

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE QUITO**

**CARRERA:
PEDAGOGÍA**

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

**TEMA:
CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN
LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA UPS SEDE QUITO, DESDE LA
PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES**

**AUTORA:
ROYA ANNE FALATOONZADEH**

**TUTOR:
JAIME ENRIQUE PADILLA VERDUGO**

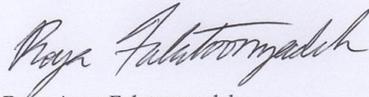
Quito, enero del 2016

Cesión de derechos de la autora

Yo, Roya Anne Falatoonzadeh, con número de identificación N° 1751779776, 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 titulado: "Concepciones y Prácticas de la Evaluación del Aprendizaje en la Carrera de Pedagogía de la UPS Sede Quito, desde la Percepción de los Docentes", 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 de la Universidad Politécnica Salesiana.

Quito, diciembre del 2015



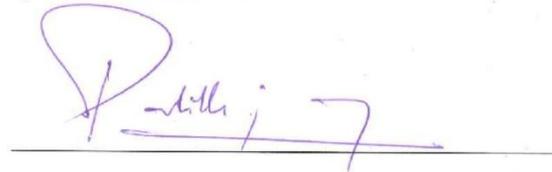
Roya Anne Falatoonzadeh

1751779776

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 docentes" realizado por Roya Anne Falatoonzadeh, 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 del 2015



Jaime Enrique Padilla Verdugo

C.I. 0101590123

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.

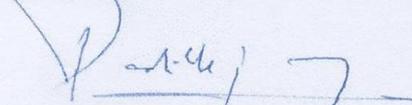
Y a quien corresponda, facilitarnos:

- 1) Los planes de actividades de todas las asignaturas de la mención Parvularia, modalidad presencial; y,
- 2) Los exámenes parciales y finales de los periodos 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

Índice

Introducción	1
1. Problema	3
1.1. Descripción del problema	3
Antecedentes	3
Importancia y alcances.....	7
Delimitación	7
1.2. Presentación del problema	7
1.3 Objetivos.....	8
1.3.1 Objetivo General.....	8
1.3.2 Objetivos Específicos	8
2. Fundamentación teórica y conceptual.....	9
2.1. Evaluación de los aprendizajes	9
2.2. Definición de evaluación auténtica	10
2.3. Características de la evaluación auténtica.....	11
2.4. Criterios de autenticidad de las actividades de evaluación de los aprendizajes.....	16
2.4.1. Realismo de la tarea	17
2.4.2. Identidad profesional	19
2.4.3. Significatividad de la evaluación	24
2.5. Principales actividades de evaluación auténtica.....	28

3.1. Descripción del método: técnicas e instrumentos	32
3.2. Análisis de resultados.....	34
3.2.1. Realismo de la tarea	35
3.2.2. Identidad profesional	36
3.2.3. Significatividad de la evaluación	42
Conclusiones.....	48
Referencias	50
Anexos	53

Índice de figuras

Figura 1: Métodos de evaluación auténtica.....	17
Figura 2: Contextualización de las tareas evaluativas.	35
Figura 3: Integración de conocimientos, habilidades y actitudes	37
Figura 4: Diversidad de prácticas evaluativas.....	38
Figura 5: Contexto físico.	40
Figura 6: Contexto social	41
Figura 7: Relación de las tareas con los intereses personales, académicos y profesionales	43
Figura 8: Vinculación con los aprendizajes previos.	44
Figura 9: Función formativa de la evaluación.	45

Índice de anexos

Anexo 1: Matriz de Relación Diagnóstica	53
Anexo 2: Encuesta de evaluación para el aprendizaje (Cuestionario para docentes)	56

Resumen

Este trabajo de investigación estudia las percepciones de evaluación del aprendizaje en la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana, Sede Quito. Su objetivo principal es identificar la autenticidad de la evaluación de los aprendizajes de esta carrera. El objeto de estudio es la evaluación auténtica del aprendizaje, lo cual constituye una alternativa a las limitaciones y dificultades de la evaluación tradicional. La metodología fue de índole cuantitativa y de alcance descriptivo, recolectando información mediante la aplicación de una encuesta para los docentes de la carrera. La investigación se realizó durante el periodo de marzo a septiembre del 2015 y se analizó la información recolectada de acuerdo a los criterios establecidos en la fundamentación teórica: realismo, identidad profesional y significatividad. Los resultados de la investigación muestran desde la perspectiva del docente una percepción de autenticidad en los procesos de evaluación del aprendizaje, lo cual implica que las actividades son: realísticas; cercanas a la comunidad profesional del educador; y relevantes.

Abstract

This investigation studies the perception of learning evaluation of Polytechnic Salesian University, Faculty of Education, Campus Quito. The main objective is to identify the authenticity of learning evaluation of this faculty of the university. The object of study is authentic learning evaluation, which is an alternative method in the face of the limitations and difficulties of more traditional evaluations. The quantitative method of investigation collected information from the professors of the faculty. The investigation performed between March and September 2015 provided information from the professors, which was analyzed according to three criteria: realism, professional identity and significance. The results of the investigation indicate a perception of authenticity in the learning evaluation process from the perspective of the professors of the faculty, which implies that the assignments are realistic, a reflection of the teaching community and are relevant.

Introducción

La evaluación es un aspecto importante en el proceso educativo: determina los logros alcanzados por los estudiantes; se convierte en un calificativo para comparar estudiantes y determinar su promoción; y permite tomar decisiones sobre la práctica docente. De todas maneras, este aspecto de la evaluación por lo general no es valorizado como otros aspectos de la educación; se prioriza la enseñanza y el aprendizaje sin considerar que estos tres elementos más bien son interdependientes para lograr la calidad dentro de la educación.

Ahora bien, la evaluación tradicional ha sido el enfoque evaluativo más utilizado en el contexto escolar a lo largo de la historia. Sin embargo, las exigencias de la sociedad actual demandan el desarrollo de otras competencias, los cuales no son medibles dentro de los alcances de la evaluación tradicional. Por esta razón se proponen métodos alternativos de la evaluación como es la evaluación auténtica; de todas maneras es difícil lograr la transición de lo tradicional hacia la implementación de las alternativas de evaluación.

Frente a esta situación, se plantea realizar una investigación sobre las percepciones acerca de la evaluación del aprendizaje, tomando a la carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), Sede Quito como muestra de las tendencias evaluativas a nivel de las universidades ecuatorianas.

Esta investigación aporta información sobre la percepción docente en cuanto a las prácticas de evaluación, a partir de lo cual se pretende conocer la calidad de la educación superior desde un enfoque de la evaluación auténtica. Es importante considerar que este

diagnóstico podría constituir una línea base para la planificación de proyectos de mejoramiento de la evaluación de los aprendizajes, y probablemente, de los mismos proceso de enseñanza-aprendizaje. Posteriormente la UPS puede utilizar esta información y tomar decisiones para innovar sus propias prácticas evaluativas.

El estudio está estructurado de la siguiente manera: problema, objetivos, fundamentación teórica y conceptual, metodología y conclusiones. En el problema se profundiza la necesidad de la evaluación auténtica ante las limitaciones de lo tradicional. Los objetivos plantean el resultado final esperado de la investigación. En la fundamentación teórica y conceptual se explora la evaluación auténtica, considerando su definición, características, criterios (realismo, identidad profesional, significatividad) y principales actividades. En la metodología se describe diferentes aspectos de la investigación, como el desarrollo de una Matriz de Relación Diagnóstica y la aplicación de una encuesta a los docentes de la carrera; también el proceso de análisis de los resultados obtenidos de acuerdo a los criterios establecidos en la fundamentación teórica. Finalmente se realizan conclusiones y recomendaciones a partir de toda la información obtenida.

1. Problema

1.1. Descripción del problema

Antecedentes

La evaluación del aprendizaje siempre ha sido uno de los puntos a partir del cual se desarrolla el proceso educativo. La evaluación del aprendizaje se ha convertido últimamente en uno de los pilares de la enseñanza universitaria(Álvarez Valdivia, 2008). La evaluación del aprendizaje incluso ha llegado al punto de ser más determinante en el aprendizaje que el currículo (Biggs, 2005).

Históricamente la evaluación tradicional ha predominado en la educación. Este enfoque de evaluación, también conocido como la "cultura del examen", se caracteriza por pruebas objetivas o estandarizadas que se aplican al culminar la enseñanza para calificar los aprendizajes de los estudiantes(Biggs, 1996). La educación tradicional es conocida por la transmisión de conocimientos y su memorización para rendir exámenes objetivos, los cuales miden habilidades cognitivas de bajo nivel; las calificaciones obtenidas determinan las posibilidades de promoción del estudiante.

Las nuevas exigencias de la educación identifican varias limitaciones de la evaluación tradicional, especialmente en cuanto a la innovación pedagógica, pedagogía diferenciada y significatividad de las tareas(Condemarín & Medina, 2000). La evaluación tradicional complica la innovación pedagógica porque la escuela no se responsabiliza por la calidad de los aprendizajes. Las posibilidades de realizar una pedagogía diferenciada son reducidas por lo que la evaluación es única a pesar de las diferencias individuales. La significatividad de las tareas es inexistente debido a que las actividades requieren la

memorización de información y el uso de procedimientos repetitivos. Por este motivo se determina que la evaluación tradicional no cumple con las nuevas demandas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Ante esta realidad surgen alternativas de evaluación que se caracterizan por la responsabilidad del estudiante ante su aprendizaje, el diálogo con los docentes y una evaluación continua en la cual los contextos sean auténticos(Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004). Desde esta perspectiva, la evaluación se transforma para incorporar conocimientos, habilidades y actitudes con la finalidad de mejorar al estudiante y a la institución(Mateo & Martínez, 2008).

Las metas educativas actuales establecidas por la UNESCO y OCDE de aprender para la vida y aprender para el mundo de mañana también intentan superar la memorización de conocimientos que caracteriza a la evaluación tradicional. Se enfatiza una enseñanza basada en el desarrollo de aprendizajes y competencias; el aprendizaje como la construcción del conocimiento desde una mirada reflexiva y activa; y la evaluación desde el desempeño estudiantil contextualizada. En el contexto ecuatoriano, la Ley Orgánica de Educación Superior (2010) regula los procesos evaluativos a nivel general y en el ámbito institucional sin mencionar normas sobre el aprendizaje. La evaluación del aprendizaje de la UPS está normado en el Reglamento Interno de Régimen Académico, el cual establece lo siguiente: dominio de conocimientos, capacidades, destrezas y desempeño; un proceso sistemático y continuo dividido en dos momentos que comprenden de aprovechamiento y examen; la calificación del aprovechamiento mediante tres actividades de aprendizaje que sean de carácter colaborativo, prácticas de aplicación y experimentación, de trabajo autónomo u otras (Asamblea Nacional , 2010). Sin embargo, a pesar de que el ideal de la UPS implica una evaluación formativa y

significativa, existen tensiones sobre el diseño de actividades o instrumentos de evaluación, especialmente en cuanto a formulación de las preguntas por parte de los profesores. También entre los estudiantes se percibe insatisfacción con las prácticas evaluativas. Ante esta realidad se crea la necesidad de conocer más profundamente y diagnosticar las concepciones y prácticas de evaluación auténtica de la UPS.

Estado del Arte

A finales de los ochenta del siglo pasado surgió la idea de la evaluación auténtica en Estados Unidos (Ahumada, 2005). Se hace una de las primeras referencias al término en un libro de pruebas estandarizadas que promovía el uso de problemas significativos y reales en el proceso de evaluación (Frey, Schmitt, & Allen, 2012). Los problemas de la vida real que son significativos para los estudiantes cumplen con los criterios para una evaluación auténtica, en cuanto a las tareas contextualizadas o realistas, se recomendaba utilizar el término auténtico. Las tareas tradicionales no siempre carecían de autenticidad pero que generalmente no eran significativos para los estudiantes (Newmann, Frandt, & Wiggins, 1998).

Los investigadores, teóricos y los formadores de docentes apoyaron a la evaluación auténtica durante la década de los noventa como un enfoque válido y productivo para evaluar a los estudiantes (Frey, Schmitt, & Allen, 2012). También se puede señalar dos razones para el uso de evaluaciones auténticas: a) su validez de constructo, debido a que mide lo que debe medir por lo que las tareas reflejan la competencia que se desea evaluar, el contenido de la evaluación incorpora tareas auténticas de problemas de la

vida real y los procesos de pensamiento de los expertos son un requisito para resolver la tarea de evaluación; y b) su validez consecuente o el impacto en el aprendizaje de los estudiantes debido a que los efectos pretendidos y no pretendidos de la evaluación afecta la enseñanza y aprendizaje estudiantil(Gielen, Dochy, & Dierick, 2003).

A pesar de los esfuerzos por definir a la evaluación auténtica, no existe un consenso; de todas maneras, la mayoría de los autores lo conciben como un nuevo enfoque evaluativo mientras ofrecen un conjunto de criterios para delimitar el concepto. La evaluación auténtica es una alternativa a la evaluación tradicional (cultura del examen), lo cual se caracteriza por las pruebas de lápiz y papel(Álvarez Valdivia, 2008). Es una alternativa debido a que busca cambiar la cultura de evaluación para superar la calificación de alumnos que utilizaba a la nota como una referencia de los conocimientos declarativos que tenía el estudiante mientras se olvidaba de los demás capacidades y habilidades que pueda tener(Margalef, 2005).

Álvarez establece que la evaluación auténtica es una alternativa a la evaluación del aprendizaje igual que la evaluación basada en el desempeño, la evaluación de materiales contenido en carpetas (portafolios) y otros; también indica que la evaluación auténtica es una expresión genérica que se utiliza para describir una variedad de enfoques evaluativos. Para los propósitos de esta investigación, se considera a la evaluación auténtica como un paraguas bajo lo cual se desarrollan distintos tipos de evaluación alternativa(Álvarez Valdivia, 2005).

Importancia y alcances

Actualmente las políticas gubernamentales ecuatorianas recalcan la necesidad de garantizar la calidad de la educación superior (Asamblea Nacional, 2010). Esta investigación está alineada con la LOES, siendo su alcance descriptivo y su mayor aporte un análisis de las percepciones de evaluación de los docentes de la Carrera de Pedagogía, sede Quito desde el enfoque de la evaluación auténtica.

Los aportes de este trabajo radican en las posibilidades de mejorar el proceso educativo ya que la UPS puede tomar medidas en cuanto a sus prácticas de evaluación del aprendizaje para convertirse en los promotores de la calidad educativa de la educación superior.

Delimitación

Se realiza el análisis de las percepciones de la evaluación del aprendizaje en la educación superior en la Universidad Politécnica Salesiana, en la Carrera de Pedagogía Sede Quito. La fuente de información son los docentes de la modalidad presencial, periodo de estudios entre marzo y septiembre del 2015. Se realiza la investigación en la UPS, Sede Quito, Campus El Girón, ubicado en la Av. Isabel La Católica N. 23-52 y Madrid, Quito, Ecuador.

1.2. Presentación del problema

El problema central de esta investigación está planteado a través de la siguiente pregunta: ¿La evaluación del aprendizaje en la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana tiene las características de una evaluación auténtica?

El objeto de estudio es la evaluación auténtica y el campo de acción es la autenticidad de la evaluación de los aprendizajes en la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Para la operativización del estudio, la pregunta central se desagrega en las siguientes:

- ¿Cuáles son los principales referentes teóricos-metodológicos que sirven de base para una evaluación auténtica en la educación superior?
- ¿Cuáles son las percepciones de evaluación de los aprendizajes desde la opinión de los docentes?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

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

1.3.2 Objetivos Específicos

- Elaborar un referente teórico-metodológico que sirva de base para el análisis de los datos recogidos para la investigación.
- Analizar las percepciones evaluativas de los docentes en la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana.

2. Fundamentación teórica y conceptual

2.1. Evaluación de los aprendizajes

La evaluación es un proceso en la cual es posible recolectar información, valorarlo y tomar decisiones; es el uso que la persona da a la información para transferirlos a nuevos contextos y realidades, desarrollando nuevas capacidades (Torres Gordillo & Aràn Jara, 2014). A partir de esta concepción, es posible determinar que la evaluación permite conocer los aprendizajes del estudiante y tomar decisiones en cuanto al progreso de los procesos educativos.

De todas maneras se cuestionan los modos de evaluación predominantes debido a que refuerzan las nociones del currículo porque se desvinculan de las demandas educativas actuales (Álvarez Valdivia, 2008). La evaluación de los aprendizajes ha sido principalmente orientada hacia el cumplimiento del currículo oficial en vez de enfocarse en el crecimiento del individuo.

Se señala que "la evaluación es incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje o independientemente del mismo, no retroalimenta estos procesos y no informa al alumnado de las condiciones de la evaluación"(Álvarez Valdivia, 2008, pág. 238). En este sentido, las universidades se transforman en un espacio de contradicción por lo que se expresa un discurso que refleja las tendencias actuales dentro de la evaluación del aprendizaje mientras que la práctica sigue siendo tradicional. Ante las limitaciones de la evaluación tradicional en la cual la forma de evaluar se efectuaba mediante una prueba objetiva para medir la capacidad de memorización de conocimientos y la mecanización

de las habilidades desde una mirada limitada del proceso de aprendizaje, surge la necesidad de explorar las alternativas de evaluación. Una respuesta es la evaluación auténtica ya que espera un producto de calidad, la posibilidad de hacer inferencias, la utilización de “múltiples indicadores del aprendizaje” y la presentación del trabajo a varias personas (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004, págs. 7-8). Desde esta perspectiva, se demuestra la complejidad que implican los procesos de evaluación de los aprendizajes. Para una mayor comprensión del tema, se comienza con una primera aproximación a la definición de evaluación auténtica.

2.2. Definición de evaluación auténtica

La evaluación auténtica constituye una alternativa a la evaluación tradicional. Representa una nueva forma de conocer los alcances de cada estudiante frente al proceso de enseñanza-aprendizaje; de todas maneras es importante aclarar el significado de dicho término. Se presenta la definición de la evaluación auténtica según diferentes autores.

La evaluación auténtica es un término utilizado para “describir una amplia variedad de nuevos enfoques e instrumentos de evaluación que se contraponen a los utilizados reiteradamente en la evaluación tradicional” (Monereo, 2009, pág. 10). Este autor delimita el concepto cuando menciona la similitud entre las actividades de evaluación, tanto en las condiciones de ejecución como las demandas cognitivas, considerando también el contexto. Lo auténtico se define a partir de lo original, lo cual requiere de pruebas para demostrar la veracidad; en el caso de la evaluación auténtica, es importante recolectar las pruebas de acuerdo a una realidad particular (Álvarez Valdivia, 2005).

A partir de esta definición, es posible determinar que la autenticidad de la evaluación recae en la similitud entre las tareas de evaluación y la realidad profesional. Sin embargo, es importante aclarar que la “autenticidad es subjetiva” (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004, pág. 4). La percepción de la autenticidad depende de un conjunto de características o criterios a partir de los cuales es posible garantizar la similitud entre las tareas y la realidad, de esta manera logrando mayores niveles de significatividad para el estudiantado.

Ahumada (2005) indica que la evaluación auténtica incluye un conjunto de principios y estrategias para mejorar las posibilidades de aprender significativamente, evaluando los procesos y superando las limitaciones de la evaluación tradicional. Monereo(2009) establece tres criterios a partir de lo cual determinar la autenticidad de una tarea de evaluación: realismo de la tarea, identidad profesional y la significatividad. A partir de estas definiciones, es posible determinar que la evaluación auténtica es un método alternativo que valora los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos por el estudiante de acuerdo a la realidad profesional. Como se mencionó anteriormente, no existe un consenso sobre la definición exacta de la evaluación auténtica, sino características que apoyan a delimitar la autenticidad de los diferentes tipos de actividades.

2.3. Características de la evaluación auténtica

Las características de la evaluación auténtica son múltiples y varían de acuerdo a cada autor; de todas maneras es posible rescatar las principales propiedades de este tipo de

evaluación. Se presenta los más destacables rasgos de la evaluación auténtica, según los diferentes autores.

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. Desde esta perspectiva se entiende que la evaluación auténtica es compleja ya que incorpora procesos que tradicionalmente fueron desconocidos por la evaluación tradicional.

Ahumada (2005) reitera que la evaluación auténtica es una alternativa a la evaluación tradicional ya que incorpora las habilidades desarrolladas por el individuo con el uso que la persona da al conocimiento; además la evaluación auténtica utiliza diferentes instrumentos para medir el nivel de logro y las experiencias de aprendizaje.

Se caracteriza a la evaluación auténtica como personalizada y variable en comparación con la evaluación tradicional. Las principales diferencias entre ambos tipos de evaluación radica en que se realiza la evaluación auténtica en base de tareas relevantes, requiere la aplicación del saber y considera el conjunto de competencias y contenidos mientras emplea justificaciones argumentadas; también evalúa la capacidad de actuar y propone a propósito problemas mal estructurados y ambiguos que reflejan la complejidad de la realidad (Monereo, 2009). De acuerdo a esta caracterización se entiende a la evaluación auténtica como una forma de evaluar en la cual es posible demostrar el conjunto de conocimientos y competencias de acuerdo a la estrategia escogida por el alumno, permitiendo variación en las respuestas de cada estudiante de

acuerdo a su criterio personal. Gulikers, Bastiaens & Kirschner (2004) establecen 3 razones para implementar la evaluación auténtica: la validez del constructo, el nivel educativo de los estudiantes y la subjetividad. La validez del constructo es una característica que permita ahondar en la evaluación auténtica. 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. Monereo complementa esta perspectiva, añadiendo que la validez del constructo recae en el planteamiento de “problemas semejantes a los de referencia”, requiriendo el uso de estrategias y recursos (conocimientos y habilidades) para su resolución y establece que es necesario considerar la validez consecuencial (Monereo, 2009, pág. 9). Es decir que la evaluación tiene efectos sobre la enseñanza y el aprendizaje, resaltando una relación entre los tres elementos de la educación.

Para realizar una evaluación auténtica, 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 (es decir, una abstracción de la práctica profesional) y no necesariamente con la práctica profesional real” (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004, pág. 8). Mediante una adaptación de la práctica profesional de acuerdo a la edad de la persona, la actividad de evaluación puede mantener los mismos criterios a partir de lo cual resolver la tarea. Ahora bien, la subjetividad es un factor importante al evaluar auténticamente. Los criterios de autenticidad, explicados posteriormente, “no son absolutas, sino variables” (Gulikers,

Bastiaens, & Kirschner, 2004, pág. 11). La variabilidad de la evaluación auténtica refleja la vida real y profesional en el sentido de que las actividades que desempeñan los adultos son cambiantes, lo cual requiere la capacidad de enfrentar situaciones nuevas y también solucionar las que surgen espontáneamente. Tradicionalmente la evaluación fue basada en las pruebas estandarizadas; de todas maneras, el nuevo contexto de la sociedad ha creado la necesidad de una nueva forma de conocer los logros del individuo en cual intervienen otros aspectos como es la subjetividad ante la resolución de un problema (Bravo & Fernández del Valle, 2000). Trillo (2005) recalca que el proceso de evaluación es sumamente subjetivo debido a que implica la interacción entre quién evalúa y para quienes. Por este motivo las formas particulares de pensar, tanto del educando como del educador, juegan un papel importante en el proceso de evaluación auténtica debido a la variedad de formas de concebir y solucionar un problema, lo cual sucede también en la vida adulta y profesional.

Por otro lado, Wiggins (1989) caracteriza a la evaluación auténtica desde la realización de la tarea, estableciendo tres principales características: desafíos comúnmente enfrentados; la respuesta ante las particularidades; el juicio y diálogo.

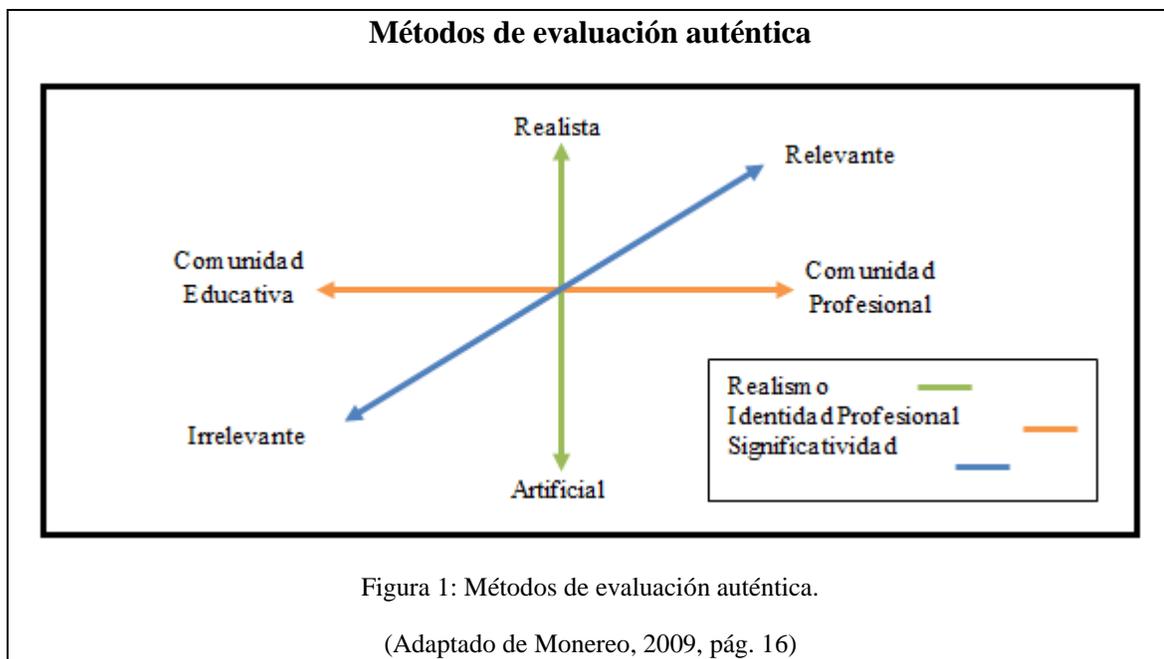
En cuanto a los desafíos comúnmente enfrentados, la evaluación auténtica es un entrenamiento para la vida real. Las “evaluaciones auténticas replican los desafíos y estándares de rendimiento que comúnmente enfrentan escritores, negociantes, científicos, líderes de la comunidad, diseñadores o historiadores” (Wiggins, 1989, págs. 703-704). La actividad planteada como parte de la evaluación mantiene un alto nivel de autenticidad con la realidad profesional.

La caracterización de la evaluación auténtica como la respuesta ante las particularidades se refiere al hecho de que singularidades puedan presentarse durante el proceso continuo de evaluación. Las “evaluaciones legítimas responden a los estudiantes y el contexto de la escuela” (Wiggins, 1989, pág. 704). En este sentido, el ser humano no necesariamente tiene que adaptarse a la evaluación, lo cual tradicionalmente ocurría, sino más bien la evaluación debería considerar e incorporar las necesidades específicas del individuo y del contexto escolar. Las evaluaciones auténticas también se caracterizan por el uso del juicio y el diálogo. En cuanto al uso del juicio, es importante ya que permite “reconocer y proponer problemas complejos...para utilizar el conocimiento para resolverlas”(Wiggins, 1989, pág. 706). El nivel de complejidad de la evaluación auténtica aumenta con el uso del juicio ya que se hace una aplicación realística del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes hacia una situación plausible de la vida adulta. De todas maneras es posible que un estudiante adivine o llegue a la respuesta sin comprender el problema, para lo cual es necesario explorar “la respuesta de un estudiante; debería haber la posibilidad de dialogar entre el examinador y el examinado” (Wiggins, 1989, pág. 708). En este sentido, el diálogo permite evidenciar el uso del juicio para la resolución de un desafío. Además de las características mencionadas, Wiggins (1989) interpreta a la evaluación auténtica como compleja por varios motivos. La evaluación auténtica “demuestra el nivel de logro del estudiante y los desafíos actuales y estándares del campo” (Wiggins, 1989, pág. 704). Para él, la evaluación auténtica supera los resultados limitados de las pruebas tradicionales, proporcionando un conocimiento verdadero sobre los alcances del estudiante y actúa sobre los desafíos reales del campo de estudio.

En fin, la evaluación auténtica es un tipo de evaluación que busca acercarse a la realidad para demostrar y aplicar el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que adquiere el estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La ventaja de la evaluación auténtica radica en que se evidencia claramente la semejanza entre el proceso de evaluación y la vida real, convirtiéndose en algo significativo para el ser humano. De todas maneras, se deduce que evaluar auténticamente es un reto ya que su nivel de complejidad refleja las condiciones de la realidad. Por este motivo es importante establecer unos criterios de autenticidad para desarrollar actividades dentro de los ámbitos educativos.

2.4. Criterios de autenticidad de las actividades de evaluación de los aprendizajes

Los criterios de autenticidad se refieren a los parámetros que guían el proceso para determinar el nivel de autenticidad de una actividad de evaluación. Cada autor menciona distintos criterios a partir de lo cual desarrollar actividades educativas; es importante aclarar que la diversidad de criterios mantienen coherencia con la definición y características mencionadas anteriormente y más bien enriquece la comprensión y la posibilidad de aplicar este tipo de evaluación. Para este trabajo, se toma de referencia los criterios establecidos por (Monereo, 2003): realismo de la tarea, identidad profesional y significatividad, los cuales se convierten en un continuo, representando en la Figura 1. El cuadrante superior-derecho representa el mayor grado de autenticidad ya que sus métodos de evaluación son realistas, relevantes para los individuos y cercanas a la comunidad profesional, por lo tanto favorecen la socialización e incorporación del estudiante en el mundo real.



2.4.1. Realismo de la tarea

El realismo es el primer criterio de autenticidad para identificar actividades evaluativas y su nivel de correlación con la realidad. Este criterio se refiere a que las actividades de evaluación sean genuinas, específicamente en cuanto a la relación entre el contexto escolar y la comunidad profesional (Monereo, 2009). Para poder valorar una tarea como realística, es importante considerar “el grado de fidelidad de las condiciones y exigencias cognitivas en que se realiza la actividad, con las condiciones y exigencias que demandan esas mismas actividades en los contextos sociales o profesionales de referencia”(Monereo, 2009, pág. 10). Las actividades se asemejan al contexto verdadero, por lo cual las tareas, condiciones y exigencias cognitivas son verdaderas y requieren de la participación del estudiante (Monereo, 2009). La capacidad del individuo de responder a problemas que se asemejan a situaciones que enfrentará en el futuro es importante para hacer un análisis de las competencias, estrategias y conocimientos que

ha adquirido durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El realismo implica, entre otras cosas, la contextualización de las tareas evaluativas.

La contextualización de las tareas evaluativas se refiere a la posibilidad de plantear problemas de acuerdo al contexto profesional mediante los ejercicios o actividades de evaluación auténtica. También es importante estar en la posibilidad de aplicar los aprendizajes de acuerdo a las condiciones reales en las cuales la tarea se desarrolla. Se hace una distinción entre los tipos de problemas que pueda resolver el alumno: problemas prototípicos y problemas emergentes. Los prototípicos se refieren a las tareas que son frecuentes o habituales para una profesión específica, mientras que los emergentes incluyen: problemas pocos frecuentes en la actualidad pero que tengan posibilidades de crecimiento en el futuro; y las situaciones que no son percibidos como problemáticas, pero que puedan influenciar de manera negativa en el desarrollo de la persona (Monereo, 2009).

En cuanto al planteamiento de problemas reales, se aclara que la tarea se refiere específicamente a la actividad que se realiza como parte del proceso de evaluación auténtica. El estudiante enfrenta tareas que “también realizan en la práctica profesional”, de esta manera permitiendo que el estudiante conozca las actividades que desarrollará en su futuro (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004, pág. 6). El propósito de la tarea no es medir el nivel de memorización del estudiante, como hace la evaluación tradicional; más bien las tareas de la evaluación auténtica buscan afrontar el estudiante con la realidad para que se entrene y pueda resolver los problemas de su vida futura. El mundo real se convierte en el principal criterio a partir de lo cual desarrollar actividades que involucran problemas intelectuales y sociales (Díaz-Barriga, 2005). La evaluación se asemeja a la

realidad de contexto en donde se desenvolverá el individuo, siendo el “mayor o menor proximidad a la actividad que se quiere evaluar” el principio más importante para desarrollar la actividad (Monereo, 2009, pág. 12). Por este motivo los alcances del currículo oficial se amplían drásticamente mediante la evaluación auténtica.

En cuanto a la aplicación de los aprendizajes, se vincula el discurso o las teorías estudiadas con la praxis evaluativa, proporcionando oportunidades para demostrar las habilidades adquiridas (Ahumada, 2005). El estudiante es capaz de generar y compartir sus aprendizajes con la comunidad convirtiendo a las actividades de evaluación auténtica en experiencias significativas para el individuo por lo que aplica un conjunto de aprendizajes en una situación que tenga un alto nivel de importancia para el individuo (Díaz-Barriga, 2005).

Los distintos aspectos del realismo sugieran que la evaluación auténtica debería parecerse a la realidad profesional en la cual el individuo desea integrarse. De todas maneras, el realismo es solamente un criterio de la evaluación auténtica; también es importante contemplar a la identidad profesional, lo cual establece otros requisitos para cumplir con las demandas de la evaluación auténtica.

2.4.2. Identidad profesional

El criterio de la identidad profesional o modos de actuación profesional incluye el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que identifican a una profesión particular. La evaluación auténtica prioriza la socialización de la identidad profesional, lo cual se realiza mediante el proceso de enculturación identitaria (Monereo, 2009).

La identidad es una construcción que evoluciona constantemente en las

interacciones(Monereo, 2009), por lo cual las instituciones educativas deberían convertirse en los agentes que facilitan la integración del individuo en una profesión particular para asimilar su identidad, especialmente en cuanto a las concepciones, discursos y estrategias que caracterizan a su contexto particular.

El conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes particulares de una profesión constituyen una realidad particular compleja, por lo cual las actividades de evaluación auténtica se adaptan a este hecho. Algunos de los elementos que forman parte de los modos de actuación profesional son: la integración de conocimientos, habilidades y actitudes; la complejidad de las actividades evaluativas; la innovación y diversidad de las prácticas evaluativas.

En cuanto a la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, (Ahumada, 2005) destaca cuatro tipos de conocimiento que deberían ser incorporados a la evaluación: conocimiento factual (hechos específicos, los cuales abarcan los conocimientos acabados y conocimientos abiertos al cambio), conocimiento conceptual (implica un conocimiento general sobre los objetos y acontecimientos con suficiente nivel de profundidad para realizar un análisis crítico), conocimiento procedimental (actividades de ejecución y la toma de decisiones para realizar una acción, expresarse, resolver problemas, etc.) y conocimiento actitudinal (valores, normas y actitudes).Para evaluar el nivel de logro alcanzado por el estudiante, es necesario valorar el conjunto de competencias académicas, sociofuncionales y profesionales, lo cual proporciona una visión global de la calidad de la ejecución(Díaz-Barriga, 2005). La combinación de conocimientos, habilidades y actitudes que realiza un profesional durante su labor

debería ser objeto de estudio y evaluación dentro de las instituciones educativas ya que son indispensables para la asimilación de esa identidad.

En referencia a la complejidad de las actividades evaluativas, (Díaz-Barriga, 2002), señala que la evaluación auténtica debería ser una representación de la vida real. Por esta razón la tarea es abierta, constituyendo un desafío intelectual mientras que el desempeño del estudiante requiere el desarrollo de habilidades metacognitivas para solucionarlo. De esta manera se valoran aspectos esenciales y permite múltiples respuestas correctas. El problema que se plantea debería reflejar la complejidad de la realidad (Monereo, 2009); por otra parte, Ahumada(2005) añade que los estudiantes son diferentes en cuanto a sus conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas. Por este motivo la resolución de una tarea auténtica se complejiza aún más, lo cual refleja la realidad debido a que los profesionales también tienen diferentes niveles de dominio.

En cuanto a la innovación y diversidad de las prácticas evaluativas, Ahumada (2005) destaca que la evaluación auténtica supera los límites de la evaluación tradicional de una prueba oral o escrita, buscando actividades que conllevan situaciones de la vida real a partir de las cuales es posible practicar las competencias que el estudiante necesitará en el futuro. Además, la evaluación se convierte en un proceso continuo que acumula evidencias de los aprendizajes alcanzados para reconstruir el conocimiento. Todo instrumento o técnica puede proporcionar información sobre el aprendizaje de tipo factual, conceptual, procedimental o actitudinal (Ahumada, 2005). Debido a que la evaluación auténtica favorece procesos cualitativos, existe una variedad de instrumentos de evaluación, cada uno de los cuales permite realizar trabajos de excelencia que son una muestra de los niveles alcanzados(Díaz-Barriga, 2005).

También el contexto físico puede constituir un indicador de autenticidad, al referirse al espacio en la cual se realiza la tarea y a los recursos disponibles. Las condiciones en las cuales se realizaba una actividad escolar tradicionalmente fueron óptimas mientras que la realidad constituía un contexto distinto para la resolución del mismo problema, lo cual desvinculaba el ámbito escolar con el profesional. La evaluación auténtica plantea realizarse en un contexto físico que se parece a las condiciones en las cuales un profesional resolvería la misma actividad. Algunos de los elementos que forman parte del contexto físico son: el número y disponibilidad de recursos y duración de la tarea.

En cuanto a número y disponibilidad de recursos, la evaluación auténtica logra altos niveles de fidelidad si es que se considera "el número y tipo de recursos disponibles" (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004, pág. 7). Los profesionales por lo general tienen una amplia gama de recursos disponibles al realizar un ejercicio o resolver algún problema, lo cual no sucede en las evaluaciones tradicionales. Por este motivo la evaluación auténtica plantea que los estudiantes tengan acceso a los mismos recursos que los profesionales. En referencia a la duración de la tarea, el tiempo para desarrollar la actividad de evaluación auténtica se asemeja al tiempo proporcionado a los profesionales. Se explica que:

Los exámenes se aplican en un lapso restringido, por ejemplo, dos horas dedicadas por completo al examen. En la vida real, las actividades profesionales implican más tiempo distribuido a lo largo de diferentes días o, por el contrario, requieren una reacción rápida e inmediata en fracciones de segundo (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004, pág. 7).

También se advierte que el tiempo otorgado a una tarea auténtica debería ser libre de limitaciones temporales y poco realistas(Wiggins, 1989). Al plantear una actividad de evaluación auténtica es importante considerar el tiempo de realización, sea durante un periodo prolongado o inmediato. El contexto social hace referencia al conjunto de factores y procesos que influyen en el desarrollo de una tarea, especialmente en cuanto a las interrelaciones con otros seres humanos. El nivel de cooperación entre personas para la realización de una actividad de evaluación auténtica depende principalmente de las necesidades de interactuar con otros seres humanos en la vida real. Uno de los elementos que forma parte del contexto social es trabajo en equipo, en el caso de requerirse (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004).

El trabajo en equipo es una oportunidad para perfeccionar actitudes y valores en cuanto a la resolución de un problema intelectual (Díaz-Barriga, 2005). La evaluación auténtica es concebida como multidireccional y por lo tanto colaborativo, oponiendo la idea tradicional de que la responsabilidad del proceso educativo sea exclusivamente del educador(Condemarín & Medina, 2000). De todas maneras, es importante reflexionar sobre las exigencias de cooperación en la vida profesional; “si la situación real requiere de una colaboración, la evaluación debe incluir una colaboración, pero sí normalmente la situación se maneja de manera individual, la evaluación también debe hacerse de manera individual” (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004, pág. 7). Desde la perspectiva de la evaluación auténtica, el contexto social debería asemejarse a la realidad profesional, por lo tanto los niveles de colaboración de una actividad de evaluación auténtica deberían variar de acuerdo a los requerimientos de la vida real. La identidad

profesional es muy importante al desarrollar actividades de evaluación auténtica ya que incorpora elementos específicos de la profesión, los cuales tradicionalmente fueron descuidados en la educación tradicional. De todas maneras el nivel de realismo y la identidad profesional no garantizan que la evaluación sea significativa para el individuo.

2.4.3. Significatividad de la evaluación

La significatividad de la evaluación se refiere a la sensación de utilidad de las competencias en relación con el contexto profesional, considerando varios aspectos: permite ahondar en aprendizajes posteriores; es funcional para asistir en los estudios y trabajos; plantea situaciones verosímiles; incorpora tareas no propiamente académicas; y es una muestra de las prácticas profesionales (Monereo, 2009). La utilidad de la actividad proviene de la proximidad con el contexto real, a partir de lo cual el estudiante toma decisiones para resolver un conflicto significativo (Monereo, 2003). También se puede destacar que la relevancia se refiere a la vida en cuanto a los ámbitos personal, profesional y social. La significatividad es el criterio de autenticidad que depende de la percepción del individuo sobre su beneficio en cuanto a los aprendizajes y crecimiento profesional (Vallejo & Molina, 2014). Para este estudio, la significatividad de la evaluación implica, entre otras cosas, la relación de las tareas con los intereses personales, académicos y profesionales; la vinculación con los aprendizajes previos; y la función formativa de la evaluación. La relevancia personal, académica y profesional espera que la evaluación se realiza a partir de “tareas relevantes” (Monereo, 2009, pág. 11). La relevancia de las tareas varía de acuerdo a los intereses de la persona; de esta

manera es posible que el estudiante sea consciente de los procesos involucrados en la resolución de la tarea y por lo tanto la adquisición del conocimiento sea significativo ya que se desarrolla un conocimiento estratégico en donde se evidencia el nivel de adquisición, permitiendo la intervención para orientar y profundizar el conocimiento (Monereo, 2003).

La vinculación con los aprendizajes previos se refiere a que se crea un ambiente en la cual las nuevas actividades de enseñanza y su evaluación se enlacen con las experiencias anteriores, lo cual crea mayores posibilidades de aprendizaje; de aquí la importancia de la vinculación con los objetivos de aprendizaje en el momento de planificar y diseñar las actividades evaluativas. Para la concordancia de las tareas de evaluación con los objetivos de aprendizaje, es importante considerar la estructura y logística de la tarea con la forma de evaluar. Para Wiggins (1989), la estructura y logística se refiere a la presencia de varios actores y una audiencia real más el uso de múltiples criterios a partir de lo cual se puede realizar la actividad. La estructura y logística del pensamiento, ejecución de la tarea, las actitudes requeridas y los tiempos para su realización en la vida deberían ser respetados para mantener su complejidad real. También es importante incorporar el desarrollo de operaciones intelectuales superiores, lo cual engloba desafíos complejos y contextualizados, encaminando el uso del conocimiento a situaciones sofisticadas y efectivas. El diseño de las tareas de evaluación más su estructura y logística debería ser incorporado y reflejado en los objetivos de aprendizaje.

La función formativa de la evaluación incluye varias dimensiones e indicadores que pueden proporcionar información para mejorar el proceso educativo. El proceso de evaluación tiene el propósito de suministrar una retroalimentación sobre los avances y

los retrocesos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo es importante la participación de los distintos actores de la comunidad educativa ya que se facilita la comunicación de los resultados de la evaluación y la toma de las decisiones para actuar de acuerdo a la información proporcionada. Algunos elementos que forman parte de esa función formativa son: la retroalimentación de los resultados de las evaluaciones; los criterios de evaluación; el protagonismo y corresponsabilidad de los estudiantes en la evaluación de sus aprendizajes; y la justeza en la calificación.

La retroalimentación de los resultados de las evaluaciones se refiere a que se determina el nivel de progreso de un conocimiento particular a partir de lo cual se establecen estrategias de refuerzo para aplicarlos en el caso de que las evidencias proporcionadas por un estudiante indica que su proceso de aprendizaje lo requiere (Ahumada, 2005). Se aclara que la retroalimentación permite buscar alternativas y tomar decisiones en relación a los resultados de la evaluación para mejorar el desempeño estudiantil y docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Díaz-Barriga, 2005).

Es importante clarificar que la evaluación también se podría caracterizar de acuerdo a un conjunto de criterios y estándares. Independientemente del tipo de evaluación, se entiende que “los criterios son aquellas características de los resultados de la evaluación que se evalúan; los estándares son el nivel de desempeño esperado de estudiantes de diferentes grados y edades” (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004, pág. 8). La evaluación tradicional no comparte los criterios y los estándares de evaluación mientras que la evaluación auténtica considera que deberían ser explícitos desde el inicio para encaminar el proceso de aprendizaje. Wiggins (1989) también hace referencia a los criterios y estándares, los cuales son múltiples y son conocidos de antemano ya que la

realidad es compleja. Los múltiples criterios y estándares permiten guiar el proceso de aprendizaje y también evidenciar la diversidad de situaciones que pueden influenciar la resolución de la tarea, lo cual indica un nivel de dominio real de las competencias por parte del estudiante. Por lo general los criterios deberían ser desarrollados conjuntamente entre los estudiantes y docentes (Ahumada, 2005); esto permite aplicarlos con más precisión durante la actividad de evaluación (Díaz-Barriga, 2005). También se transparenta el proceso educativo (Margalef, 2007).

En cuanto al protagonismo y corresponsabilidad de los estudiantes en la evaluación de sus aprendizajes, Ahumada (2005) aclara que la evaluación es un proceso colaborativo y multidireccional. A partir de esa afirmación se justifica la necesidad de que el estudiante participe en los procesos de evaluación a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. De esta manera el estudiante se responsabiliza por su propio aprendizaje y se convierte en un agente de información sobre sus propios logros a través de la autorregulación y la reflexión del trabajo realizado, mientras tanto el docente es simplemente el mediador que apoya la vinculación entre los conocimientos previos y el nuevo aprendizaje (Díaz-Barriga, 2005). El nivel de involucramiento del estudiante permite no sólo retroalimentar el proceso evaluativo, sino incluso vincular los nuevos conocimientos con los anteriores (Torres Gordillo & Aràn Jara, 2014).

La justeza en la calificación, otro de los indicadores importantes de la función formativa y motivacional, se refiere a los conceptos de justicia y equidad, especialmente en cuanto a la necesidad de que cada persona recibe lo que le pertenece de acuerdo al conjunto de valores que rigen a un grupo humano. Dentro de la perspectiva de evaluación auténtica, la justicia y equidad se enfocan específicamente en el entrenamiento de las fortalezas

individuales en vez de la identificación de las debilidades; la evaluación auténtica considera que es más importante permitir una demostración de las capacidades de los estudiantes en vez de plantear preguntas con una sola respuesta correcta o con distractores injustos (Wiggins, 1989). Los seres humanos tienen la necesidad y el derecho a una educación que enfatiza las capacidades individuales en vez de señalar las limitaciones debido a que eso les permite conocerse mejor como estudiante y como ser humano para luego encaminar su aprendizaje de acuerdo a las competencias que posee. La percepción del estudiante sobre la evaluación del docente cambia por los niveles de interacción y participación (Vallejo & Molina, 2014); además, la concepción de evaluar difiere notablemente de la simple medición y la calificación (Condemarín & Medina, 2000), lo cual conlleva a que la evaluación supere los límites de una nota.

En fin, los criterios de autenticidad para las actividades evaluativas son múltiples y varían de acuerdo a cada autor. De todas maneras cada uno de los diversos criterios responde a la necesidad de evaluar de acuerdo a una situación auténtica, es decir una situación que probablemente enfrentará el estudiante en el futuro como adulto o como profesional. De acuerdo al conjunto de criterios mencionados, es posible determinar el nivel de autenticidad de una actividad evaluativa; las tareas que se emplean simplemente para cumplir con el requerimiento de hacer una evaluación son menos auténticas que las que encaminan el aprendizaje en la preparación del estudiantado para los desafíos que enfrentará a lo largo de su vida.

2.5. Principales actividades de evaluación auténtica

Las actividades evaluativas pueden ser de tantos tipos, que no será posible describirlas todas. A manera de ejemplo, se describen algunas de ellas. Los tipos de actividad de la evaluación varían notablemente de acuerdo a las teorías que predominan la perspectiva educadora del docente, de la institución educativa y del sistema en general. Es importante resaltar que el grado de autenticidad de una tarea fluctúa de acuerdo a su cumplimiento con todos los criterios descritos anteriormente. La evaluación auténtica empieza con la identificación de las actividades que realiza cada profesión, los cuales varían drásticamente. Por ejemplo, algunas profesiones pueden requerir la elaboración de un informe o ensayo mientras que otras realizan investigaciones individuales o grupales (Wiggins, 1989). Otras profesiones pueden “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). Las actividades planteadas desde la evaluación auténtica incorporan este tipo de tareas como parte de la propuesta educativa debido a que se concibe la necesidad de entrenar las competencias necesarias para la vida adulta.

El nivel de autenticidad de las tareas de evaluación fluctúan de acuerdo a los criterios de autenticidad: el realismo (realista-artificial), la identidad profesional (comunidad profesional-comunidad educativa) y la significatividad (relevante-irrelevante). Estos criterios son un continuo a partir de lo cual es posible determinar y aumentar el nivel de autenticidad de una actividad de evaluación. De acuerdo al continuo de métodos de evaluación auténtica representados en la figura 1, las actividades de evaluación auténtica se ubican en el cuadrante superior-derecho. Se identifican cuatro tareas que mantienen

un alto grado de autenticidad: resolución de casos, incidentes, portafolios y participación genuina(Monereo, 2009). A continuación se explica brevemente cada actividad, detallando sus características principales y el motivo por lo cual es considerado auténtico.

En cuanto a la resolución de casos profesionales, estas actividades suelen ser complejas y mal definidas ya que en el mundo real tienen esta característica. Los estudiantes utilizan todos los recursos a su alcance y demuestran diferentes “competencias y estrategias” para su resolución(Monereo, 2009, pág. 17). Los casos profesionales permiten solucionar tareas reales bajo condiciones muy similares a la comunidad profesional, aumentando su nivel de relevancia y las posibilidades de asimilar la identidad del mismo. Los incidentes se refieren a un “conflicto preparado por el evaluador –y por lo tanto fingido” que pueda presentarse en la realidad profesional y requiere de una solución, buscando actuar de acuerdo a cómo lo haría un profesional en las mismas circunstancias(Monereo, 2009, pág. 18). Este tipo de tareas es semejante a lo que realizan los profesionales y pueda ser muy significativo para el estudiante, de todas maneras el hecho de que sea fingido disminuye su nivel de realismo en comparación con las otras tareas mencionadas. Los portafolios son la recopilación de muestras de logro de acuerdo a los objetivos y competencias requeridos por el profesional (Monereo, 2009). Es este caso, el estudiante debería demostrar la adquisición de una competencia, utilizando una variedad de recursos. Ahumada (2005) aclara que los portafolios son una herramienta a partir de lo cual es posible reconstruir los conocimientos debido a que recolectan evidencias de las actividades más representativas que fueron desarrolladas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Margalef (2005) advierte que es

importante aclarar que los portafolios no son simples recopilaciones sino más bien son una herramienta para reflexionar sobre lo aprendido, tanto a nivel individual como grupal. Bajo esta concepción, el portafolio tiene un alto nivel de relevancia por lo que se recolecta solamente las actividades más significativas para el estudiante y el docente; además es muy realística ya que las actividades son de acuerdo a los que realizan en la comunidad profesional. Las prácticas profesionales genuinas se realizan durante un periodo prolongado y permiten la participación en casos reales de la profesión bajo la supervisión de un mentor (Monereo, 2009). Es este caso, se considera que tanto el estudiante como el mentor experimentan la “co-evolución”, es decir que ambos contribuyen al desarrollo profesional de la otra persona; el estudiante aprende sobre las maneras de enfrentar situaciones habituales de su profesión mientras que el mentor actualiza sus conocimientos teóricos y procedimentales; de todas maneras es importante registrar la experiencia, sea positiva o negativa (Monereo, 2009, pág. 18). Este tipo de tarea tiene los más altos niveles de autenticidad debido a que el estudiante participa en la comunidad profesional, aumentando el nivel de realismo y relevancia para el estudiante debido a que puede actuar y tomar decisiones en la profesión que haya escogido.

3. Metodología

3.1. Descripción del método: técnicas e instrumentos

La metodología es determinante en el desarrollo de una investigación. Aquí se explican brevemente: el enfoque, el alcance, la técnica e instrumentos aplicados para la recolección de datos, la fuente de información y el procedimiento.

Se realizó la investigación de acuerdo al enfoque cuantitativo, lo cual implica hacer la recolección de datos, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (Hérmendez Sampiere, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010, pág. 4).

El alcance de la investigación es de carácter descriptivo, es decir que recoge información sobre las variables sin establecer una relación entre ellas; en otras palabras, la descripción permite precisar y profundizar sobre los conceptos relacionados a un objeto de estudio dentro de un contexto específico, sin analizar los nexos que puedan o no existir(Hérmendez Sampiere, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

La técnica empleada para recoger los datos números fue la encuesta, lo cual "consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables" (Hérmendez Sampiere, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010, pág. 217).

Para la construcción del cuestionario, previamente se desarrolló una Matriz de Relación Diagnóstica (MDR), lo cual está incluido en el Anexo 1, permitió determinar variables

de acuerdo al tema de investigación. A partir de los variables se realiza su desglose en dimensiones, luego indicadores y finalmente ítems(Hernández Sampiere, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue una encuesta de evaluación para el aprendizaje dirigido hacia los docentes de la carrera, lo cual está incluido en el Anexo 2. El cuestionario está constituido por 19 preguntas cerradas de tipo proposición. Para 18 de las preguntas, se delimitó las categorías de los ítems de acuerdo al escalamiento tipo Likert: muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo(Hernández Sampiere, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010). La última pregunta fue de selección múltiple, en la cual el encuestado debía seleccionar las 3 opciones más aplicables desde su propia práctica. La encuesta permitió simplificar el proceso de tabulación de los resultados desde un enfoque cuantitativo.

La población total de los actores del estudio de caso (se habla de un estudio de caso debido a la población y a la muestra, no por la metodología) fueron 28 docentes de la Universidad Politécnica Salesiana, Carrera de Pedagogía, Sede Quito; debido a que la población era pequeña, la muestra incluyó la totalidad de los docentes de la carrera. La mayoría de los docentes tienen un título de tercer nivel y de los cuales algunos están realizando estudios de cuarto nivel. Todos los docentes enseñan materias en la modalidad presencial, aunque un gran número también son encargados de asignaturas a distancia.

El proceso de investigación empezó con la definición del problema, luego la consulta bibliográfica para la fundamentación teórica o Marco Teórico, eso permitió la

identificación de los criterios de autenticidad de las actividades evaluativa. Luego, se construyó la Matriz de Relación Diagnóstica (MRD), para pasar de las variables a las dimensiones, indicadores e ítems para la construcción de cuestionario, lo cual permitiría la recopilación de datos; tanto la construcción de la MRD como su validación realizaron junto con las demás compañeras de investigación, coordinado por el tutor del Trabajo de Titulación. De manera simultánea al desarrollo de la MRD se solicitó a la Dirección de Carrera de Pedagogía, Lic. Ana María Narváez, autorice la aplicación de las encuestas. Con la autorización respectiva, se procedió a la construcción del cuestionario y la aplicación respectiva.

Posteriormente se configuró una hoja electrónica en Microsoft Excel para tabular las respuestas obtenidas y proceder a la elaboración de tablas y gráficos, los cuales facilitan la visualización de la distribución de frecuencias, así como el análisis de los resultados. Éste considera algunas medidas de tendencia central como la moda que se refiere a la puntuación de mayor frecuencia, la media que constituye el promedio aritmético de distribución; así como también una medida de variabilidad, el rango o recorrido que expresa la extensión total de los datos en la escala (Hernández Sampiere, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

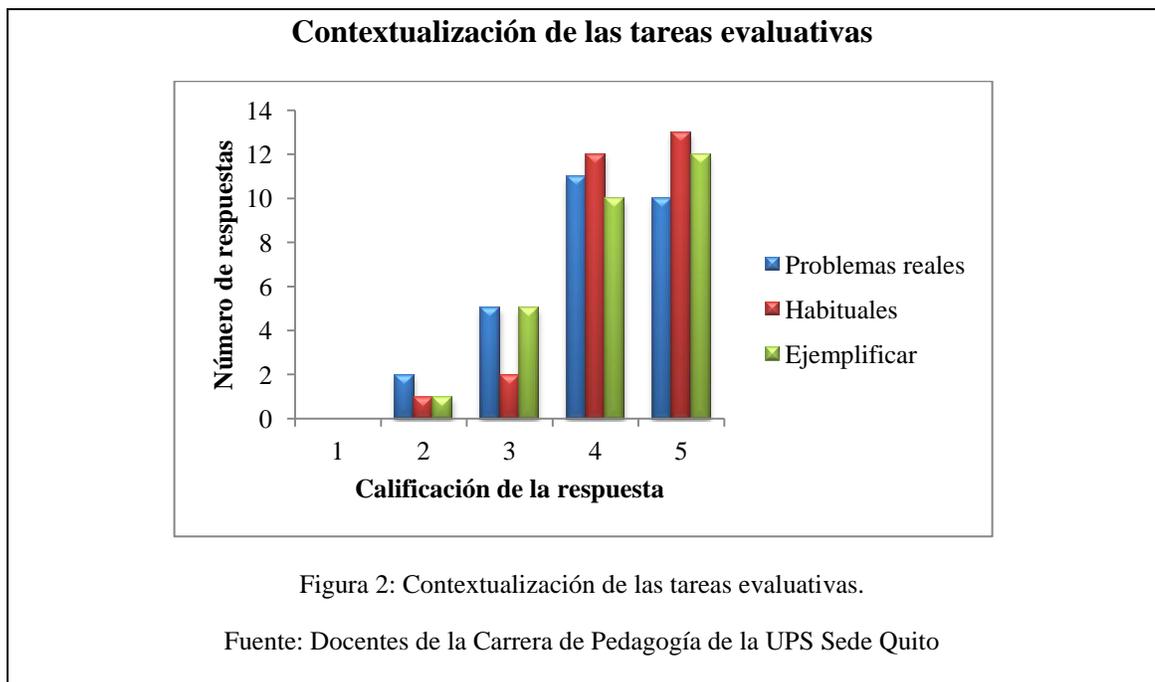
3.2. Análisis de resultados

Los resultados de la investigación corresponden a las respuestas proporcionadas por los docentes de la UPS, Carrera de Pedagogía, sede Quito mediante la encuesta. A partir de esta información se pretende analizar las percepciones sobre la evaluación de los aprendizajes, desde el enfoque de la evaluación auténtica. Considerando que las preguntas de la encuesta fueron desarrolladas de acuerdo a la Matriz de Relación

Diagnóstica, el análisis está organizado de acuerdo con las variables y dimensiones respectivas.

3.2.1. Realismo de la tarea

El realismo o contextualización de las tareas evaluativas incluye dos indicadores: El planteamiento de problemas reales, para la cual se formularon dos ítems: 1) las actividades de evaluación plantean problemas reales, y 2) las actividades de evaluación resultan habituales en el ejercicio profesional del educador; y la aplicación de los aprendizajes, para el cual se solicitó informar si durante las actividades de evaluación del aprendizaje, el docente pide a los estudiantes ejemplificar. La figura 2 visualiza la distribución de frecuencias.



El ítem que solicitó si la actividades de evaluación plantea problemas reales tiene un promedio aritmético de 4,03/5; si las actividades de evaluación de los aprendizajes resultan habituales en el ejercicio profesional de los educadores tiene una media de

4,32/5; a su vez, si durante la evaluación de los aprendizajes se solicita ejemplificar tiene un promedio de 4,17/5. Por otra parte, la moda o puntuación con mayor frecuencia de cada ítem es 4/5, 5/5 y 5/5 respectivamente. El rango o recorrido en todos los casos es 3 lo cual puede significar que el nivel de dispersión es moderado, o que hay un buen nivel de consenso en las respuestas de los docentes.

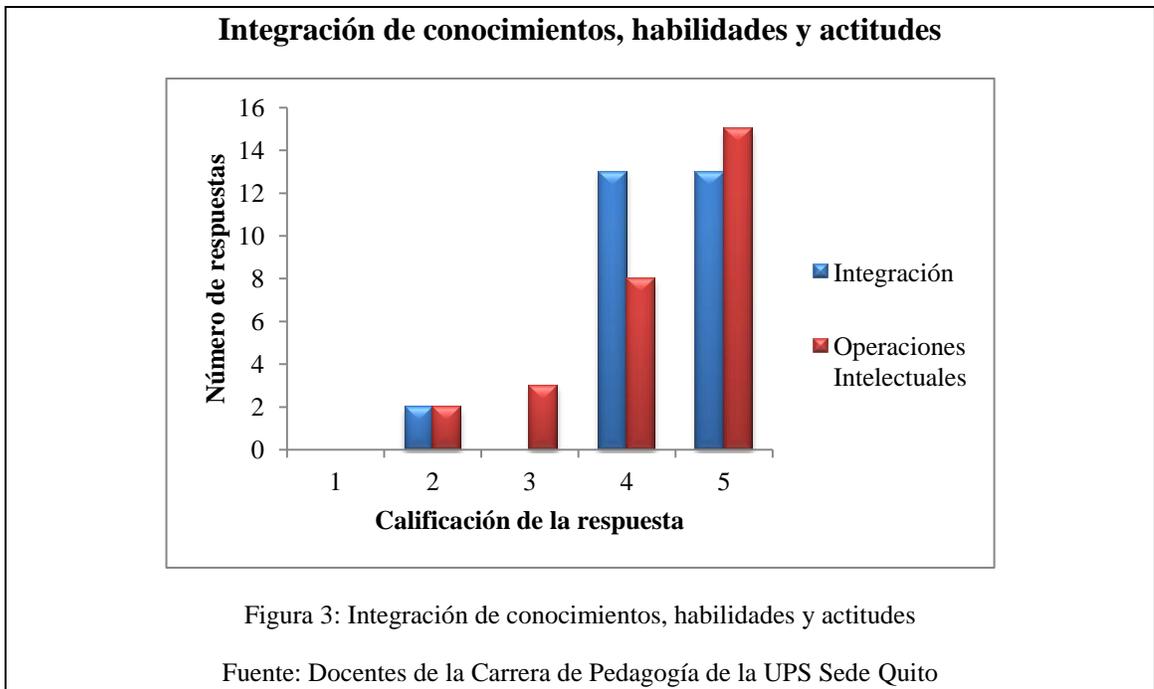
A partir de estos datos, es claro que desde la percepción de los docentes, las actividades evaluativas incluyen la resolución de problemas reales y contextualizados. Monereo(2009) establece la necesidad de que exista un buen nivel de semejanza entre el contexto escolar y la realidad; o como afirman Gulikers, Bastiaens & Kirschner (2004) que si las tareas evaluativas son un reflejo de la realidad profesional, es posible la aplicación de los aprendizajes a la resolución de problemas reales. En otras palabras, se puede considerar que, desde la variable “realismo de la tarea”, existe un alto grado de autenticidad en la evaluación de los aprendizajes.

3.2.2. Identidad profesional

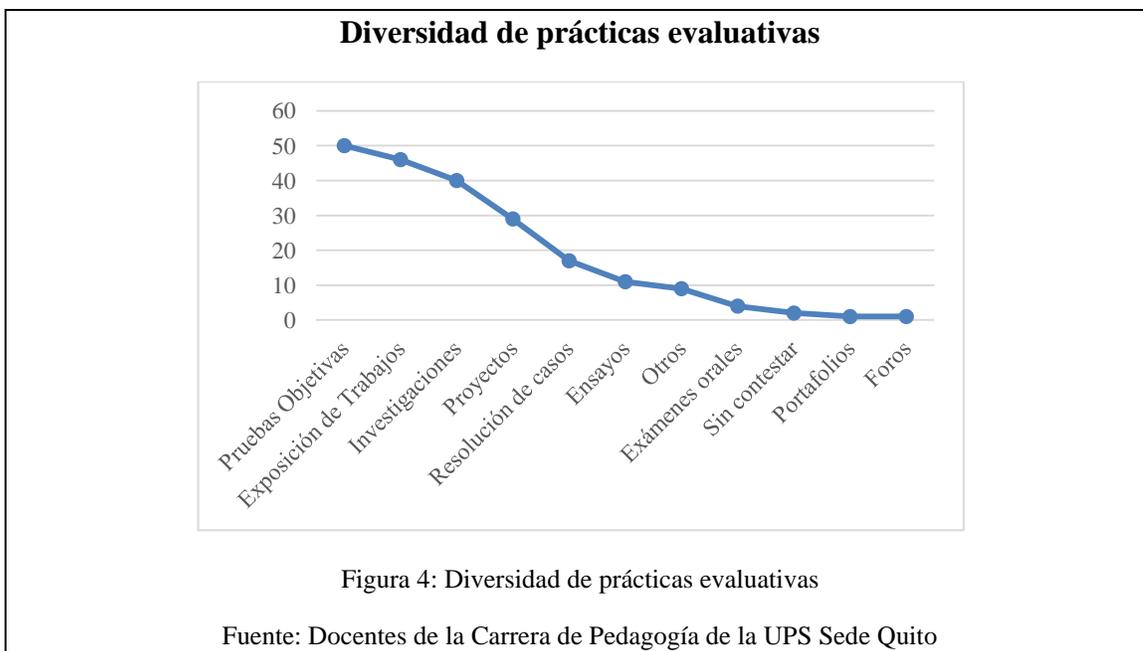
La identidad profesional implica tres dimensiones: los modos de actuación profesional para la Licenciatura en Ciencias de la Educación, el contexto físico y el contexto social. Se realiza la presentación y análisis de acuerdo a cada dimensión.

Los modos de actuación profesional incluye tres indicadores: integración de conocimientos, habilidades y actitudes, para la cual se solicitó informar sobre la integración del mismo; la complejidad de las actividades evaluativas, para la cual se formuló un ítem sobre las operaciones intelectuales complejas que emplean las actividades de evaluación; y la diversidad de las prácticas evaluativas, en la cual los

docentes enumeraron en orden de frecuencia los tres tipos de evaluación más utilizados. Las figuras 3 y 4 visualizan la distribución de las frecuencias.



En cuanto a los primeros dos ítems, el que solicitó información sobre la integración de los conocimientos, habilidades y actitudes tiene un promedio aritmético de 4,30/5; a su vez, la utilización de operaciones intelectuales complejas en las actividades de evaluación tiene una media de 4,28/5. Por otra parte, la moda de ambos ítems es 4,5/5 y 5/5 respectivamente. El rango en ambos casos es 3, es decir un nivel moderado de dispersión, lo cual implica que hay un buen nivel de consenso en las respuestas de los docentes. De acuerdo a estos datos, los docentes perciben que existe una integración de conocimientos, habilidades y actitudes mientras que las actividades evaluativas son complejas.



En cuanto a la diversidad de prácticas evaluativas, los docentes seleccionaron los tres tipos de actividades que utilizan con más frecuencia. Se asignó puntos a cada opción para calcular un puntaje general: tres puntos a la primera opción, dos puntos a la segunda opción y un punto a la tercera opción. De acuerdo al puntaje representado en la figura 4, las tres actividades más utilizadas en la práctica evaluativa de los docentes de la Carrera de Pedagogía de la UPS son: las pruebas objetivas (50 puntos), la exposición de trabajos (46 puntos) e investigaciones (40 puntos).

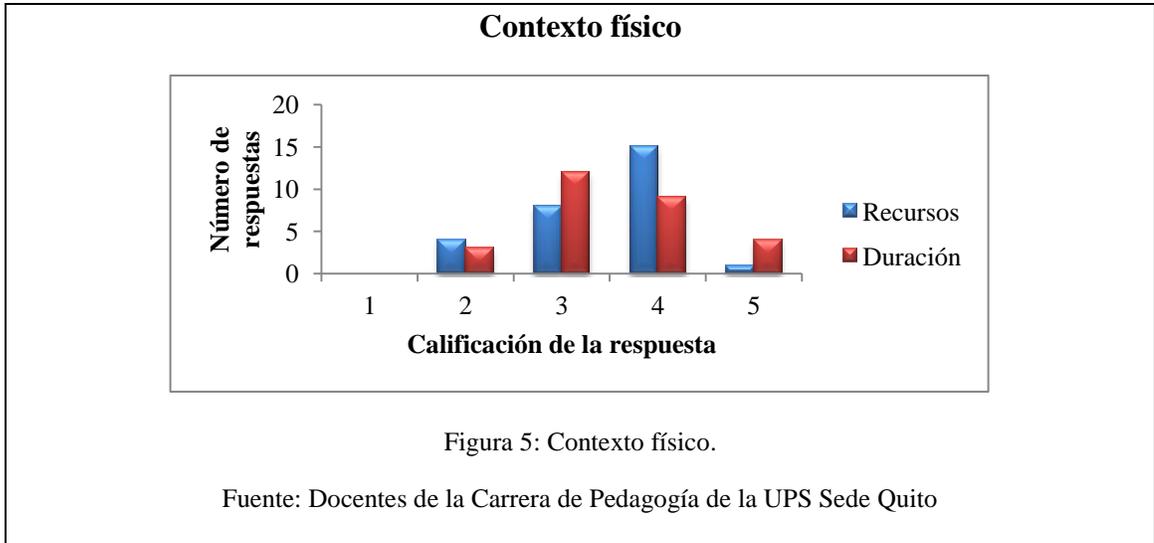
Las actividades de evaluación empleadas con más frecuencia en la práctica docente indican una contradicción entre la percepción docente de las demás dimensiones. Las pruebas objetivas, según Monereo (2009), son tradicionales por lo que son irrelevantes, artificiales y alineados con la comunidad educativa. La exposición de trabajos puede ser alineado con la identidad profesional de acuerdo al enfoque; si se realiza para reproducir información, no es una representación de las actividades desarrolladas por los

educadores. En cambio, las investigaciones pueden asemejarse a la identidad profesional cuando se los utiliza para actividades que realizan los docentes, como puede ser la indagación en prácticas innovadoras o recursos didácticos en vez de la duplicación de información. Es interesante observar que las tareas que mantienen un alto grado de autenticidad según Monereo (2009) obtuvieron un puntaje bajo: la resolución de casos (17 puntos) y portafolios (1 punto).

En otras palabras, los modos de actuación profesional presentan una contradicción en cuanto a la percepción docente y la teoría. Los docentes identifican a su práctica evaluativa como semejante a la identidad profesional, lo cual implica que las actividades son una oportunidad para desarrollar los modos de actuación indispensables para desenvolverse como educador y ser exitoso dentro de la comunidad profesional. Díaz-Barriga (2002) señala la necesidad de evaluar a los estudiantes desde una visión global mientras que Ahumada (2005) indica que la evaluación debería abarcar distintos tipos de conocimiento; según los docentes, se incorporan estos aspectos en su práctica evaluativa. De todas maneras, las actividades de evaluación escogidas por los docentes no son altamente auténticas debido a que el desafío intelectual es muy bajo (Díaz-Barriga, 2005). Las actividades no reflejan intrínsecamente la complejidad de la realidad docente, un elemento esencial para Monereo (2009). En este sentido, las actividades que los docentes escogieron como representativas de su práctica carecen de la posibilidad de practicar las competencias relacionadas con la profesión docente, lo cual, según Ahumada (2005), se identifica con la evaluación tradicional.

En cuanto a la dimensión del contexto físico, se estableció dos indicadores: el número y disponibilidad de recursos, para lo cual se formuló un ítem sobre su afinidad con el

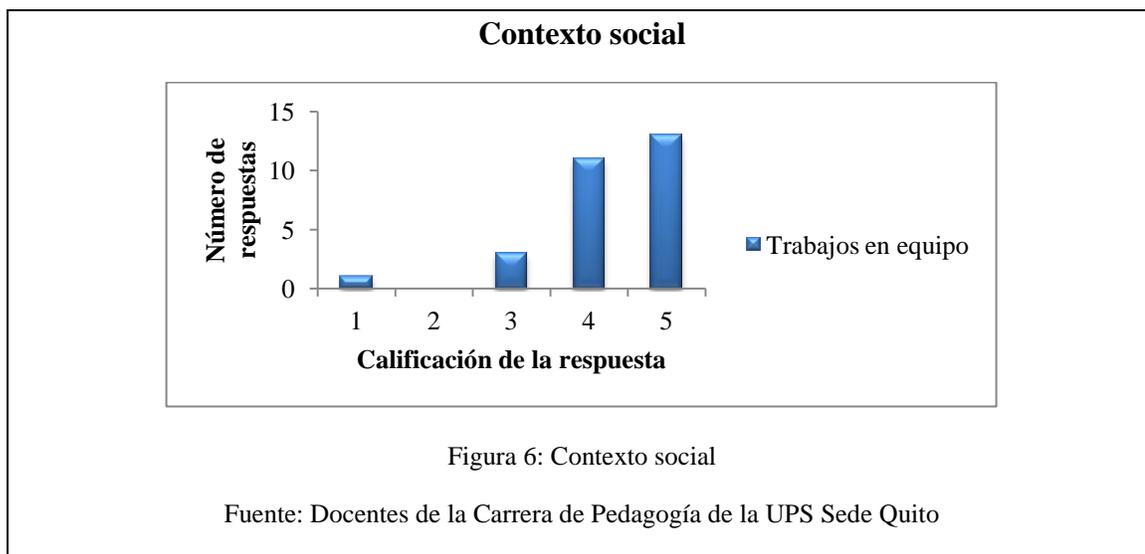
ámbito profesional; y la duración de la tarea, solicitando información sobre su semejanza con la realidad del educador. La figura 5 visualiza la distribución de las frecuencias.



El ítem que solicitó información sobre el número y el tipo de recursos disponibles tiene un promedio aritmético de 3,46/5; en cuanto a la duración de la actividad de evaluación, la media es 3,50/5. Por otra parte, la moda es 4/5 y 3/5 respectivamente. El rango de respuestas es de 3 para ambos ítems, lo cual significa que existe una moderada dispersión y un buen nivel de consenso entre las percepciones docente.

En otras palabras, el contexto físico para resolver las tareas de evaluación de los aprendizajes no refleja un alto nivel de fidelidad en cuanto a la identidad de la comunidad profesional, lo cual es vital para Gulikers, Bastiaens & Kirschner (2004). Los espacios de resolución no son óptimos pero tampoco reflejan las condiciones en las cuales trabajan los docentes. Se puede entender que la duración de la tarea no es realista y tiene algunas limitaciones temporales, lo cual puede disminuir el nivel de autenticidad (Wiggins, 1989).

El contexto social implica un solo indicador: el trabajo en equipo, en caso de que la actividad de evaluación lo requiere. La figura 6 visualiza la distribución de las frecuencias.



El promedio aritmético del ítem es de 4,25/5 mientras que la moda es 5/5. El rango de las respuestas es 4, lo cual indica que hay un alto nivel de dispersión entre las respuestas y un desacuerdo entre los docentes. Es interesante notar que ningún docente respondió a la opción dos (en desacuerdo).

La cooperación entre seres humanos conlleva un conjunto de factores y procesos que pueden facilitar o impedir el desarrollo de una tarea evaluativa. Para la mayoría de los docentes de la UPS, su práctica evaluativa es una oportunidad de ensayar las actitudes y valores para solucionar un trabajo con el apoyo de otras personas, lo cual es importante desde la perspectiva de Díaz-Barriga(2005); además se cumple con el criterio de Gulikers, Bastiaens & Kirschner (2004) en que se debe trabajar en equipo solamente si se resuelve la actividad de esta manera en la práctica real.

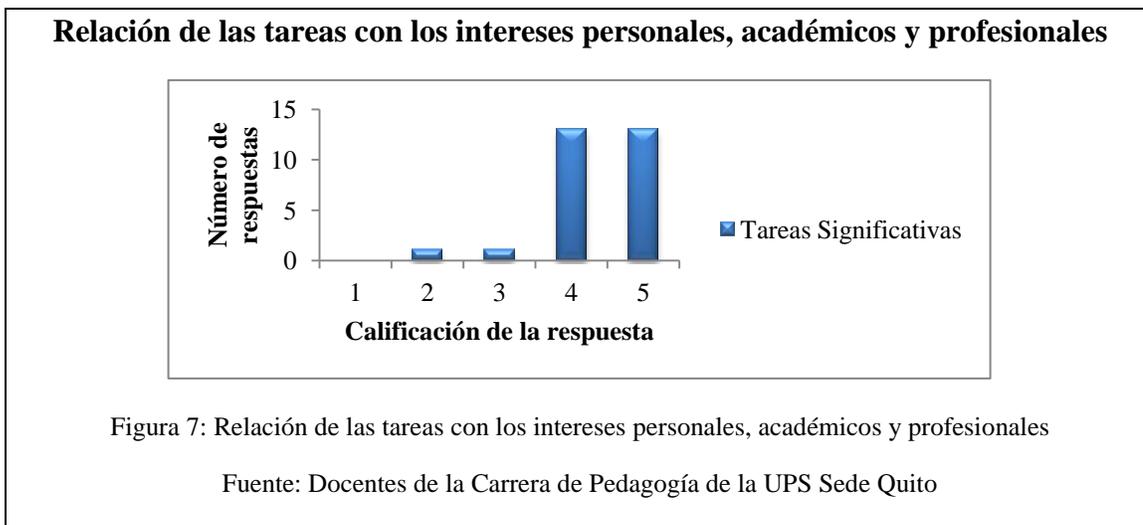
En fin, la percepción docente en cuanto a la cercanía de las tareas evaluativas en relación con la identidad del educador indica un cierto nivel de cercanía hacia la identidad profesional a pesar de que las actividades de evaluación mayoritariamente son más afines con la comunidad educativa. De acuerdo a los resultados se entiende que la evaluación de los aprendizajes pueda ser modificada para cumplir con el proceso de enculturización identitaria que Monereo (2009) explica como necesario para lograr mayores niveles de socialización con la profesión. La identidad profesional insinúa la incorporación a la comunidad profesional mediante el proceso de evaluación desde la perspectiva de Monereo(2009). La identidad se construye a partir de las relaciones que se establecen con otros seres humanos(Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004), en este caso con otros docentes que ejercen su profesión. El conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que caracterizan y son indispensables para ejercer la profesión docente son únicas ya que ninguna otra profesión profundiza en la educación desde la misma mirada. En otras palabras, se puede considerar que, desde la variable “identidad profesional”, existe un grado intermedio de autenticidad en la evaluación de los aprendizajes.

3.2.3. Significatividad de la evaluación

La significatividad de la evaluación implica tres dimensiones: la relación de las tareas con los intereses personales, académicos y profesionales; vinculación con los aprendizajes previos; y la función formativa de la evaluación. Se realiza la presentación y análisis de acuerdo a cada dimensión.

En cuanto a la relación de las tareas con los intereses, se estableció un solo indicador: la relevancia personal, académica y profesional, lo cual solicitó información sobre la

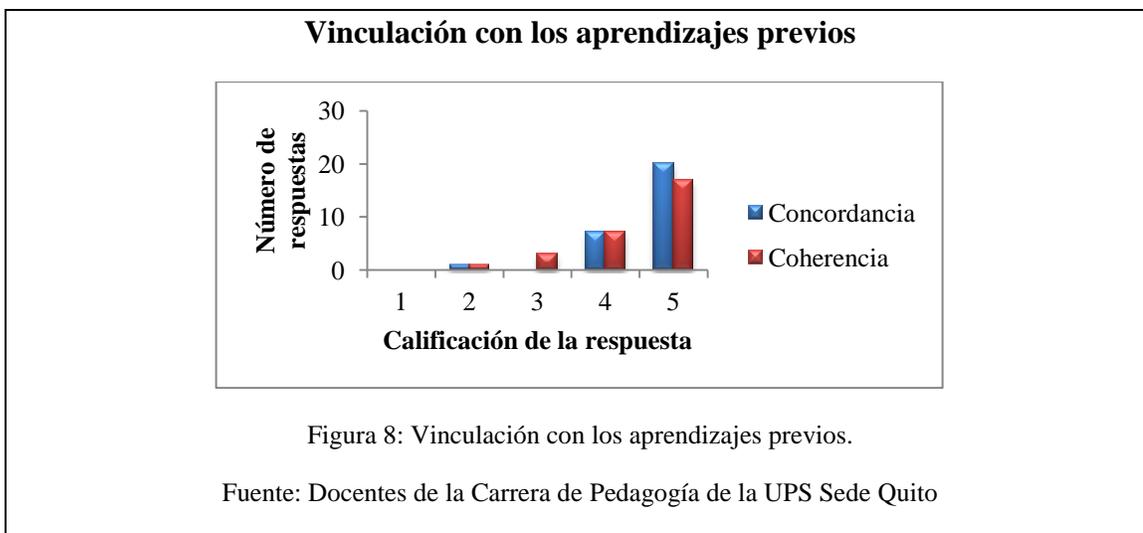
relación entre las actividades evaluativas y el ejercicio profesional. La figura 7 visualiza la distribución de las frecuencias.



El promedio aritmético del ítem es de 4,35/5 mientras que la moda es 4,5/5. El rango de las respuestas es 3, lo cual indica que hay un moderado nivel de dispersión y por lo tanto un buen nivel de consenso entre los docentes.

En otras palabras, los docentes consideran los intereses personales del estudiante, lo cual constituye un punto de partida desde la perspectiva de Monereo (2003) ya que activa la conciencia del individuo para resolver la tarea y también desarrolla un conocimiento estratégico.

Para la dimensión de la vinculación con los aprendizajes previos se formuló un indicador: concordancia de las tareas de evaluación con los objetivos de aprendizaje, para lo cual se solicitó información sobre 1) la concordancia entre los objetivos de la tarea de las actividades de evaluación y 2) la coherencia entre el tipo y los contenidos de la evaluación. La figura 8 visualiza la distribución de las frecuencias.

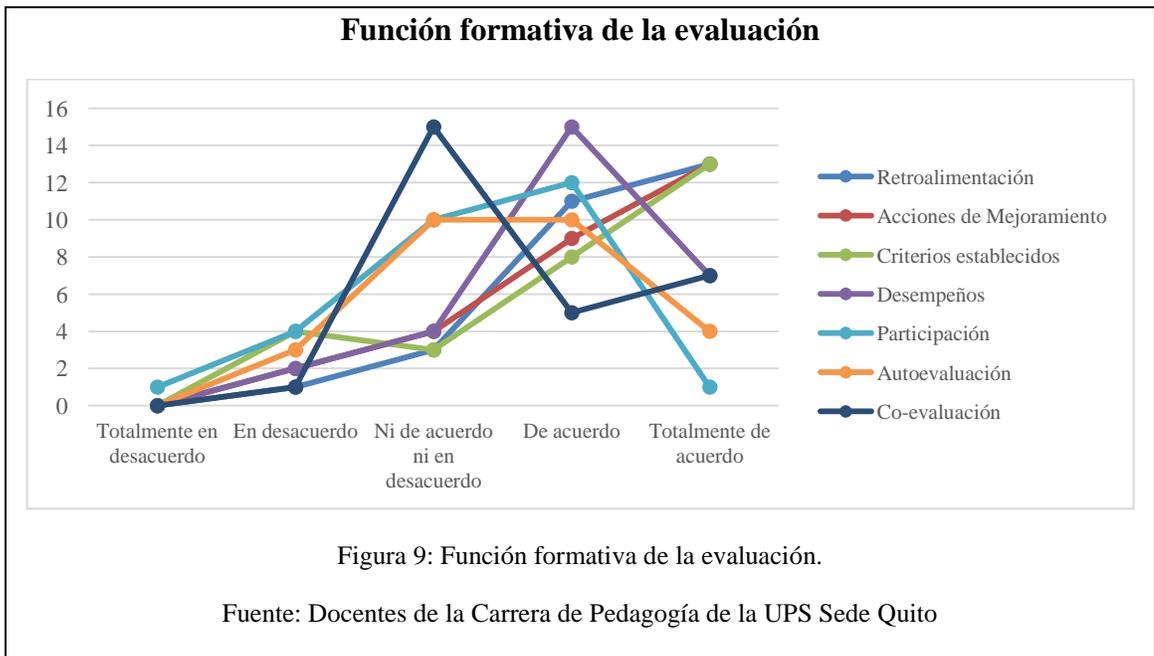


El ítem que solicitó si hay concordancia entre los objetivos y las actividades de evaluación tiene un promedio aritmético de 4,64/5; a su vez, la coherencia entre el tipo y contenido de evaluación tiene un promedio de 4,42/5. Por otra parte, la moda de cada ítem es 5/5 y 5/5 respectivamente. El rango en ambos casos es 3, lo cual significa que el nivel de dispersión es moderado y que hay un buen nivel de consenso en las respuestas de los docentes.

En otras palabras, los docentes de la UPS perciben que existe la vinculación de los aprendizajes. Para Wiggins (1989), se favorece la vinculación de conocimientos cuando se refleja en los objetivos varios criterios a partir de lo cual desarrollar las actividades de evaluación, los cuales deberían reflejar la estructura y logística del pensamiento.

La dimensión de la función formativa de la evaluación tiene varios indicadores: la retroalimentación de los resultados de las evaluaciones, para la cual se solicitó información sobre 1) la retroalimentación de los resultados de los estudiantes para que reflexionen sobre sus logros y 2) la realización de acciones de mejoramiento; los criterios de evaluación, para la cual se formularon dos ítems sobre 1) el establecimiento

de los criterios de evaluación en los planes analíticos y 2) la especificación de las características o requisitos esperados del producto, desempeño o solución; y el protagonismo y corresponsabilidad de los estudiantes en la evaluación de sus aprendizajes, para lo cual se pregunta sobre 1) la participación del estudiante en el diseño de la evaluación, 2) la participación del estudiante a través de la autoevaluación y 3) la evaluación entre pares. La figura 9 visualiza la distribución de las frecuencias.



El ítem que solicitó información sobre la retroalimentación de los resultados con los estudiantes tiene un promedio aritmético de 4,28/5 mientras que la pregunta sobre las acciones de mejoramiento tiene una media de 4,17/5. El ítem que solicitó información sobre los criterios establecidos en los planes analíticos tiene un promedio aritmético de 4,07 mientras que la pregunta sobre los criterios de evaluación y el desempeño tiene una media de 3,96/5. El ítem que solicitó información sobre el diseño del proceso de evaluación tiene un promedio aritmético de 3,28/5, la autoevaluación tiene una media de

3,55/5 y la evaluación entre pares tiene un promedio de 3,64/5. El modo de todas las preguntas es 5/5, 5/5, 5/5, 4/5, 4/5, 3,5/5 y 3/5 respectivamente. El rango de cada una de las respuestas es 4, lo cual indica una dispersión alta y desacuerdo entre los docentes.

En otras palabras, los docentes perciben que la función formativa de la evaluación es relevante para los estudiantes, aunque sea mínimamente. La principal función de la evaluación, según Díaz-Barriga(2005), es retroalimentar los procesos de aprendizaje para tomar decisiones oportunamente. La participación colaborativa de los distintos actores de la comunidad educativa es importante, razón por la cual la evaluación es un proceso colaborativo para Ahumada(2005), quien plantea que los estudiantes deberían participar en la elaboración de criterios que guían el proceso educativo. Desde la perspectiva de los docentes de la UPS, estos elementos de la función formativa de la evaluación se cumplen, aunque existe mucho espacio para mejorar esta dimensión de la evaluación.

En fin, la significatividad se refiere a la percepción que el individuo tenga sobre los procesos de evaluación, especialmente en cuanto a su utilidad en situaciones posteriores. Monereo (2003) señala que la significatividad proviene de la utilidad que tenga una actividad de evaluación para la persona y su desarrollo, lo cual aumenta cuando hay cercanía con la realidad y el estudiante puede tomar decisiones para la resolución de un conflicto cognitivo(Díaz-Barriga, 2005). La percepción docente sobre la significatividad de la evaluación indica que se ahonda en los aprendizajes y permite ayudar en los estudios de trabajo; se plantean situaciones que incorporan actividades desde una variedad de ámbitos para que el individuo sienta el beneficio que proporciona en su desarrollo (Ahumada, 2005). En otras palabras, se puede considerar que, desde la

variable “significatividad”, se cumple con los requisitos de la autenticidad en la evaluación de los aprendizajes, aunque existe espacio para mejorar los procesos y las actividades.

Conclusiones

A partir de la información recolectada, se percibe un alto nivel de autenticidad en las prácticas de evaluación desde la perspectiva docente. Se presenta por cada dimensión una conclusión sobre los resultados y una recomendación.

En cuanto al realismo de la tarea, los docentes reportan altos índices de similitud entre las actividades planteadas y la realidad del educador, lo cual aumenta las posibilidades de comprender el ambiente en la cual trabajan los profesionales con título en Licenciatura en Ciencias de la Educación. Además, es posible contextualizar los aprendizajes y ensayar situaciones y desafíos que se presentan en la jornada laboral.

Se recomienda revisar el contenido de las tareas de evaluación para asegurar que se plantean desafíos cognitivos a partir de la realidad del educador debido a que esto permitirá examinar la veracidad de la percepción docente, quien posiblemente resolvió la encuesta sobre su propia práctica docente con cierto grado de parcialidad. Se debe usar los exámenes como referencia para realizar la comparación entre la teoría de la evaluación auténtica y la realidad de la UPS.

Los resultados presentados en la identidad profesional mostraron una incoherencia: la percepción docente es relativamente positiva mientras que las actividades de evaluación mantienen niveles bajos en cuanto a la autenticidad. Es importante considerar los lineamientos de evaluación de la UPS, los cuales últimamente sugieren desarrollar pruebas objetivas como preparación ante los exámenes complexivos del gobierno ecuatoriano, limitando las posibilidades de plantear otro tipo de actividades. Es posible

que los docentes mezclen los tipos de evaluación de tal manera que sus actividades de evaluación durante el periodo académico representan las tareas que realizan los educadores mientras que las evaluaciones sumativas cumplen con las obligaciones universitarias.

Se recomienda determinar las actividades más representativas para la comunidad de los educadores, ahondando en los conocimientos, habilidades y actitudes indispensables para dicha profesión. A partir de esta perspectiva se debe comparar los fundamentos teóricos con los planes analíticos y los exámenes para constatar la semejanza entre dicho documento con la comunidad de los educadores.

La significatividad del proceso evaluativo advierte una tendencia hacia la autenticidad, aunque la percepción docente demuestra que pueda ser mejorado, especialmente en cuanto a la participación de otros actores o miembros de la comunidad educativa en la evaluación para lograr mayores niveles de autenticidad.

Se recomienda involucrar a los estudiantes de la carrera en el proceso de evaluación, tanto en la elaboración de criterios a partir de los cuales desarrollar una tarea o actividad como en la retroalimentación de los logros alcanzados debido a que estas acciones enriquecen las experiencias de enseñanza-aprendizaje y permiten que el estudiante se incorpore activamente en su futura profesión. Es importante aclarar las percepciones son sujetas a la subjetividad del individuo, lo cual cambia de acuerdo a las interacciones con otras personas. De todas maneras la percepción estudiantil puede proporcionar una perspectiva distinta al docente en cuanto a la significatividad de la evaluación.

Referencias

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Álvarez Valdivia, I. (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva Educacional*, 45-67.
- Álvarez Valdivia, I. (2008). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 235-272.
- Asamblea Nacional . (2010). Ley Orgánica de Educación Superior.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 347-364.
- Biggs, J. (2005). Aligning teaching for constructing learning. *Higher Education*, 1-4.
- Bravo, A., & Fernández del Valle, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 95-99.
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). Evaluación de los aprendizajes: Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas. *MINEDUC*.
- Díaz-Barriga, F. (2002). *Estrategia Docente para un Aprendizaje Significativo*.
- 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. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de Educación Básica en México. *Perspectiva educacional, Formación de profesores*, 36-56.
- Frey, B. B., Schmitt, V. L., & Allen, J. P. (2012). Defining Authentic Classroom Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(2).
- Gielen, S., Dochy, F., & Dierick, S. (2003). The influence of assessment on learning. En M. Segers, F. Dochy, & E. (. Cascallar, *Optimising new models of assessment: In search of quality and standards* (págs. 37-54). Dordrecht, The Netherlands: Kluner Academic Publishers.
- Gulikers, J., Bastiaens, T., & Kirschner, P. (2004). Un marco de referencia de cinco dimensiones para la evaluación auténtica. *InnovaCESAL*, 1-13.
- Hernández Sampiere, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Margalef, L. (2005). Los retos de la evaluación auténtica en la enseñanza universitaria: coherencia epistemológica y metodológica. *Perspectiva Educacional*.
- Margalef, L. (2007). Tejiendo redes de aprendizaje y reflexión: Una propuesta de innovación en la licenciatura de psicopedagogía. *Pulso*.
- Mateo, J., & Martínez, F. (2008). La evaluación alternativa de los aprendizajes. *Cuadernos de docencia universitaria*, 12-22.
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento Educativo*, 71-89.

- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la Evaluación. *Edebé*, 9-22.
- 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.
- Torres Gordillo, J., & Aràn Jara, M. (2014). Claves de la evaluación auténtica desde el enfoque de la evaluación orientada al aprendizaje. *Congreso Iberoamericano de Pedagogía SEP*, 104-114.
- Trillo, F. (2005). Competencias docentes y Evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista? *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*.
- Vallejo, M., & Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11-25.
- Wiggins, G. (1989). A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment. *Phi Delta Kappan*, 703-713.

Anexos

Anexo 1: Matriz de Relación Diagnóstica

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Es	D	P	Ex
Realismo de la tarea	Contextualización de las tareas evaluativas	Planteamiento de problemas reales.	¿Las actividades de evaluación plantean problemas reales? 1	X	X	X	X
			¿Las actividades de evaluación resultan habituales en el ejercicio profesional del educador? 2	X	X	X	X
	Aplicación de los aprendizajes.	¿Durante la evaluación de los aprendizajes el docente solicita ejemplificar? 3	X	X		X	
Identidad profesional	Integración de conocimientos, habilidades y actitudes		¿Las actividades de evaluación integran conocimientos, habilidades y actitudes? 4	X	X	X	X
			¿En los exámenes predominan las preguntas reproductivas/memorísticas? 5	X			X
	Los modos de actuación profesional (Lic. en Ciencias de la Educación).	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	<p style="background-color: yellow;">Numeren, según la frecuencia, los tres tipos de evaluación de los aprendizajes más utilizados: 7</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pruebas objetivas. <li style="padding-left: 20px;">Exposiciones de trabajos. • Ensayos <li style="padding-left: 20px;">Investigaciones 	X	X	X	X

			<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos <li style="padding-left: 20px;">Portafolios • Resolución de casos • Exámenes orales • Exposiciones de trabajos 						
	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			
Significatividad	Relación de las tareas con los intereses personales, académicos y profesionales	Relevancia personal, académica y profesional	¿Las actividades evaluativas incluyen tareas significativas para el ejercicio profesional? 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.	14	¿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	X	X				

		los vacíos evidenciados en una evaluación del aprendizaje? 15				
	Criterios de evaluación	¿Están establecidos los criterios de evaluación en los planes analíticos de las asignaturas? 16 ¿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 ¿Se favorece la participación de los estudiantes a través de la autoevaluación? 19 ¿Se favorece la evaluación del aprendizaje entre pares/iguales? 20	X	X		
	Justeza en la calificación	¿Los docentes son imparciales o justos en la calificación? 21	X			

Anexo 2: Encuesta de evaluación para el aprendizaje (Cuestionario para docentes)

Anexo 2: Encuesta de evaluación para el aprendizajes (Cuestionario para docentes).

Estimado profesor, los docentes constituyen uno de los protagonistas fundamentales en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; por tanto, se solicita su opinión como una contribución a la investigación que se desarrolla sobre la evaluación del aprendizaje en la Carrera de Pedagogía. Sus respuestas serán de gran utilidad.

Responda 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. Las actividades de evaluación requieren de operaciones intelectuales complejas, como razonamiento, argumentación, conceptualización, etc.					
6. El número y el tipo de recursos disponibles durante las actividades de evaluación es afín con los que se utilizan en el ámbito profesional.					
7. La duración de una actividad evaluativa es semejante a la duración de la misma en el ámbito profesional.					
8. Las actividades de evaluación del aprendizaje se realizan en equipo, en el caso de requerirse.					
9. Las actividades evaluativas incluyen tareas significativas para el ejercicio profesional.					
10. Las actividades de evaluación tienen concordancia con los objetivos de la asignatura.					
11. Hay coherencia entre el tipo de evaluación y los contenidos a evaluar.					
12. Se conversa con los estudiantes sobre los resultados de la evaluación de manera que se pueda reflexionar sobre sus niveles de logro.					
13. Se realizan acciones de mejoramiento ante los vacíos evidenciados en una evaluación del aprendizaje.					
14. Están establecidos los criterios de evaluación en los planes analíticos de las asignaturas.					
15. Los criterios de evaluación establecen y especifican las características o requisitos del producto, desempeño o solución que debe entregar el estudiante.					
16. Se favorece la participación de los estudiantes en el diseño del proceso de evaluación.					
17. Se favorece la participación de los estudiantes a través de la autoevaluación.					
18. Se favorece la evaluación del aprendizaje entre pares/iguales.					

Continúa →

Continuación

19. Numere, según la frecuencia, los tres tipos de evaluación de los aprendizajes más utilizados en sus asignaturas:

- ___ Pruebas objetivas
- ___ Ensayos
- ___ Proyectos
- ___ Resolución de casos
- ___ Exámenes orales
- ___ Exposición de trabajos

- ___ Investigaciones
- ___ Portafolios
- ___ Foros
- ___ Otro: _____
- ___ Otro: _____
- ___ Otro: _____

Gracias.