día de hoy, se han realizado centenares de publicaciones, especialmente en Estados Unidos y Australia, sin embargo no se descartan países como Inglaterra, Holanda, Escocia, etc. Dentro del contexto iberoamericano han publicado autores

como Condemarín y Medina, Pedro Ahumana, Díaz Barriga, Ibis Álvarez, Leonor Margalef, Carles Monereo, entre otros.

Es necesario considerar que aunque se ha tratado de definir a la evaluación auténtica no se ha llegado a ningún consenso, por diferentes circunstancias, entre ellas el término en sí. Sin embargo la mayoría considera que es un nuevo enfoque educativo y, ofrecen un conjunto de criterios que nos pueden acercar al concepto respectivo.

### **Importancia y Alcances**

En el Ecuador se ha iniciado un proceso de mejoramiento de la educación superior, donde esta investigación constituirá uno de los fundamentos para este proceso debido a que está alineada con uno de los retos fundamentales de la educación, ser de calidad (Asamblea Constituyente del Ecuador, 2008, pág. 27), con la función fundamental del CEACCES, “asegurar” la calidad de la educación superior (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010, pág. 96), y con el fortalecimiento de los estándares de calidad y los procesos de acreditación y evaluación en todos los niveles educativos (Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017, 2013) Objetivo 4, Política 4.4, Lineamiento a.

La importancia de este trabajo es en cuanto a las posibilidades de mejorar el proceso de evaluación del aprendizaje de la Carrera de Pedagogía de la UPS. Si bien, el estudio implica identificar las concepciones y prácticas de evaluación del aprendizaje, cuyos protagonistas principales son los estudiantes de la Carrera de Pedagogía de la UPS, se puede hablar de un mejoramiento de las prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la información de este estudio también permitirá el mejoramiento

e innovación de la evaluación del aprendizaje. Además le permitirá a la Carrera de Pedagogía construir una línea de base para la planificación de proyectos con referencia a la evaluación de los aprendizajes.

### **Delimitación:**

Evaluación del aprendizaje en la educación superior en la Universidad Politécnica Salesiana, en la Carrera de Pedagogía, Sede Quito. Fuente de Información los estudiantes del periodo 46 marzo-septiembre 2015. Los estudiantes se encuentran cursando los segundos, cuartos, sexto y octavo nivel de educación superior en la carrera, modalidad presencial. Pertenecen a la clase social media, la mayoría con identificación étnica de mestizos, sin descartar un pequeño porcentaje de estudiantes indígenas. La edad promedio de los estudiantes es de 21 años.

### **1.2. Presentación del problema**

Se plantea el siguiente problema de investigación: ¿La evaluación del aprendizaje en la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana tiene las características de una evaluación auténtica?

Se asume como objeto de estudio, la evaluación auténtica, y como campo de acción la autenticidad de la evaluación de los aprendizajes en la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Para su operatividad se formulan las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Cuáles son los principales referentes teórico-metodológicos que sirven de base para una evaluación auténtica en la educación superior?
- 2) ¿Cuál es la percepción de los estudiantes respecto a la evaluación de los aprendizajes?

## **2. Objetivos**

### **Objetivo General**

Identificar la autenticidad de la evaluación de los aprendizajes en la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana.

### **Objetivos Específicos**

- Elaborar un referente teórico-metodológico que sirven de base para el análisis de los datos recogidos para la investigación.
- Diagnosticar las concepciones y prácticas evaluativas de los y las estudiantes en la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana.

### **3. Fundamentación teórica y conceptual**

#### **3.1. Evaluación de los aprendizajes**

“La evaluación del aprendizaje es una actividad compleja que forma parte del proceso docente y siempre ha constituido una preocupación central”(Álvarez Valdivia, 2008, pág. 238), sin embargo el estudiante no está exento de involucrarse directamente en este proceso puesto que la evaluación está considerada como un pilar fundamental en la enseñanza universitaria.

Álvarez Valdivia (2008) advierte sobre el estudio excesivo de las técnicas en la evaluación educativa y más no en la relación con la calidad del aprendizaje, lo cual denota que la práctica evaluativa es disfuncional, desequilibrada, incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje e independiente del mismo, no retroalimenta este proceso y mantiene al alumnado en una desinformación total.

Ante las limitaciones de la evaluación del aprendizaje tradicional están surgiendo formas alternativas de evaluación, entre ellas la evaluación auténtica. Esta evaluación se realiza a través de tareas reales, las cuales presuponen la toma de decisiones por parte de los estudiantes.

#### **3.2. Definición de la evaluación auténtica**

La evaluación auténtica responde a la carencia de la evaluación tradicional, es decir que surge como una forma de alternativa a la evaluación. De hecho es considerada

como un paraguas de las evaluaciones alternativas puesto que recoge diferentes métodos de evaluación “estos métodos tienen en común que las tareas de evaluación requieren que los estudiantes, en un determinado momento, demuestren, construyan, desarrollen un producto o solución a partir de unas definidas condiciones y estándares” (Álvarez Valdivia, 2008, pág. 252)

La evaluación auténtica es aquella que permite una interrelación directa entre el estudiante, el centro educativo y su realidad contextualizada, entonces, es aquella que permite que el estudiante adquiera determinadas destrezas y competencias para desenvolverse en su entorno habitual, donde el estudiante se convierte en un ser altamente capacitado.

Para Ahumada (2005) auténtica es sinónimo de “situado en” o “vinculado con” es decir que esta evaluación responde a un contexto determinado para el estudiante en cuanto a su relación con cuestiones de gran relevancia en la vida. Y sobre todo es una alternativa en cuanto busca averiguar que sabe hacer un alumno, es decir que va más allá del saber que imponen las evaluaciones tradicionales.

Como diría Torres Gordillo & Arán Jara (2014) a la evaluación auténtica se la concibe como lo que hace una persona con lo que conoce o como se utiliza la información obtenida y a partir de esta se crean nuevas capacidades que le permiten transferir aprendizajes a nuevos contextos y realidades.

“Una evaluación auténtica busca evaluar lo que se hace, identificando el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental, y conduce a establecer el deseado

vínculo de coherencia entre la enseñanza y la evaluación en distintos contextos de aplicación”(Vallejo Ruiz & Molina Saorín, 2014, pág. 15)

La evaluación les permite, a través de los datos, valorar el nivel de los conocimientos puesto que “se ha generalizado la evaluación a los procesos y no sólo a los resultados, a los profesores, los directivos y al propio sistema educativo” (Margalef García, 2005, pág. 26)

Según Monereo (2003) y Vallejo Ruiz & Molina Saorín (2014) una evaluación bien planteada es aquella que permite la perpetuación de la adquisición de conocimiento de tipo significativo, por lo que esta debe tratar de que el alumno tome conciencia de “sus estados, y procesos mentales en situaciones problemáticas, aquellas que no pueden resolverse de forma rutinaria y automatizada” (Monereo, 2003, pág. 73)

La evaluación auténtica permite “examinar directamente la ejecución del aprendiz en base a tareas relevantes” (Monereo Font, 2009, pág. 11)es decir en “los ámbitos personal, profesional y social” (Vallejo Ruiz & Molina Saorín, 2014, pág. 15)y es por ello que permite a los estudiantes relacionar y aplicar lo adquirido en la institución a su realidad. Por lo que “el nivel de autenticidad de una evaluación se define, por lo tanto, por su grado de semejanza a la situación ficticia” (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004, pág. 3).

Esta evaluación permite una concepción “desde la convicción de que existe un vínculo indisoluble del aprendizaje y la enseñanza con las prácticas evaluativas y la cultura de la evaluación imperantes en una institución escolar y en un sistema educativo

determinados.” (Ahumada Acevedo, 2005, pág. 9). Hay que tener en consideración que para la evaluación auténtica el contextualizar y hacer real las actividades por las cuales se va a evaluar al estudiante, es un hecho que no se puede desligar desde el mismo momento en que se concibe a la evaluación.

También las evaluaciones auténticas buscan observar si el alumno es capaz de ejecutar/diseñar respuestas, desempeños y productos completos y justificables, por ende se logra validez y confiabilidad al momento de calificar el trabajo ejecutado por el alumno. Dentro de la evaluación auténtica el examen representa una estimulación y una puesta a prueba de determinadas habilidades del estudiante para el mundo real. (Wiggins, 1990)

Entonces se puede decir que “se evalúan a la vez un conjunto de competencias y contenidos necesarios para determinada situación” (Monereo Font, 2009, pág. 11) Cada alumno está condicionado a resolver una serie de situaciones que reflejan la complejidad de su realidad. Lo que implica que la evaluación auténtica es “una evaluación que requiere que los estudiantes apliquen las mismas competencias o combinación de conocimientos, habilidades y actitudes tanto en la situación definida mediante criterios como en la vida profesional.” (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004, pág. 3)

Es de suma importancia que se conciba a la evaluación auténtica como un enfoque para la comprensión y mejora del proceso educativo, como una herramienta más y una de las más poderosas para la transformación de las prácticas educativas. (Ahumada Acevedo, 2005) y como menciona Margaleft García(2007) haciendo alusión al proceso

educativo, se considera a la evaluación auténtica como una evaluación educativa o formativa, puesto que proporciona una retroalimentación pertinente en el tiempo adecuado para que los estudiantes remedien o corrijan las deficiencias y aumenten su capacidad de comprensión, profundicen caminos y den respuestas alternativas a sus dudas.

Se pretende que este tipo de evaluación sea una fuente de información continua, y se le permita concebirse como parte natural del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las competencias son una de las dimensiones donde se profundiza esta información puesto que son la capacidad de actuar con eficacia dentro de una actividad determinada, valiéndose de una base de datos cognitiva. Es decir que se interiorizo y memorizo diferentes conocimientos, sin embargo, el estudiante es capaz de manipularlos dependiendo de la necesidad de la situación. (Condemarin & Medina, 2000)

Para el desarrollo integro de este trabajo se ha optado por entender a la evaluación auténtica como respuesta al contexto, formadora e integra, que a través de tareas auténticas de evaluación se dimensiona el nivel de profundidad de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes, es una evaluación que va más allá de lo que se puede apreciar y que valora la carga cultural de cada ser evaluado. Se considera que es una actividad formadora pues presupone la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, pero a su vez se interesa por el mundo real en el que se van a desenvolver los individuos.

### **3.3. Características de la evaluación auténtica**

Según Monereo (2003) una evaluación auténtica es funcional en cuanto implica conflictos y problemas que resulten significativos para el alumno. Para Condemarín & Medina (2000) responde a una parte integral y natural del aprendizaje, es decir que le permite al estudiante la oportunidad de utilizar actividades reales y cotidianas que ocurren en el aula de clase para la recolección de información y que en un futuro cercano sea una base para la toma de decisiones.

Constituye a una respuesta de situaciones significativas para el alumno y evaluar la integración y aplicación de habilidades en contextos significativos, que permite regular los aprendizajes, y que le permite al estudiante ser consciente del proceso de comprenderlos (metacognición), a su vez el docente puede retroalimentarlos y en conjunto mejoran los procesos involucrados.

Para Margalef García (2005) es una evaluación holística puesto que el proceso se antepone al resultado, implica aumentar la posibilidad de que todos los estudiantes aprendan es por ello que “constituye una actividad formadora” (Condemarín & Medina, 2000, pág. 22).

Es constructiva puesto que este concepto se refiere al “grado en que mide lo que debe medir” (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004, pág. 2). Las tareas o actividades que se plantean como parte de la evaluación deberían ser un reflejo de la vida real, especialmente en cuanto a la competencia y el contenido, para desarrollar los procesos de pensamiento utilizados por los profesionales. Wiggins (1989) el ser humano no tiene que adaptarse a la evaluación sino al contrario y es por ello que se determina que las

evaluaciones legítimas responden a los estudiantes y al contexto que se desarrolla dentro de la escuela.

La evaluación auténtica es un enfoque evaluativo con nuevas formas de concebir los procesos de aprendizaje, introduciendo principios y estrategias que se han ido predominando en la educación tradicional; mejorando así las posibilidades de aprender a través de un aprendizaje significativo; utilizando la evaluación como un medio que le permita el alcance de los diferentes conocimientos planteados. (Ahumada Acevedo, 2005)

Es formativa ya que es importante considerar el nivel educativo de los estudiantes. “La autenticidad de una evaluación debe definirse por su grado de semejanza con la situación definida mediante criterios, una abstracción de la práctica profesional y no necesariamente con la práctica profesional real” (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004, pág. 8). La evaluación auténtica se valora a partir de la adaptación de la práctica profesional dependiendo de la persona y de la edad de la misma, es decir que la actividad a desarrollar puede tener los mismos criterios que en la realidad, el tiempo en que se demoraría en resolver, los materiales, el ambiente, etc.

Monereo (2003)(2009) a su vez la define como una evaluación del conocimiento estratégico, donde su finalidad es la de primero identificar el nivel de adquisición del estudiante y segundo la de orientar la intervención educativa para orientar que el nivel de adquisición sea mayor. Y Wiggins (1990) lo complementa indicando que la evaluación es auténtica cuando se examina el desempeño del estudiante en actividades valiosas, especialmente las intelectuales. Y como menciona Ahumada (2005) los

estudiantes deben ser capaces de desarrollar competencias socio funcionales e intelectuales propias a las situaciones a las que van a desenvolverse en la vida.

Es subjetiva según Gulikers, Bastiaens & Kirschner (2004) puesto que se refiere a que la percepción de la autenticidad puede cambiar como resultado del nivel educativo, de los intereses personales o del grado de experiencia en determinada profesión. “la evaluación holística conlleva un juicio, es subjetiva, pero otorgar puntos también es una cuestión de juicio”(Trillo Alonso, 2005, pág. 91)

Es democrática, cuenta con la participación de todos los que intervienen en el proceso de evaluación, no es técnica sino política e ideológica. Para Ahumada (2005) señala que la evaluación se concibe como un proceso colaborativo y multidireccional, porque se habla de un proceso donde el estudiante forma parte de la evaluación siendo el protagonista: autoevaluación, entre pares: la coevaluación y por el docente: heteroevaluación.

Se guía por la búsqueda de la justicia permite “reconocer y proponer problemas complejos (...) para utilizar el conocimiento para resolverlas” (Wiggins, 1989, pág. 706). El nivel de complejidad de la tarea aumenta con el uso del juicio puesto que implica una utilización más real de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes hacia una situación de la vida real. “La evaluación supone un juicio de valor (...) siendo así que es necesario reconocer si nuestra práctica se corresponde con un modelo de evaluación holístico o analítico.” (Trillo Alonso, 2005, pág. 90)

Es fuente de innovación y mejora de la propia práctica. La evaluación auténtica pretende introducir una innovación en el ámbito educativo que conlleva a una serie de condiciones, procesos y estrategias que el docente utiliza para estimular, indagar, descubrir y estructurar actividades que comparten con los estudiantes para los procesos evaluativos. (Ahumada Acevedo, 2005)

Es integradora, individualizada y personalizada. Es una actividad crítica que genera aprendizaje tanto para los profesores como para los alumnos. Las tareas de evaluación deben ir en relación con los objetivos, los cuales tienen que estipular la cantidad de actuación que exige la tarea para su cumplimiento a cabalidad, lo que lleva con determinación a la contextualización de la tarea. (Trillo Alonso, 2005)

Díaz-Barriga (2005) interpreta a la evaluación auténtica como una evaluación con sentido pedagógico concreto por lo que involucra procesos emocionales, motivacionales, cognitivos y sociales en la adquisición de un aprendizaje significativo mediante experiencias complejas de aprendizaje.

### **3.4. Criterios de la autenticidad de las actividades de evaluación de los aprendizajes**

La autenticidad de una evaluación alternativa consiste en emplear estrategias y métodos “auténticos” que permitan tanto al docente como al estudiante llegar a una interacción dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje. (Ahumada Acevedo, 2005)

Díaz Barriga (2002) señala que los criterios de evaluación permiten valorar aspectos esenciales, no solo se enfocan en una única respuesta correcta; también se da apertura a conocer de antemano los criterios de evaluación o realizar como un repaso para que posteriormente el estudiante no haga trampa, esto permite la confianza propia del mismo para una evaluación.

Hawes (2004) propone ciertos criterios de autenticidad que se basan en los supuestos del constructivismo, son: honestidad, autenticidad ontológica, autenticidad educativa, autenticidad catalítica y autenticidad fática.

“El punto principal del marco de referencia es que cada una de las cinco dimensiones puede asemejarse a la situación definida mediante criterios en diferente grado, aumentando o disminuyendo así la autenticidad de la evaluación.” (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004, pág. 4). Se hace referencia a las 5 dimensiones de la evaluación auténtica puesto que cada una de las dimensiones se complementa con otra y esta característica le permite a una tarea de evaluación convertirse en auténtica.

Las cinco dimensiones proporcionan unos parámetros a partir de lo cual determinar el grado de autenticidad de una tarea de evaluación. La ventaja de establecer las cinco dimensiones es hacer que el docente y el estudiante reflexionen sobre el cumplimiento de cada criterio y buscar posibilidades de aumentar la relevancia y significatividad de la tarea planteada de acuerdo a la realidad.

Wiggins delimita otros criterios para la construcción de actividades evaluativas auténticas: estructura y logística, diseño intelectual, estándares para calificar y justicia y equidad.

Según Monereo(2009) los criterios de la autenticidad de las tareas evaluativas se trata de ponerla en un criterio “mayor o menor proximidad a la actividad que se quiere evaluar” (Monereo Font, 2009, pág. 12), siendo las de mayor proximidad las más auténticas.

Para esta investigación, se va a organizar los criterios a partir de tres ejes principales que son el realismo de la tarea, identidad profesional y la significatividad de la evaluación. A continuación se hace una descripción de cada uno de estos criterios y lo que implican.

#### **3.4.1. Realismo de la tarea**

El realismo de la tarea implica actividades cercanas a la realidad de su contexto, genuinas y participativas, determinadas en las tareas, condiciones y exigencias cognitivas, que le permiten al alumno orientarse hacia una “identidad profesional” Exige que el alumno se vea envuelto en un problema verídico y que su solución saque a relucir las diferentes habilidades y competencias además de la utilización adecuada de recursos como documentales, humanos y técnicos. (Monereo, 2003)

Dentro del realismo se debe respetar el conjunto de creencias, actitudes, normas y roles característica de cada comunidad. (Monereo Font, 2009) La cual es definida por “el

grado de fidelidad de las condiciones y exigencias cognitivas que se realizan en la actividad” (Monereo Font, 2009, pág. 12)

La contextualización de las tareas evaluativas “supone, en primer lugar, haber identificado aquellos problemas profesionales que el alumno deberá ser capaz de resolver en el futuro y, en segundo lugar, analizar el conjunto de competencias, estrategias y conocimientos que el alumno debe haber adquirido para ello” (Vallejo Ruiz & Molina Saorín, 2014, pág. 20). Es decir que permite el planteamiento de problemas reales y que estas a su vez sean habituales en la profesión en la que se van a desempeñar los estudiantes.

Gulikers, Bastiaens y Kirschner(2004) caracterizan a la evaluación auténtica como realístico y por lo tanto significativo para el estudiante debido a que la evaluación se convierte en la posibilidad de prepararse para el futuro en vez ser una actividad desvinculada de otros aspectos de la vida real.

El propósito de la tarea no es medir el nivel de memorización del estudiante, sino su capacidad de adaptabilidad de los aprendizajes para la realidad de su contexto, muy a diferencia de la evaluación tradicional y su cultura del examen. Para Díaz-Barriga (2005) el mundo real se transforma en el principal criterio para desarrollar las actividades que tienen problemas intelectuales y sociales, es por ello que es tan importante la correlación entre la contextualización y la evaluación.

La contextualización le permite al estudiante ampliar su perspectiva en cuanto a lo que le espera en el futuro y con relación a su vida real, a las actividades que va a desarrollar

y bajo los criterios que se va a desenvolver, es por ello que la evaluación auténtica amplía los alcances del currículo.

La aplicación de los aprendizajes, vincula la praxis con la teoría, es por ello que para Ahumada (2005) se proporcionan las oportunidades de demostrar las habilidades adquiridas. Para Díaz-Barriga (2005) si un estudiante es capaz de generar y compartir sus conocimientos con la comunidad, contexto, que lo rodea este está convirtiendo sus tareas de evaluación en experiencias significativas, está construyendo sus propios constructos a seguir. Estos constructos le permitirán utilizar el conjunto de aprendizajes asimilados para una actividad que tenga un alto nivel de preeminencia.

Todos y cada uno de los aspectos del realismo de la tarea a través de la evaluación auténtica le permiten al individuo tener un acercamiento real frente a su realidad profesional, lo cual permitirá que su adaptabilidad sea más alta.

Para determinar el realismo en una evaluación auténtica se deben establecer dos parámetros: los problemas que el alumno ya debe ser capaz de resolver en su vida profesional y el conjunto de “competencias, estrategias y conocimientos que el alumno debe haber adquirido para hacerlo” (Monereo Font, 2009, pág. 13), por lo cual hay dos grandes grupos de problemas:

- a. Problemas prototípicos: los que son habituales.

- b. Problemas emergentes: son problemas que si bien no son habituales se necesita determinados conocimientos para resolverlos y también son aquellas situaciones que inciden negativamente en las personas.

### **3.4.2. Identidad profesional**

El criterio de la identidad profesional hace relación “al grado de socialización profesional que favorece la practica en cuestión” (Monereo Font, 2009, pág. 15), se la debe entender como el conjunto que cada individuo debe mantener de conocimientos, habilidades y actitudes frente a la identificación con una profesión en particular.

La identidad se debe concebir como un constructo que evoluciona dentro de un proceso dialéctico de búsqueda de significados entre personas. Es decir que la autenticidad debe permitir la adquisición de concepciones, discursos y estrategias inherentes en el contexto real donde se desarrolla el estudiante, y este determinado grupo de peculiaridades se activen en determinado momento y bajo determinadas características. (Monereo Font, 2009)

Es decir que las instituciones educativas se convierten en organizaciones capaces de facilitar la transición del individuo entre una profesión en particular con la formación de una identidad, intereses y particularidades. En otras palabras, la identidad profesional hace referencia a los modos de actuación profesional donde se va a desenvolver el individuo y todo lo que necesita para tener éxito en esa profesión.

En conjunto los conocimientos, habilidades y actitudes que implican el desarrollo de operaciones intelectuales complejas, es por ello que se debe descartar completamente a la evaluación tradicional en este proceso y se deben generar estrategias auténticas adaptables para esta singularidad. Por lo que implica según Ahumada (2005) varios tipos de conocimientos que deben ser incorporados en la evaluación: conocimiento factual (hechos específicos), conceptual (suficiencia de nivel de profundidad para análisis crítico), procedimental (actividades de ejecución y toma de decisiones) y actitudinal (valores, normas y actitudes).

Monereo (2009) lo define como el proceso de enculturación identitaria, que le permite legitimidad a todo proceso de adaptabilidad del sujeto; por ello la evaluación que se desarrolle en este proceso debe valorar competencias de tipo académicas, socio-funcionales y profesionales. (Díaz Barriga , 2005).

La complejidad de las actividades evaluativas, constituyendo un desafío intelectual en representación a la vida real, mientras el estudiante se desarrolla intelectualmente con habilidades de metacognición para las propuestas de solución lo cual implica múltiples respuestas correctas y valorando aspectos sociales (Díaz-Barriga, 2002). Para Ahumada (2005) cada uno de los estudiantes son diferentes con referencia a su conocimiento, carga cultural, actitudes y habilidades, por lo tanto la resolución de una tarea de evaluación implica cada uno de estos aspectos y no puede haber dos respuestas exactamente iguales y tampoco respuestas erróneas. Para contemplar todas estas particularidades el problema que se plantea a los estudiantes debe representar la complejidad de la realidad (Monereo, 2009)“Dicho de otro modo, esta característica

implica que se evalúe al alumno en situaciones que supongan distintos grados de inmersión profesional.” (Vallejo Ruiz & Molina Saorín, 2014, pág. 21)

La innovación y diversidad de las prácticas evaluativas presupone una previa contextualización por parte del docente para no ser parte de la evaluación tradicional. La evaluación auténtica supera las demarcaciones de la evaluación tradicional puesto que busca actividades pertinentes, contextualizadas y reales; las cuales permiten el desarrollo de competencias necesarias para la profesión en la que se quiera desenvolver el individuo. Para Ahumada (2005) todo instrumento o técnica que se ejecute debe proporcionar información de tipo factual, conceptual, procedimental o actitudinal. Para ello no deben existir un solo tipo de evaluaciones sino que se debe diferenciar según la necesidad del contexto, del individuo y de la profesión que se quiera alcanzar.

El contexto físico dentro de los modos de actuación profesional hace referencia al número y disponibilidad de los recursos como a la duración de la tarea. El desenvolvimiento del individuo en un contexto físico muy similar al de su realidad le permite el desarrollo de características pertinentes para la correcta función de sus labores en el futuro.

El número y disponibilidad de la tarea se miden en cuanto a los recursos disponibles durante las actividades de evaluación, es decir que son de acuerdo a su realidad profesional futura. Estos recursos hacen pertinente al contexto al que se pretende adaptar a los individuos, por ello es importante la similitud entre el contexto físico y los recursos con los que se resolverían los problemas en una misma actividad. La resolución de los problemas logran un alto nivel de autenticidad si “el número y tipo

de recursos disponibles” (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004, pág. 7) son fieles a la realidad profesional.

La duración de la tarea hace referencia al tiempo que toma el desarrollo de la tarea, es decir que es similar al tiempo proporcionado en la profesión. Para Gulikers, Bastiaens y Kirschner (2004) en la vida real el tiempo que toma el desarrollo de una tarea es disonante al tiempo tomado para un examen de tipo tradicional, puesto que no implica una similitud entre los objetivos logrados, ni los recursos y tampoco la validez de ese ejercicio. Al momento en que se toma en cuenta la duración de la tarea esta debe ser consonante con la profesión, es decir que si se toma al menos 3 horas para la realización de la actividad, no se puede pretender que el estudiante la resuelva en instantes, por la condicionante de las horas académicas.

El contexto social de los modos de actuación profesional hace referencia al trabajo en equipo. En si se trabaja bajo la influencia del individuo dentro de su profesión en relación a otros individuos para formar parte de un todo. En esta actividad se puede validar su ejercicio en cuanto su profesión tenga la necesidad de interactuar con otros individuos y si necesita un equipo de trabajo para la resolución de problemas.

A la evaluación auténtica se la concibe como un ejercicio de tipo colaborativo (Condemarín & Medina, 2000) es por ello que es importante considerar la importancia de la colaboración en la vida profesional, puesto que muy pocas veces el individuo se ve enfrentado a problemas de tipo individual.

Para Gulikers, Bastiaens y Kirschner (2004) si la situación real necesita un abordaje de tipo colaborativo, es pertinente que a la evaluación se la conciba desde esa perspectiva, y lo mismo desde el otro sentido, si la situación es de abordaje individual, la evaluación debe considerar esta particularidad.

Desde la perspectiva de la autenticidad las actividades de evaluación deben considerar el contexto social, es decir que si los niveles de colaboración dentro de una profesión son altos, la evaluación no se debe desligar de su realidad.

El realismo de la tarea evaluativa y la identidad profesional tienen un alto nivel de autenticidad, sin embargo esta no siempre presupone la significatividad dentro del contexto del estudiante, es por ello que a continuación se describe a esta dentro de la tarea evaluativa.

### **3.4.3. Significatividad de la evaluación**

La significatividad de la evaluación se refiere a la utilidad de los contenidos y competencias que tiene el alumno respecto a su utilidad en su contexto real, es decir que la tarea propuesta al alumno sea significativa en cuanto a la proximidad con su contexto real.

El estudiante debe ser capaz de tomar decisiones conscientes e intencionales en función de la resolución de un conflicto determinado, lo cual le implica “planificar, guiar y evaluar todo el proceso de actuación” (Monereo, 2003, pág. 82)

La utilidad de la tarea tiene mucha relación con el realismo con que se maneje en relación a su contexto, por ende la significatividad depende de cuan fiable va a ser el conocimiento que tiene el estudiante en relación a las actividades de la profesión que va a realizar.

La significatividad depende de la percepción del individuo y esta no puede ser la misma para dos individuos diferentes, puesto que se habla del beneficio que esta presupone a cada uno, implica la motivación, el interés, lo profesional, académico y social. Es decir que lo significativo depende de tantas variables a considerar como cada individuo en desarrollo para el cumplimiento de las actividades. Ahora, se puede hacer significativa a una tarea si, el individuo las relaciona con sus intereses personales, académicos y profesionales, se habla de una relevancia de tipo personal, académica y profesional.

Se espera que el individuo sea capaz de resolver problemas utilizando conocimientos previos, sin descartar la asimilación de nueva información, es por ello que Monereo (2009) habla de tareas relevantes, es decir que tengan significado, profundidad y correlación en cómo se va a desenvolver el individuo.

La motivación, el interés y la perseverancia hacen que el estudiante sea consiente de estas tareas, las asimile, procese y haga propias para en un futuro utilizar la información en forma de conocimiento para la resolución de problemas. Es ahí donde la importancia de la vinculación con los aprendizajes previos es de sumo valor puesto que implica la concordancia de las tareas de evaluación con los objetivos de

aprendizaje, es decir con la posibilidad de emplear lo que ya se sabe en la resolución de problemas.

Los aprendizajes previos crean la posibilidad de implicar diferentes experiencias en la resolución de diferentes casos, con la oportunidad de aprender más. La ejecución, las actitudes y los tiempos deben ser respetados para mantener la complejidad de la tarea real. (Wiggins, 1989). Es decir que la finalidad de mantener la concordancia de los objetivos con la tarea de evaluación se hace con el objetivo de mantener la complejidad real de la actividad.

Otra de las dimensiones de la significatividad constituye la función formativa de la evaluación. Ésta se refiere a varios procesos que puedan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la evaluación. Es ahí donde se habla de una retroalimentación de los resultados de las evaluaciones. Esta retroalimentación presupone en un principio un informe de los resultados y a partir de estos la toma de decisiones sobre las metodologías del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante que los diferentes actores de la comunidad educativa ayuden a esta toma de decisiones para poder actuar de forma adecuada.

Una forma de retroalimentación es una conversación con los estudiantes para reflexionar sobre sus niveles de logro puesto que son los principales beneficiarios del proceso evaluativo y también si se toman acciones de mejoramiento frente a los vacíos evidenciados en la evaluación, Díaz-Barriga (2005) explica que la retroalimentación permite buscar alternativas y la toma de decisiones para el desempeño estudiantil durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los criterios de evaluación se los entiende como “aquellas características de los resultados de la evaluación que se evalúan; los estándares son el nivel de desempeño esperado de estudiantes de diferentes grado y edades”(Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004, pág. 8). La evaluación auténtica considera que los criterios de evaluación deberían ser implícitos desde el primer momento. Por lo que estos deben estar presentes en los planes analíticos de las asignaturas.

También estos criterios de evaluación establecen y especifican las características o requisitos del producto, desempeño o solución que debe entregar el estudiante, por lo que se transparenta el proceso educativo (Margalef García, 2007)

Un indicador importante de la función formativa de la evaluación es el protagonismo y corresponsabilidad de los estudiantes en la evaluación de sus aprendizajes como mencionan Vallejo & Molina (2014):

Una práctica evaluativa puede resultar relevante por distintos motivos: porque resulta propedéutica para posteriores aprendizajes; porque es directamente funcional para apoyarlo en sus estudios y trabajos educativos; porque plantea una situación verosímil; porque se refiere a tareas no propiamente académicas, o porque constituye una tarea propia de su ámbito profesional o del contexto próximo de su vida. (pág. 20)

Esta actividad se favorece la participación de los estudiantes desde diferentes perspectivas: desde el diseño de los procesos de evaluación, a través de la

autoevaluación y la coevaluación, lo que implica que el nivel en que se involucra el estudiante beneficia su retroalimentación hasta llegar a la vinculación de nuevos aprendizajes puesto que se ha aprendido a través de los errores.

La justeza de la calificación también contribuye a esta función formativa de la evaluación; hace referencia a la modalidad en que el docente evalúa y en cuanto a cómo el docente pone en juego a la práctica cotidiana donde el estudiante se desenvuelve, es decir que la justeza de la calificación tiene que ver con la equidad dentro del contexto educativo, lo que implica a la subjetividad del docente a la hora de calificar, generalizando características positivas o negativas con referencia al desempeño del estudiante indistintamente de la actividad.

La comunión entre las prácticas pedagógicas dentro del aula y el contexto físico y social donde se desenvuelve el estudiante. La actividad debe ser genuina y compleja por lo cual depende de cierto grado de gestión transdisciplinar por parte del alumno. También las tareas diseñadas deben ser abiertas, es decir que permitan una apertura a diferentes tipos de solución.

Entonces el realismo de la tarea responde a la necesidad de la contextualización de las tareas de evaluación y a su vez a la resolución de problemas reales. Estas tareas integran conocimientos previos y responden a una realidad profesional. La identidad profesional implican a los modos de actuar profesionales donde se caracterizan al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que cada sujeto debe tener para la correcta ejecución de su profesión. La significatividad de la tarea de evaluación le adhiere un mayor nivel de autenticidad a todos los procesos que se desarrollan a lo

largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, es por ello que a continuación se describen algunas actividades de evaluación auténtica.

### **3.5. Principales actividades de evaluación auténtica**

A partir de los criterios, se va a identificar y describir brevemente algunas actividades que tienen un mayor nivel de autenticidad. Los diferentes tipos de actividades de evaluación varían según el autor sin embargo Monereo (2009) resalta como el cumplimiento de todos los criterios mencionados anteriormente hacen que una tarea sea más o menos auténtica dependiendo de su relación con el contexto, la profesión a la que se quiere alcanzar y la significatividad de todo el proceso.

Cuando más acertado y coherente sea el problema presentado al alumno y el que le implique la utilización de recursos y conocimientos, más auténtica será la evaluación. Sin embargo Monereo (2009) propone mediante un gráfico una serie de métodos para la evaluación auténtica los cuales se toman desde criterios: relevante-irrelevante, realista artificial y su proximidad a la comunidad educativa y profesional.

A continuación se presenta un gráfico donde se evidencia que mientras más relevantes y en relación a la comunidad profesional más realistas se tornan las actividades.

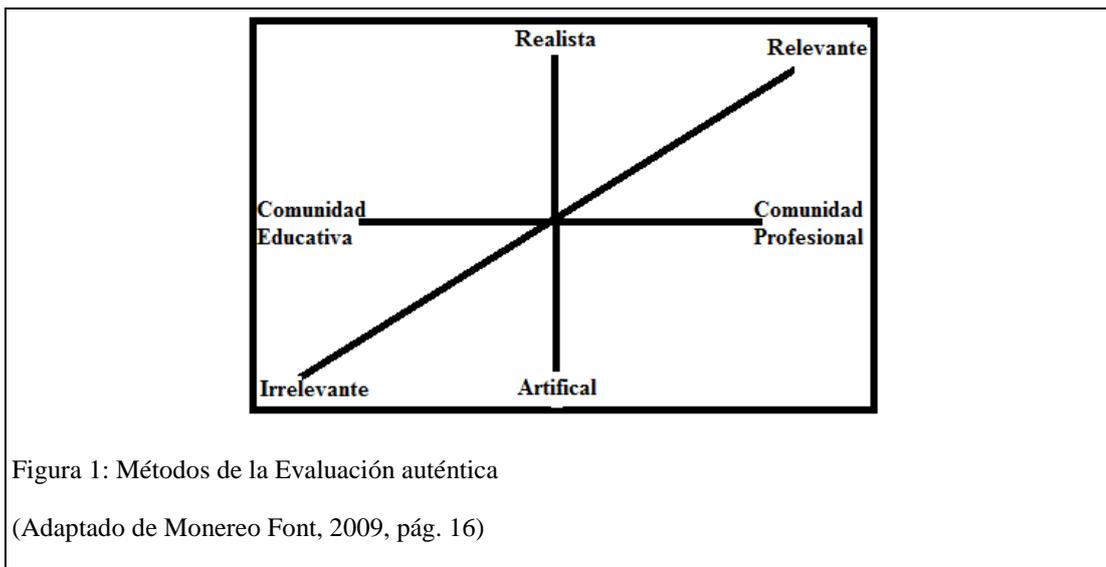


Figura 1: Métodos de la Evaluación auténtica

(Adaptado de Monereo Font, 2009, pág. 16)

A partir del gráfico de Monereo (2009), Cada uno de los cuadrantes implican diferentes situaciones entonces: “a) Métodos usuales en la comunidad educativa (proximidad ecológica), pero irrelevantes desde el punto de vista del alumno y artificiales, por cuanto su única referencia es intra-académica por ejemplo las pruebas tradicionales... b) Métodos próximos a los empleados en la comunidad profesional, relevantes para el alumnado puesto que evalúan aspectos funcionales de su futuro desempeño y suponen cierta enculturización (aunque tímida), pero que mantienen cierto nivel de artificiosidad al estar insuficientemente contextualizados y no enfrentarse a la complejidad e incertidumbre de las condiciones de situaciones profesionales reales... c) Métodos con una buena dosis de realismo y relevancia, aunque tradicionalmente vinculados a la comunidad educativa... d) Métodos de evaluación que atesoran un mayor grado de autenticidad. Se trata de prácticas de evaluación sumamente realistas, relevantes, próximas a las tareas profesionales y que favorecen la socialización en la comunidad profesional.” (Monereo Font, 2009, págs. 16-17)

Una de las actividades en la que más recaen los autores para definirla como auténtica es el portafolio (Monereo Font, 2009) (Hawes, 2004) (Margalef García, 2005) que son

colecciones de trabajos u otras actividades que el estudiante reúne con el tiempo. Sus principales roles son documentar el trabajo realizado, permitir visualizar la secuencia del procesos de construcción de saberes del estudiante e inferir acerca de las estructuras metacognitivas del estudiante. (Hawes, 2004).

La resolución de situaciones problemáticas o resolución de casos profesionales (Monereo, 2009) tiene la característica de que le permiten al estudiante utilizar los recursos y conocimientos para dar solución a un problema típico en su profesión, es decir que se experimenta con la realidad profesional utilizando una actividad de la profesión real, lo cual le permite identificarse con la profesión que va a desempeñar. (Margalef García, 2005) Implica una identidad profesional puesto que profundiza en la integración de conocimientos, habilidades y actitudes del estudiante correspondiente a su realidad profesional, por lo tanto la complejidad de la resolución de la actividad requiere de operaciones intelectuales superiores, es decir que implica autenticidad en cuanto a la forma de resolver el caso.

Los incidentes hacen referencia a un problema preparado por el evaluador, donde se simula una situación que puede presentarse en el diario vivir del profesional, que requiere de una solución y se debe actuar bajo las mismas circunstancias que el profesional, por el hecho de ser preparada por el evaluador pierde un poco el sentido de autenticidad, sin embargo prepara al individuo con los conocimientos y actitudes pertinentes para el caso. Estas actividades implican un determinado número y disponibilidad de recursos y a la duración de la tarea con relación a su realidad profesional y al contexto donde se va a desenvolver.

Las prácticas profesionales genuinas son aquellas experiencias que se desarrollan en un periodo largo de tiempo y le permiten al estudiante la participación directa con su realidad profesional, bajo la supervisión de un mentor (Monereo Font, 2009). Esta actividad le permite afrontar problemas habituales y es de gran relevancia, puesto que es el primer contacto con su realidad. Estas prácticas profesionales vinculan los aprendizajes previos con la actividad que se quiere desarrollar, y una oportuna retroalimentación de los resultados. Es auténtica en cuanto a su importancia para la adquisición de experiencias para su futuro profesional.

Algunas profesiones pueden requerir la “elaboración de un informe o ensayo mientras que otras realizan investigaciones individuales o grupales” (Wiggins, 1989, pág. 704). Otras profesiones pueden quizás “hacer una investigación original, analizar las investigaciones de otras personas para apoyar la investigación propia, argumentar críticamente y sintetizar puntos de vista divergentes”, incluso hacer una representación artística (Wiggins, 1989, pág. 706).

## **4. Metodología**

### **4.1. Descripción del método**

La metodología es determinante en el desarrollo de una investigación. A continuación se describirá el enfoque, alcance, técnica, matriz, instrumento, actores del estudio de caso y procedimiento.

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo, puesto que se centra en la recolección de datos de carácter numérico. Este enfoque representa a un conjunto de procesos, es secuencial y probatorio. Parte de una idea de investigación que se va delimitando, y de la cual se derivan objetivos y preguntas de investigación. La revisión de la literatura afín a la idea de investigación permite la construcción de un marco teórico (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Pilar Baptista, 2010).

La investigación cuantitativa debe ser lo más objetiva posible, dejando de lado las subjetividades del investigador, puesto que se pretende generalizar los resultados encontrados en el grupo de muestra hacia un universo o población. Según Hernández (2010), los datos se recolectan fundamentados en las variables antes propuestas y a través de procedimientos estandarizados, aceptados y entendidos por todos.

El alcance de la investigación es de carácter descriptivo, lo que implica que, recoge información sobre las variables sin establecer una relación entre ellas (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Pilar Baptista, 2010). La descripción permite precisar

y profundizar sobre los conceptos relacionados al objeto de estudio dentro de determinado contexto.

Para la recolección de la información sobre la percepción de los estudiantes respecto a la evaluación de aprendizajes, se utilizó la técnica de la encuesta, que consiste en un “conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Pilar Baptista, 2010, pág. 217), ésta se aplicó a través de un cuestionario.

Para el paso de las variables a la construcción del cuestionario, se diseñó una Matriz de Relación Diagnóstica (MRD)<sup>1</sup> De cada variable surgen categorías (dimensiones e indicadores). Una vez establecidas las categorías se procede a transformarlas en preguntas, en este punto se puede descartar, juntar o incluir categorías que permiten un alcance más amplio del tema.

El cuestionario<sup>2</sup> utilizado para esta investigación consta de 19 preguntas cerradas en forma de proposiciones, de las cuales 18 son de tipo Likert, con cinco categorías de escalamiento: Totalmente de acuerdo, De acuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, En desacuerdo, y Totalmente en desacuerdo. Se asignó un valor numérico del 1 al 5 a cada categoría (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Pilar Baptista, 2010).

Una de las preguntas es de selección múltiple, en la que se solicita al informante enumerar los tres tipos de evaluación de los aprendizajes más utilizados en las asignaturas que ha cursado, cada pregunta surgió de la matriz de relación diagnóstica.

---

<sup>1</sup>Anexo 1: Matriz de Relación Diagnóstica

<sup>2</sup> Anexo 2: Encuesta de evaluación para el aprendizaje (cuestionario para estudiantes)

Los resultados obtenidos por este instrumento facilitan la tabulación de los resultados y responde al enfoque cuantitativo.

En este estudio de caso<sup>3</sup>, el universo constituyen los estudiantes de la Carrera de Pedagogía, matriculados en el período marzo-agosto de 2015, que suman 172. La muestra corresponde a 119 estudiantes, con un margen de error del 5%.

$$n = \frac{Z^2 p q N}{NE^2 + Z^2 p q}$$

Donde...

<b>n</b>	es el tamaño de la <b>muestra</b>	<b>118,81</b>
<b>Z</b>	es el nivel de confianza	1,96
<b>p</b>	es la variabilidad positiva	0,50
<b>q</b>	es la variabilidad negativa	0,50
<b>N</b>	es el tamaño de la <b>población</b>	<b>172,00</b>
<b>E</b>	es la precisión o el error	0,05

$$n = \frac{(1.96)^2(0.5)(0.5)(172)}{(172)(0.05^2)+(1.96^2)(0.5)(0.5)} = \frac{165.1888}{1.3904} = 118.8067$$

En este sentido, de una población de 172 estudiantes, la muestra corresponde a 119, con un 5% de error máximo aceptable. Para la comparación de los resultados según el nivel de estudio, se considerará la estratificación, de acuerdo al cuadro siguiente.

Tabla 2: Estratificación de estudiantes

<b>Niveles</b>	<b>Población</b>	<b>% Muestra</b>	<b>Redondeado</b>
Segundo	63	43,5	46
Cuarto	65	44,9	46
Sexto	26	18,0	18
Octavo	18	12,4	12
<b>Totales</b>	<b>172</b>	<b>118,8</b>	<b>119</b>

Nota: Referencia de la estratificación de los estudiantes en referencia al número de encuestados

<sup>3</sup> Se trata de un estudio de caso de acuerdo a la muestra, no según la metodología.

El procedimiento de la investigación inició con la elaboración del Marco Teórico, a partir del cual se identificaron los criterios de autenticidad de las actividades de evaluación de los aprendizajes. Luego se construyó la MRD para pasar de las variables o criterios de autenticidad al cuestionario para recopilar los datos. Esa matriz fue construida y validada en un taller, por el grupo de estudiantes del último semestre y egresadas de la Carrera de Pedagogía, que participan en el diagnóstico de las concepciones y prácticas de evaluación de aprendizajes en la misma, coordinados por el tutor de Trabajo de Titulación. Durante esta fase, se identificaron las dimensiones e indicadores; así como también los informantes y los tipos de instrumentos adecuados para el levantamiento de la información.

De manera simultánea al desarrollo de la MRD se solicitó a la Dirección de Carrera<sup>4</sup> de Pedagogía autorice realizar las encuestas a los estudiantes. Con la autorización respectiva, se procedió con la construcción del cuestionario y levantamiento de la información.

Posteriormente se tabularon los resultados, en una hoja de datos en Microsoft Excel. Para el análisis de los resultados se aplican algunos elementos de la estadística descriptiva para cada variable. Para el análisis de los resultados se presentan sendos gráficos que permiten visualizar la distribución de frecuencias. El análisis considera las algunas medidas de tendencia central, entre ellas, la moda, que es la puntuación con mayor frecuencia, y la media que es el promedio aritmético de distribución; y de

---

<sup>4</sup>Anexo 3: Carta de Autorización de la Dirección de carrera.

las medidas de variabilidad, el rango o recorrido que expresa la extensión total de los datos en la escala (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Pilar Baptista, 2010).

## 4.2. Análisis de resultados

A continuación se procede con la presentación y análisis de los resultados de investigación de acuerdo a las respuestas proporcionadas por los estudiantes de la Carrera de Pedagogía, de la UPS, sede Quito. Debido a que las proposiciones de la encuesta fueron desarrolladas a partir de la Matriz de Relación Diagnóstica, se ha realizado el análisis a partir de las variables y dimensiones de la misma.

### 4.2.1. Realismo

La variable realismo o contextualización de las tareas evaluativas incluye dos indicadores: El planteamiento de problemas reales, para la cual se formularon dos preguntas: 1) Si las actividades de evaluación plantean problemas reales, y 2) Si las actividades de evaluación resultan habituales en el ejercicio profesional del educador; y la aplicación de los aprendizajes, para el cual se solicita informar si durante las actividades de evaluación del aprendizaje, el docente solicita a los estudiantes ejemplificar. La figura 2 permite visualizar los resultados.

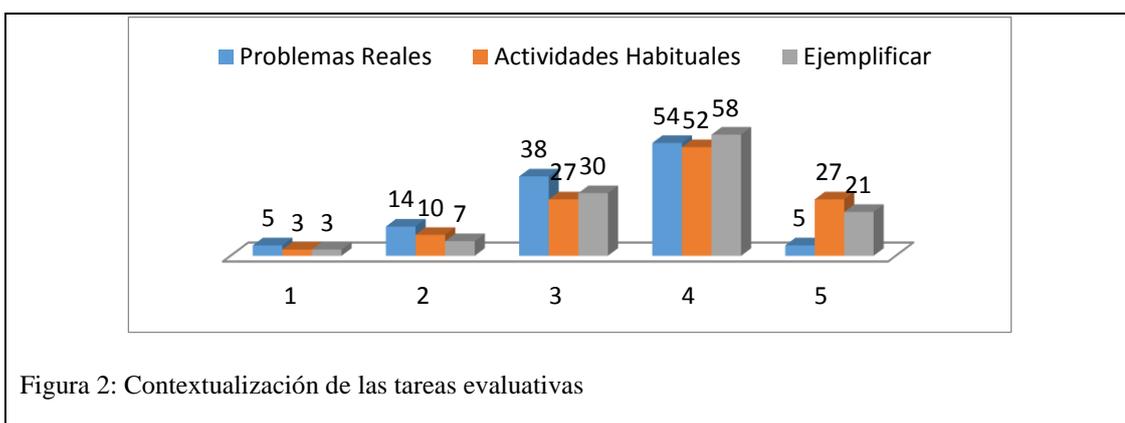


Figura 2: Contextualización de las tareas evaluativas

El planteamiento de problemas reales tiene un promedio aritmético de 3,39/5; si las actividades propuestas en la evaluación de los aprendizajes resultan habituales en el ejercicio profesional de los educadores tiene una media de 3,76/5; por su parte, si los docentes solicitan a los estudiantes ejemplificar durante la evaluación de los aprendizajes tiene un promedio de 3,73/5. Por otra parte, la moda o puntuación con mayor frecuencia en las tres preguntas es 4/5.

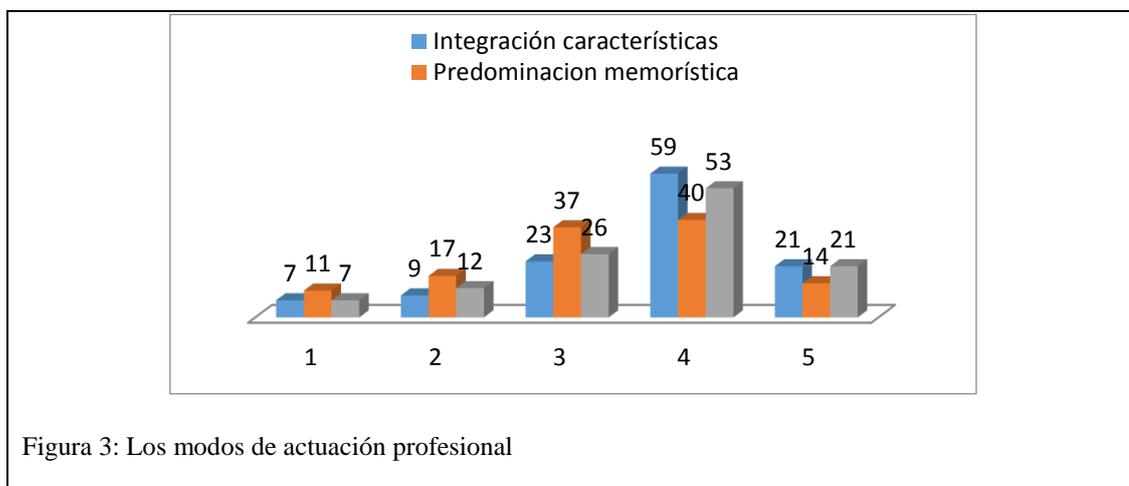
A partir de estos resultados, es evidente considerar que la variable Realismo de las tareas tiende a ser más auténtica, como diría Monereo (2009), proporciona soluciones verídicas y fiables a problemas reales, permitiendo al estudiante desarrollar capacidades y habilidades para su posterior integración al mundo profesional.

Sin embargo, al considerar que el rango o recorrido en todos los casos es 4, lo cual significa que las respuestas están dispersas, entre el totalmente de acuerdo y totalmente en desacuerdo, podría implicar una posible debilidad en la percepción de los estudiantes respecto al realismo de las tareas; o quizá no responde completamente a las expectativas de todos los estudiantes.

#### **4.2.2. Identidad Profesional**

La variable Identidad profesional incluye tres dimensiones: 1) Los modos de actuación profesional (Lic. En Ciencias de la Educación), 2) Contexto Físico y 3) Contexto Social. La primera contiene tres indicadores: integración de conocimientos, habilidades y actitudes, para la cual se formularon dos preguntas: 1) Si las actividades

de evaluación integran conocimientos, habilidades y actitudes, y 2) Si en los exámenes predominan las preguntas reproductivas/memorísticas. El segundo indicador que es la complejidad de las actividades evaluativas incluye una pregunta: Si las actividades de evaluación requieren de operaciones intelectuales complejas, como razonamiento, argumentación y conceptualización. El tercer indicador que es la innovación y diversidad de las prácticas educativas se verá más adelante. La figura 3 permite visualizar los resultados.



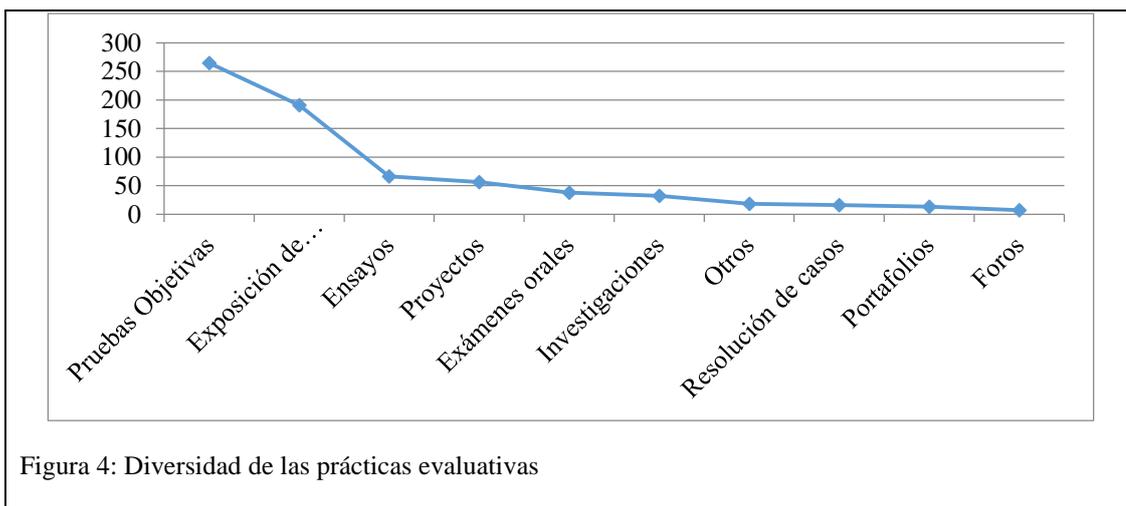
La integración de conocimientos, habilidades y actitudes, tiene un promedio aritmético de 3,49/5; si las actividades propuestas en la evaluación de los aprendizajes integran conocimientos, habilidades y actitudes tiene una media de 3,66/5; por su parte, si los exámenes predominan las preguntas reproductivas/memorísticas tiene un promedio de 3,24/5. En cuanto a la complejidad de las actividades evaluativas de evaluación, si las actividades de evaluación requieren de operaciones intelectuales complejas, como razonamiento, argumentación y conceptualización tiene un promedio de 3,58/5. Por otra parte, la moda o puntuación con mayor frecuencia en las tres preguntas es 4/5.

A partir de estos resultados, es evidente considerar que la variable identidad profesional tiende a ser más o menos auténtica, como diría Monereo (2009), facilita la

transición del individuo entre la profesión y su formación, es decir que las concepciones y discursos tanto del estudiante como las especificaciones de la profesión se están cumpliendo.

Un punto preocupante es el alto índice de respuestas en cuanto a que en los exámenes predominan las preguntas reproductivas y memorísticas. Las actividades evaluativas con tendencia a la autenticidad, según Diaz-Barriga (2002), deben constituir un desafío intelectual en representación de la cotidianidad real y contextualizada a la que se va a enfrentar el estudiante, es por ello que preguntas de tipo tradicional no hacen más que coartar aspectos esenciales del individuo. Correspondiendo a esta línea de pensamiento Ahumada (2005) implica a la originalidad e individualidad de cada estudiante, donde no puede haber dos respuestas iguales ni erróneas. Es por ello que si en un examen predominan preguntas de carácter memorístico, se recae en una evaluación de tipo tradicional, dejando de lado la autenticidad de esta actividad y se irrumpe en la individualidad del estudiante.

Siendo el tercer y último indicador la innovación y diversidad de las prácticas evaluativas donde se pidió que se numere, según la frecuencia, los tres tipos de evaluación de los aprendizajes más utilizados. A continuación se presenta la figura 4 de resultados sobre el tercer indicador, los cuales se calcularon en base a la respuesta de los estudiantes los cuales debían escoger los tres tipos de actividades más frecuentes en su práctica evaluativa, siendo 1 la más frecuente y 3 el menos frecuente. Para determinar un puntaje final para el análisis se asignó tres puntos a la primera opción, dos puntos a la segunda opción y un punto a la tercera opción.



Según la información presentada por la figura 3 donde se evidencia los resultados de la innovación y diversidad de las prácticas educativas, las actividades más utilizadas en la práctica evaluativa son: pruebas objetivas, la exposición de trabajos y los ensayos.

Siendo las pruebas objetivas la primera opción con 265 puntos se puede hablar que el tipo de evaluación más frecuente utilizado por los docentes es de tipo tradicional, puesto que para Monereo las caracteriza por ser irrelevantes, artificiales y de carácter tradicional, lo cual contradice a la autenticidad mencionada a lo largo de los criterios.

La exposición de trabajos es la segunda opción con más valoración, alcanzando los 191 puntos. A esta actividad se la puede relacionar con auténtica puesto que representa al criterio de la identidad profesional, sin embargo se puede recaer en el error de la repetición de información por parte de los estudiantes en lugar de que sea una actividad significativa.

Como tercera opción siendo los ensayos, con 66 puntos, se habla de una actividad que puede llegar a ser auténtica, puesto que para Wiggins (1989) algunas profesiones pueden requerir de la elaboración de informes o ensayos, por lo tanto se la puede tomar como auténtica siempre y cuando se vincule con la realidad profesional en el contexto adecuado.

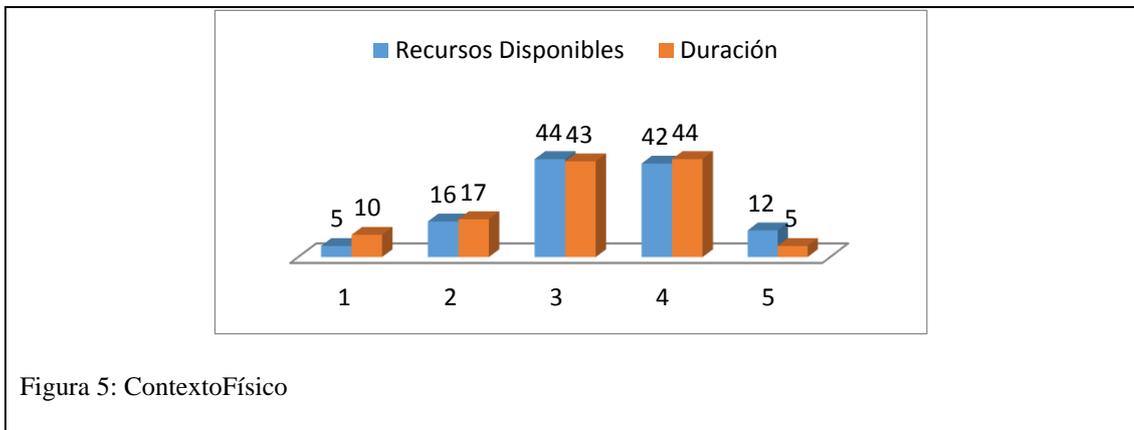
Cabe recalcar que siendo el ensayo casi la única opción de actividad auténtica, las actividades con alto grado de autenticidad como: la resolución de casos (16) y los portafolios (13) tuvieron tan bajo puntaje. Es decir que las actividades de evaluación aplicadas en la UPS según los estudiantes no responden a los criterios de autenticidad.

Es decir que los modos de actuar, los instrumentos empleados para las evaluaciones, no responden a las características de tipo auténticas; sin embargo existe coherencia entre los exámenes con tipo de preguntas memorísticas y los tipos de actividades utilizadas para la evaluación, ambas se contraponen a la autenticidad. Díaz-Barriga (2005) indica que las actividades que han evidenciado los estudiantes como comunes en su práctica no responden a un desafío intelectual que debería presuponer la autenticidad, es por ello que estas no se relacionan con la realidad y por tanto se las identifica con la evaluación tradicional.

La segunda dimensión de la identidad profesional, que responde al contexto físico, contiene dos indicadores: número y disponibilidad de recursos, para la cual se formuló la pregunta de si el número y el tipo de recursos disponibles durante las actividades de evaluación es afín con los que se utilizan en el ámbito profesional. El segundo indicador que es la duración de la tarea incluye una pregunta: Si la duración de una

actividad evaluativa es semejante a la duración de la misma en el ámbito profesional.

La figura 5 permite visualizar los resultados.



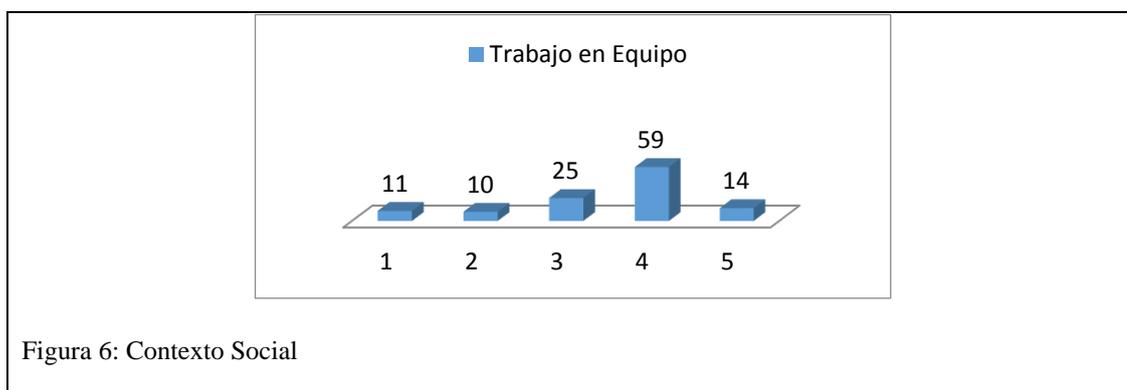
El contexto físico tiene un promedio aritmético de 3,24/5; si el número y el tipo de recursos disponibles durante las actividades de evaluación tienen una media de 3,34/5; por su parte, si la duración de la actividad evaluativa en relación a la realidad profesional tiene un promedio de 3,14/5. Por otra parte, la moda o puntuación con mayor frecuencia en las tres preguntas es 4/5.

A partir de estos resultados, es evidente considerar que la variable identidad profesional en relación a su contexto físico tiende a ser más auténtica, como diría Gulikers, Bastiaens, & Kirschner (2004) el número y tipo de recursos disponibles durante la resolución de problemas logran un alto nivel de autenticidad siempre y cuando estos este coherentemente relacionados con la el ámbito profesional en el que se van a desenvolver, es por ello que con los resultados obtenidos, apenas se cumple con este propósito puesto que los recursos no reflejan un alto nivel de fidelidad con la realidad profesional.

La duración de la actividad profesional es óptima, sin embargo hay falencia en cuanto que el tiempo que se toma para el desarrollo de la tarea debe ser similar al tiempo que

toma su resolución en el ámbito profesional, es por ello que para Gulikers, Bastiaens, & Kirschner (2004) el tiempo que se toma en un examen para la resolución de un problema es opuesto con el tiempo tomado en un examen de tipo profesional, y haciendo alusión a resultados posteriores los exámenes tienden a ser memorísticos, por ello es que la duración de la tarea según los estudiantes es disonante con el ámbito profesional. Se tiene limitaciones temporales y para Wiggins se disminuye el nivel de autenticidad de la evaluación.

La tercera dimensión de la identidad profesional, hace referencia al contexto social y contiene un indicador: el trabajo en equipo (en el caso de requerirse) donde se preguntó si las actividades de evaluación del aprendizaje se realizan en equipo, en el caso de requerirse. La figura 6 permite visualizar los resultados.



El contexto social tiene un promedio aritmético de 3,46/5 con referencia a si las actividades de evaluación del aprendizaje se realizan en equipo, en el caso de requerirse. Por otra parte, la moda o puntuación con mayor frecuencia en las tres preguntas es 4/5.

A partir de estos resultados, es evidente considerar que la variable identidad profesional en relación a su contexto social tiende a ser más auténtica, para

Condemarín & Medina (2000) a la evaluación auténtica se la concibe como un ejercicio de tipo colaborativo, por lo que es de gran importancia considerar esta característica en la vida profesional, siempre y cuando esta la requiera. Entonces para los estudiantes el abordaje desde esta perspectiva es de forma auténtica y responde según Gulikers, Bastiaens, & Kirschner (2004) a la pertinencia de la situación real con relación a un abordaje de tipo colaborativo. Se puede hablar que para Monereo (2009) con los resultados positivos, se estaría hablando de una enculturización identitaria que implica encaminarse hacia un nivel alto de socialización de la profesión y además de una autenticidad cada vez mayor.

Sin embargo, al considerar que el rango o recorrido en todos los casos es 4, lo cual significa que las respuestas están dispersas, entre el totalmente de acuerdo y totalmente en desacuerdo, podría implicar una posible debilidad en la percepción de los estudiantes respecto al realismo de las tareas; o quizá no responde completamente a las expectativas de todos los estudiantes.

#### **4.2.3. Significatividad**

La variable significatividad incluye 3 dimensiones: 1) La relación de las tareas con los intereses personales, académicos y profesionales, 2) La vinculación con los aprendizajes previos y 3) La función formativa de la evaluación. En cuanto a primera tiene un indicador: la relevancia personal, académica y profesional, para el cual se formuló una pregunta: Si las actividades evaluativas incluyen tareas significativas para el ejercicio profesional. La figura 7 permite visualizar los resultados.

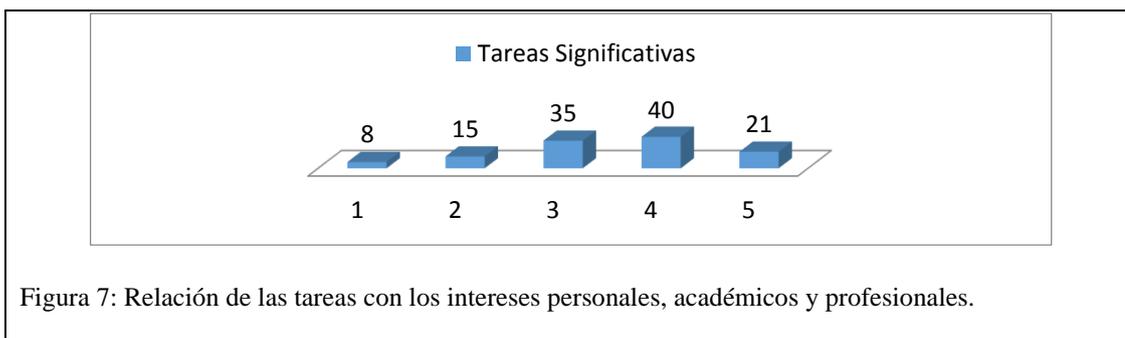
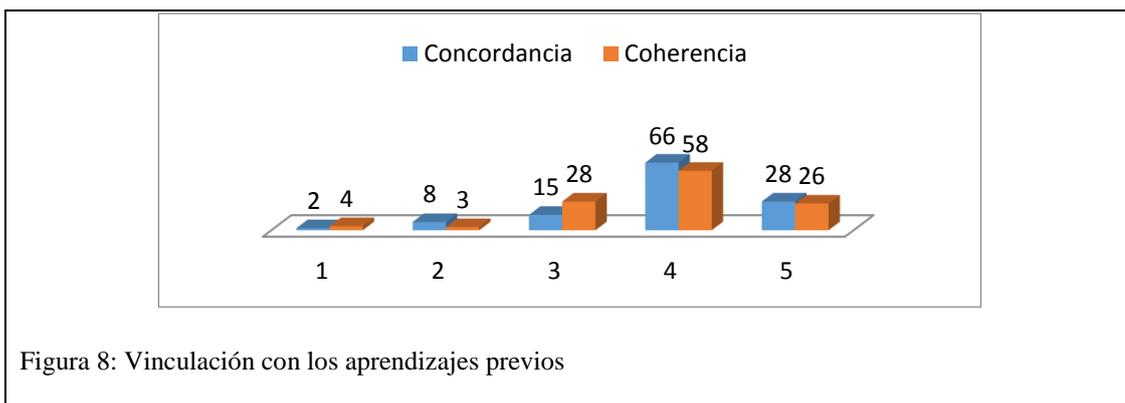


Figura 7: Relación de las tareas con los intereses personales, académicos y profesionales.

La relación de las tareas con los intereses personales, académicos y profesionales tiene un promedio aritmético de 3,43/5 donde se preguntó si las actividades evaluativas incluyen tareas significativas para el ejercicio profesional. Por otra parte, la moda o puntuación con mayor frecuencia en las tres preguntas es 4/5.

A partir de estos resultados, es evidente considerar que la variable *Realismo de las tareas* tiende a ser más auténtica, como diría Monereo (2009), existe una relación entre las actividades evaluativas y los intereses personales, académicos y profesionales, puesto que una tarea se vuelve significativa en cuanto el individuo se relaciona desde todos los ámbitos en la resolución de esta, es decir que es relevante, profunda y en correlación al desenvolvimiento del individuo en el ámbito profesional.

En cuanto a la segunda dimensión de la significatividad que responde a la vinculación con los aprendizajes previos tiene un indicador: la concordancia de las tareas de evaluación con los objetivos de aprendizaje, para el cual se formuló dos preguntas: 1) Si las actividades de evaluación tienen concordancia con los objetivos de la asignatura y 2) Si hay coherencia entre el tipo de evaluación y los contenidos a evaluar. La figura 8 permite visualizar los resultados.



La vinculación con los aprendizajes previos tiene un promedio aritmético de 3,87/5; si las actividades de evaluación tienen concordancia con los objetivos de la asignatura tiene una media de 3,92/5; por su parte, si hay coherencia entre el tipo de evaluación y los contenidos a evaluar tiene un promedio de 3,83/5. Por otra parte, la moda o puntuación con mayor frecuencia en las tres preguntas es 4/5.

A partir de estos resultados, es evidente considerar que la variable *significatividad* tiende a ser más auténtica, para Wiggins (1989) la vinculación de los aprendizajes previos en el proceso de evaluación le suma validación puesto que implica la relación entre lo que el estudiante sabe con la ejecución de una actividad determinada, es decir que se crea la implicación entre las diferentes experiencias y la oportunidad de aprender más; lo que implica que la concordancia y coherencia le da relevancia a la resolución de determinadas actividades en relación al contexto.

En cuanto a la tercera y última dimensión de la significatividad que responde a la función formativa de la evaluación tiene 3 indicadores: 1) La retroalimentación de los resultados de las evaluaciones, 2) protagonismo y corresponsabilidad de los estudiantes en la evaluación de sus aprendizajes y 3) justeza en la calificación. En cuanto al primer indicador se formuló dos preguntas: 1) si se conversa con los

estudiantes sobre los resultados de la evaluación de manera que se pueda reflexionar sobre sus niveles de logro y 2) si se realizan acciones de mejoramiento ante los vacíos evidenciados en una evaluación del aprendizaje. En cuanto al segundo indicador se formularon 3 preguntas donde: 1) si se favorece la participación de los estudiantes en el diseño del proceso de evaluación, 2) si se favorece la participación de los estudiantes a través de la autoevaluación, y 3) si se favorece la evaluación del aprendizaje entre pares iguales. En relación al último indicador se formuló una pregunta: si los docentes son imparciales o justos en la calificación. La figura 9 permite visualizar los resultados.

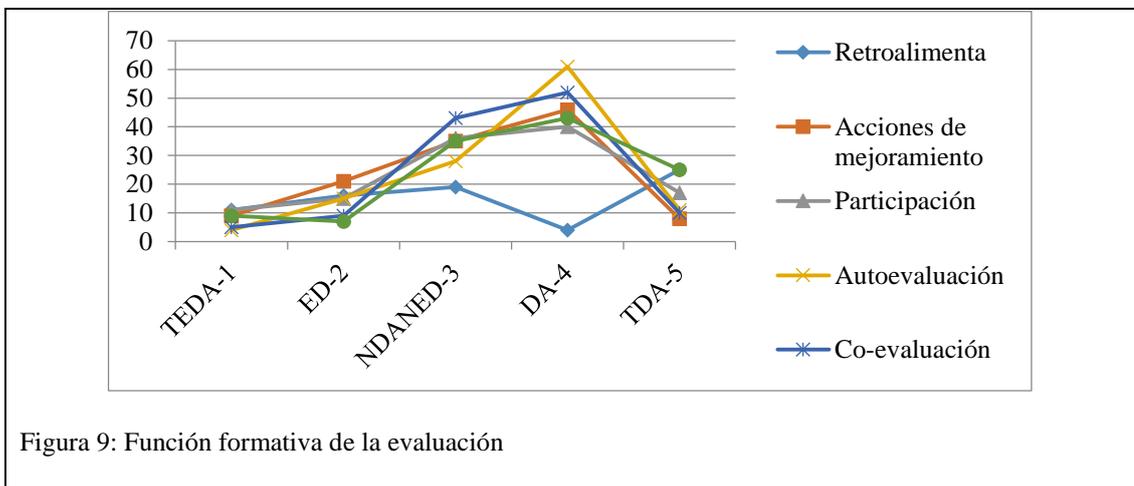


Figura 9: Función formativa de la evaluación

La función formativa de la evaluación tiene un promedio aritmético de 3,42/5; donde A) La retroalimentación de los resultados de las evaluaciones con un promedio de 3,35/5, 1a) si se conversa con los estudiantes sobre los resultados de la evaluación de manera que se pueda reflexionar sobre sus niveles de logro tiene un promedio de 3,50/5 y 2a) si se realizan acciones de mejoramiento ante los vacíos evidenciados en una evaluación del aprendizaje con una media de 3,19/5. B) Protagonismo y corresponsabilidad de los estudiantes en la evaluación de sus aprendizajes tiene un promedio de 3,42/5, 1b) si se favorece la participación de los estudiantes en el diseño del proceso de evaluación con un promedio de 3,31/5, 2b) si se favorece la

participación de los estudiantes a través de la autoevaluación con promedio de 3,50/5, y 3b) si se favorece la evaluación del aprendizaje entre pares iguales tiene un promedio de 3,44/5. y C) Justeza en la calificación 1c) Si los docentes son imparciales o justos en la calificación tiene un promedio de 3,57/5. Por otra parte, la moda o puntuación con mayor frecuencia en las tres preguntas es 4/5.

A partir de estos resultados, es evidente considerar que la variable significatividad en cuanto a la función formativa de la evaluación tiende a ser auténtica, sin embargo para los estudiantes es minimamente cumplida. Para Díaz-Barriga (2005) considera que la retroalimentación por parte de los docentes tiene como propósito buscar alternativas y la toma de decisiones frente al desempeño estudiantil, según los estudiantes es el punto más fuerte dentro de la significatividad de la evaluación. Sin embargo en relación a la mejora de vacíos evidenciados se torna irrelevante la acción de los docentes puesto que para Margalef García (2007) los criterios de evaluación transparentan el proceso educativo, lo cual implica que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se deben tomar decisiones frente a las metodologías utilizadas en este.

Para Vallejo & Molina (2014) la participación del estudiante constituye un factor incluyente para el estudiante, según los resultados presentados existe una participación por parte de los estudiantes, sin embargo es un aspecto en el que aún se debe trabajar dentro del ámbito de la evaluación. El docente pone en juego la práctica cotidiana donde el estudiante se desenvuelve, lo que implica que la imparcialidad de la calificación determina cuan significativa puede ser la actividad evaluada para el estudiante, en relación a los resultados presentados los estudiantes se sienten de acuerdo con la forma de calificar de sus docentes.

Sin embargo, al considerar que el rango o recorrido en todos los casos es 4, lo cual significa que las respuestas están dispersas, entre el totalmente de acuerdo y totalmente en desacuerdo, podría implicar una posible debilidad en la percepción de los estudiantes respecto al realismo de las tareas; o quizá no responde completamente a las expectativas de todos los estudiantes.

## **Conclusiones**

A partir de la información recolectada se determina que la percepción de los estudiantes es en su mayoría positiva en relación al proceso de evaluación que se realiza dentro de la Carrera de Pedagogía.

En cuanto al realismo de la tarea la percepción de los estudiantes es medio alta en relación a los problemas que son presentados en las evaluaciones, lo cual implica que existe un grado de realismo medio alto por lo que hay un mayor grado de autenticidad en las tareas de evaluación. Las actividades habituales y la ejemplificación en las actividades de evaluación le permiten al estudiante demostrar las capacidades adquiridas para su futuro en el ámbito profesional.

Se entiende que las actividades de evaluación les permiten a los estudiantes demostrar los aprendizajes y resolver conflictos habituales de su profesión. El realismo para los estudiantes en uno de los criterios con más alta aceptación según los resultados.

Se recomienda revisar las actividades específicas de evaluación puesto que el enfoque de determinada acción puede encaminar a que una actividad sea tomada como auténtica o no, además puede que los estudiantes perciban a estas actividades como tradicionales o que su enfoque al momento de la encuesta haya sido en referencia a una sola materia.

En relación a los resultados obtenidos en la identidad profesional presentaron varios datos incongruentes al enfoque auténtico de la evaluación, si bien los estudiantes perciben que existe integración de conocimientos, habilidades y actitudes; y que estas

actividades evaluativas requieren de operaciones intelectuales complejas, para los estudiantes aún existe predominación memorística/reproductiva, lo cual implica que se hace referencia a evaluaciones de tipo tradicional contrapuestas obviamente a la autenticidad.

Y esta característica tradicional se reafirma con el hecho de que se utilicen actividades de evaluación con poca o nula autenticidad como: las pruebas objetivas, la exposición de trabajos y los ensayos. Estas prácticas no corresponden a un desafío intelectual para los estudiantes por lo que no se relacionan con la realidad y por tanto no se identifican con la autenticidad. Se tiende más hacia una comunidad educativa que profesional.

Los recursos disponibles y la duración de las actividades de evaluación en relación al ámbito profesional corresponden a un grado alto de identidad profesional puesto que los problemas planteados tienen relación con la realidad profesional en la que se van a desenvolver. De la misma forma para los estudiantes el trabajo en equipo es utilizado en correspondencia con el ámbito profesional lo cual responde a un desarrollo dentro de la comunidad profesional.

Se recomienda comparar los resultados obtenidos por parte de los docentes puesto que las percepciones evaluadas son sometidas a subjetividades que dependen de muchos factores internos y externos para su respuesta. Es importante validar la contraposición de estos dos actores educativos debido a su relación implícita en el ámbito educativo. En relación a los resultados sobre la significatividad se puede hablar de una tendencia hacia la relevancia. La relación de las tareas con los intereses personales, académicos y profesionales tienen resultados medio altos lo cual implica que para los estudiantes

la resolución de tareas es significativa siempre y cuando el individuo esté involucrado desde todos los ámbitos.

La concordancia con los objetivos y la coherencia entre el tipo de evaluación y los contenidos muestran gran relevancia a la resolución de determinadas actividades en relación al contexto. Uno de los puntos débiles en referencia a la significatividad es el análisis de los resultados de la evaluación lo que significa que los docentes no refuerzan los resultados obtenidos en las evaluaciones, en consecuencia las acciones de mejoramiento son medio bajas por lo cual se puede hablar de una irrelevancia para los estudiantes.

El protagonismo y corresponsabilidad de los estudiantes en la evaluación de sus aprendizajes es uno de los puntos fuertes en cuanto relevancia para los estudiantes puesto que se puede hablar de un índice medio alto de participación de los estudiantes para el diseño del proceso de evaluación y el favorecimiento para los estudiantes en actividades como la autoevaluación y coevaluación.

Debido a que el rango o recorrido en todos los casos es 4, significa que las respuestas están dispersas, entre el totalmente de acuerdo y totalmente en desacuerdo, lo cual podría implicar una posible debilidad en la percepción de los estudiantes respecto al realismo de las tareas, es decir que las respuestas en cierto punto no responden adecuadamente a las necesidades de los estudiantes.

## Referencias

- Ahumada Acevedo, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México DF: Paidós Educador.
- Ahumada, P. (2005). El ocaso de los sistemas tradicionales centrados en pruebas. En P. Ahumada, *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje* (págs. 29-40). México: Paidós.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*". Madrid: Morata.
- Álvarez Valdivia, I. (2008). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(14), 235-272.
- Asamblea Constituyente del Ecuador. (2008). *Constitución del Ecuador*. Montecristi.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2010). *LOES*. Quito.
- Biggs, J. B. (2005). Construir el aprendizaje alineando la enseñanza: alineamiento constructivo Calidad del aprendizaje universitario. *Narcea*, 29-53.
- Bravo Arteaga, A., & Fernández del Valle, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*(12(Suplemento)), 95-99.
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Santiago de Chile, Chile: Andrés Bello.

- Díaz Barriga , F. (2005). La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*.
- Díaz-Barriga, F. (2002). *Estrategia Docente para un Aprendizaje Significativo*.Guadalajara: Mc. Graw Hill.
- Frey, B. B., Schmitt, V. L., & Allen, J. P. (2012). Defining Authentic Classroom Assesment. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 17*(2).
- Gulikers, J., Bastatiens, T., & Kirschner, P. (Septiembre de 2004). A five-dimensional Framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Develoment, 52*(3), 67-86.
- Gulikers, J., Bastiaens, T., & Kirschner, P. (2004). Un marco de referencia de cinco dimensiones para la evaluación auténtica. *Innova CESAL, 1*-13.
- Hawes, G. (2004). *Evaluación de logros de aprendizaje de competencias*. Universidad de Talca. Instituto de Investigación y desarrollo educacional.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Pilar Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Margalef García, L. (2005). Los Retos de la Evaluación Auténtica en la Enseñanza Universitaria: Coherencia Epistemológica y Metodológica. *Perspectiva Educacional. Formacion de Profesores*(45), 25-44. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100003>
- Margalef García, L. (2007). La evaluación como aprendizaje: una tarea aún pendiente. *Relada (Revista Electrónica de ADA), 1*(1), 11-21.

- Monereo Font, C. (2009). La autenticidad de la Evaluación. En M. Castelló, *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria* (págs. 9-22). Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. (Julio de 2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento Educativo*, 32, 71-89.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castello, *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria* (págs. 10-22). Barcelona: Edebé.
- Newmann, F., Frandt, R., & Wiggins, G. (1998). An exchange of views on semantics, psychometrics, and assessment reform: a close look al 'authentic' assessments. *Educational Researcher*, 27(6), 19-22.
- Rubio Gómez, M. J. (Octubre de 2011). Cómo aprender evaluando en la educación superior. Ibarra, Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Quito, Ecuador: Senplades.
- Torres Gordillo, J. J., & Arán Jara, M. A. (Septiembre de 2014). Claves de la evaluación auténtica desde el enfoque de la evaluación orientada al aprendizaje. *Congreso Iberoamericano de Pedagogía SEP*, 104-114. Chile.
- Trillo Alonso, F. (Diciembre de 2005). Competencia docente y Evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista? *Revista Perspectiva Educativa*(45), 85-103.
- Vallejo Ruiz, M., & Molina Saorín, J. (2014). La Evaluación Auténtica de los Procesos Educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*(64), 11-25. Obtenido de <http://www.rieoei.org/rie64a01.pdf>

Wiggins, G. (1989). A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment.

*Phi Delta Kappan*, 70(9), 703-713.

Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment,*

*Research & Evaluation*, 2(2).

## Anexos

**Anexo 1: Matriz de Relación Diagnóstica.**

Variable	Dimensiones	Indicadores	Items	Es	D	P	Ex
Realismo de la tarea	Contextualización de las tareas evaluativas	Planteamiento de problemas reales.	¿Las actividades de evaluación plantean problemas reales? 1 ¿Las actividades de evaluación resultan habituales en el ejercicio profesional del educador? 2	X X	X X	X X	X X
		Aplicación de los aprendizajes.	¿Durante la evaluación de los aprendizajes el docente solicita ejemplificar? 3	X	X		X
	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? 4 ¿En los exámenes predominan las preguntas reproductivas/memorísticas? 5	X X	X	X	
Complejidad de las actividades evaluativas		¿Las actividades de evaluación requieren de operaciones intelectuales complejas, como razonamiento, argumentación y conceptualización? 6	X	X			X
Innovación y diversidad de las prácticas evaluativas		Numeren, según la frecuencia, los tres tipos de evaluación de los aprendizajes más utilizados: <b>7</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pruebas objetivas.</li> <li style="padding-left: 40px;">Exposiciones de trabajos.</li> <li>• Ensayos</li> <li style="padding-left: 40px;">Investigaciones</li> <li>• Proyectos</li> <li style="padding-left: 40px;">Portafolios</li> <li>• Resolución de casos</li> <li style="padding-left: 40px;">Foros</li> <li>• Exámenes orales</li> <li style="padding-left: 40px;">Otros</li> <li>.....</li> <li>• Exposiciones de trabajos</li> </ul>	X	X	X	X	
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? 8	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? 9	X	X			
	Contexto social	Trabajo en equipo (en el caso de requerirse, Gulikers, 2004).	¿Las actividades de evaluación del aprendizaje se realizan en equipo, en el caso de requerirse? 10	X	X	X		
<b>Significatividad</b>	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? 11	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? 12	X	X	X		
			¿Hay coherencia entre el tipo de evaluación y los contenidos a evaluar? 13	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? 14	X	X			
			¿Se realizan acciones de mejoramiento ante los vacíos evidenciados en una evaluación del aprendizaje? 15	X	X			
		Criterios de evaluación	¿Están establecidos los criterios de evaluación en los planes analíticos de las asignaturas? 16			X	X	
			¿Los criterios de evaluación establecen y especifican las características o requisitos del producto, desempeño o solución que debe entregar el estudiante? 17			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? 18	X	X				
	¿Se favorece la participación de los estudiantes a través de la autoevaluación? 19	X	X	X				
Justeza en la calificación		¿Se favorece la evaluación del aprendizaje entre pares/iguales? 20	X	X	X			
		¿Los docentes son imparciales o justos en la calificación? 21	X					

**Anexo 2: Encuesta de evaluación para el aprendizaje (Cuestionario para estudiantes).**

Estimado estudiante: estamos realizando una investigación sobre la evaluación del aprendizaje en la Carrera de Pedagogía, para lo cual solicitamos tu valiosa cooperación. Puesto que las opiniones que puedas brindarnos serán de gran importancia para el perfeccionamiento del proceso docente, te agradecemos que respondas de la manera más sincera y objetiva posible. Este cuestionario es anónimo. Solo señala tu edad y el nivel en el que estás.

Edad \_\_\_\_\_ Género M \_\_\_ F \_\_\_

Nivel \_\_\_\_\_

*Responde con una (X) de acuerdo con los siguientes criterios:*

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Ítems	1	2	3	4	5
1. Las actividades de evaluación plantean problemas reales.					
2. Las actividades de evaluación resultan habituales en el ejercicio profesional del educador.					
3. Durante la evaluación de los aprendizajes se solicita ejemplificar.					
4. Las actividades de evaluación integran conocimientos, habilidades y actitudes.					
5. En los exámenes predominan las preguntas reproductivas/memorísticas					
6. Las actividades de evaluación requieren de operaciones intelectuales complejas, como razonamiento, argumentación, conceptualización, etc.					
7. El número y el tipo de recursos disponibles durante las actividades de evaluación es afín con los que se utilizan en el ámbito profesional.					
8. La duración de una actividad evaluativa es semejante a la duración de la misma en el ámbito profesional.					
9. Las actividades de evaluación del aprendizaje se realizan en equipo, en el caso de requerirse.					
10. Las actividades evaluativas incluyen tareas significativas para el ejercicio profesional.					
11. Las actividades de evaluación tienen concordancia con los objetivos de la asignatura.					
12. Hay coherencia entre el tipo de evaluación y los contenidos a evaluar.					
13. Se conversa con los estudiantes sobre los resultados de la evaluación de manera que se pueda reflexionar sobre sus niveles de logro.					
14. Se realizan acciones de mejoramiento ante los vacíos evidenciados en una evaluación del aprendizaje.					
15. Se favorece la participación de los estudiantes en el diseño del proceso de evaluación.					

Ítems	1	2	3	4	5
-------	---	---	---	---	---

16. Se favorece la participación de los estudiantes a través de la autoevaluación.					
17. Se favorece la evaluación del aprendizaje entre pares/iguales.					
18. Los docentes son imparciales o justos en la calificación					
19. Numera, según la frecuencia, los <b>tres</b> tipos de evaluación de los aprendizajes más utilizados por los profesores: <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-left: 100px;"> <div style="width: 45%;"> <p><input type="checkbox"/> Pruebas objetivas</p> <p><input type="checkbox"/> Ensayos</p> <p><input type="checkbox"/> Proyectos</p> <p><input type="checkbox"/> Resolución de casos</p> <p><input type="checkbox"/> Exámenes orales</p> <p><input type="checkbox"/> Exposición de trabajos</p> </div> <div style="width: 45%;"> <p><input type="checkbox"/> Investigaciones</p> <p><input type="checkbox"/> Portafolios</p> <p><input type="checkbox"/> Foros</p> <p><input type="checkbox"/> Otro: _____</p> <p><input type="checkbox"/> Otro: _____</p> <p><input type="checkbox"/> Otro: _____</p> </div> </div>					

### Anexo 3: Carta de autorización firmada por la Directora de Carrera.

Quito, DM., 03 de junio del 2015

Magíster  
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.

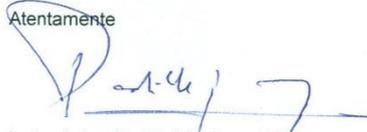
Y a quien corresponda, facilitarnos:

- 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*