

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD Y TAREAS AUTÉNTICAS: PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

RESUMEN

El estudio da cuenta, por una parte, de las estrategias de evaluación del aprendizaje que usan los docentes y, por otra, del despliegue de tareas auténticas o convencionales que promueven estas estrategias.

El instrumento aplicado para recoger los datos fue la lista de cotejo, administrada a los estudiantes de la universidad en el año 2014.

La pregunta directriz del estudio, dirigida a los estudiantes, fue: ¿Qué estrategias de evaluación del aprendizaje utilizan los docentes de pedagogía básica de la Universidad de Playa Ancha y cuáles de ellas son consideradas como más proclives al despliegue de tareas auténticas?

Los resultados pusieron de manifiesto que los estudiantes consideran, mayoritariamente, que los docentes utilizan una amplia gama de estrategias de evaluación, sin embargo, estiman que sólo algunas de ellas incorporan tareas auténticas. De entre las estrategias de evaluación utilizadas, las que han sido consideradas como las que promueven tareas auténticas son el uso del portafolio, la autoevaluación, la observación, las exposiciones orales y las guías de aprendizaje, estrategias caracterizadas por ser más proclives al desarrollo de tareas más significativas y funcionales.

PALABRAS CLAVE

Estrategias de evaluación, formación docente, evaluación auténtica.

LEARNING ASSESSMENT STRATEGIES AT UNIVERSITY AND AUTHENTIC TASKS: STUDENT PERCEPTIONS

ABSTRACT

The current paper accounts for, on the one hand, the assessment strategies of learning used by teachers and, on the other, the unfolding of the authentic or conventional tasks that promote these strategies.

The instrument used to gather the information was the checklist, applied to students of the university in 2014.

The research question asked to the students of this study was: what assessment strategies of learning do teachers of Primary School Education at Universidad de Playa Ancha use and which are considered more likely to the performing of authentic tasks?

The results demonstrate that students consider that teachers use a great variety of assessment strategies. However, for authentic tasks, the strategies used more frequently were the portfolio, self-assessment, observation, oral presentations and the tutorials, strategies characterized for being more likely to the development of more significant and functional tasks.

KEYWORDS

Assessment strategies, teacher training, authentic evaluation.

Mg. Margarita Opazo Salvatierra.
Facultad de Ciencias de la
Educación, Universidad de Playa
Ancha.
Valparaíso, Chile.
mopazos@gmail.com

Dr. Alejandro Sepúlveda
Obreque.
Departamento de Educación,
Universidad de Los Lagos.
Osorno, Chile.
asepulve@ulagos.cl

Dra. María Luisa Pérez Cabaní.
Instituto de Investigación
Educativa, Universidad de
Girona.
Girona, España.
magui.perez@udg.edu

Introducción

En el último decenio el sistema educativo chileno ha privilegiado los esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación y en este empeño se han identificado las variables: rendimiento, métodos de enseñanza, infraestructura y recursos materiales pero en muy contadas ocasiones se ha centrado el esfuerzo en el estudio de las “estrategias de evaluación del aprendizaje” siendo una variable muy determinante en el mejoramiento de la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Sepúlveda, 2004).

En este estudio se entenderá como estrategias de evaluación del aprendizaje cualquier instrumento, situación, procedimiento, recurso o técnicas utilizados para obtener información sobre la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus agentes y del diseño curricular en su conjunto.

La evaluación tiene como uno de sus propósitos determinar en qué medida se están logrando los aprendizajes, cual es el nivel de cumplimiento de los objetivos propuestos, cual es la calidad de la formación profesional que se ofrece, entre muchos otros. En este sentido, la evaluación es un proceso que utiliza estrategias para obtener información válida y confiable sobre las consecuencias de acciones específicas, para así optimizar los esfuerzos e introducir mejoras. En consecuencia, los resultados del aprendizaje, las estrategias de evaluación y los métodos deben estar alineados. Así, simultáneamente a la formulación concreta de los resultados esperados, se debe pensar qué estrategias evaluativas son las más pertinentes para determinar el grado en que los aprendizajes han sido alcanzados por el estudiante.

Son diversos los autores que han demostrado cómo las estrategias de evaluación del aprendizaje que utilizan los docentes afecta a la calidad de dicho aprendizaje, llegando a considerar que las intervenciones para mejorar los procedimientos de aprendizaje de los alumnos y su nivel de calidad, deberían empezar por cambiar los sistemas de evaluación. En consecuencia, la calidad de la pregunta en las estrategias de evaluación del aprendizaje son determinantes en la calidad del aprendizaje de los alumnos (Elton y Laurillard, 1979; Marton, Hounsell y Enrwistle, 1984; Biggs, 1993 y 1996a; Pérez Cabaní, Carretero, Palma y Rafel, 2000; Pérez Cabaní, 2001; Pérez Cabaní y Carretero Torres, 2003; Pérez Cabaní y Juandó Bosch, 2009; Juandó y Pérez Cabaní, 2010).

De lo anterior se desprende la importancia de la demanda de evaluación que formule el profesor en la calidad del aprendizaje resultante. Una destreza muy importante en la enseñanza es el dominio de proponer tareas auténticas. Frente a la evaluación convencional, cognitiva, reproductiva y memorística, en el último

tiempo, emerge la evaluación alternativa, de proceso, auténtica (Moreno, 2001; Monereo, 2004) que propone una gama de estrategias de evaluación.

La evaluación auténtica requiere de una evaluación que integre conocimientos, habilidades y actitudes de los y las estudiantes en el desempeño de una actividad específica, proporcionando simultáneamente información útil tanto a docentes como a estudiantes acerca de tal desempeño. De esta manera es aconsejable alejarse de la evaluación tradicional, que fundamentalmente aborda conocimientos declarativos (conocimientos sobre qué es algo, por ejemplo, las definiciones) mediante pruebas objetivas o de lápiz y papel, que son aquellas cuyos ejercicios o preguntas tienen sólo una respuesta precisa (Pérez Cabaní, Carretero Torres y Juandó Bosch, 2009).

La evaluación auténtica utiliza múltiples estrategias para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en su globalidad y complejidad, otorgándole especial relevancia a las actividades cotidianas y significativas que ocurren dentro de la sala de clases (Condemarín, 2000).

Las estrategias de evaluación del aprendizaje que examinan directamente la ejecución del aprendiz en base a tareas auténticas, revelan no solo si los estudiantes reconocen aquello que han aprendido en las aulas o fuera de ellas. Requiere que los estudiantes apliquen el saber adquirido a situaciones de la vida, se evalúan a la vez un conjunto de competencias y contenidos necesarios para resolver aquella situación. 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. Por lo tanto, las demandas a través de tareas auténticas, movilizan aprendizajes multidimensionales, es decir, evaluar conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes y valores (saber convivir y ser) de manera integrada y simultánea.

Las estrategias de evaluación a través de tareas auténticas promueven que los estudiantes construyan respuestas que requieren la utilización de distintas fuentes de evidencia e instrumentos diferentes al de la aplicación de exámenes de selección múltiple. Esto se fundamenta en el supuesto de que existe un espectro mucho más amplio de desempeños que el estudiante puede mostrar y que se distancian del conocimiento limitado que se evidencia con un examen estandarizado de respuestas cortas. Este espectro más amplio debería incluir situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja, que no se solucionan con respuestas sencillas seleccionadas de un menú de opción múltiple.

La evaluación auténtica incluye una variedad de estrategias de evaluación del desempeño de los estudiantes. No descarta el uso de las pruebas elaboradas por el profesor ya que ellas son válidas para valorar habilidades y conocimientos de los estudiantes, sin embargo son insuficientes, cuando se las considera como

única fuente de información. De este modo, entonces, la evaluación basada únicamente en exámenes escritos pasa a modificarse o complementarse con otras formas de obtener información respecto de los alumnos que involucran el uso de estrategias variadas, incluso pueden ser diferentes para cada alumno.

Ejemplos típicos de estrategias de evaluación auténtica son valoraciones de desempeño, portafolios, auto-evaluación, entre otras.

La evaluación auténtica es consistente con el uso de portafolios, que permiten evaluar el producto y el proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo con borradores y evidencias del aprendizaje de los estudiantes en sus primeras etapas. Cuando se habla de portafolio se alude a la recopilación sistemática, durante un período de tiempo determinado, de trabajos del estudiante que se analizan para mostrar el progreso alcanzado respecto de los objetivos de aprendizaje establecidos. La evaluación no ocurre en un momento específico, si no durante todo el tiempo que el estudiante está en la institución educativa.

La autoevaluación por otra parte, ofrece al estudiante oportunidades para que éste auto-regule su aprendizaje y se responsabilice de evaluar su propio progreso. La autoevaluación puede ser estimulada a través de distintas técnicas tales como diarios de aprendizaje, registros de la actividad a través de listas de cotejo, entre otras.

La estrategia más productiva de evaluación la constituye la observación directa y registro de las actividades diarias dentro de la sala de clases.

O'Malley y Pierce (1996) proponen las siguientes estrategias de evaluación auténtica y actividades realizadas por los estudiantes que se deben observar y documentar, como por ejemplo: entrevistas orales; nueva narración de la historia o del texto; proyectos/exhibiciones; experimentos/demostraciones; registro anecdótico; tablas de cotejo; aprendizaje de problemas; estudio de casos; simulaciones; rúbricas; exámenes: el estudiante responde por escrito a preguntas abiertas que involucren análisis de casos o resolución de problemas; observaciones del profesor: el maestro observa y documenta la atención del estudiante y su interacción en clase, su respuesta a los materiales usados en la instrucción y el trabajo que hace en colaboración con otros alumnos.

El uso de exámenes se puede considerar como estrategias de evaluación auténtica, siempre y cuando, no sean el único criterio de evaluación ni el más importante pues, la mayoría, se centran en verificar conocimientos y el enfoque de competencias requiere que además se evalúen habilidades y actitudes. Las estrategias de evaluación auténtica requiere de actividades y tareas donde los estudiantes puedan demostrar su pericia y no solamente exámenes escritos, para lo cual, es necesario tomar en cuenta algunos aspectos para diseñar un instrumento de evaluación (Monereo, 2001).

Ahora bien, de acuerdo O'Malley y Pierce (1996) las tareas que se deben proponer en las estrategias de evaluación a los estudiantes, desde este enfoque, deben cumplir con ciertos requisitos:

Construcción de una respuesta: los estudiantes construyen las respuestas explorando múltiples recursos nuevos con el fin de generar un producto.

Habilidades intelectuales de orden superior: los estudiantes construyen respuestas a preguntas abiertas, haciendo uso de destrezas en análisis, síntesis y evaluación.

Autenticidad: las tareas tienen un verdadero significado, presentan retos, e involucran actividades que reflejan buen aprendizaje, con frecuencia importante en el contexto del mundo real.

Integración: las tareas requieren una combinación de destrezas que integran materias, dominios y sectores (como lenguaje con ciencias) en las que todas las competencias y contenidos están abiertos a la evaluación.

Proceso y producto: Con frecuencia se evalúan los procedimientos y las estrategias que se emplearon no solo para llegar a respuestas potenciales, sino para explorar soluciones múltiples a problemas complejos, además de o en lugar de, evaluar solo un producto final o una respuesta única, correcta.

Profundidad en lugar de amplitud: Las evaluaciones sobre el desempeño se construyen a lo largo del tiempo con una variedad de actividades que reflejen crecimiento, madurez y profundidad, conducentes al dominio de estrategias y procesos para resolver problemas en áreas específicas, bajo el supuesto de que estas destrezas se transferirán a la solución de otros problemas.

Presentación de objetivos

La percepción que tiene el estudiante de las características de la evaluación, resulta clave en el modo de enfocar el estudio de la materia (Gibbs, 1992; Pérez Cabaní, 2001; Gulikers, Bastiaens y Kirschner, 2004) lo señalan de forma contundente: Aprendizaje y evaluación son dos caras de la misma moneda, e influyen fuertemente el uno en la otra. Modificando la manera en que se evalúa aquello que aprenden los estudiantes se tiene la posibilidad de modificar lo que realmente aprenden y, consecutivamente, también se tiene la oportunidad de modificar el modo en que se enseña lo que aprenden (Monereo, 2009).

Objetivo General

Tomando en consideración lo anteriormente dicho, el objetivo general de esta investigación es: Determinar que estrategias de evaluación utilizan los docentes

formadores de profesores de Educación Básica y, cuáles de ellas son consideradas como más proclives al despliegue de tareas auténticas.

Objetivos específicos

Del objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la percepción de los estudiantes de pedagogía básica respecto a las estrategias de evaluación que emplean sus profesores.
- Diferenciar las estrategias de evaluación del aprendizaje más proclives a la promoción de tareas auténticas de aquellas que movilizan tareas más convencionales.

Diseño metodológico de la investigación

En este apartado se describe el conjunto sistemático de pasos y procedimientos utilizados para hacer operativo este estudio.

Características de la investigación

Esta investigación se clasifica como no experimental de tipo descriptiva, de corte transversal y de procedimiento metodológico con énfasis en lo cuantitativo (Hernández, 2000).

Población y muestra

La población estuvo constituida por 108 estudiantes matriculados en la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, Chile. El 90.1% de ellos pertenecen al género femenino y el 9.9% al masculino. Los estudiantes cursaban entre primero y quinto año de estudio (tabla 1).

Tabla 1. Población y muestra de estudiantes adscritos al estudio

Población y muestra de estudiantes de Pedagogía Básica, UPLA.					
Semestre académico	Población	Muestra	Porcentaje de la población	Sexo	
				M	F
Primero	47	45	95.7	M	F
Tercero	33	26	78.7	9.9	90.1
Quinto	43	37	86.0		
Total	123	108	87.8		

Fuente: UPLA. Proyecto de Innovación Curricular 2012

El tipo de muestra fue no probabilística con carácter de casual o errática (Labarca 2001) ya que, en los distintos cursos, la tabla de cotejo fue aplicada a todos los estudiantes que en el momento del estudio se encontraban en el aula.

La unidad de estudio correspondiente a los módulos de asignaturas fue de 19, entre ellos, módulos definidos como Nucleares, Disciplinarios y Sello. La muestra correspondió a la totalidad de los módulos impartidos en los semestres impares de la carrera.

A continuación se presentan tablas de resúmenes de población, muestra y unidades de estudio.

Tabla 2. Cantidad y tipo de módulos considerados en el estudio.

Cantidad y tipo de módulos considerados en el estudio.		
Tipo de módulo	Cantidad total de módulos	Muestra de módulos
Nuclear	4	4
Disciplinar	12	12
Sello	3	3
Total	19	19

Fuente: UPLA, Proyecto de Innovación Curricular 2012.

En consecuencia, se procedió a diseñar y validar dos listas de cotejo; La primera incluye un listado de indicadores (30 estrategias de evaluación) posibles de aplicar por los docentes en sus evaluaciones. Los indicadores se construyeron desde la literatura y recogiendo la opinión de los docentes y especialistas en estrategias de evaluación. En la fila de la tabla, se dispuso un rango de criterios de evaluación con tres estados posibles: nunca la uso, a veces la uso y siempre la uso.

La segunda lista de cotejo fue la depuración, después de su validación, de la primera, quedando constituida por 20 indicadores (estrategias de evaluación) y dos rangos de criterios de evaluación: más proclive al desarrollo de tarea auténtica o, más proclive al desarrollo de tareas convencionales. Ambos criterios contemplaban una escala con tres categorías (1-3): poco, regular, mucho.

Validación de los instrumentos

La validación de contenido de la primera tabla se realizó a través de criterio de experto (10). Los jueces fueron elegidos previo conocimiento de sus antecedentes académicos y anuencia para participar como experto en la validación de los instrumentos.

Su experiencia radica en diseño de instrumentos de evaluación, investigación educativa y lenguaje y comunicación.

A cada uno de ellos se hizo llegar el instrumento, versión impresa, en sobre cerrado. La tarea solicitada fue seleccionar cuales correspondían a estrategias de evaluación. Los resultados fueron entregados a cinco jueces para una segunda validación denominada criterio interjueces. Con los resultados se hizo una nueva tabla que, en su columna se listaban 20 estrategias de evaluación y, en la fila, una gradiente de numeración de uno a cinco para identificar cuáles de estas estrategias eran más proclives al despliegue de tareas auténticas y convencionales. Este instrumento se hizo llegar a trece (13) nuevos expertos para evaluar su consistencia interna.

Las observaciones realizadas por los expertos a los instrumentos fueron algunas de fondo, como por ejemplo, diferenciar entre estrategia de evaluación y actividad de aprendizaje, otras de forma como redacción y extensión.

Depurada la tabla, se validó a través de la aplicación a una muestra reducida de estudiantes. Los resultados permitieron comprobar que, las preguntas estaban claras, respondían a los objetivos y, por tanto, se podía recoger la información sin inconveniente.

Trabajo de campo

Las etapas de la aplicación de los instrumentos tuvieron en cuenta lo siguiente:

- La apertura se inició con el consentimiento de los estudiantes y docentes para aplicar las tablas. Seguidamente se comunicó a ellos el propósito del instrumento, lo importante de sus respuestas para proponer mejoras en el proceso formativo, lo fundamental de sus respuestas para levantar propuestas con una base sólida de conocimientos e información.
- Se insistió en el carácter anónimo de la información recogida y en la entera libertad que tenían para responder a las preguntas que se les planteaban. El abandono del aula para no responder las tablas fue nulo. Una vez creado un ambiente cordial y de confianza se aplicó el instrumento, optándose por todos los estudiantes que se encontraban en el aula. Se anotan en la pizarra los módulos que cursan durante el primer semestre. Se administraron las tablas en horarios de clases de los estudiantes, previamente consensuados por los investigadores y las docentes de los cursos, ya que fueron los responsable del estudio quienes aplicaron las tablas, garantizándose de ese modo la identidad instruccional a todos los estudiantes. La colaboración del profesorado fue total en todo momento, no observándose reticencia especial a que se pudiese hacer uso de su tiempo de clase para la aplicación de las tablas.
- La totalidad de los instrumentos fueron aplicados en un tiempo de dos semanas aproximadamente. El tiempo asignado fue ilimitado, siendo la media de respuesta por curso de unos 20 minutos. Cada estudiante respondió, en días distintos, cinco tablas de cotejo, correspondiente a cinco módulos diferentes que había cursado.

- Ya finalizado el periodo de campo con la aplicación de las tablas a las muestras del estudio, se inició una labor exhaustiva de sistematización que confluye con la transcripción de ellas.

Procesamiento de datos

El paquete estadístico para llevar a cabo el análisis de los datos recogidos y poder así dar respuesta a los objetivos planteados, ha sido el SPSS, versión 22, específicamente se obtuvieron las frecuencias, tablas de contingencia y medias de estrategias de evaluación empleadas por los docentes en sus módulos; percepción de los docentes; tipos de estrategias de evaluación utilizadas por los docentes: auténticas y convencionales.

Técnica de análisis de datos

Se realizó un análisis de resultados de tipo cuali-cuantitativos, levantamiento de categorías, análisis de contenidos, sobre las estrategias de evaluación pesquisados, información que se presenta en gráficos y tablas.

El proceso de redacción de reflexiones analíticas, se realizó a la luz de los objetivos del estudio, la teoría que sustenta el trabajo, los resultados de investigaciones realizadas en la temática en cuestión, los módulos de aprendizaje de la malla curricular, el perfil de egreso de los estudiantes de la carrera de básica, fundamentalmente.

Presentación y análisis de resultados

Estrategias de evaluación aplicadas por los docentes, según los estudiantes

Se observa en el gráfico 1 la variedad de estrategias de evaluación que emplean los docentes. Entre las estrategias usadas están aquellas que promueven el despliegue de tareas más auténticas, como por ejemplo: la observación, el portafolio, investigaciones empíricas y proyectos de naturaleza diversa. Esta variedad de estrategias es sugerida por Moreno (2014) y Monereo (2001) como una de las características representativas de la evaluación auténtica para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

También, se aplican otras más proclives a tareas convencionales, como lo son: las pruebas tipo test, pruebas de definiciones, prueba de respuesta restringida, entre otras.

Se percibe, además, la existencia de estrategias de evaluación que promueven la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, proporcionando datos e información útil acerca de tal desempeño realizado para tomar decisiones.

Se observa, también, la existencia de estrategias que evalúan competencias nucleares y disciplinares.

Estrategias de evaluación empleadas por los docentes, según los estudiantes, definidas como más proclives al desarrollo de tareas auténticas

Los estudiantes observan que sus docentes emplean una variada gama de estrategias de evaluación que, según los teóricos, serían más proclives a promover tareas más auténticas. Si bien, es un excelente repertorio, no se observó el porcentaje de docentes deseable que las use de manera permanente. Entre las estrategias de evaluación la más usada es la observación (80%) seguida del sistema de autoevaluación (51%), específicamente en su versión oral. Esta última estrategia ofrece al estudiante oportunidades para que auto-regule su aprendizaje y se responsabilice de evaluar su propio progreso.

La estrategia de realización de estudios empíricos y la entrevista oral son usadas por un número importante de docentes. Estas, son reconocidas por la literatura, como estrategias que, generalmente, demandan acciones, tareas y actividades significativas.

Gráfico 1. Estrategias de evaluación que se aplican en la formación docente, según estudiantes de Pedagogía Básica, UPLA, 2014

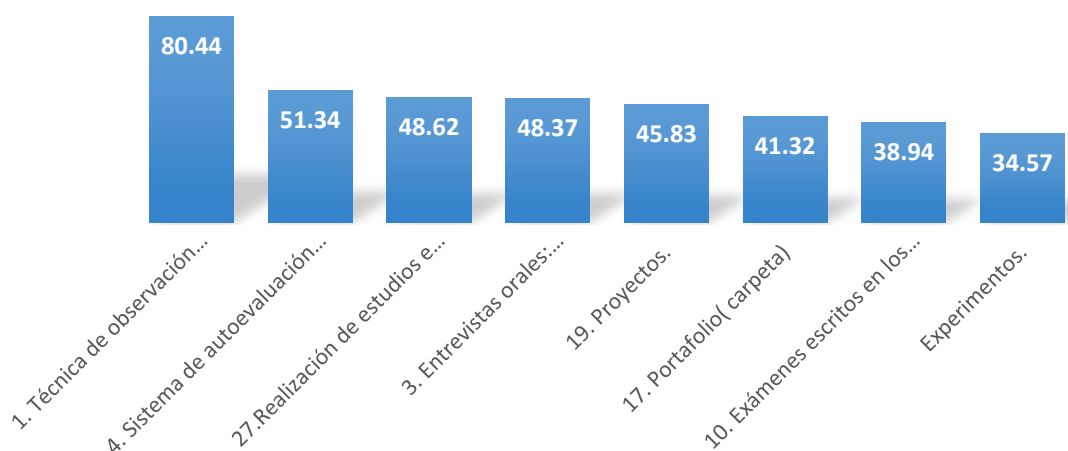


Fuente: Sepúlveda, A. Lista de cotejo, 2014

El portafolio, también usado por los docentes, permite poner en acción habilidades, destrezas y conocimientos para mostrar el progreso alcanzado respecto de los objetivos de aprendizaje establecidos. El uso del portafolio tiene muchas implicaciones psicopedagógicas; en el campo de la enseñanza, por ejemplo, facilita el pensamiento científico. Un buen uso del portafolio potencia: la comprensión profunda de hechos y conceptos mediante su análisis y la explicación que de ellos se hace a otras personas, la justificación de fenómenos sociales acontecidos y la argumentación de perspectivas personales adoptadas (Barberá, 2005).

En el contexto de los exámenes escritos, autores como Trillo (2002) sugieren emplearlos con uso de todos los apuntes que sean necesarios, sin embargo, un bajo porcentaje de docentes usa esta modalidad en la muestra. Situación similar ocurre con los experimentos y las demostraciones, definidas como aquellas estrategias que promueven actividades y tareas auténticas, sin embargo, son empleadas por un porcentaje menor de docentes.

Gráfico 2. Estrategias de evaluación que aplican los docentes de Pedagogía en Educación Básica, UPLA, según los estudiantes, clasificadas como más



proclives al despliegue de tareas auténticas

Fuente: Sepúlveda, A. Lista de cotejo, 2014

Estrategias de evaluación empleadas por los docentes y definidas como más proclives a la promoción de tareas tradicionales

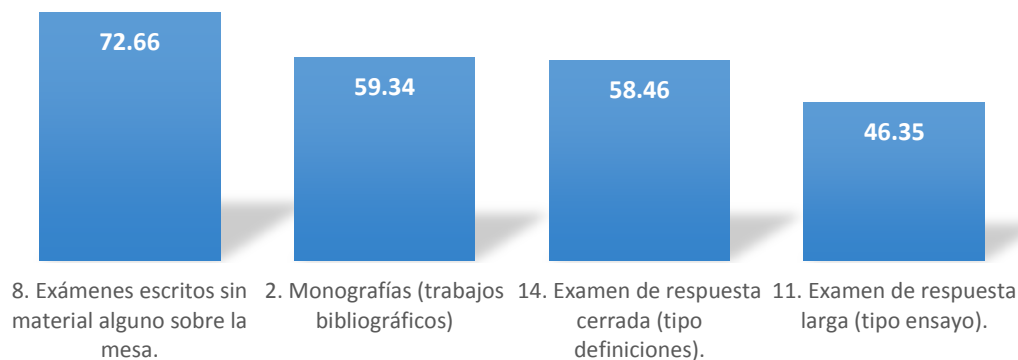
La variedad de estrategias de evaluación usadas por los profesores contempla, en un alto porcentaje (40%) aquellas que promueven tareas más convencionales o clásicas, (Gráfico 3) como lo son las pruebas objetivas con preguntas de verdadero y falso, selección múltiple, términos pareados, entre otras. Es de uso muy frecuente, también, la prueba escrita, de preguntas breves y sin apuntes. Se usa la monografía que, en este caso, se define como trabajos de corte bibliográfico. En consecuencia, estas estrategias, según la teoría, no son promotoras, generalmente, de tareas o actividades auténticas, como son las habilidades intelectuales, destrezas, procesos científicos, entre otros.

Por lo tanto, se recomienda minimizar el uso de estrategias de evaluación tradicional que, generalmente, aborda conocimientos declarativos (conocimientos

sobre qué es algo, por ejemplo, las definiciones) mediante pruebas objetivas o de lápiz y papel (que son aquellas cuyos ejercicios o preguntas tienen sólo una respuesta precisa). En consecuencia, no se rechaza el uso de pruebas tipo test, más bien, se sugiere a que éstos no sean el único criterio de evaluación ni el más importante pues, la mayoría, se centran en verificar conocimientos y el enfoque de competencias requiere que además se evalúen habilidades y actitudes.

El examen escrito como instrumento bien utilizado cumple funciones que pueden ser válidas en el campo educativo. Las distorsiones y sin sentidos que con él se cometan no son imputables al instrumento en sí, sino a quienes llevan a cabo tales usos y abusos, producto muchas veces del desconocimiento. Dos cuestiones resultan prioritarias: los usos que se hacen del examen y el tipo de preguntas que en él se formulan. Los usos que se hagan del examen serán el criterio definitivo para evidenciar sus posibilidades.

Gráfico 3. Estrategias de evaluación que aplican los docentes de Pedagogía en Educación Básica, UPLA, según los estudiantes, clasificadas como más proclives al despliegue de tareas clásicas



Fuente: Sepúlveda, A. Lista de cotejo, 2014

Conclusiones

Se puede concluir que los estudiantes consideran, mayoritariamente, que los docentes que imparten docencia en la carrera de pedagogía básica en la UPLA, utilizan una amplia gama de estrategias de evaluación del aprendizaje, sin embargo, estiman que sólo algunas de ellas movilizan tareas auténticas.

Entre las estrategias de evaluación del aprendizaje empleadas por los docentes, las que han sido consideradas como proclives a promover tareas auténticas son el uso del portafolio, la autoevaluación, la observación, investigaciones empíricas y estrategia de proyectos.

Para evaluar el aprendizaje, mayoritariamente los docentes emplean el uso de la prueba objetiva con preguntas de verdadero y falso, selección múltiple, términos pareados, entre otras. Si bien, no se rechaza el uso de este tipo de prueba, se sugiere que éste no sea el único criterio de evaluación ni el más importante pues, la mayoría, se centran en verificar conocimientos.

Es conveniente que las estrategias de evaluación del aprendizaje que emplean los docentes, sean evaluadas y actualizadas de manera permanente con el propósito de aumentar la demanda de tareas complejas y auténticas, desarrollar aprendizajes significativos y minimizar la subjetividad en el juicio y en la toma de decisiones.

Referencias bibliográficas

- Barberá, E. (2005). Portafolio electrónico: Desarrollo de competencias profesionales en la red.Vol.3. *Revista de Universidad Sociedad del conocimiento*.
- Biggs, j. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Condemarín, M. y Medina A. (2000). *Evaluación Auténtica de los Aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Santiago de Chile, Ed. Andrés Bello.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes, un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Santiago de Chile, MINEDUC (P900).
- Elton, L., Laurillard, D. (1979). Trends in student learning. *Studies in Higher Education*, 4,87-102
- Gibbs, G. et al. (1992). *Assessing More Students*, Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, Th. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research & Development*, 52, 67-85
- Hernández, F. (2006). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill Interamericana. México: 613Pp.
- Juandò, J. y Pérez Cabaní, M.L. (2010). La Evaluación de los resultados de aprendizaje. *Simposio Internacional Evaluación y Calidad en la Universidad*. Huelva - España. 27-28/09/2010 Proceeding.
- Labarca, A. (2001). *Métodos de investigación en educación*. Santiago: programa FID-MINEDUC. 125 Pp.

- Marton, F. et al. (Eds.) (1984). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2001). Competencias para sobrevivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 298 (enero), pp.50-55
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. Disponible en: <http://www.sinte.es/websinte/images/pdf/monereo14.pdf>.
- Moreno, T. (2004). Evaluación cualitativa del aprendizaje: enfoques y tendencias. *Revista de la Educación Superior, ANUIES, XXXIII* (3) (131), 93-110.
- O'Malley, J. Michael, y Lorraine Valdez Pierce. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learning: Practical Approaches for Teachers*. Nueva York, Addison - Wesley Publishing.
- Olivero, N. (2010). *La lista de cotejo para la investigación*. Perú: Universidad Nacional Federico Villarreal. <http://nopcrea.blogspot.com/2010/05/la-lista-de-cotejo-para-la.html>
- Pérez Cabaní, M.L. (2001). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (edit) *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la Educación Escolar*. Pp 285-307. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez Cabaní, M.L.; Carretero, R.; Palma, M.; Rafel, E. (2000). La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad. *Infancia y Aprendizaje*.91, pp. 5 - 30.
- Pérez Cabaní, M.L.; Carretero, M.R. (2003). La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios. En C. Monereo y J.I. Pozo (Coord.) *La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Pp.173-190. Madrid: Síntesis-ICE de la UAB
- Pérez Cabaní, M. LL.; Carretero Torres, M.R.; Juandó Bosch, J. (2009). Formación de profesores y evaluación. IRAESO: un instrumento para reflexionar sobre la evaluación del aprendizaje. En M. Castelló (coord.) *La evaluación auténtica en enseñanza universitaria: investigación e innovación*. pp. 269-291. Barcelona: Edebé.
- Pérez Cabaní, M.L.; Juandó Bosch, J. (2009). Using Concept Mapping to Improve the Quality of Learning. En Lupion Torres y Veiga Marriot (edit.) *Handbook of Research on Collaborative Learning Using Concept Mapping*, 316-337. Hershey, Pennsylvania EEUU, IGI Global.
- Prodromou, L. (1995). The backwash effect: from testing to teaching. *ERLT Journal*, 49 (1), pp. 13-25.

- Sepúlveda, A. (2004). *Nivel de comprensión del aprendizaje de las ciencias naturales en estudiantes de Educación Media*. Tesis doctoral. PIIIE. UHC. Santiago, Chile: 350 Pp.
- Trillo, F. (coord.) (2002). *Evaluación de programas, estudiantes, centros y profesores*. Barcelona: Praxis.
- Wiggins, G. (1989). A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment, *Phi Delta Kappan*, 70, 9 (May).