

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE QUITO

CARRERA DE PEDAGOGÍA

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

TEMA:
CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LA EVALUACIÓN DEL
APRENDIZAJE EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA UPS SEDE
QUITO, A PARTIR DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LOS EXÁMENES
PARCIALES

AUTORA:
ADRIANA MERCEDES ARROYO MEDINA

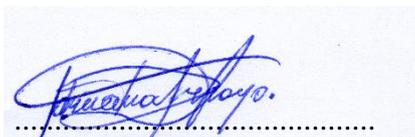
TUTOR:
JAIME ENRIQUE PADILLA VERDUGO

Quito, marzo de 2016

Cesión de derechos de autor

Yo Adriana Mercedes Arroyo Medina, con documento de identificación N° 1714003553, manifiesto mi voluntad y cedo a la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) la titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que soy autor del trabajo de grado intitulado: **“CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA UPS SEDE QUITO, A PARTIR DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LOS EXÁMENES PARCIALES”**, mismo que ha sido desarrollado para optar por el título de: LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCIÓN PARVULARIA, en la Universidad Politécnica Salesiana, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente.

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



Nombre: Adriana Mercedes Arroyo Medina

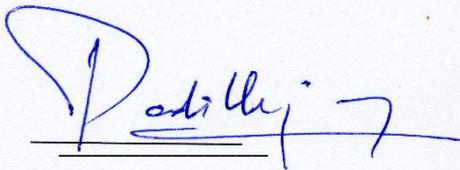
Cédula: 1714003553

Fecha: 10 de marzo de 2016

Declaratoria de coautoría del docente tutor

Yo declaro que bajo mi dirección y asesoría fue desarrollado el trabajo de titulación “Concepciones y prácticas de evaluación del aprendizaje en la Carrera de Pedagogía de la UPS Sede Quito, a partir del análisis documental de los exámenes parciales”; realizado por Adriana Mercedes Arroyo Medina, obteniendo un producto que cumple con todos los requisitos estipulados por la Universidad Politécnica Salesiana, para ser considerados como trabajo final de titulación.

Quito, 10 de marzo de 2016



Jaime Enrique Padilla Verdugo

0101590123

Índice

Introducción	1
1. Problema	3
1.1. Descripción del problema.....	3
1.2. Presentación del problema.....	6
2. Objetivos	7
3. Fundamentación Teórica Y Conceptual.....	8
3.1. La evaluación de los aprendizajes	8
3.2. Definición de evaluación auténtica	8
3.3. Características de la evaluación auténtica.	10
3.4. Principios de la evaluación auténtica	12
3.5. Orientaciones para la práctica de la Evaluación Auténtica	14
3.6. Criterios de autenticidad de las actividades de evaluación de los aprendizajes.....	15
3.6.1. Realismo de la tarea.....	16
3.6.2. Identidad profesional.....	18
3.6.3. Significatividad de la evaluación	19
3.7. Principales actividades de evaluación auténtica.....	20
4. Metodología	22
4.1. Descripción del método:.....	22
4.2. Técnicas e instrumentos	22
4.3. Análisis de resultados.	24
4.3.1. Realismo de la tarea.	24
4.3.2. Identidad profesional.....	26
4.3.3. Significatividad de la evaluación	29
Conclusiones	32
Referencias.....	34

Índice de Tablas

Tabla 1. Diferencias entre evaluación tradicional y auténtica	10
Tabla 2. Problemas prototípicos y emergentes en los distintos niveles educativos ...	17

Índice de Figuras

Figura 1. Cinco dimensiones de evaluación auténtica según Gulikers, Bastiaens, & Kirschner (2004), citado por Vallejo & Molina (2014, pág. 21).	15
Figura 2. Métodos de evaluación auténtica (Monereo, La autenticidad de la Evaluación, 2009, pág. 16)	20
Figura 3. Resultados de los datos recogidos en cuadro estadístico (Realismo de la tarea, contextualización de las tareas evaluativas)	25
Figura 4. Resultados de los datos recogidos en cuadro estadístico (Identidad Profesional/Los modos de actuación profesional (Lic. en Ciencias de la Educación).	27
Figura 5. Innovación y diversidad de las prácticas evaluativas.	28
Figura 6. Resultados de los datos recogidos en cuadro estadístico (Significatividad).	30

Índice de Anexos

Anexo 1: Matriz de Relación Diagnóstica. _____	36
Anexo 2: Guía para el análisis de pruebas parciales. _____	39

Resumen

La investigación realizada descrita en este documento permite construir un referente teórico-metodológico que sirven de base para el análisis y diagnóstico de las concepciones y prácticas evaluativas en la Carrera de Pedagogía de la UPS, Sede Quito a partir del análisis documental de los exámenes parciales correspondientes a los períodos 44 (septiembre - febrero) y 45 (marzo - agosto), y así identificar si existen rasgos de evaluación no tradicional en los instrumentos de evaluación de los aprendizajes en dicha carrera.

Como tema principal abordaremos el concepto de evaluación tradicional el cual se contrapone a los modelos innovadores en el marco de un modelo que ha sido llamado “Evaluación auténtica” dando así el inicio de este estudio.

El enfoque utilizado en esta investigación es mixto el cual es un proceso que recoge, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, utilizando la técnica de recolección de datos y la tradición de estudio de caso al explicar, describir y explorar información en nuestro caso de los instrumentos de evaluación.

Esta información es analizada teniendo en cuenta como eje central los criterios de autenticidad de las actividades de evaluación de los aprendizajes: Realismo de la tarea, identidad profesional y significatividad.

Tras analizar los datos obtenidos podemos determinar que la forma de evaluar de los docentes en la U.P.S. es un procedimiento que propone averiguar que sabe el estudiante y que es capaz de hacer utilizando estrategias y procedimientos diversos algunos incluyen contextos de aprendizaje lo más cercanos a la realidad profesional y dificultades que no se resuelven con respuestas simples, mostrando rasgos de evaluación no tradicional, sin embargo existen varias pruebas que contienen preguntas memorísticas y objetivas demostrando todavía la permanencia de evaluación tradicional en las aulas.

Abstract

The attached investigation concerning a theoretical methodological process allowed us to establish a procedure in the investigation and diagnosis of practices in the pedagogical field of the University Politécnica Salesiana Quito taken from period 44 (september - february) and 45 (march - august) therefore identifying the authenticity of learning instruments in such field.

As a principal theme we will analyze the traditional definition of evaluation, this evaluation supercedes all models and is referred to as an "authentic evaluation"

The focus of this investigation is a process that gathers, analyzes and links quantitative and qualitative data in this study utilizing the technique of data collection and the traditional study of explaining, describing and exploring information of the evaluation tools.

This information is analyzed considering as the central axis, the criteria of realistic analysis of given subjects, professional authority and priority of subject matter.

Upon analysis of the obtained data we can determine that the evaluation process at the ups is one that permits us to determine the student's knowledge, if he/she is able to solve easy or difficult situations and what they are capable of doing utilizing strategies and diverse procedures some which include life experience and significant problems with simple answers. There are various subjects that compromise objective matters or memory recall which are traditional tools in the classroom learning process.

Introducción

El presente trabajo de exploración descriptiva pretende investigar y analizar el estado actual sobre la autenticidad de la evaluación de los aprendizajes en la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador Sede Quito, partiendo de que en los últimos años la evaluación auténtica sustentada por fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos aparece como diferente opción a la tradicional, esta nueva evaluación responde a la formación integral del alumno universitario como un proceso de medición, seguimiento y valoración permanente dentro del ámbito educativo, siendo una herramienta fundamental para abordar tres retos: lo académico, lo laboral y la cotidianidad.

La Educación Superior Salesiana requiere que los métodos de instrucción se efectúen con propiedad y que esta se vea manifestada en la duración de la misma, proponiendo ayuda y seguimiento a los educandos, proyectándose a trabajar con diversas técnicas que lleguen a cumplir con los estándares planteados en Un planeado mejoramiento de programas no puede hacerse sino por medio de la evaluación, esto conlleva que la evaluación se convierta en un proceso permanente, en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador y a nivel general en el ámbito educacional, la participación del alumno, de la comunidad y de los educadores en el proceso de evaluación integral, es un requisito a cumplir.

La investigación se realiza desde el concepto de evaluación de los aprendizajes, a partir de esto nace el pensamiento de que la evaluación auténtica es un elemento y un tema de importancia en la evaluación, no solo como conocimiento teórico si no para comprender que evaluar no consiste únicamente en asignar un valor a algo en el contexto educativo como tradicionalmente se piensa; considerándose únicamente al estudiante, evaluando solo los contenidos y objetivos que deben cumplir como meta, mas no la metodología, los medios, las aptitudes, las destrezas, los logros individuales y con ayuda del grupo. La evaluación tradicional toma en cuenta solamente los esquemas con los que hoy trabajan muchos docentes los cuales son demasiado automáticos, imparciales y a la vez punitivos y cerrados, por esto resulta bastante adecuado investigar, ahondar, especificar y perfeccionar los procesos y actividades de los sistemas de evaluación que en la actualidad se ejercen.

En este documento se presentan los temas que conforman el trabajo de investigación primero se expone el problema de estudio preocupado en conocer si en la Universidad Politécnica Salesiana sede Quito en la carrera de Pedagogía mención Parvularia existe una cultura de evaluación tradicional o no, lo que conlleva a exponer diferentes enfoques teóricos y conceptuales desde los cuales se han abordado la problemática, considerando los aspectos únicamente de la evaluación de los aprendizajes su práctica y definición, en esta descripción se hace referencia sobre la práctica tradicional.

Como siguiente punto abordaremos la definición de evaluación auténtica describiendo sus características según diversos autores, luego tomaremos en cuenta tres variables: Realismo de la tarea, Identidad profesional y Significatividad de la evaluación; las cuales servirán como base para la construcción de la matriz que se utilizó para la creación de preguntas y realizar la investigación en los exámenes parciales, describiendo luego las principales actividades de evaluación auténtica.

El siguiente tema es la metodología donde se describe de manera clara y concisa el método de estudio el cual es mixto ya que es una combinación de enfoque cualitativo y cuantitativo; empleados para recabar y analizar la información, para probar teorías explicando las técnicas e instrumentos en la recolección de dicha información y análisis de contenido, obteniendo datos estadísticos, describiendo el proceso de construcción de la matriz de relación diagnóstica que va como anexo 1, luego describiendo el instrumento en este caso la guía para el análisis de contenido. La guía va en anexo 2. , finalizando con el alcance descriptivo de esta investigación.

1. Problema

1.1. Descripción del problema

Antecedentes

La evaluación de los aprendizajes como elemento fundamental de los procesos educativos ha presentado una serie de problemáticas a través de la historia de la educación. En el mundo como en el contexto ecuatoriano, la mayoría de centros educativos aplican evaluaciones con pruebas convencionales que habitualmente se limitan a pruebas escritas con preguntas de una respuesta, reduciéndola a una simple medición y calificación debiendo lograrse los resultados exigidos por el sistema, convirtiendo así la evaluación de los aprendizajes en reproductora, sancionadora, castigadora y muchas veces injusta, evaluando los resultados de forma mecánica y memorística.

En el escenario actual de la educación superior, la evaluación debe considerar las estrategias que el estudiante utiliza para aprender y la forma de procesamiento de la información. De allí que la evaluación requiere cambios que le permitan ser coherente con la innovación curricular y las nuevas estrategias didácticas que se han incorporado en la formación de los estudiantes.

La evaluación estandarizada en el ámbito de la psicología tiene sus orígenes en las demandas sociales a principios de siglo. La primera de ellas es en el ámbito educativo, donde al establecerse la enseñanza obligatoria se requería algún método para clasificar a los niños en diferentes niveles. La respuesta a este problema la ofreció Binet con el primer test mental que evaluaba procesos superiores de pensamiento (test Binet-Simon, 1905). Un segundo origen se sitúa en la Primera Guerra Mundial cuando un grupo de psicólogos de la APA elaboró los primeros test colectivos de inteligencia (Army Alpha y Army Beta), con el fin de seleccionar entre miles de soldados a los más adecuados para desempeñar diferentes tareas (Bravo & Fernandez, 2000, pág. 95).

Según (Ahumada, 2005) este nuevo pensamiento sobre evaluación auténtica nace en las escuelas estadounidenses al terminar los años ochenta.

La preocupación sobre los resultados de las evaluaciones de lo que aprenden los estudiantes ha originado diferentes investigaciones, artículos donde se plantean otros

tipos de evaluación como la auténtica que tiene como fin no solo medir lo que aprenden los estudiantes; si no formar parte de un proceso metodológico que implica que las competencias a evaluar deben estar claramente implícitas en el trabajo a valorar.

Las tareas auténticas incluidas en la valoración representan dificultades reales según el conocimiento y el campo de acción en el que se encuentra inmerso el estudiante, esto como requerimiento esencial para que se convierta en tarea de evaluación auténtica.

En este contexto, las evaluaciones auténticas tienen más fiabilidad que las pruebas tradicionales y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes.

En nuestra situación a nivel educativo la manera en cómo se mira la evaluación de los aprendizajes está ligada con las percepciones que tienen los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, creando prácticas ambiguas en el área de evaluación.

Por esta razón es imperante adquirir nuevos pensamientos sobre cultura de evaluación y así influir en la adquisición de un nuevo enfoque que permitan ver la evaluación como un instrumento que permite la construcción de conocimientos y fortalecer el aprendizaje.

Importancia y alcances

Considerando que la educación ha iniciado un proceso de mejoramiento, los resultados de esta investigación constituirán una pequeña contribución en el sentido de haber obtenido material e información real que de seguro ofrecerá información concreta para la toma de decisiones dirigida a un proceso de mejora continua y de calidad en el contexto educativo en el cual se desarrolla la educación superior en la UPS.

Esta investigación es posible, pues se cuenta con lo necesario para realizarla: acceso a información digitalizada en la UPS y la ayuda de la Dirección de Carrera de Pedagogía la cual proporcionó la información necesaria para su investigación y futuro estudio.

Esta investigación y estudio sobre las tendencias y conocimientos de evaluación del aprendizaje pretende aportar información práctica y veraz beneficiando a futuros lectores interesados en este tema, sirviendo de base para realizar una nueva investigación o proyecto, que intente crear nuevas situaciones didácticas y una

cultura evaluativa auténtica que permitan valorar el avance del aprendizaje en los estudiantes durante la asimilación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; así como el desarrollo de capacidades de aprendizajes relacionadas en el saber, hacer, ser y convivir, también proporcionará a los docentes información para mejorar y fortalecer su práctica pedagógica en lo referente a la planificación de estrategias de evaluación del aprendizaje.

Asociado a esto, los resultados que se deriven de esta investigación, se perfilan al logro de beneficios institucionales y sociales, motivado a que el tema del rendimiento académico estudiantil está íntimamente relacionado con la práctica de evaluación, puesto que es un problema que afecta al estudiante, a su familia, a la universidad y al país. De allí la responsabilidad de los diferentes actores involucrados en el proceso educativo, de establecer innovaciones curriculares, incentivar un cambio, favorecer la calidad del aprendizaje y ofrecer oportunidades equitativas a los estudiantes, teniendo como intención contrarrestar el problema y beneficiar no solo al estudiante y docente sino a la sociedad.

Es importante considerar que el papel del docente es fundamental, razón por la cual se debe reflexionar sobre el proceso educativo, incorporando a futuro propuestas alternativas de evaluación en las que se consideren los distintos estilos de aprendizajes.

Bajo estas premisas, la investigación se orienta a la interpretación de las concepciones y prácticas de evaluación del aprendizaje en la carrera de pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana sede Quito descubriendo así la dimensión ética de la evaluación educativa, considerándose que los docentes son los actores responsables de validar los logros de los estudiantes y dirigir de manera efectiva el proceso de aprendizaje.

Delimitación

Esta investigación sobre las concepciones y prácticas de evaluación se centra en ámbito de la evaluación del aprendizaje en la educación superior, delimitado a la Carrera de Pedagogía, de la UPS sede Quito, a partir del análisis documental de los exámenes parciales de los períodos 44 (septiembre 2014 – febrero 2015) y 45 (marzo - agosto 2015), de la mención parvularia, modalidad presencial).

Los exámenes parciales corresponden a los tomados a mitad de cada semestre.

1.2. Presentación del problema

Tanto para los profesores como para los estudiantes de la educación superior, la evaluación sigue siendo el componente más incómodo del proceso de enseñanza – aprendizaje. Álvarez (2008) considera que la mayoría de las veces se debería prescindir de la evaluación, por ser disfuncional y desequilibrada en muchos aspectos.

En la UPS y en general en el ámbito educativo existe la necesidad de no solo evaluar los logros académicos (evaluación tradicional), sino también las competencias, integrado en la enseñanza y acercando el aprendizaje a la práctica y a la vida (evaluación auténtica) por ende la práctica evaluativa en la universidad no puede continuar orientada únicamente a los aprendizajes.

A partir de estas consideraciones, se plantea el siguiente problema de investigación: ¿La evaluación del aprendizaje en la Carrera de Pedagogía de la UPS sede Quito, según el análisis documental de los exámenes parciales, tiene las características de una evaluación auténtica?

Se asume como objeto de estudio, la evaluación auténtica, y como plataforma la autenticidad de la evaluación de los aprendizajes en la Carrera de Pedagogía de la UPS sede Quito, tomando en cuenta cuáles son los principales referentes teórico-metodológicos que sirven de base para una evaluación no tradicional en la educación superior y cuáles son las características de los exámenes parciales.

2. Objetivos

Objetivo general:

Reconocer la autenticidad de la evaluación de los aprendizajes en la Carrera de Pedagogía de la UPS sede Quito, a partir del análisis documental de los exámenes parciales.

Objetivos específicos:

- 1) Construir un referente teórico-metodológico que sirven de base para el análisis de los datos recogidos para la investigación.
- 2) Diagnosticar las concepciones y prácticas evaluativas en la Carrera de Pedagogía de la UPS sede Quito, a partir del análisis documental de los exámenes parciales.

3. Fundamentación Teórica y Conceptual

3.1. La evaluación de los aprendizajes

La evaluación es parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje; no es el final de éste, sino el medio para mejorarlo, ya que solo a través de una adecuada evaluación, se podrán tomar decisiones que apoyen efectivamente al estudiante, por esto podemos afirmar que es un instrumento fundamental de seguimiento y valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los métodos que permiten obtenerlos; ésta se caracteriza por diagnosticar, valorar y mejorar, lo que la distingue como proceso, además, la evaluación de los aprendizajes parte de los resultados alcanzados en la práctica educativa, que luego son interpretados, derivándose las conclusiones o regularidades que explican la esencia del actual y futuro comportamiento de dicha realidad educativa, y finalmente posibilitan la transformación de la misma, toda evaluación de calidad genera información, intencionada y fundamentada en conocimientos que se vuelven sobre el objeto mismo de la evaluación y lo modifica.

Hoy en día la evaluación es considerada como un importante pilar de la enseñanza universitaria; diferentes estudios han comprobado que la evaluación determina el aprendizaje de los estudiantes y no el currículo oficial (Biggs, 2006).

Desde este punto de vista, la evaluación del aprendizaje es el proceso permanente de obtención, análisis y valoración de la información relativa a los procesos de aprendizaje y sus resultados con la finalidad de proponer medidas de apoyo, reajuste, reorientación y realimentación a los procesos de aprendizaje.

3.2. Definición de evaluación auténtica

La Evaluación auténtica es un término general que detalla una diversidad de nuevas orientaciones sobre la evaluación, relacionada con las necesidades reales para el posterior desempeño en el medio social y profesional del educando.

La evaluación auténtica tiene ciertos principios y estrategias, sin embargo, también es una práctica pedagógica concreta, “Toma como eje central la noción del aprendizaje como un proceso de creación de significado” (Feuerstein, 1991), se

fundamenta en aprendizajes contextualizados, intenta averiguar que sabe el estudiante y que es capaz de hacer a través de estrategias y procedimientos evaluativos, pide congruencia entre evaluación y enseñanza, exige desarrollar estrategias pedagógicas según ritmos y estilos de aprendizaje, propone los siguientes principios: continuidad y permanencia, carácter retro alimentador, función diagnóstica y formativa, autoevaluación y coevaluación, nuevos procedimientos , de evaluación no formales que renueven el proceso de evaluación, las condiciones y supuestos son partir de los conocimientos previos, motivación intrínseca, pensamiento divergente.

Esta nueva forma de evaluación supone una relación esencial entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos de evaluación, además de la utilización de una retroalimentación productiva que notifica sobre el modo en que progresan los alumnos.

La evaluación auténtica contribuye a mejorar la probabilidad de que todos los alumnos aprendan, pues la evaluación se considera como un aspecto vinculante e inseparable de la enseñanza y del aprendizaje. Por lo que, constituye un procedimiento formador que permite regular los aprendizajes, es decir, comprenderlos, retroalimentarlos y mejorar los procesos involucrados en ellos.

Entonces podemos decir que la evaluación auténtica es un proceso sistemático de búsqueda observación de indicios y o evidencias respecto al proceso enseñanza/aprendizaje de un estudiante.

Está diseñada para representar el desempeño real, es decir las tareas que permiten evaluar están contextualizadas plantean al alumnado desafíos intelectuales complejos que lo llevan a realizar un trabajo investigativo propio y emplear su conocimiento en tareas abiertas poco estructuradas de manera que se hace indispensable el desarrollo de habilidades meta cognitivas y de solución de problemas. Al mismo tiempo son tareas con la suficiente flexibilidad para dar espacio a distintos estilos de aprendizaje, aptitudes e intereses así como identificar fortalezas o talentos personales (Díaz & Bravo, 2014, pág. 42).

Esta búsqueda de información y evidencias, se recogerán a través de instrumentos evaluativos los cuales tras el análisis permitirán la orientación para la toma de decisiones frente al objeto (estudiante) evaluado en función de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y de las estrategias de enseñanza del docente.

En la siguiente Tabla 1 a continuación presentada, adaptada de Wiggins (1990), sintetiza las principales diferencias entre una evaluación tradicional y una evaluación auténtica.

Tabla 1.

Diferencias entre evaluación tradicional y auténtica

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

Nota: Diferencias entre evaluación tradicional y auténtica adaptada de (Wiggins, The Case for Authentic Assessment, 1990)

3.3. Características de la evaluación auténtica

Siguiendo a algunos autores Álvarez (2005); Díaz & Bravo (2014) podemos enumerar algunas características de la evaluación auténtica.

La evaluación auténtica es holística porque considera al aprendizaje como un conjunto de dimensiones o competencias interrelacionadas, esto quiere decir que se preocupa por evaluar distintas competencias relacionadas entre sí anteponiendo el proceso al resultado, convirtiéndose en una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes.

La evaluación auténtica es democrática ya que todos los que actúan en el proceso de evaluación participan, demostrando un ambiente de ayuda y colaboración.

La evaluación auténtica es una acción honesta en su proceder ya que comienza con ser conocedores de los juicios de evaluación; consignando valores, beneficios y posibilidades, diferenciando evaluación de calificación.

Es un proceso analítico, porque necesita identificar cuáles son las competencias necesarias para lograr el aprendizaje. De esta manera podrá recogerse información que sea relevante para la realimentación del aprendizaje.

La evaluación auténtica es un proceso que se guía por la búsqueda de la legitimidad, evitando sesgos derivados de género, nivel socioeconómico, procedencia étnica, siendo consistente con los paradigmas de la Reforma Curricular.

Es una actividad viable y factible al realizarse con los recursos disponibles, apostando por las actividades de los estudiantes, sus particularidades, avances, saberes previos y el ámbito donde ocurre el proceso aprendizaje, esto induce a ampliar diferentes estrategias metodológicas y pedagógicas, adecuadas a los desemejantes estilos de aprendizajes. Impulsa a reorientar el trabajo escolar (aumentando actividades de exploración, de búsqueda de información, de construcción, interpretación y síntesis de lo desarrollado) para situar la comprensión y construcción de significados, la identificación y resolución de problemas, así como la contextualización del aprendizaje.

La evaluación auténtica es una actividad continua transformándose en una parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje; esto quiere decir que el educador debe estar permanentemente evaluando el aprendizaje de los estudiantes con las orientaciones que ofrecen los objetivos de aprendizaje, contenidos y sugerencias didácticas de los programas de estudio, es importante acotar en la medida en que los objetivos de aprendizaje se van desarrollando, se van evaluando; al hacerlo en forma continua, se obtiene oportunamente la información necesaria para apoyar al estudiante a mejorar sus procesos de aprendizajes.

La evaluación auténtica es más justa ya que es un proceso que reconoce su dimensión valorativa y la búsqueda de la justicia, ofreciendo una oportunidad para practicar la autoevaluación y la coevaluación.

La evaluación auténtica es una actividad centrada en las fortalezas de los estudiantes convirtiéndose en formativa porque busca lograr la calidad de la enseñanza, es una posibilidad para asegurar el éxito de los alumnos porque su seguimiento es continuo, centrada más en procesos que en resultados. Los estudiantes deben demostrar su competencia en contextos cercanos a la realidad; estimulando el desarrollo de la meta cognición, realizándose en un período de tiempo amplio.

3.4. Principios de la evaluación auténtica

Según Condemarín & Medina (2014) la evaluación auténtica tiene los siguientes principios:

Tiene como prioridad mejorar el proceso educativo ya que la evaluación va de la mano con el aprendizaje, convirtiéndose en una actividad formadora que permite ir observando en el camino las actividades de los aprendizajes para corregirlos y perfeccionarlos, ayudando a aumentar la posibilidad de que todos los alumnos aprendan.

La Evaluación es consustancial a la enseñanza-aprendizaje. No debe considerarse como un proceso separado de las actividades diarias de enseñanza, o como pruebas que se toman al final, sino más bien como un proceso que va íntimamente ligado con la enseñanza, convirtiendo al alumno en protagonista de su aprendizaje.

La evaluación auténtica constituye un proceso colaborativo, ya que tradicionalmente la evaluación era únicamente responsabilidad del educador, por el contrario la evaluación auténtica conlleva a un proceso colaborativo en el cual los estudiantes se autoevalúan, son evaluados por sus pares y por el docente y este, a la vez, aprende de y con sus alumnos, permitiendo a los estudiantes participan en ella y que se responsabilicen de los resultados.

La evaluación auténtica también favorece la autonomía en el aprendizaje y la meta cognición; cuando la evaluación va en una sola dirección los estudiantes dependen

exclusivamente del docente para conocer el resultado de sus trabajos, generalmente fijándose solo en obtener resultados positivos al final del proceso educativo, percibiéndose así la poca justeza de la evaluación tradicional; pero si la evaluación se convierte en un proceso preocupado por que sea participativo, colaborador en donde exista comunicación entre alumno y educador, se encamina a cumplir con los objetivos del aprendizaje, siendo partícipe en la toma de decisiones, entendiendo con que capacidades, competencias y aptitudes cuenta, tomando así conocimiento sobre qué, cómo y para qué se está estudiando.

La evaluación auténtica es coherente con las actuales comprensiones del aprendizaje y la enseñanza, centrándose en las actividades de los alumnos, sus características y conocimientos previos y los contextos donde ocurre el proceso aprendizaje, desarrollando diferentes estrategias pedagógicas, adaptadas a los ritmos y estilos diferentes de aprendizajes, desarrollando actividades de investigación, de búsqueda de información, de construcción optimizando el trabajo escolar teniendo como fin la comprensión y construcción de significados, la identificación y resolución de problemas.

El eje de la evaluación auténtica son las fortalezas de los estudiantes pues los ayuda a identificar lo que saben o dominan y lo que son capaces de lograr, beneficiando la igualdad educativa, pues responde diferenciadamente a las características y necesidades de los alumnos las cuales por naturaleza son diversos.

La evaluación auténtica toma en cuenta los beneficios pedagógicos que implica el análisis de los errores, permitiéndoles tengan un lugar significativo dentro del proceso de aprendizaje para trabajar a partir de ellos y buscar el progreso de los mismos.

Como se puede apreciar, la evaluación auténtica responde a un cambio de paradigma dado que se centra en un estudiante real, considera sus diferencias, lo ubica en su propio contexto y lo enfrenta a situaciones de aprendizaje significativas y complejas, tanto a nivel individual como grupal.

3.5. Orientaciones para la práctica de la Evaluación Auténtica

Según Perrenoud (2008) el centro de la práctica de la Evaluación Auténtica es evaluar aprendizajes multidimensionales, es decir, evaluar conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes y valores (saber convivir y ser) de manera integrada y simultánea. Hoy en día se puede entender esto desde el concepto de competencia siendo el talento o la aptitud idónea para resolver de manera adecuada cualquier dificultad o circunstancia, tomando en cuenta los saberes previos y otros recursos pedagógicos adquiridos con anterioridad; esto indica que las competencias van de la mano con la memoria y captación de saberes y de allí a la práctica y resolución de problemas; desde este punto de vista los saberes previos son importantes como inicio del proceso de aprendizaje.

Evaluar las reales competencias de los alumnos a partir de la información que aportan sus desempeños dentro y fuera de la sala de clases. Cuando hablamos de evaluación de desempeño nos referimos a cualquier forma de evaluación en la cual el estudiante construye una respuesta o realiza una acción (*performance*). La evaluación se convierte en una manera de tener información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje del educando y su desenvolvimiento, el cual generalmente se basa en diferentes tipos de recolección de información y utiliza métodos diferentes al de la aplicación de exámenes de selección múltiple.

Evaluar aprendizajes contextualizados, usando contextos significativos, situaciones problemáticas y lo más cercanas a la vida real o cotidiana de los estudiantes, aún fuera de la escuela. De allí que el diseñar las actividades implícitas en el proceso de enseñanza aprendizaje no se fundamenta únicamente en el contenido de la materia sino también en el contexto relacionado con la profesión y vida real del alumno. Esto implica realizar algunos cambios en la manera de percibir a la educación y de cómo enseñar para que los estudiantes aprendan, así se debe pensar en actividades de evaluación complementadas con el proceso de aprendizaje individual de los estudiantes y conocer las estrategias que utilizan los alumnos para solucionar diferentes tareas y las dificultades que se le presentan, evitando a sobremanera entender la evaluación meramente como el hecho de poner una nota o valor al estudiante, es decir evaluar considerando al estudiante como un aprendiz activo y que tiene motivaciones, evaluar de manera colaborativa, impulsando la interacción y el

apoyo de los otros, enfatizando el trabajo en equipo y la evaluación colectiva más que la individual.

Estas orientaciones necesitan el uso de un amplio número de recursos que estén actualizados y que con frecuencia, solo están disponibles fuera de la biblioteca de la escuela, por lo tanto, para implementar actividades más reales deben localizar, con ayuda de otros profesores, estos recursos en la comunidad. Tener acceso a esta información es lo que va a posibilitar y respaldar la realización de tareas que involucren toma de decisiones del mundo real.

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

Tomando como referencia los anteriores planteamientos sobre evaluación auténtica se puede establecer que es un modelo sistemático, inmerso en el quehacer docente, fundamentado en las últimas teorías del aprendizaje significativo y cognitivo, y asimismo que integran metodologías de evaluación acordes con el contenido curricular en el nivel universitario para los cuales se proponen diferentes actividades de evaluación. Se puede establecer cinco dimensiones para esta concepción de autenticidad según Gulikers, Bastiaens, & Kirschner (2004), las que se detallan en la



Figura 1 Cinco dimensiones de evaluación auténtica según Gulikers, Bastiaens, & Kirschner (2004), citado por Vallejo & Molina (2014, pág. 21).

La tarea para los estudiantes debe tener un verdadero significado, incluyendo actividades que presenten retos en la vida real profesional del mismo, en nuestro caso al ámbito profesional de la educación.

Es importante acotar que el contexto social donde se desenvuelve el estudiante influye en la autenticidad de la evaluación, ya que en muchos casos la calificación derivada de una prueba es el punto referencia para decidir si un estudiante pasa o no; en este caso el semestre o culminar los estudios, determinando así oportunidades profesionales, económicas, educativas, estableciendo efectos personales negativos, por esto los métodos de evaluación auténtica deben tener como uno de sus objetivos mejorar la eficacia de los aprendizajes siendo prioridad que todos aprendan, regulando los procedimientos de aprendizaje y de evaluación.

3.6.1. Realismo de la tarea

Cuando hablamos sobre prácticas auténticas, debemos diferenciar entre aquellas que se registran en el ámbito propiamente universitario y se orientan a socializar al individuo en calidad de estudiante, de aquellas otras que se direccionan a hacer lo mismo pero en el ámbito profesional, así pues el estudiante deberá resolver activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales.

Según Monereo (2009) determinar el realismo de la tarea implica haber identificado las dificultades profesionales que el alumno deberá ser capaz de resolver en el futuro y analizar el conjunto de competencias, estrategias y conocimientos que el estudiante debe haber adquirido para ello.

Las tareas deben permitir evaluar en el alumno problemas que impliquen varias posibilidades que le permitan investigar de manera individual, desarrollando así distintas habilidades y aptitudes, mismas que se convertirán en una experiencia formativa respondiendo a preguntas importantes que generen respuestas y experiencias que permitan al estudiante formarse integralmente.

La evaluación se convierte en un proceso de recolección de realidades que permiten valorar conocimientos, habilidades, aptitudes, convirtiéndose en una información de los aprendizajes procesual, donde en los resultados se verificará la efectividad de dicho proceso, vinculando la evaluación con la planificación y el profesorado.

En cuanto a la tipología de problemas a los que un profesional deberá hacer frente, según Monereo & Pozo (2007) citado en Monereo C. (2009), hay dos grandes grupos de problemas:

1) Problemas prototípicos: estaríamos hablando de tareas que por su frecuencia resultan habituales en el trabajo de un determinado profesional. Desde el currículo universitario debería garantizarse que el estudiante, cuando termine sus estudios de grado, será competente para resolver ese tipo de problemas.

2) Problemas emergentes: se referiría a dos tipos de demandas profesionales. En primer lugar a aquellas que, si bien resultan poco frecuentes en el momento actual, existen suficientes pruebas (estudios de prospectiva, sociológicos, de mercado, etc.) de que su incidencia se incrementará en un futuro próximo. En segundo lugar deberían también incluirse aquellas situaciones, fenómenos o sucesos que, si bien la sociedad no considera aún conflictivas o problemáticas, inciden negativamente en el desarrollo de las personas, y es obligación de la universidad hacer visible su nociva influencia. En la Tabla 2 se muestra un ejemplo de cuáles podrían ser, a grandes rasgos, algunos de los problemas prototípicos y emergentes en los distintos niveles educativos.

Tabla 3

Problemas prototípicos y emergentes en los distintos niveles educativos

	Enseñanza obligatoria	Enseñanza Postobligatoria y grado (Psicopedagogía)	Postgrado Universidad (Psicopedagogía)	Doctorado
Finalidad	Formar ciudadanos	Formar profesionales técnicos	Formar profesionales especialistas	Formar investigadores
Problemas Prototípicos	Seleccionar y comprar un producto	Realizar una adecuación curricular	Desarrollar un proyecto de innovación	Enmarcar teóricamente un estudio
Problemas emergentes	Principios ecología doméstica	Búsqueda especializada en internet	Cooperación redes inter-profesionales	Analizar el discurso de una muestra
<i>Competencias</i>	Evaluación de necesidades y productos	Evaluación y coordinación de actores y recursos	Análisis sistémico del contexto	Análisis de datos cualitativos

Nota: (Monereo, La autenticidad de la Evaluación, 2009, pág. 13)

3.6.2. Identidad profesional

Según Vallejo & Molina (2014) El concepto de identidad se utiliza en relación al grado de socialización profesional que favorece la práctica en cuestión. Se caracteriza que se evalúe al alumno en situaciones que supongan distintos grados de inmersión profesional.

La identidad es un componente fundamental y determinante a manera de como los estudiantes se preparan y vislumbran su acción futura en el ámbito profesional, esto luego de una construcción no inconsciente, ni irreflexiva sino de un conjunto de experiencias, reflexiones, representaciones construidas en el ámbito escolar a manera de la formación profesional individual desde el inicio de los estudios.

El término identidad solo se puede lograr tomando en consideración que la identidad personal y profesional es a la vez una construcción subjetiva y una construcción social. (Segovia, Bolívar, Luengo, Hernández, & García, 2005)

La identidad se considera como un trabajo que se desarrolla dentro de un proceso lógico que se enfoca en la búsqueda de hechos significativos individuales pero a la vez sociales.

Co-construimos nuestras identidades en relación a otros, en contextos sociales en los que nos comprometemos a participar (Guile, 2003), y estos selfs se apropian de concepciones, discursos, estrategias y emociones que forman paquetes integrados listo para activarse ante problemas prototípicos y emergentes propios de la comunidad, en nuestro caso lo profesional (Monereo, 2009)

Debe promover la socialización del alumno, la actividad de evaluación, además, debe utilizar el vocabulario vestuario, herramientas, entorno, etc. propias del ámbito o contexto en el que esa actividad se desarrolla para socializar al alumno y crear cierta identidad como ciudadano.

Se trata pues de actividades, siguiendo a (Engel & Bustos, 2009) contextualizadas (demandas implicadas en la vida real), multidimensionales (exigen la puesta en práctica de paquetes coordinados de conocimientos, habilidades y estrategias), dinámicas (se trata de tareas dilatadas en el tiempo que exigen una preparación previa antes de su desarrollo), integradas (integran distintos aspectos de actividades paralelas realizadas en clase), apoyadas (se potencia el uso de todo tipo de recursos, tanto humanos como materiales, en especial de situaciones de colaboración cuando ello está justificado), informadas (las demandas y criterios de evaluación se discuten

previamente con los alumnos para que conozcan el nivel de exigencia y se preparen en consecuencia), cualitativas (el énfasis se sitúa en la cualidad del desempeño del alumno, dentro de un continuo criterio, más que a través de una puntuación única) y polifacéticas (con frecuencia se adoptan medidas distintas complementarias como la observación, la entrevista, la resolución de un incidente inesperado, la autoevaluación, la coevaluación, la evaluación de un profesional externo, etc.)

3.6.3. Significatividad de la evaluación

Los estudiantes deben involucrarse en situaciones reales con dificultades que tengan significado, mismas que les ofrezcan prácticas de interés profesional convirtiendo a esta actividad de evaluación en determinante.

Por eso es de suma importancia identificar qué problemas fundamentales tiene que enfrentar un futuro ciudadano. Los nuevos alumnos que tenemos son naturales digitales, nosotros somos emigrantes tecnológicos, memorizan poco, la memoria es externa; ser inteligente es saber conectarte y buscar información.

Es decir presenta en efecto un modelo que es alternativo a las tradicionales posturas tecnológicas y conductistas del proceso evaluador, orientadas casi siempre a la comprobación de los productos del aprendizaje en cambio la significatividad postula a que la docencia más que transmitir saberes constituidos y legitimados socialmente debería responsabilizarse por asegurar las condiciones óptimas para que los alumnos desarrollen sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales tales que les permitan construir sus aprendizajes, tal es así que los alumnos no tienen que guardar datos en su mente, los datos ya están al alcance de su mano; necesitan saber qué hacer con esos datos.

Así al incluir y diferentes dificultades y situaciones cercanas a la realidad que requieren del uso de diferentes estrategias para darles una solución y no únicamente respuestas fáciles, la evaluación debe concebir momentos de aprendizaje que contengan problemas para que los estudiantes encuentren la dificultad y traten de superarla utilizando diferentes estrategias poniendo en práctica todos sus conocimientos y saberes previos.

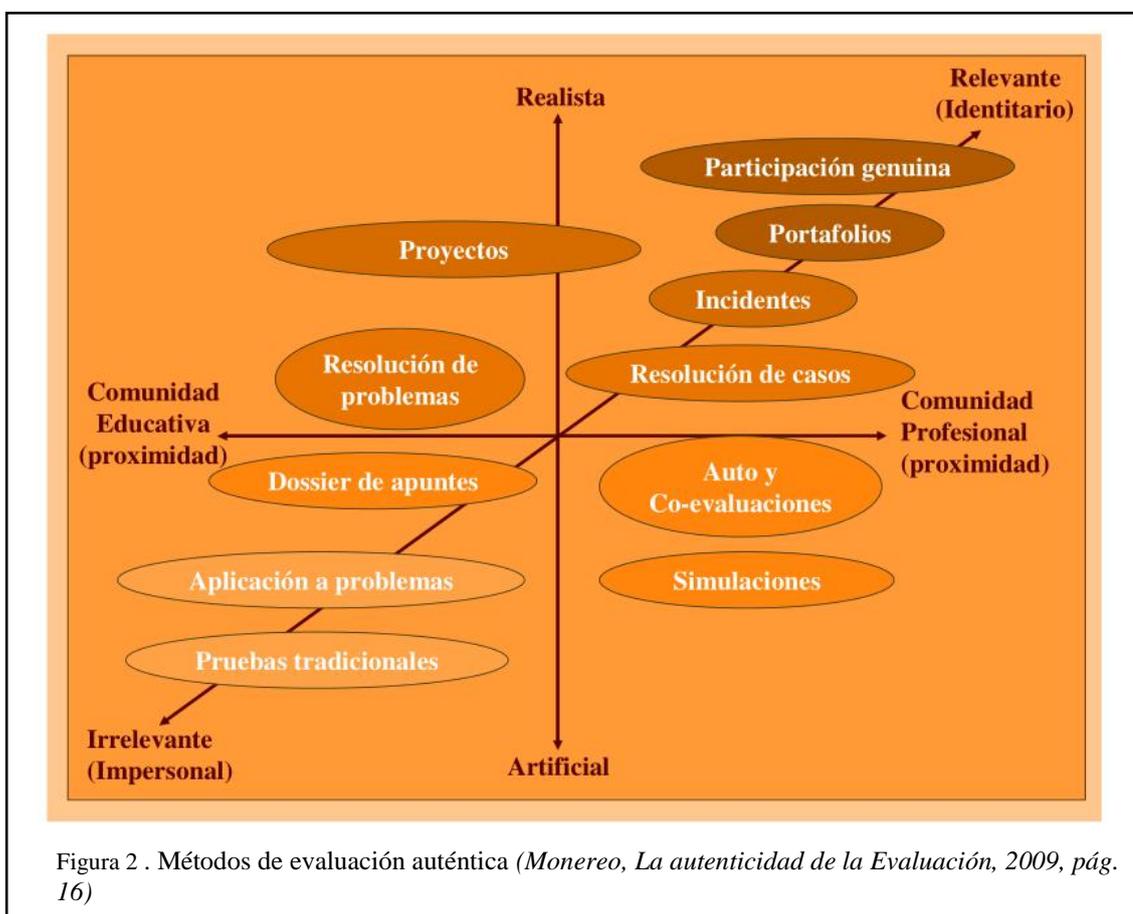
Las bases teóricas que sustentan este movimiento evaluativo no tradicional según Condemarán & Medina (2000) tienen sus raíces en la concepción de Aprendizaje

significativo de Ausubel (1976) en la perspectiva cognoscitiva de Novak (1996) y en la Práctica reflexiva de Schön (1998).

3.7. Principales actividades de evaluación auténtica

Monereo (2009) asegura que ningún profesional educativo pondría en tela de duda la determinante influencia que tiene la evaluación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, él describe los métodos en cuatro grandes cuadrantes según se acerque o se alejen más de la autenticidad, los métodos más cercanos cumplirían las máximas características de la autenticidad muy relevante, muy realista y muy próxima a lo que hacen los alumnos.

Métodos de evaluación auténtica



Es este pensamiento la evaluación implica cambiar algunas percepciones que se tienen de cómo enseñar para que los estudiantes aprendan fundamentándose en un contenido de realidad, además abordar el qué y el cómo el estudiante hace para adquirir ese conocimiento por medio de distintas actividades evaluativas, al igual que las que mencionaba Monereo (2003) con sus métodos de evaluación auténtica.

Entonces se propone pensar en actividades de evaluación integradas con el proceso de aprendizaje y conocer la estrategia utilizada por el alumno en la resolución de una determinada tarea, conociendo así las causas de sus dificultades. Como ejemplos de evaluación auténtica y de actividades realizadas por los estudiantes que se deben observar y documentar tenemos: entrevistas orales, proyectos, exhibiciones, experimentos, demostraciones, pruebas o exámenes con preguntas abiertas o preguntas que involucren análisis de casos o resolución de problemas.

Así los profesores deben examinar el currículo y las actividades que lo componen para dar las instrucciones académicas orientadas a situaciones auténticas, cercanas a la vida real. Ir de realizar ejercicios en los libros, cuadernos y exámenes de selección múltiple a realizar proyectos en grupo y generar actividades retadoras que involucren recursos reales o auténticos, permitiendo al propio alumno reconocer cuáles son sus aciertos y cuáles son sus dificultades, convirtiendo a la evaluación en una tarea no únicamente en responsabilidad para el docente, convirtiéndose en un proceso colaborativo y multidireccional.

Las diferentes actividades de evaluación auténtica deberán permitir a los alumnos poner de manifiesto sus habilidades y actitudes, es por esto que en este proceso intervienen las estrategias de evaluación deberán responder a los diferentes tipos de contenido y a las formas de apropiación de los mismos, se pueden utilizar una variedad de instrumentos para obtener y sistematizar el logro del estudiante a lo largo del proceso donde el estudiante construya las respuestas basándose en experiencias personales en relación a una situación utilizando destrezas en análisis y síntesis.

4. Metodología

4.1. Descripción del método:

Para desarrollar la presente investigación se utilizó el enfoque mixto el cual es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio.

En esta investigación el enfoque cuantitativo se aplica al determinar resultados numéricos utilizando la técnica de recolección de datos y la tradición de estudio de caso al explicar, describir y explorar información de instrumentos de evaluación para la investigación y diagnóstico de las concepciones y prácticas evaluativas en la Carrera de Pedagogía de la UPS sede Quito a partir del análisis documental de los exámenes parciales pertenecientes a los períodos 44 (septiembre - febrero) y 45 (marzo - agosto), y así identificar la autenticidad de las tareas de evaluación de los aprendizajes en dicha carrera.

Los métodos de investigación mixta representan un conjunto, es la integración sistemática del método cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno. Estos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales. Alternativamente, estos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación y lidiar con los costos del estudio “forma modificada de los métodos mixtos” (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 2010).

4.2. Técnicas e instrumentos

Entre los métodos cuantitativos de recolección de datos se encuentra el análisis de contenido entendido como un método para la representación ecuánime y organizada de cualquier tipo de comunicación (Berelson, 1952) citado por (Bisquerra, 1989) Se supone que el contenido está encerrado guardado a veces oculto dentro de un continente.

Por esto se utilizará una lista de control también llamada de cotejo o de constatación la cual es una técnica de registro de observaciones realizadas sobre un elenco de enunciados estructurados y precisos referentes a comportamiento y características que tienen las evaluaciones parciales ante la observación de los cuales solo hay que constatar con un sí o con un no, aquellos aspectos que identifiquen a estas pruebas como tradicionales o no tradicionales, dicho anteriormente el objeto de estudio son los exámenes parciales (corresponden a una prueba que se toma a mitad del semestre académico) correspondientes a los períodos 44 (septiembre - febrero) y 45 (marzo - agosto), este estudio forma parte del diagnóstico de evaluación del aprendizaje que se está realizando en la Carrera de Pedagogía.

Para crear el documento de recolección de información se toma en cuenta las variables de autenticidad, las cuales son: el realismo de la tarea, identidad profesional y la significatividad (Monereo, 2009); a partir de esto se construye una matriz de relación diagnóstica / tránsito de la variable al ítem cuyo objetivo es determinar los pensamientos y el praxis de evaluación del aprendizaje desde la apreciación de los alumnos, educadores y desde los documentos prescritos (plan de actividades de la asignatura y exámenes parciales y finales) en la Carrera de Pedagogía.

A partir de dichas variables se crean dimensiones e indicadores, posteriormente se elabora los ítems en relación a lo anteriormente enunciado, estableciéndose un total de 21 ítems (preguntas), mismas que dependiendo de la relación que tengan se dividirán en 4 opciones para poder ser analizadas: estudiantes, docentes, planes y exámenes. (Ver anexo 1).

Partiendo de esto y priorizando nuestro objetivo de investigación tomaremos en cuenta las preguntas relacionadas únicamente con los exámenes en este caso las pruebas parciales correspondientes a los períodos 44 (septiembre - febrero) y 45 (marzo - agosto), y así identificar la autenticidad de la evaluación de los aprendizajes en dicha carrera, elaborando así un segundo instrumento para la recolección de información una la lista de control con 9 preguntas incluidas en cada una de las variables: el realismo de la tarea, identidad profesional y la significatividad. (Ver anexo 2).

4.3. Análisis de resultados

Luego de la información derivada a partir del estudio de las evaluaciones parciales tomando en cuenta las variables y dimensiones anteriormente descritas (ver anexo 1), se analizan los datos obtenidos y se realizan tablas estadísticas mostrando los resultados de las mismas y aportando observaciones importantes y fundamentales sobre el tema de investigación y sobre el proceso de evaluación misma que nos permitirá saber si los docentes de la U.P.S. de Quito en la Carrera de Pedagogía, están acercándose a este proceso de cambio con respecto a la manera de evaluar de una forma no tradicional o todavía les falta encaminarse en ésta mostrando rasgos de evaluación tradicional.

4.3.1. Realismo de la tarea

Según Monereo (2009) el realismo de una tarea de evaluación viene determinado por el nivel de autenticidad de los requerimientos cognitivos en que se realiza la actividad, con las circunstancias y requerimientos que solicitan esas mismas actividades en el ámbito social y profesional.

La variable Realismo o contextualización de las tareas evaluativas incluye dos indicadores: El planteamiento de problemas reales y la aplicación de los aprendizajes, para cada indicador se crearon ítems es decir preguntas que nos ayudarán a reconocer si las pruebas parciales que vamos a revisar cuenta con rasgos de evaluación no tradicional.

Para el indicador: “El planteamiento de problemas reales” se crean dos interrogantes: ¿Las actividades de evaluación plantean problemas reales? y ¿Las actividades de evaluación resultan habituales en el ejercicio profesional del educador?

Para el indicador: “La aplicación de los aprendizajes” se plantea una sola interrogante:

¿Durante la evaluación de los aprendizajes el docente solicita ejemplificar?

En la Figura 3 podemos observar los resultados y porcentajes obtenidos tras el análisis de las evaluaciones parciales.

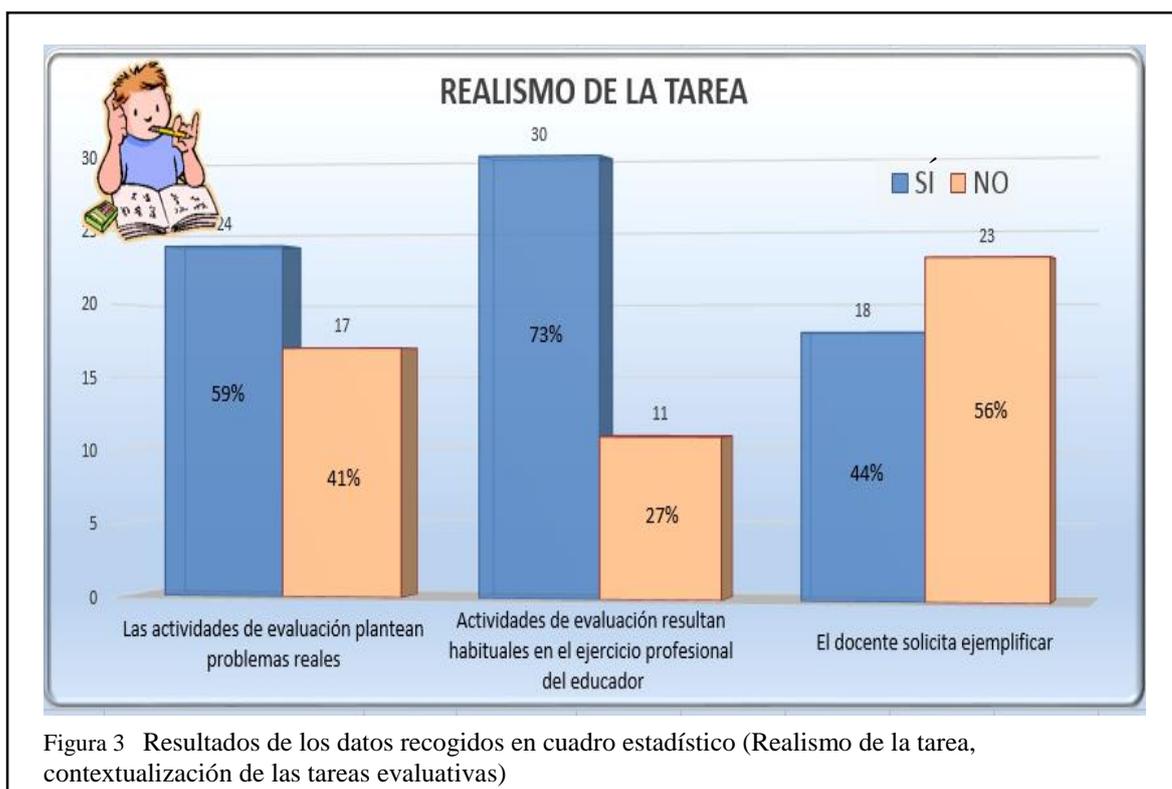


Figura 3 Resultados de los datos recogidos en cuadro estadístico (Realismo de la tarea, contextualización de las tareas evaluativas)

Los resultados obtenidos indican que el 59% de los exámenes parciales plantean problemas reales; en el 73% de las evaluaciones las actividades resultan habituales en el ejercicio profesional del educador y en el 56% el docente solicita ejemplificar.

Según estos resultados podemos precisar que las demandas cognitivas y actividades requeridas en la evaluación y la relación de estas con las condiciones y exigencias en los contextos sociales o profesionales de referencia, si están presentes en más de la mitad de las evaluaciones investigadas, presentando autenticidad en gran parte, así podemos encontrar varias evaluaciones que identifican y precisan los problemas profesionales que el estudiante podría tener en su futuro laboral obligando al mismo estudiante a desarrollar sus competencias para resolver dichos problemas, incluyendo tareas que son habituales en el trabajo; sin embargo existe también un alto porcentaje el cual involucra la existencia de evaluación tradicional, cuando el docente no solicita ejemplificar quedándose únicamente satisfecho con la respuesta mecanizada o memorizada y de opción múltiple lo cual no le permite observar si el estudiante es capaz de resolver un problema que implique solucionar situaciones reales y así desarrollar destrezas con criterio de desempeño.

4.3.2. Identidad profesional

En esta variable, encontramos un pensamiento educativo de mucha extensión, integral y veraz, pero también considera las particularidades y características individuales construyendo una respuesta acertada.

Según Monereo (2009) la identidad profesional corresponde al grado de socialización profesional que favorece la práctica en cuestión se la comprende como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante debe tener frente a la caracterización con una carrera en particular, dotándole de metodologías de enseñanza diversas, que pudiese poner en práctica y analizar con especialistas y, más importante, de ayudarlo a mejorar su proceso de toma de decisiones y a construir un conocimiento estratégico que le permitiera decidir cuándo, cómo y por qué poner en marcha qué método o procedimiento formativo.

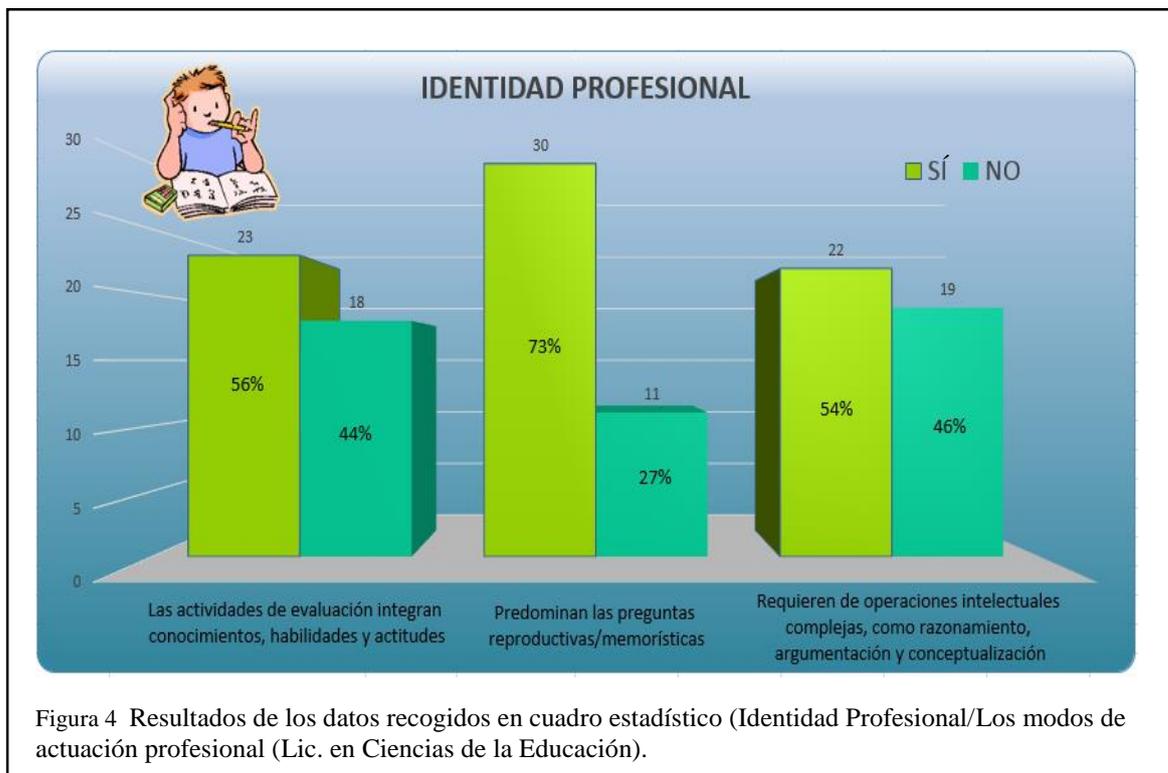
La identidad profesional o los modos de actuación profesional en nuestro caso (Licenciado en Ciencias de la Educación), contiene tres indicadores: Los modos de actuación profesional, contexto físico y contexto social, para los cuales, igual que en la variable anterior se crean ítems (preguntas) para verificar si en los exámenes parciales que analizaremos existen rasgos de evaluación no tradicional.

Para nuestra investigación tomaremos en cuenta únicamente la primera dimensión: Los modos de actuación profesional del Licenciado en Ciencias de la Educación la cual contiene tres indicadores: Integración de conocimientos, habilidades y actitudes, complejidad de las actividades evaluativas e Innovación y diversidad de las prácticas evaluativas.

Para el primer indicador: “Integración de conocimientos, habilidades y actitudes”, se expusieron dos preguntas: ¿Las actividades de evaluación integran conocimientos, habilidades y actitudes? y ¿En los exámenes predominan las preguntas reproductivas/memorísticas?

El segundo indicador: “Complejidad de las actividades evaluativas” deriva la siguiente pregunta: ¿Las actividades de evaluación requieren de operaciones intelectuales complejas, como razonamiento, argumentación y conceptualización?

En la Figura 4 podemos observar los resultados y porcentajes obtenidos tras el análisis de las evaluaciones parciales.



Los resultado obtenidos indican que el 56% de las actividades en los exámenes parciales integran conocimientos, habilidades y actitudes; en el 73% de las evaluaciones predominan las preguntas reproductivas/memorísticas y en el 54% requieren de operaciones intelectuales complejas, como razonamiento, argumentación y conceptualización.

Tras el análisis de los datos obtenidos se puede interpretar que más de la mitad de las evaluaciones parciales integran conocimientos pertinentes a la carrera de pedagogía donde se incluyen procesos, condiciones y situaciones similares en el que el estudiante se verá involucrado a futuro dentro de su medio habitual o profesional en este caso Lic. en Ciencias de la Educación , y que tratan de fortalecer las habilidades y actitudes necesarias para que el estudiante pueda desenvolverse de manera eficaz enfrentando situaciones o solucionando problemas que serán usuales en su medio laboral y dentro de la sociedad.

Se puede observar que prevalecen todavía las preguntas memorísticas las cuales no requieren de un análisis, ni resolución de problemas, impidiendo así niveles de reflexión y construcción, convirtiéndose en una dificultad, misma que no ayuda a

fortalecer la identidad de un nuevo docente (Lic. en Ciencias de la Educación). Demostrando todavía la existencia de evaluación tradicional en la U.P.S.; pero es importante rescatar que hay un porcentaje medio-alto que demuestra la existencia de actividades de evaluación que requieren de operaciones intelectuales complejas, como razonamiento, argumentación y conceptualización mismas que inducen a un profundo análisis y niveles altos de reflexión que permiten que el estudiante adquiera una experiencia formativa que apoye la construcción de su identidad como futuro docente.

Dentro de esta misma variable “Identidad profesional” existe un tercer indicador: “Innovación y diversidad de las prácticas educativas” para el cual se crea un ítem que pide: Señalar los tipos de actividades de evaluación de los aprendizajes más utilizados:

Pruebas objetivas, investigaciones, ensayos, portafolios, proyectos, foros, resolución de casos, otros, exámenes orales, exposición de trabajos.

En la figura 5 podemos observar los resultados obtenidos tras el análisis de los datos.

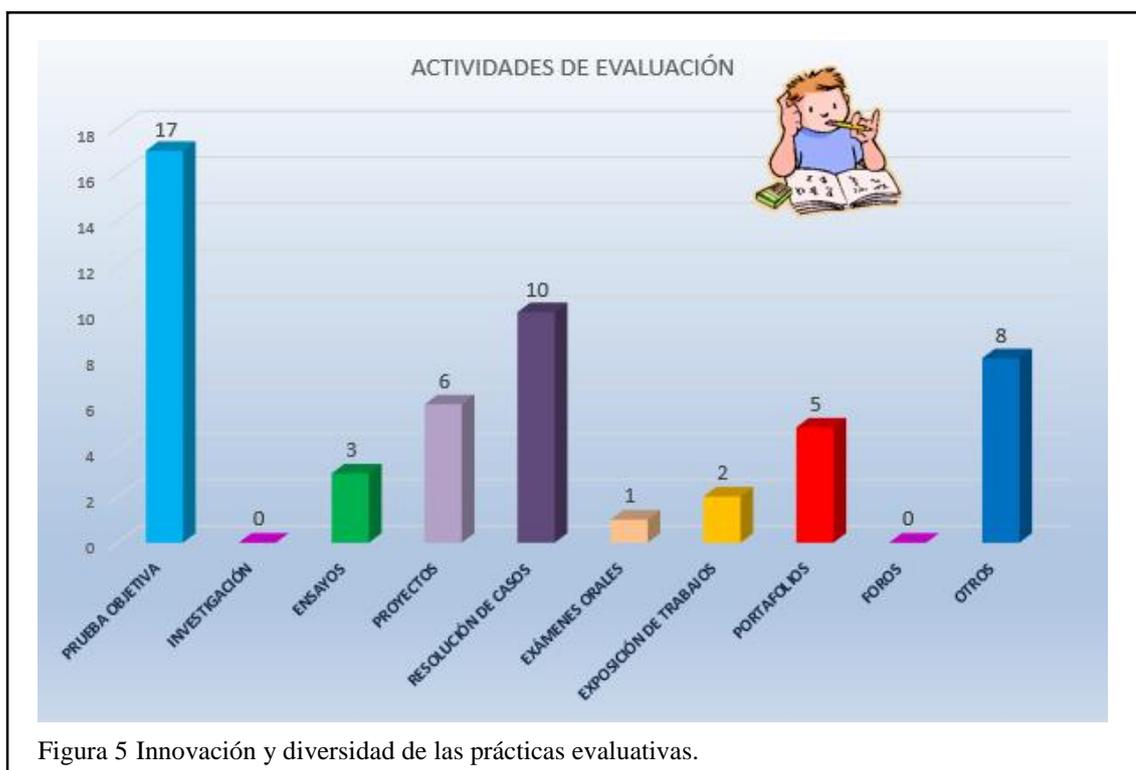


Figura 5 Innovación y diversidad de las prácticas evaluativas.

Las diversas actividades evaluativas permiten pasar de hacer ejercicios del libro y pruebas objetivas o de selección múltiple a realizar y generar actividades desafiantes que involucren recursos reales, más auténticos.

Según los datos obtenidos encontramos un buen número de evaluaciones que a pesar de ser objetivas, memorísticas o de una sola respuesta también incluyen ensayos, proyectos, resolución de casos, exámenes orales, exposición de trabajos, portafolios, foros, y otros que contienen dibujos e imágenes de situaciones reales, matrices, esquemas, cuadros comparativos, organizadores gráficos, trabajos grupales, reflexión, debate, crítica, los cuales forman parte de actividades evaluativas reales que sitúan al alumno dentro de situaciones donde deben buscar soluciones esto implica que los estudiantes construyan las respuestas explorando variados recursos nuevos con el fin de obtener la respuesta u obtener un producto, de igual manera elaboran respuestas a preguntas abiertas, haciendo uso de destrezas en análisis, síntesis, e involucran actividades que reflejan el aprendizaje en el contexto del mundo real.

4.3.3. Significatividad de la evaluación

Como vimos anteriormente esta variable indica que la evaluación no tradicional debería permitir a los estudiantes implicarse en problemas significativos que proporcionen experiencias educativas de interés profesional.

La significatividad en una actividad de evaluación viene determinada por la relación percibida por el estudiante entre la tarea y sus intereses personales (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004) pero, además, las competencias implicadas en la formación deben ser valoradas como útiles y pertinentes por los futuros empleadores y por la sociedad en general.

Los indicadores que tomaremos en cuenta para esta variable son: “Relevancia personal, académica y profesional” y “Criterios de Evaluación”

Para el indicador “Relevancia personal, académica y profesional” se formula la siguiente pregunta: ¿Las actividades evaluativas incluyen tareas significativas para el ejercicio profesional?

Dentro de la función formativa de la evaluación, que tiene como indicador “Criterios de evaluación” se expone la pregunta: ¿Los criterios de evaluación establecen y especifican las características o requisitos del producto, desempeño o solución que debe entregar el estudiante?

En la Figura 6 podemos observar los resultados y porcentajes obtenidos tras el análisis de las evaluaciones parciales.

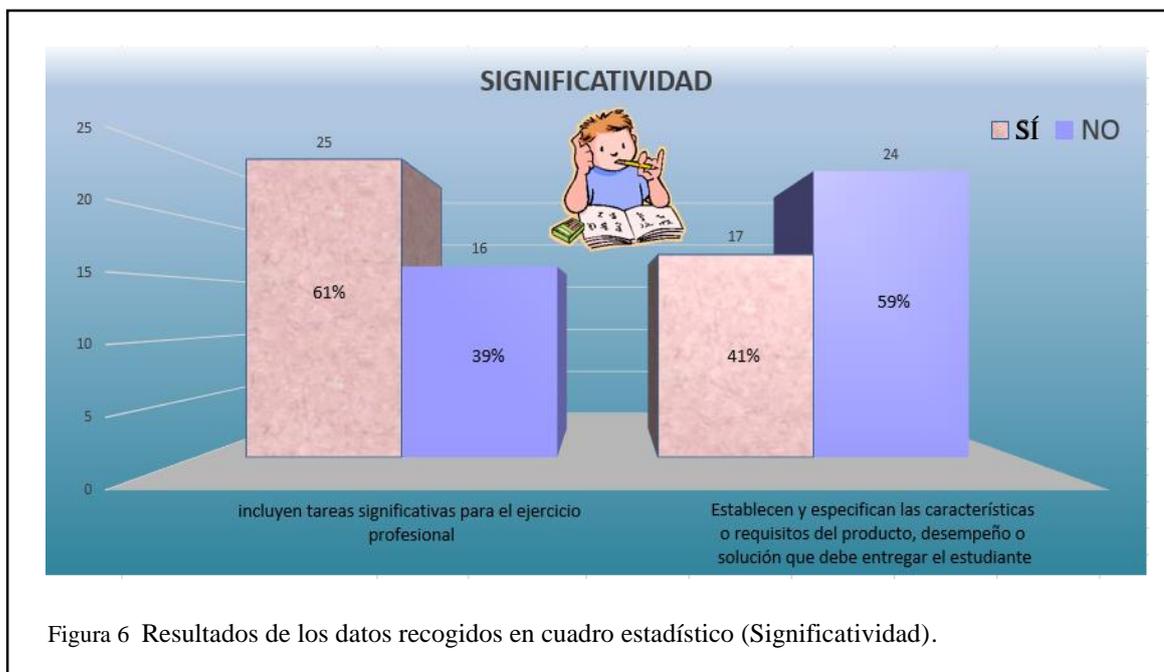


Figura 6 Resultados de los datos recogidos en cuadro estadístico (Significatividad).

Los resultados obtenidos indican que el 61% de los exámenes parciales incluyen tareas significativas para el ejercicio profesional; y que el 41% de las evaluaciones establecen y especifican las características o requisitos del producto, desempeño o solución que debe entregar el estudiante.

Obtenidos estos resultados se define que las evaluaciones parciales en más del 60% la significatividad está presente lo que implica que las preguntas, problemas, actividades, etc. de estas evaluaciones son relevantes y directamente útiles para que el estudiante enfrente circunstancias o solucione problemas que existirán en su futuro o son usuales en su vida personal y/o profesional.

Dichas evaluaciones contienen actividades estructuradas de manera que el alumno reconoce su significado y le da el sentido correspondiente utilizando sus conocimientos y saberes previos, las estrategias y habilidades con las que cuenta o a su vez y como ejemplo en las actividades grupales encontradas en algunas de las evaluaciones obtener el apoyo de estudiantes que tienen mayores capacidades, de los cuales podrán adquirir nueva información y asimilarla para resolver problemas y realizar actividades diferentes en situaciones que se le vayan presentando.

De acuerdo con el resultado del 41% que dice que las evaluaciones establecen y especifican las características o requisitos del producto, desempeño o solución que debe entregar el estudiante, se puede decir que la mayoría de docentes universitarios olvidan exponer los criterios de evaluación mismos que deberían estar presentes

como requerimiento obligatorio en toda evaluación ya que indican los parámetros, direcciones, medidas, orientaciones con los cuales los alumnos, alumnas serán evaluados ofreciendo así al estudiante oportunidades para que éste autorregule su aprendizaje y se responsabilice de evaluar su propio progreso; es muy importante establecer objetivos, propósitos y criterios claros, que le permitan al alumno formular juicios sobre su propio rendimiento, saber hasta dónde debe avanzar y que se espera de él, en una situación determinada.

Conclusiones

Luego del respectivo análisis y diagnóstico de los resultados obtenidos se puede asegurar que en el ámbito del realismo de la tarea se precisa que en más de la mitad de las evaluaciones los estudiantes ponen en manifiesto sus habilidades y actitudes ya que estas evaluaciones incluyen tareas y actividades que presentan retos y situaciones reales demostrando competencias esenciales permitiendo a los alumnos resolver problemas que se presentarán en su vida profesional.

En identidad profesional más de la mitad de las evaluaciones parciales incluyen conocimientos adecuados a la carrera de pedagogía que incluyen métodos, situaciones y contextos similares en el que el estudiante se verá involucrado a futuro dentro de su medio habitual o profesional en este caso Lic. en Ciencias de la Educación .

La significatividad de la evaluación está presente en más de la mitad de las pruebas, ya que las preguntas, problemas, actividades, etc. son relevantes y útiles para que el estudiante enfrente circunstancias o solucione problemas que existirán en su futuro o son usuales en su vida personal y/o profesional.

Es muy importante rescatar que este porcentaje medio-alto demuestra la práctica de técnicas activas participativas, las mismas que desarrollan experiencias de aprendizaje, que incentivan a la resolución de problemas y quehacer cotidiano y o cercano a la realidad profesional de los estudiantes.

También según los resultados obtenidos podemos observar que un porcentaje importante en todos los ámbitos predominan todavía las preguntas memorísticas demostrando todavía la existencia de evaluación tradicional en la U.P.S.; esto nos indica que los docentes requieren mayor información sobre el concepto de evaluación auténtica, sus características, y principios y así profundizar más en los criterios para verificar la autenticidad de las tareas de evaluación e ir validándolas para poder definir los indicadores de autenticidad evaluativa; una vez teniendo claro esto empezar con evaluaciones alternativas que se alejen de la evaluación tradicional permitiendo al estudiante ser el protagonista, que pueda realizar su proceso evaluativo a través de diferentes estrategias, respetando sus ritmos y estilos de

aprendizajes, acompañando este proceso con una reflexión y toma de conciencia de su formación a través de la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación; es decir fomentar un aprendizaje que vaya de la mano con la evaluación y que como eje tenga al estudiante fortaleciendo su autonomía, permitiéndole desarrollar tanto nuevas destrezas y habilidades como capacidades críticas.

Referencias

- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Chile: Universitarias de Valparaíso.
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Álvarez, I. (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva educacional*, 45, 45-67.
- Álvarez, I. (2008). Evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(14), 235-272.
- Archbald, D.A., & Newman. (1988). *Beyond standardized testing: Assessing authentic academic achievement in the secondary school*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa. Una perspectiva cognitiva*. México: Trillas.
- Berelson, B. (1952). *Free press content analysis in communication research*. New York.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona.
- Bravo, A., & Fernandez, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 12(2), 95-99.
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación Auténtica de los Aprendizajes*. (A. Bello, Ed.) Santiago de Chile: MINEDUC.
- Condemarín, M., & Medina, A. (2014). *Evaluación de los aprendizajes*. Chile.
- Díaz, F., & Bravo, R. (Enero de 2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias. *Perspectiva Educativa Formación de Profesores*, 53, 42-56.
- Engel, A., & Bustos, A. (Mayo de 2009). Evaluación de la competencia digital en primaria y secundaria. *Tratamiento de la información y competencia digital*(181), 17-21.
- Feuerstein, R. (1991). *Theoretical, psychosocial, and learning implications*. Londres.
- Frey, B., Schmitt, L., & Allen, P. (2012). Defining Authentic Classroom Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(2), 4-14.
- Gielen, S., Dochy, F., & Dierick, S. (2003). Evaluating the consequential validity of new modes of assessment: the influence of assessment on learning, including pre-, post- and true assessment effects. (M. S. e.a., Ed.) *Optimising new modes of assessment: in search of qualities and standards*, 37-54.
- Guile, D. (2003). Transfer and transition in vocational education. En M. Young, & D. Guile, *New Perspectives on Transfer and Boundary Crossing* (págs. 63-85). Oxford.
- Gulikers, J., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. (2006). A uthentic assessment, student and teacher perceptions: the practical value of the five dimensional-framework. *Journal of Vocational Education and Training*, 58, 337- 357.
- Gulikers, J., Bastiaens, T., & Kirschner, P. (2004). A five-Dimensional Framework for Authentic Assessment. *Educational technology Research and Design*, 52(3), 67-87.

- Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación, comunicación, investigación cualitativa y cuantitativa*. Mexico.
- Michael, J., O'Malley, L., & Valdez, P. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners: Practical Approaches for Teachers* (Vol. 1st Edition). Nueva York, Addison, USA: Wesley Publishing.
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento Educativo*, 32, 71-89.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la Evaluación. En M. Castelló, *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria* (págs. 9-22). Barcelona: Edebé.
- Monereo, C., & Pozo, J. (ENERO de 2007). Competencias para sobrevivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*(298), 50-55.
- Novak, J. (1996). Aprendizaje Significativo Técnicas Aplicaciones Educación y Futuro. (E. Pedagógicas, Ed.) *Educación y Futuro*(18).
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires.
- Prieto, M. (Enero-Junio de 2008). Creencias de los profesores sobre la evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo : cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona .
- Segovia, J., Bolívar, A., Luengo, F., Hernández, V., & García, R. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 383 - 402. Obtenido de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Domingoetal.pdf.
- Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom. *British Educational Research Journal*, 27(5), 615-631. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/1501956>
- Vallejo, M., & Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de educación*(64), 11-25.
- Wiggins, G. (1989). Toward More Authentic and Equitable Assessment. *Phi Delta Kappan*, 703-713.
- Wiggins, G. (1990). The Case for Authentic Assessment. *Clearinghouse on Tests Measurement and Evaluation*, 1 of 6.

Anexos

Anexo 1: Matriz de Relación Diagnóstica.

Matriz de relación diagnóstica / tránsito de la variable al ítem (02 junio 2015 – v3).

Objetivo: Identificar las concepciones y prácticas de evaluación del aprendizaje desde la percepción de los estudiantes, docentes y desde los documentos prescritos (plan de actividades de la asignatura y exámenes parciales y finales) en la Carrera de Pedagogía.

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Es	Do	PLAN ES	EX
Realismo de la tarea	Contextualización de las tareas evaluativas	Planteamiento de problemas reales.	1 ¿Las actividades de evaluación plantean problemas reales?	X	X	X	X
			2 ¿Las actividades de evaluación resultan habituales en el ejercicio profesional del educador?	X	X	X	X
		Aplicación de los aprendizajes.	3 ¿Durante la evaluación de los aprendizajes el docente solicita ejemplificar?	X	X		X
Identidad profesional	Los modos de actuación profesional (Lic. en Ciencias de la Educación).	Integración de conocimientos, habilidades y actitudes	4 ¿Las actividades de evaluación integran conocimientos, habilidades y actitudes?	X	X	X	X
			5 ¿En los exámenes predominan las preguntas reproductivas/memorísticas?	X			X
		Complejidad de las actividades evaluativas	6 ¿Las actividades de evaluación requieren de operaciones intelectuales complejas, como razonamiento, argumentación y conceptualización?	X	X		X
		Innovación y diversidad de las prácticas evaluativas	7 Numeren, según la frecuencia, los tres tipos de evaluación de los aprendizajes más utilizados: <ul style="list-style-type: none"> • Pruebas objetivas. Exposiciones de trabajos.	X	X	X	X

			<ul style="list-style-type: none"> • Ensayos Investigaciones • Proyectos Portafolios • Resolución de casos Foros • Exámenes orales Otros..... • Exposiciones de trabajos 				
	Contexto físico	Número y disponibilidad de recursos.	8 ¿El número y el tipo de recursos disponibles durante las actividades de evaluación es afín con los que se utilizan en el ámbito profesional?	X	X	X	
		Duración de la tarea	9 ¿La duración de una actividad evaluativa es semejante a la duración de la misma en el ámbito profesional?	X	X	X	
	Contexto social	Trabajo en equipo (en el caso de requerirse, Gulikers, 2004).	10 ¿Las actividades de evaluación del aprendizaje se realizan en equipo, en el caso de requerirse?	X	X		
Significatividad	Relación de las tareas con los intereses personales, académicos y profesionales	Relevancia personal, académica y profesional	11 ¿Las actividades evaluativas incluyen tareas significativas para el ejercicio profesional?	X	X		X
	Vinculación con los aprendizajes previos	Concordancia de las tareas de evaluación con los objetivos de aprendizaje	12 ¿Las actividades de evaluación tienen concordancia con los objetivos de la asignatura?	X	X	X	
			13 ¿Hay coherencia entre el tipo de evaluación y los contenidos a evaluar?	X	X	X	
Función formativa de la evaluación	Retroalimentación de los resultados de las evaluaciones.	14 ¿Se conversa con los estudiantes sobre los resultados de la evaluación de manera	X	X			

			que se pueda reflexionar sobre sus niveles de logro? 15 ¿Se realizan acciones de mejoramiento ante los vacíos evidenciados en una evaluación del aprendizaje?	X	X		
		Criterios de evaluación	16 ¿Están establecidos los criterios de evaluación en los planes analíticos de las asignaturas? 17 ¿Los criterios de evaluación establecen y especifican las características o requisitos del producto, desempeño o solución que debe entregar el estudiante?		X	X	X
		Protagonismo y corresponsabilidad de los estudiantes en la evaluación de sus aprendizajes	18 ¿Se favorece la participación de los estudiantes en el diseño del proceso de evaluación? 19 ¿Se favorece la participación de los estudiantes a través de la autoevaluación? 20 ¿Se favorece la evaluación del aprendizaje entre pares/iguales?	X X X	X X X		X
		Justeza en la calificación	21 ¿Los docentes son imparciales o justos en la calificación?	X			

Anexo 2: Guía para el análisis de pruebas parciales.

GUÍA PARA REVISAR EXÁMENES PARCIALES

Objetivo: Identificar las concepciones y prácticas evaluativas en los exámenes parciales en la Carrera de Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana.

Nombre de la asignatura: _____

Área: _____

Nivel: _____

Período: _____

ÍTEMS	SÍ	NO		
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 el docente solicita ejemplificar?				
4. ¿Las actividades de evaluación integran conocimientos, habilidades y actitudes?				
5. ¿En los exámenes predominan las preguntas reproductivas/memorísticas?				
6. ¿Las actividades de evaluación requieren de operaciones intelectuales complejas, como razonamiento, argumentación y conceptualización?				
7. Señalar los tipos de evaluación de los aprendizajes más utilizados: <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none;"> _____ Pruebas objetivas _____ Ensayos _____ Proyectos _____ Resolución de casos _____ Exámenes orales _____ Exposición de trabajos </td> <td style="width: 50%; border: none;"> _____ Investigaciones _____ Portafolios _____ Foros _____ Otros: _____ _____ _____ </td> </tr> </table>			_____ Pruebas objetivas _____ Ensayos _____ Proyectos _____ Resolución de casos _____ Exámenes orales _____ Exposición de trabajos	_____ Investigaciones _____ Portafolios _____ Foros _____ Otros: _____ _____ _____
_____ Pruebas objetivas _____ Ensayos _____ Proyectos _____ Resolución de casos _____ Exámenes orales _____ Exposición de trabajos	_____ Investigaciones _____ Portafolios _____ Foros _____ Otros: _____ _____ _____			
8. ¿Las actividades evaluativas incluyen tareas significativas para el ejercicio profesional?				
9. ¿Los criterios de evaluación establecen y especifican las características o requisitos del producto, desempeño o solución que debe entregar el estudiante?				

Observaciones: _____
