

La evaluación de los aprendizajes, una tarea pendiente en la universidad ecuatoriana. Aportes para una propuesta alternativa, a partir de la Etnografía

The evaluation of learning is a pending task in the ecuadorian university. Contributions for an alternative proposal based on Ethnography

MARTÍNEZ, Edgar A.¹
MARTÍNEZ, Josselyn L.²
VACA, Esperanza I.³
EGAS, Verónica P.⁴

Resumen

Este artículo tiene el interés de socializar los resultados de una investigación realizada en 3 facultades de Ciencias de la Educación de universidades ecuatorianas, sobre las concepciones y prácticas de la evaluación de los aprendizajes. Se utilizaron 3 fuentes de información: directores de carrera, docentes y estudiantes, para posteriormente realizar un análisis exhaustivo de los datos a partir de referentes teóricos del constructivismo. Entre los principales resultados, sobresale la necesidad impostergable de transformar los procesos de evaluación de aprendizajes.

Palabras clave: evaluación, capacidad, conocimiento

Abstract

The purpose of this article is to socialize the results of a research conducted in 3 Faculties of Education Sciences of Ecuadorian universities, on the conceptions and practices of learning assessment. Three sources of information were used: career directors, teachers and students, to later carry out an exhaustive analysis of the data based on theoretical referents constructivism. Among the main results, it stands out the urgent need to transform the processes of evaluation of learning.

Key words: assessment; ability; knowledge.

¹ Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación Básica. Universidad Nacional de Chimborazo. Doctor en Ciencias de la Educación por La Universidad Central del Ecuador. Email: emartineza@unach.edu.ec

² Carrera de Medicina. Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Doctora en Medicina por la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Email: jmartinez@epoch.edu.ec

³ Departamento de Evaluación. Universidad Nacional de Chimborazo. Master en Informática Educativa por la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Email: evaca@unach.edu.ec

⁴ Carrera de Licenciatura en Pedagogía de la Lengua y la Literatura. Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza Bilingüe Español-Inglés por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra. Email: egas@unach.edu.ec

1. Introducción

Una de las debilidades más sentidas en las facultades de Ciencias de la Educación en el Ecuador tiene relación con las deficientes concepciones y prácticas de evaluación y acreditación de aprendizajes que docentes y estudiantes ejecutan. Inclusive, existen casos donde esta trascendental actividad es prácticamente liberada al criterio personal de sus docentes, limitándose exclusivamente, de manera opuesta a sus modelos pedagógicos institucionales, a la obtención de calificaciones numéricas para promover a los estudiantes de un nivel a otro, con lo cual, a primera vista, es una actividad meramente administrativa que carece de todo sustento pedagógico y orientación humanística.

Desde luego, este problema no es de fácil comprensión y explicación, es sumamente complejo, atraviesa prácticamente a todo el proceso de enseñanza aprendizaje; en consecuencia, está relacionado con todos sus elementos: contenidos académicos, métodos y técnicas didácticas, leyes y reglamentos institucionales, concepciones de docente y estudiante, instrumentos de evaluación, contexto social en el que se ubica la institución, etc. En definitiva, no se trata de un problema sencillo que se puede solucionar inmediatamente a través de las puntuales y consabidas reformas al reglamento, o del mejoramiento aislado de técnicas e instrumentos de medición. Su verdadera solución amerita una visión dialéctica, integral, de totalidad; sólo de esta manera estaremos recuperando su dimensión pedagógica, haciendo además que sea sustentable en el tiempo y coadyuve realmente al esfuerzo por lograr profesionales de excelencia en el campo de la educación. En esta línea, en este artículo estaremos socializando los resultados de una investigación realizada entre los meses de junio/2021 y mayo/2022, en las facultades de Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo, Universidad Central del Ecuador y Universidad Técnica del Norte, para culminar haciendo una propuesta de evaluación de situaciones educativas y de acreditación de aprendizajes, que fue desarrollada en la asignatura de Investigación Cualitativa y Cuantitativa del sexto semestre de la carrera de Educación Básica, como dos actividades diferentes pero complementarias, sobre la base de categorías teóricas elaboradas a partir del pensamiento socio crítico y de la utilización de herramientas para recolectar información provenientes de la Etnografía.

1ra. categoría: el aprendizaje

Martínez (2020) sugiere que “El aprendizaje es un proceso mediante el cual se construyen las representaciones personales significativas, las cuales poseen sentido de un objeto, una situación o una representación de la realidad...” (p. 42). Esa construcción debe ser entendida en el contexto de la actividad, (Martínez, 2020) es decir, los seres humanos no aprenden únicamente por el hecho de asistir a un aula de clases, sentarse en los pupitres y dedicarse a oír los discursos de los profesores; deben participar activamente en su devenir, en calidad de entes actuantes, con acciones que involucran a la totalidad de la persona.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje no se produce por la relación mecánica y lineal del docente con el alumno en el aula de clases o más claro, el estudiante no aprende por el único hecho de que el profesor habla, o de lo que el profesor hace, sino que aprende de lo que él hace, porque activa sus facultades intelectuales complejas, sus intereses, sus motivaciones, en un proceso en el que pone en juego todo su experiencia acumulada, intentando enganchar los nuevos conocimientos a partir de los conceptos que posee, eliminando otros de menor calidad, y reconfigurando la estructura cognitiva en su totalidad. Proceso en el cual el docente juega un papel importante, ya no como orador o expositor de ideas, sino fundamentalmente como un diseñador de estrategias, en la que se prevean actividades y procesos que, al ser ejecutados por los estudiantes, suscitan su propio aprendizaje y desarrollo intelectual (Toro, 2004).

2da. categoría: evaluación de acciones educativas

Esta es la categoría teórica más importante de este trabajo, en razón de que refleja el problema central de la investigación y la propuesta alternativa que se plantea. En esta línea, la evaluación no puede ser confundida con la simple acreditación o certificación de aprendizajes, mediante la aplicación de exámenes y pruebas que generan calificaciones numéricas, intentando medir la cantidad de información retenida por los estudiantes (Guzmán, 2010). Además, la evaluación tampoco puede considerarse únicamente como un problema técnico, pues es de naturaleza pedagógica y social, ya que al ser entendida como consustancial al proceso educativo, afecta directamente en los resultados educacionales y en el desarrollo de la sociedad, en último término. Al ser la educación un proceso social determinado por la sociedad y a su vez determinante de la misma, la evaluación educativa refleja esas condiciones (Guzmán, 2011). Además de que es desde lo social como se entiende lo pedagógico, por ello, la función de la evaluación debe tender a una comprensión de los procesos internos que se dan en el ámbito educativo.

Entonces, la evaluación de los aprendizajes adquiere un nuevo significado, totalmente diferente al actual, para pasar a concebirse como un proceso sistemático e integral, que permite detectar y determinar en la práctica los avances y falencias en el proceso educativo, a fin de buscar los correctivos adecuados y la transformación de los objetos evaluados. En esta línea, algunos propósitos de la evaluación para el aprendizaje están relacionados con la utilización de la información para realizar ajustes a los diferentes procesos que implican la enseñanza, realimentar a los estudiantes, estimular su autorregulación en su proceso de aprendizaje y aumentar su motivación (Martínez, 2020).

3ra. categoría: acreditación de aprendizajes

“La acreditación de aprendizajes es el reconocimiento de un nivel de logro deseable alcanzado por las y los estudiantes en una instancia curricular y en un tiempo determinado” (Dirección General de Cultura y Educación, 2020, p. 12). Por lo tanto, la acreditación constituye un aspecto complementario a la evaluación del proceso enseñanza–aprendizaje, diferente pero estrechamente vinculada, con un significado cuantitativo para promover o no promover a los estudiantes de un nivel a otro, a partir principalmente de la calificación de los exámenes. Al referirse a estos aspectos, Díaz (2007) manifiesta la utilidad que tiene distinguir operativamente los términos evaluación y acreditación, puesto que la primera responde ante todo a planteamientos teórico–científicos para comprender el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje, detectar oportunamente falencias y debilidades, y a la vez plantear soluciones inmediatas. La acreditación en cambio, responde ante todo a una situación de carácter administrativo, en razón de que cada institución educativa tiene normas establecidas respecto a la certificación de los conocimientos adquiridos. La primera está referida al proceso enseñanza–aprendizaje, la segunda a los productos.

4ta. categoría: práctica docente

Esta es otra categoría determinante en el intento por comprender el problema de la evaluación de situaciones educativas y la acreditación de los aprendizajes, pues solamente en el marco de la diversidad de actividades realizadas en el salón de clases, y a la luz de concepciones teóricas alternativas de aprendizaje, conducta, docencia, estudiante, la evaluación adquiere significado y sentido. Es decir, solo en el marco de esta complejidad podremos descubrir su función y finalidades en el proceso de formación académica y profesional.

Es necesaria una práctica docente que, en su forma de enunciar y trabajar el conocimiento, sea esclarecedora de la manera en que este se construyó, es decir, considere las vicisitudes y obstáculos que mediaron su proceso de producción, pues como bien se sabe, el conocimiento no es neutro, responde a intereses y a condiciones históricas, sociales y económicas concretas. Además, en esta misma línea, como indica Morán (2012), son

necesarias las formas de pensar que lleven a rupturas, que resquebrajen el templo del saber, que tengan recelo del modelo formalmente establecido, que posibiliten aprender de los errores, de los territorios caminados.

5ta. categoría: relación educación sociedad

“La universidad es una institución para toda la sociedad; moldea y contribuye al establecimiento de dinámicas sociales, y constituye una referencia educativa para estudiantes, profesores y la sociedad” (Rueda *et al*, 2020, p. 74), de lo cual se puede inferir fácilmente que las universidades no existen para autosatisfacerse, ni autocumplirse, sino para atender los diferentes requerimientos que les plantea la sociedad en un tiempo histórico determinado. En esta línea, y considerando que la sociedad ecuatoriana siempre vivió una estructura social polarizada en grupos y clases sociales antagónicas, resulta imperiosa la necesidad de ubicar los intereses ideológicos políticos que han incidido en el sistema educativo general y en la universidad ecuatoriana en particular. El Ecuador es un país subdesarrollado, altamente dependiente de los centros hegemónicos del poder mundial, en el que coexisten las relaciones capitalistas de producción con formas anacrónicas de generar riqueza.

La estructura de desigualdad, injusticia e inequidad se consolida de manera permanente a través de las acciones que realizan las instituciones sociales, entre las que sobresalen las instituciones de educación superior, en las que diariamente se reproducen las relaciones sociales que las clases dominantes demandan para su perpetuidad, donde se prepara y condiciona el pensamiento del ciudadano, conforme a sus requerimientos, pues los métodos, técnicas e instrumentos utilizados en la implementación de la práctica docente persiguen fundamentalmente este propósito, desfavoreciendo a la formación de una conciencia crítica en los estudiantes, y negando de esta manera el papel histórico que la sociedad les ha encomendado (Pérez, 2009).

2. Metodología

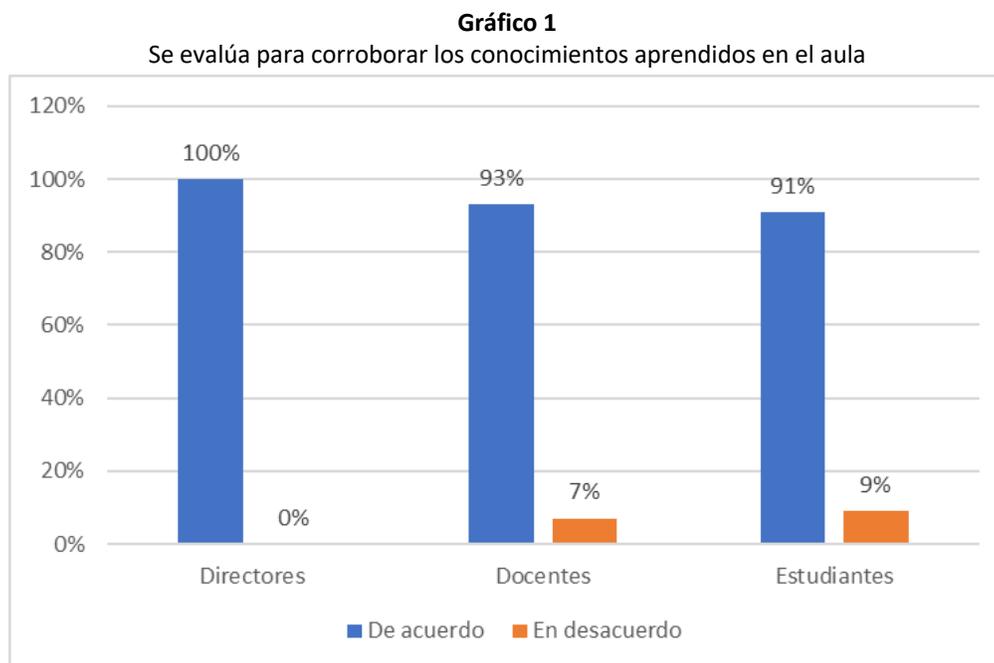
El objeto de estudio de este trabajo es de naturaleza socio educativa, ubicado en 3 facultades de Ciencias de la Educación de las universidades Nacional de Chimborazo, Central del Ecuador y Técnica de Ambato, mismo que fue procesado desde la estructura teórico metodológica de la investigación descriptiva. En este contexto, los procesos y procedimientos más importantes fueron los siguientes: Planteamiento del problema de estudio. Construcción de cinco categorías teóricas: aprendizaje, evaluación, acreditación, práctica docente, y relación universidad - sociedad. Elaboración y validación de un cuestionario de 20 preguntas de opción múltiple. Diseño de la muestra mediante fórmula estadística con el 8% de margen de error, compuesta por 283 unidades de información: 27 directores, 105 docentes y 151 estudiantes. Aplicación de instrumentos. Tabulación y análisis de datos. Elaboración del informe de la investigación. Elaboración de una propuesta alternativa de evaluación de aprendizajes a partir de la Etnografía. Finalmente, los resultados de la investigación y la propuesta fueron socializados en un evento de capacitación, vía online, a directivos, docentes y estudiantes.

3. Resultados y discusión

La evaluación de los aprendizajes, en buena medida, está orientada al recuerdo y la rememoración, tiene como fundamento teórico principalmente al discurso conductista (que creíamos haberlo superado en estos últimos años), pues la clase expositiva y verbalista predomina en todo el objeto de estudio, en la que el docente como “dueño” absoluto del conocimiento, expone la información que de manera obligada debe ser receptada y memorizada por los estudiantes, circunscribiendo la evaluación al hecho de reproducir en un examen o en una

prueba parcial las informaciones que sobre los diversos temas y subtemas (contenidos) de las asignaturas, se han trabajado en las aulas. En este contexto, ante la pregunta realizada a los actores educativos ¿La evaluación es un proceso que tiene como finalidad el conocimiento real de los contenidos asimilados por los estudiantes?, el 100% de directores de carrera, sumados al 93% de docentes y al 91% de estudiantes, expresaron su total acuerdo, con lo cual se reduce a esta importante función pedagógica a la constatación de la información almacenada en el cerebro por el estudiante, omitiéndose en consecuencia aprendizajes relacionados con el desarrollo de capacidades cognitivas, actitudinales y psicomotrices que la Pedagogía establece como objetivos imprescindibles a alcanzar con la implementación de los procesos educativos, y que en conjunto representan ese tan anhelado propósito relacionado con el desarrollo integral del ser humano.

A continuación se presentan los resultados más relevantes:

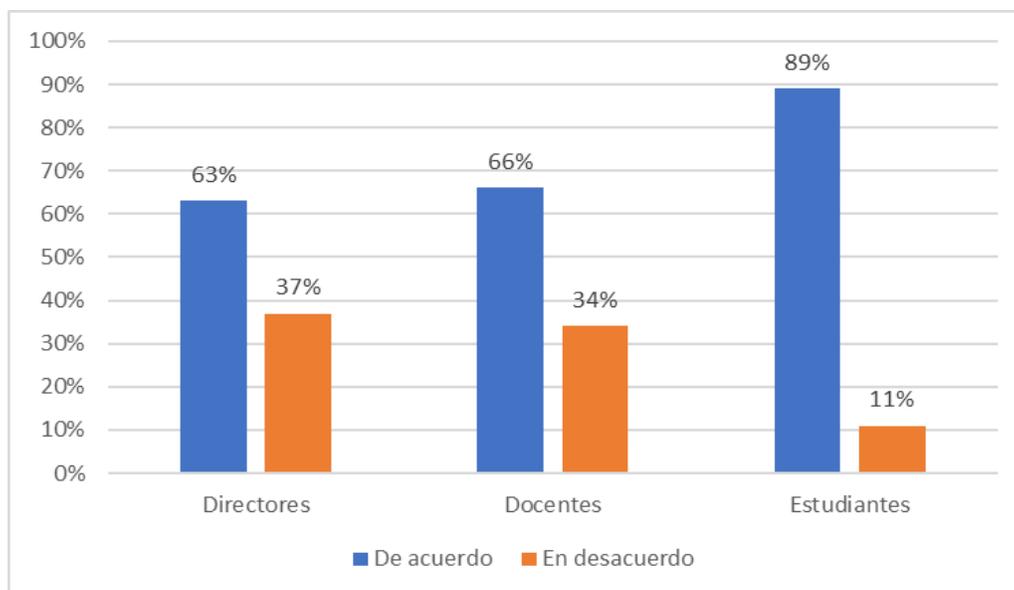


Fuente: encuestas aplicadas a directores de carrera, docentes y estudiantes. Abril/2022

Esta forma de entender y practicar la evaluación es directamente opuesta a lo que establece el Modelo Educativo de la Universidad Nacional de Chimborazo (2014), que en su página 43 indica que esta actividad "...tiene el objetivo sobre todo de apuntalar las debilidades cognitivas, de adoptar decisiones para tutorar individualmente, de acuerdo a los estilos, dificultades e intereses de los aprendices". Entonces, la evaluación se circunscribe estrictamente al registro de conductas observables (asimilación de información), amputando el contexto y el carácter del fenómeno del aprendizaje, atendiéndose exclusivamente al recuerdo de la información. Definitivamente, la evaluación tiene un fuerte obstáculo epistemológico que refleja las premisas teóricas positivistas y pragmatistas, que al final de cuentas representan las condiciones imprescindibles para el desarrollo de las estructuras de esta sociedad capitalista.

Gráfico 2

Finalidad exclusiva de la evaluación: obtener calificaciones numéricas



Fuente: encuestas aplicadas a directores de carrera, docentes y estudiantes. Abril/2022

El mencionado modelo educativo establece con claridad que "...la evaluación no se separa del proceso educativo, es parte intrínseca y fundamental de él. Es permanente y sistemática y cubre todos los aspectos que tienen que ver con el aprendizaje, empezando por el propio docente" (2014, p. 44). Sin embargo, en la práctica, los criterios de los directores de carrera, docentes y estudiantes, indican que esta importante actividad se reduce a la obtención de calificaciones, con lo cual se genera la deformación más grave del proceso del aprendizaje, pues sus consecuencias han sido precisamente la antítesis de la formación académica, que en el criterio de los especialistas se han convertido en verdaderos obstáculos para el aprendizaje de los estudiantes, al punto que estos asisten a las aulas universitarias motivados exclusivamente por las notas y no por el verdadero aprendizaje de habilidades, destrezas, valores, principios, o con el desarrollo de las capacidades intelectuales complejas de todo ser humano: análisis, síntesis, solución de problemas, enjuiciamiento crítico, creatividad, etc.

Esta es la realidad en las facultades objeto de esta investigación, donde definitivamente se identifica medir con evaluar, pues ante la pregunta de si se evalúa con fines exclusivos de obtener calificaciones, el 63% de directores de carrera, sumado al 66% de docentes y al 89% de estudiantes, se pronunciaron afirmativamente. En estas circunstancias, bajo la influencia del paradigma positivista de ciencia y del conductismo en particular, la evaluación de los aprendizajes está fuertemente vinculada a la Teoría de la Medición, con lo cual, el razonamiento, la inteligencia, la creatividad, los valores, las actitudes, de manera equivocada se piensa que pueden ser medidos mediante preguntas y respuestas, a las que posteriormente se asignarán calificaciones numéricas, inclusive hasta con aproximaciones de dos decimales.

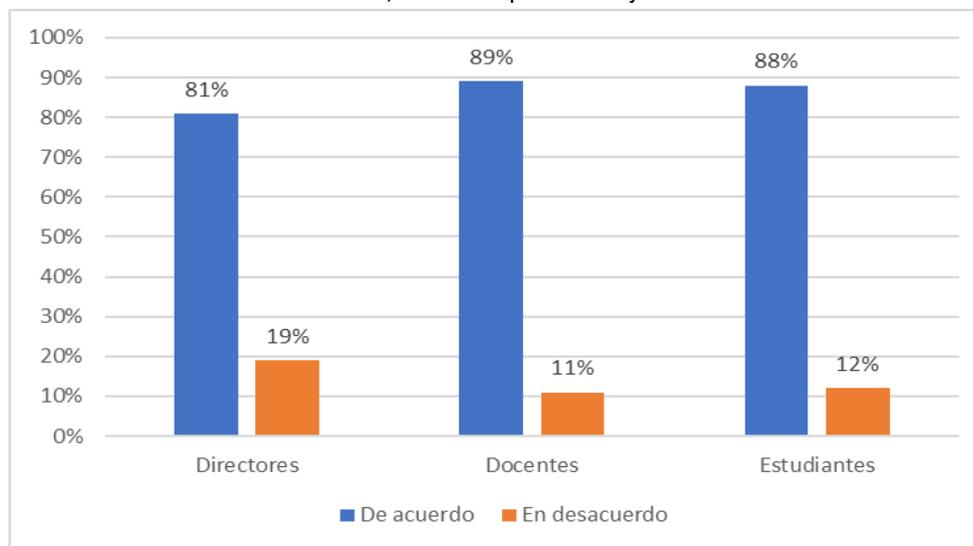
Esta deformación de la evaluación educativa está fuertemente arraigada, al punto que pareciera que todos están de acuerdo con ella:

El personal administrativo y de secretaría no encuentra otro procedimiento para certificar la aprobación de los periodos lectivos por los estudiantes.

Los docentes ven en ellas la mejor justificación de su actividad, para obligar a los estudiantes mayores y mejores esfuerzos para ganar el año, pues pareciera que las calificaciones se convierten en el mejor instrumento disciplinario que la sociedad ha puesto en sus manos. Los estudiantes ven a las calificaciones como la razón de

existencia de las instituciones educativas y la esencia misma de sus compromisos con su familia y la sociedad, pues lo que han prometido a todos es obtener “buenas notas” y su lucha se orienta hacia ellas, sin importar si sus acciones encuadran dentro de lo ético, tal es el caso del plagio o la “entrega de otros favores” a cambio de altas calificaciones.

Gráfico 3
No se evalúan competencias sino contenidos teóricos, mediante pruebas objetivas



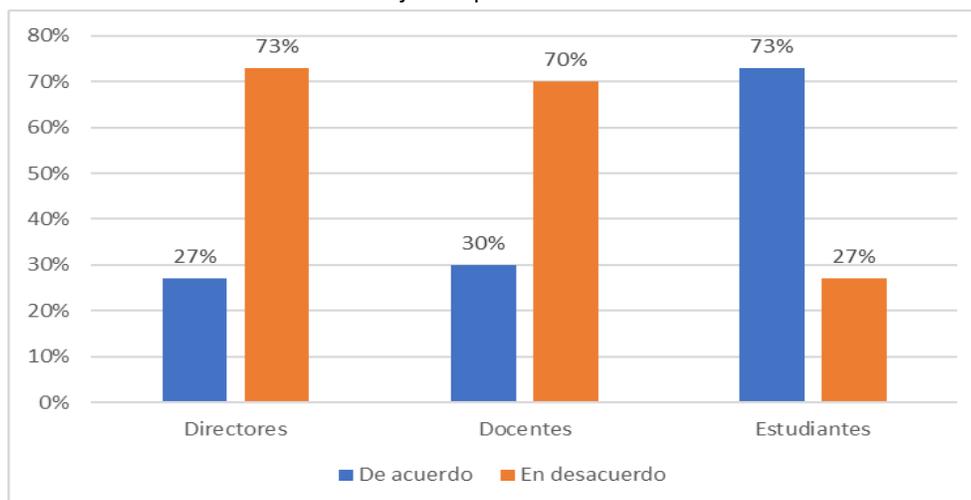
Fuente: encuestas aplicadas a directores de carrera, docentes y estudiantes. Abril/2022

El artículo 82 del Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación Superior del Ecuador establece con claridad que “Las universidades deberán implementar un sistema de evaluación de los aprendizajes, que garantice transparencia, justicia y equidad, y permita además la valoración integral de competencias de los estudiantes, así como los resultados de aprendizaje...” (2019, p. 24). Sin embargo, tal como lo expresan los actores del proceso educativo: 88% de estudiantes, 89% de docentes y 81% de directores de carrera, son los contenidos académicos (temas y subtemas del syllabus) los que se priorizan en la enseñanza y también en la evaluación del desempeño estudiantil y su correspondiente calificación para aprobar o reprobar los semestres. De esta manera, no solamente que se incumple con la norma jurídica, sino que se camina contracorriente al desarrollo de la Teoría Pedagógica, que plantea el cambio de concepciones y prácticas en estudiantes y docentes, donde los contenidos constituyen el medio o los instrumentos necesarios para desarrollar capacidades, habilidades, valores, procedimientos, y que en ningún caso deben servir para reproducirlos en las pruebas y los exámenes.

El 73% de los estudiantes investigados expresa claramente que las calificaciones no reflejan lo que en realidad ellos saben sobre la asignatura evaluada, mientras que curiosamente el 73% de directores de carrera sumados al 70% de docentes, indican lo contrario. Al respecto, parece que atrás de esta aparente contradicción se camufla una verdadera distorsión del proceso educativo, pues los estudiantes saben que las calificaciones constituyen los ingredientes más importantes para “existir” dentro de la institución. Sin embargo, también lo saben muy bien, que estas son inútiles al momento de determinar realmente sus aprendizajes, de tal manera que el 10/10 no indica que saben todo sobre el tema, ni tampoco un 0 indica ausencia total de conocimientos, son otros los factores que en la mayoría de los casos juegan un papel importante en la asignación de calificaciones. Es decir, ellos saben muy bien que para obtener un 10/10 es necesario utilizar otras “herramientas” (así se expresan),

inclusive de naturaleza extracurricular, como puede ser una relación de amistad con el docente, o habilidades para “copiar” en los exámenes (plagio), etc.

Gráfico 4
Las calificaciones no reflejan lo que realmente saben los estudiantes



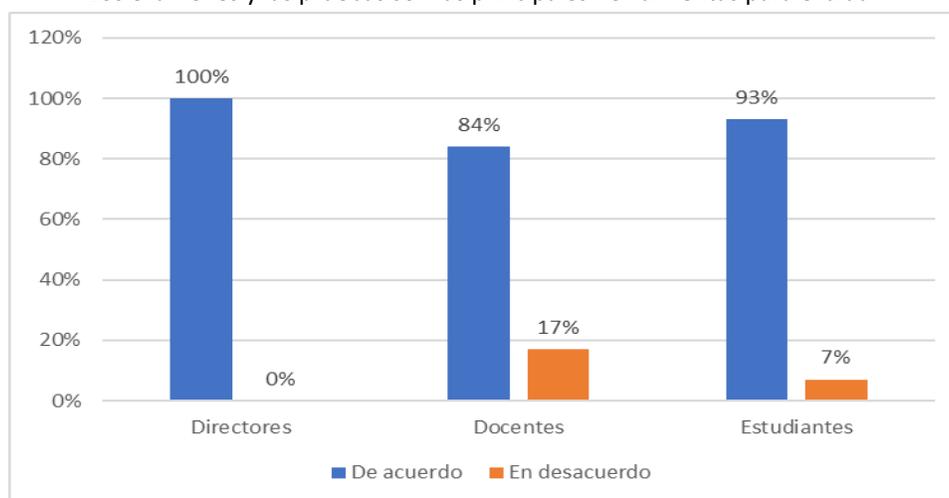
Fuente: encuestas aplicadas a directores de carrera, docentes y estudiantes. Abril/2022

En el caso de los directores de carrera y de los docentes, pareciera ser que su real preocupación por las calificaciones de los estudiantes se fundamenta en las disposiciones internas de cada universidad, tal es el caso de la Universidad Nacional de Chimborazo que, en su Reglamento de Régimen Académico, Art. 95 indica:

“El docente deberá cumplir en forma obligatoria con los cronogramas establecidos para la entrega de calificaciones, cuyo incumplimiento dará lugar a la aplicación de las sanciones contempladas en el Art. 204 del Estatuto, que en su numeral 4 establece como falta grave al hecho de “Consignar calificaciones y asistencias, de manera injustificada fuera de los plazos establecidos...”. (2019, p. 23).

- Los exámenes y las pruebas son las principales herramientas para evaluar.

Gráfico 5
Los exámenes y las pruebas son las principales herramientas para evaluar



Fuente: encuestas aplicadas a directores de carrera, docentes y estudiantes. Abril/2022

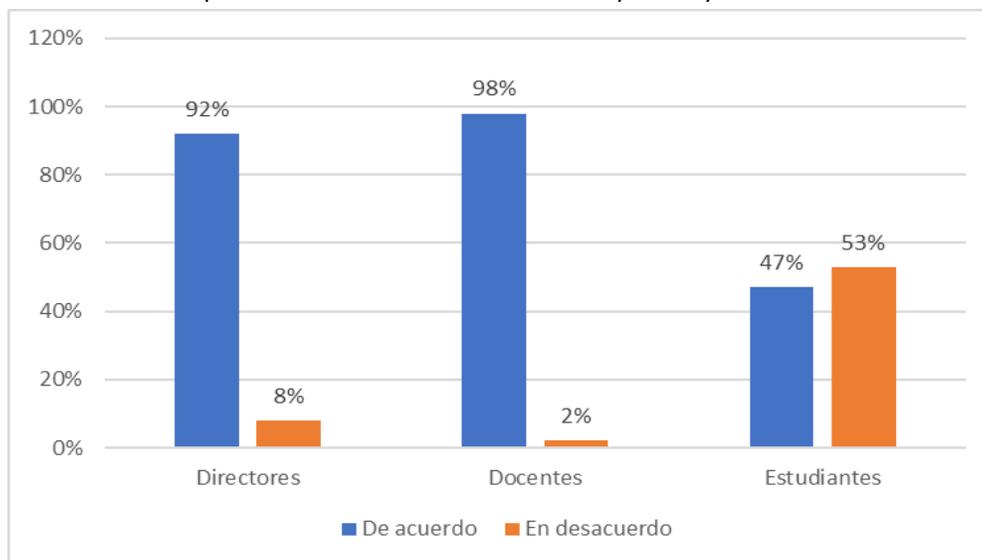
La noción de evaluación de aprendizajes tanto en docentes como en estudiantes está fuertemente vinculada a las pruebas orales o escritas, o a los exámenes en sus diferentes tipos y modalidades, todos orientados a descifrar cuánto de los temas y subtemas trabajados permanece en el cerebro de los estudiantes. En esta línea, el 100% de directores de carrera afirma que en las aulas de las facultades de Ciencias de la Educación se aplican exámenes de primero y segundo parcial. En el caso de los docentes, el 84% responden en la misma dirección. Finalmente, el 93% de los estudiantes confirman la tendencia. En este contexto, la idea más obvia que de manera inmediata se presenta es que no puede haber evaluación de los aprendizajes sin la presencia y aplicación de estas herramientas.

Lo interesante de esta reflexión es que los estudiantes comprenden muy bien esta debilidad institucional, a tal punto que su preocupación inmediata luego del ingreso a las aulas universitarias suele relacionarse con los temas y contenidos que se van a “tomar” en los exámenes (así suelen decir ellos), y sobre todo preguntan incisiva y permanentemente cómo se les va a calificar. Entonces, el esfuerzo y el sacrificio, como actitudes insustituibles para aprender, no están incorporados en la conciencia de la mayoría de estudiantes, lo que se refleja en la mínima utilización de bibliotecas, laboratorios, museos, o en el despliegue de procesos investigativos de campo, en los barrios marginales, en los sindicatos, etc.

En estas circunstancias, juntamente con Villarroel (2012) nos preguntamos ¿Cuáles son realmente los aportes del examen o las pruebas para la formación académica del estudiante? ¿Cuáles son las funciones intelectuales complejas que se ejercitan y mejoran al rendir una prueba? ¿Cuáles son las necesidades reales para aplicar exámenes a los estudiantes? ¿Cómo contribuyen los exámenes a la formación de la personalidad de los seres humanos? ¿No será que los exámenes no guardan relación con la naturaleza de los objetos de evaluación en educación? ¿No será que la utilización de los exámenes contribuye mejor a la deshumanización de los estudiantes? ¿No será que mejor debemos eliminar a los exámenes y buscar otra alternativa?

Gráfico 6

La planificación de la evaluación es débil y sin mayor utilidad



Fuente: encuestas aplicadas a directores de carrera, docentes y estudiantes. Abril/2022

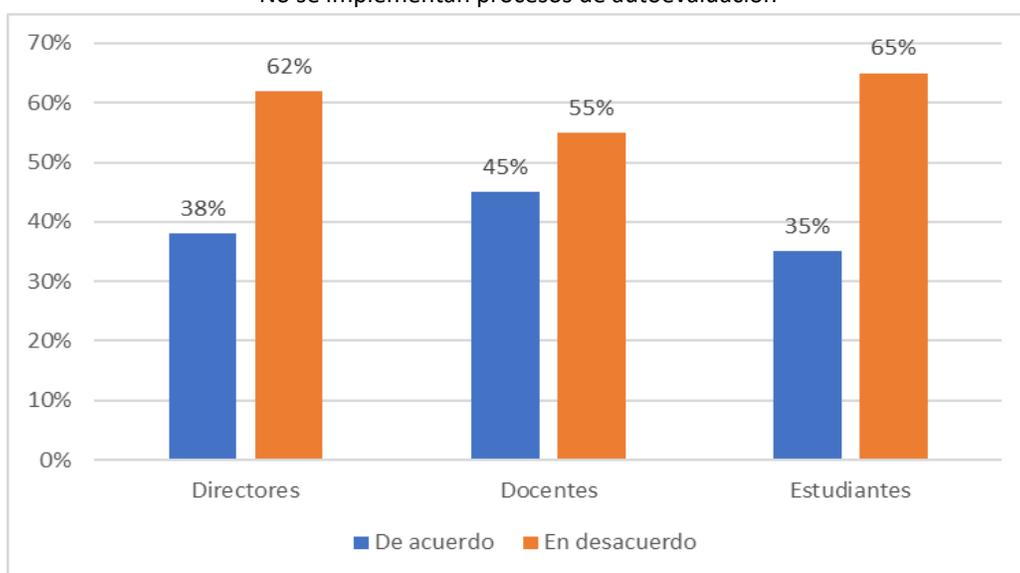
El Reglamento de Régimen Académico de la Universidad Nacional de Chimborazo, en el Capítulo II, Artículo 87, dispone que “La evaluación del desempeño estudiantil tendrá el carácter de sistemática, permanente y planificada. Se desarrollará durante el proceso de aprendizaje a través de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa ...”. (2019, p. 20). Esta disposición al parecer es cumplida por los actores educativos, pues el 92% de

directores de carrera afirma que sí se planifica la evaluación de los aprendizajes al inicio del semestre, sólo el 8% indica lo contrario. Los docentes van más allá, pues el 98% así lo afirma y sólo el 2% expresa lo contrario. En cambio, en el caso de los estudiantes, solo un 47% ratifica la expresión de los docentes y un 53% la desdice.

Ahora bien y con la finalidad exclusiva de prestarle mayor atención a esta actividad, se indica que, en el caso de los docentes, la planificación de la evaluación se circunscribe a la exposición, muchas veces desarticulada, en el syllabus de cada asignatura, de los criterios de evaluación y de las técnicas e instrumentos a ser utilizados durante el periodo académico. Esta particularidad, en primer lugar, nos permite ratificar las concepciones eficientistas de la evaluación, pues el conjunto de actividades expuestas se orienta a la consecución de una calificación atendiendo a los procesos de certificación de los estudiantes, para aprobar o reprobar los periodos lectivos. En segundo lugar, es necesario indicar que, en la práctica, no es muy significativa la utilidad prestada por el syllabus en el desarrollo de la enseñanza aprendizaje, peor aún de los aspectos relacionados con la evaluación; así lo confirman el 53% de estudiantes que expresa que la evaluación no es planificada por los docentes.

Gráfico 7

No se implementan procesos de autoevaluación



Fuente: encuestas aplicadas a directores de carrera, docentes y estudiantes. Abril/2022

La desestimación de la autoevaluación como herramienta idónea para valorar adecuadamente los propios procesos de aprendizaje de los estudiantes, definitivamente es una realidad en las aulas, así lo confirman el 65% de estudiantes, el 55% de docentes y el 62% de directores de carrera, a pesar de que el Modelo Educativo de la UNACH (2014), en la página 68 indica que el proceso enseñanza aprendizaje "...estimula la autoevaluación y coevaluación, como momentos de reflexión crítica y autocrítica, que permita interiorizar los criterios de evaluación y reconocer el nivel de cumplimiento, sus capacidades y el compromiso del estudiante".

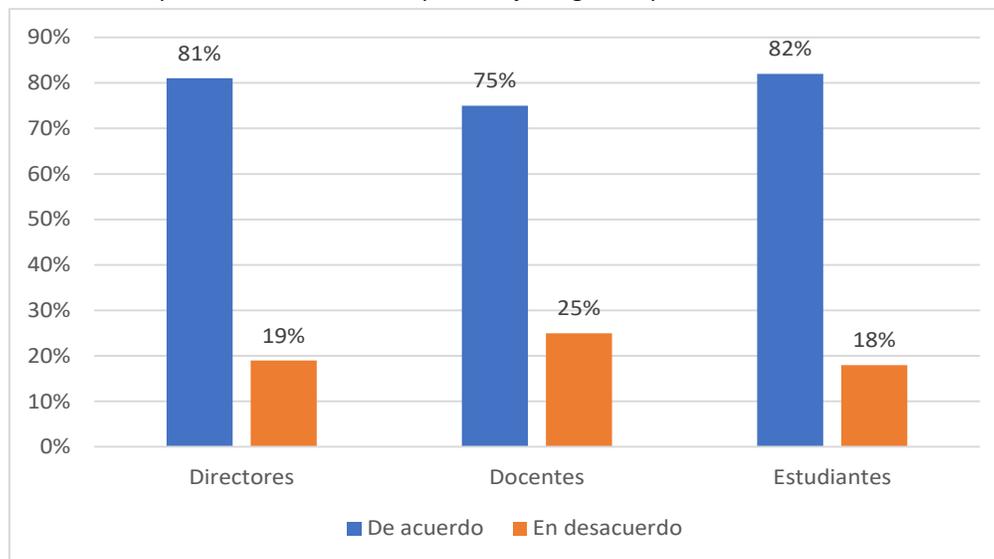
Esta particularidad nos permite ratificar esa visión magistrocéntrica, donde el docente se constituye el eje principal en torno al cual gira todo el proceso formativo de los estudiantes, sin permitir a estos últimos participar en decisiones determinantes de su propio proceso de formación, consolidando la posición central, vertical y autoritaria del profesor, pues en definitiva, este último es quien decide lo que deben aprender los estudiantes, cómo deben comportarse en el aula, cómo deben aprender, dónde deben aprender, cómo serán evaluados, con qué herramientas, qué calificaciones tendrán, etc.

Las razones principales para que la autoevaluación y coevaluación no sean aplicadas en las aulas, en el criterio de algunos docentes y directores de carrera que tuvieron la amabilidad de conversar y proporcionarnos

información, tiene relación con el escaso valor pedagógico que les asignan, al punto de considerarlas generadoras de facilismo y contraproducentes a las intenciones formativas de la universidad, pues reflejan hasta cierto punto la irresponsabilidad del maestro, nos dijeron. En el criterio de ellos, los jóvenes no tienen la madurez necesaria ni la condición ética suficiente para ser sinceros en la asignación de la nota correspondiente.

Gráfico 8

Los docentes aplican pruebas escritas en cualquier momento para cerciorarse de los aprendizajes logrados por los estudiantes



Fuente: encuestas aplicadas a directores de carrera, docentes y estudiantes. Abril/2022

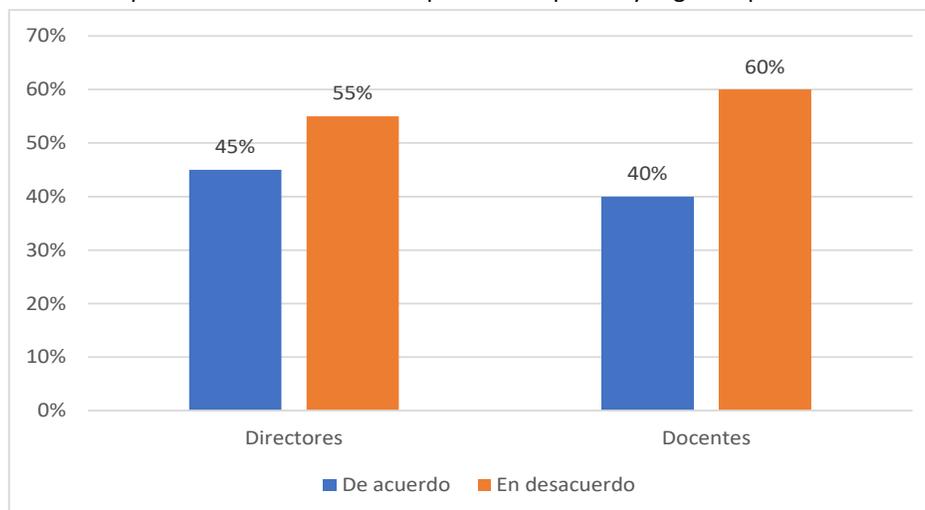
Así lo destacan docentes, directores de carrera y estudiantes, en porcentajes que van del 75 al 81% y al 82% respectivamente. Esta particularidad puede tener interpretaciones diferentes, de tal manera que los sectores mencionados afirman que lo hacen para cerciorarse de la efectividad de los procesos cognitivos, en la posibilidad de evidenciar los aprendizajes logrados por los estudiantes, en cambio estos últimos otorgan otras interpretaciones, más relacionadas con la falta de planificación de la evaluación, o con debilidades propias de la práctica tradicional de evaluar, como es la exclusión total de los estudiantes en la planificación de este proceso y en la elaboración de los respectivos instrumentos. Inclusive, no fueron pocos los estudiantes que afirmaron que en estos procesos se refleja el poder desmedido que la institución y la sociedad otorgan al profesor, al margen de cualquier Pedagogía Humanista.

Hablar de evaluación, de pruebas, de exámenes, significa hablar de supervivencia, de tal manera que estas determinan la “vida” de los estudiantes al interno de las instituciones educativas. En este contexto, son comprensible los niveles de nerviosismo y la consecuente concepción de la evaluación como castigo, como temor, como retaliación. Solo cuando la evaluación sea una tarea compartida entre los principales actores del hecho educativo, se le quitará esa connotación de persecución o ajuste de cuentas (Morán, 2012).

El 55% de directores de carrera y el 60% de docentes indican que no se realiza esta actividad. De esta manera se cumple parcialmente con la reglamentación institucional, pues el Estatuto de la Universidad Nacional de Chimborazo, en su artículo 173, literal 6, establece claramente, entre los deberes y atribuciones de la Comisión de Carrera “Aprobar los instrumentos microcurriculares presentados por el personal académico, conforme los lineamientos institucionales”, entre los que figuran indudablemente, los cuestionarios para la evaluación de aprendizajes del primer y segundo parcial. Entonces, las condiciones técnicas y científicas de los instrumentos utilizados para recolectar información no están garantizadas, por lo tanto, afectan todavía mucho más a la imagen deteriorada del sistema de evaluación de aprendizajes.

Gráfico 9

Se evalúa la validez, fiabilidad y practicidad de los cuestionarios aplicados como exámenes o pruebas de primer y segundo parcial.



Fuente: encuestas aplicadas a directores de carrera, docentes y estudiantes. Abril/2022

3.1. Aportes para una propuesta alternativa de evaluación de situaciones educativas

A continuación, se presentan algunos aportes en el intento por lograr una evaluación alternativa, sistematizados a partir de la experiencia como docentes en la Universidad Nacional de Chimborazo, en el marco de una concepción constructivista de la educación. En primer lugar, esta importante actividad debe ser planificada y elaborada juntamente con el syllabus de la asignatura al inicio del periodo lectivo, con la participación de docentes y estudiantes, exponiendo con claridad los objetos de evaluación, sus tiempos, así como también las técnicas y herramientas que se van a utilizar. La finalidad exclusiva de la evaluación no es obtener calificaciones numéricas ni cualitativas, sino ubicar inconsistencias, debilidades, errores en el proceso enseñanza aprendizaje, para enmendarlos y superarlos en la línea de conseguir los objetivos institucionales.

Para planificar la evaluación se utilizó una matriz en la que constan, entre otros, los siguientes aspectos: objetivos, objetos de evaluación, técnicas e instrumentos de evaluación, tiempos.

Definitivamente, la Etnografía constituye una de las ciencias sociales de mayor aporte a la educación, particularmente a la evaluación de situaciones educativas, pues su aplicación se orienta a la comprensión del mundo de una persona desde el mundo del etnógrafo (Cotan, 2020). Además, desde esta ciencia se sostiene que las tradiciones, roles, valores y normas son internalizadas por los miembros del grupo y generan regularidades que explican el comportamiento individual y colectivo (Martínez, 2005). En esta línea, desde la Etnografía ha sido posible obtener no sólo concepciones teóricas sino también las técnicas e instrumentos para operacionalizar los procesos de evaluación.

PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
FAULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS
PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

1. INFORMACIÓN GENERAL:

Carrera: Licenciatura en Educación Básica
Asignatura: Investigación Cualitativa y Cuantitativa
Semestre: Sexto
Docente: Dr. Edgar Martínez
Fecha/entrega: 27 de octubre/2021
Período lectivo: Octubre/21 – Marzo/2022

2. OBJETIVO:

Reflexionar sobre los diversos aspectos del proceso enseñanza aprendizaje en la asignatura de Investigación Cualitativa y Cuantitativa, en el 6to. Semestre de la Carrera de Licenciatura en Educación Básica, a la luz del Modelo Educativo Institucional y de referentes teórico epistemológicos alternativos al paradigma positivista, en la posibilidad de identificar fortalezas y debilidades, para proyectar las primeras y superar los obstáculos de manera oportuna.

3. OBJETOS DE EVALUACIÓN, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

TIPO DE EVALUACIÓN	OBJETOS DE EVALUACIÓN	JUSTIFICACIÓN	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	SEMANAS	RECURSOS
EVALUACIÓN FORMATIVA	Encuadre: <ul style="list-style-type: none"> Expectativas/estudiantes Syllabus, Derechos y obligaciones de los estudiantes, Perfil de egreso, Evaluación/acreditación de aprendizajes. 	Los aspectos que se van a trabajar y evaluar durante el encuadre, permiten al docente obtener una primera imagen de los estudiantes, útil para las futuras planificaciones académicas.	<ul style="list-style-type: none"> Conversación y narración. 	<ul style="list-style-type: none"> Taller de discusión grupal. 	Semana 1	Computador Proyector Estatuto UNACH Perfil de egreso Ficha de observación Diario de campo
	Vínculo pedagógico maestro – alumno, alumno – alumno: de colaboración y ayuda mutua, de competencia y carácter individual, vertical e imposición.	El vínculo pedagógico maestro alumno o los procesos de interacción social en el aula, constituye la base para el aprendizaje de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> Observación participante. Conversación y narración. 	<ul style="list-style-type: none"> Diario de campo Taller de discusión grupal. 	2 horas del día Viernes, a partir de la segunda semana.	
	Resultados de aprendizaje: contenidos o procesos aprendidos, contenidos o procesos no aprendidos.	El proceso de enseñanza aprendizaje gira en torno a los resultados de aprendizaje: contenidos teóricos, habilidades, destrezas, valores.	<ul style="list-style-type: none"> Observación participante. Conversación y narración. 	<ul style="list-style-type: none"> Diario de campo Taller de discusión grupal. 		
	Métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje: técnicas de aprendizaje	Se trata de evaluar la pertinencia de los métodos y técnicas, seleccionadas e implementadas por el docente, para el aprendizaje de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> Observación participante. Conversación y narración. 	<ul style="list-style-type: none"> Diario de campo Taller de discusión grupal. 		
	Responsabilidades del estudiante: asistencia, participación en clase, elaboración de reportes, lecturas, ensayos...	Es un ejercicio de autoevaluación, muy necesario para reflexionar sobre la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> Observación participante. Conversación y narración. 	<ul style="list-style-type: none"> Diario de campo Taller de discusión grupal. 		
	Otros valores	La formación de los estudiantes se relaciona directamente con el aprendizaje de valores y actitudes como ciudadano y futuro profesional.	<ul style="list-style-type: none"> Observación participante. Conversación y narración. 	<ul style="list-style-type: none"> Diario de campo Taller de discusión grupal. 		
	Evaluación de la evaluación. Metaevaluación	Es necesario evaluar la evaluación, donde los estudiantes se pronuncian por su mantenimiento o modificación, en cuanto a concepciones, instrumentos, tiempos, etc.	<ul style="list-style-type: none"> Observación participante. Conversación y narración. 	<ul style="list-style-type: none"> Diario de campo Taller de discusión grupal. 		

3.2. Herramientas para la evaluación

3.2.1. Observación participante

La observación participante es una técnica apropiada para evaluar el proceso enseñanza aprendizaje, misma que perteneciendo a la Investigación Cualitativa, concretamente a la Etnografía, consiste en presenciarse de manera colectiva y directa al fenómeno educacional, en su ambiente natural, sin manipulaciones, que permita obtener información real y útil para comprender los procesos de interacción y la construcción de significados entre sus miembros (Sarmiento, 2007). Como instrumento válido para recoger la información se plantea al Diario de Campo, mismo que no tiene una sola estructura, sino que se adapta al grupo de estudiantes evaluado. En nuestra experiencia, este instrumento estuvo configurado por los siguientes apartados:

- Datos generales
- Propósito
- Objetos de evaluación
 - Vínculo pedagógico maestro alumno
 - Métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje
 - Responsabilidades del estudiante
 - Formación ciudadana
 - Metaevaluación o evaluación de la evaluación
- Anécdotas
- Otros registros

3.2.2. Entrevistas en profundidad

Las entrevistas en profundidad también constituyen una técnica de Investigación Cualitativa, mayormente utilizada en el campo de las Ciencias Sociales, concretamente en los estudios etnográficos (Valles, 1999)

La entrevista en profundidad no tiene reglas fijas, en realidad se trata de una práctica artesanal, que depende en gran medida del conocimiento del docente entrevistador. Sin embargo, necesita de cierta planificación previa a su aplicación. En esta línea, y de acuerdo a nuestra experiencia, algunas de sus demandas son las siguientes:

- Identificación de los estudiantes que serán entrevistados
- Preparación de la guía de entrevista, que consiste en el diseño de un esquema en el que se prevé el problema que se va a trabajar.
- El profesor encargado de dirigir la entrevista, de manera obligada debe considerar los códigos utilizados por el estudiante o persona a ser entrevistada.
- No debemos concebir a la entrevista como un interrogatorio forzado. Entonces, la guía de entrevista cumple la función de ayuda, para cumplir todos los temas.
- El lugar de la entrevista debe ser tranquilo y sin bulla, con condiciones técnicas para registrar la información (grabadora, filmadora).
- No se debe descuidar la comunicación no verbal, pues los movimientos de manos, pies, gestos de la cara, tienen mucho significado.

Finalmente, es ideal que la entrevista a profundidad pueda ser aplicada con cada uno de los estudiantes. Sin embargo, por la escasez de tiempo, su aplicación se orienta exclusivamente a aquellos que pueden representar una situación problemática en cuanto a rendimiento académico, comportamiento dentro del aula, hábitos de estudio, asistencia, participación en clase, interacción en el aula, etc.

3.2.3. Los grupos focales

Originalmente constituye una técnica de Investigación Cualitativa, muy utilizada por las Ciencias Sociales en general, particularmente por la Etnografía, las Ciencias de la Salud y las Ciencias de la Educación. En términos generales, y de acuerdo a nuestra experiencia, esta técnica consiste en una entrevista grupal, dirigida por un moderador, quien utiliza generalmente una guía elaborada con la debida anticipación, en función de los objetivos planteados.

En cuanto al número de participantes, no puede ser menor a 4 ni mayor a 9 personas, a los que se suman 1 moderador y 1 participante que hace el papel de observador. Algunos de sus momentos son los siguientes:

- Conformación del equipo de apoyo para la ejecución de los grupos focales y definición de su función.
- Conformación del grupo focal en base a criterios de inclusión, por ejemplo, ser docentes de la misma carrera, que trabajen con las asignaturas generales o de especialidad, y que su jornada de trabajo sea a tiempo completo.
- Se realiza una convocatoria e información del cronograma a cumplirse, a través de una invitación por escrito, en la cual constará el lugar, fecha y la hora que será ejecutado el grupo focal.
- Adecuación del lugar donde se va a llevar a cabo el grupo focal; este lugar deberá ser acorde al número de participantes y que cuente con los materiales necesarios para la actividad.
- Los materiales que se utilizarán en el grupo focal: formato de preguntas para grupo focal, grabadora, cámara fotográfica, registro de observación.
- Una vez ejecutado el grupo focal se procederá a sistematizar la información, con la ayuda de los registros de audio, escritos y fotografías.

3.2.4. Talleres de discusión grupal

Es una técnica que también proviene de la Investigación Cualitativa, en cuyo campo de estudio aparece el concepto de interacción como núcleo fundamental, lo que significa focalizar las explicaciones de los fenómenos sociales en el sistema de relaciones humanas. La hemos aplicado con la finalidad de evaluar los acontecimientos positivos y negativos ocurridos dentro de la vida de los grupos de aprendizaje, relacionados con el comportamiento y rendimiento académico de sus miembros como individuos y como grupo en general. Se operacionaliza mediante la guía del taller de discusión grupal, que deberá ser diseñada por el docente, con la finalidad de poder canalizar y hacer viable el proceso evaluativo, que permita identificar los problemas y las causas que los produjeron, y en base a ello plantear alternativas de solución con los mismos estudiantes. En cuanto a la estructura de la guía, puede configurarse de la siguiente manera:

- Datos generales
- Propósito
- Objetos de evaluación
 - Vínculo pedagógico maestro alumno
 - Métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje
 - Responsabilidades del estudiante
 - Formación ciudadana
 - Metaevaluación o evaluación de la evaluación
- Conclusiones
- Compromisos

3.3. Planificación de la acreditación de aprendizajes

De la misma manera, a continuación se exponen algunos aportes sobre acreditación de aprendizajes, como una actividad específica, con sus características teóricas y metodológicas propias, que siendo diferente a la evaluación de situaciones educativas es complementaria, pues su implementación tiene relación directa con las calificaciones de los estudiantes y los procesos administrativos de movilidad en los diferentes semestres que configuran la carrera. La acreditación también debe ser planificada entre docentes y estudiantes al inicio del periodo lectivo, guardando estrecha relación con la matriz de planificación de la evaluación de situaciones educativas y con el syllabus de la asignatura.

En la matriz de planificación de la acreditación de aprendizajes, entre otros, los aspectos más importantes tienen relación con los objetivos de aprendizaje, generalmente extraídos de syllabus de la asignatura, resultados de aprendizaje del perfil regreso al que apunta la asignatura, los contenidos mínimos y las habilidades básicas que los estudiantes deben demostrar, los instrumentos de acreditación de conocimientos y habilidades y las semanas en que se van a aplicar, tal como consta en el ejercicio siguiente:

CONTENIDOS TEÓRICOS MÍNIMOS QUE LOS ESTUDIANTES DEBEN DEMOSTRAR		TIPO DE EVALUACIÓN	SEMANA
CONTENIDOS	INSTRUMENTOS DE ACREDITACIÓN DE CONOCIMIENTOS		
UNIDAD I			
Conocimientos previos	Taller de discusión grupal	Diagnóstica	Semana 1
El interaccionismo simbólico	Reporte aula virtual/rúbrica	Sumativa	Semana 2
La fenomenología	Reporte aula virtual/rúbrica	Sumativa	Semana 3
La etnografía	Reporte aula virtual/rúbrica	Sumativa	Semana 4
La hermenéutica	Reporte aula virtual/rúbrica	Sumativa	Semana 5
Primer parcial	Exposición oral/coevaluación/autoevaluación	Sumativa	Semana 7

HABILIDADES MÍNIMAS QUE LOS ESTUDIANTES DEBEN DEMOSTRAR		TIPO DE EVALUACIÓN	SEMANA
HABILIDADES	INSTRUMENTOS DE ACREDITACIÓN DE HABILIDADES		
UNIDAD II			
Identificar un problema de investigación.	Exposición oral/proyecto de investigación/rúbrica	Sumativa	Semana 10
Plantear un problema de investigación.	Exposición oral/proyecto de investigación/rúbrica	Sumativa	Semana 10
Elaborar objetivos generales y específicos.	Exposición oral/proyecto de investigación/rúbrica	Sumativa	Semana 11
Construir categorías teóricas	Exposición oral/proyecto de investigación/rúbrica	Sumativa	Semana 12
Diseñar muestras	Exposición oral/proyecto de investigación/rúbrica	Sumativa	Semana 13
Elaborar guías de entrevista	Exposición oral/proyecto de investigación/rúbrica	Sumativa	Semana 14
Elaborar cuestionarios	Exposición oral/proyecto de investigación/rúbrica	Sumativa	Semana 15

3.3.1. Herramientas para la acreditación de aprendizajes

- La exposición oral

Es una actividad que se ha realizado tradicionalmente en 2 direcciones, para el aprendizaje de los estudiantes y también para la acreditación de sus aprendizajes. En la segunda opción, consiste principalmente en la presentación de un informe sobre una determinada temática, en la que resaltan los aspectos más importantes de la misma, de acuerdo a los objetivos de aprendizaje, a lo que se suman la valoración de habilidades del expositor, como son la búsqueda de información, organización en la presentación, utilización de recursos didácticos, manejo del grupo, facilidad de palabra, claridad en la exposición, construcción de argumentos, capacidades de análisis y síntesis, uso de lenguaje no verbal.

Para su operacionalización, la exposición oral como herramienta de acreditación de aprendizajes presenta varias exigencias, más aún cuando es implementada de manera colaborativa, en la que son muy notorias las dificultades relacionadas con su planificación, cumplimiento de roles, tiempos, organización de tareas (Benoit y Ortiz, 2020). En todo caso, algunas condiciones para el éxito en su aplicación son las siguientes:

- Se deben identificar y ubicar los temas mínimos para la acreditación
- Es necesario determinar un esquema de la exposición
- Se deben prever los aspectos que serán evaluados
- Además, se debe preparar, juntamente con los estudiantes, una rúbrica que apoyará a todo el proceso evaluativo.
- Es de suma importancia que los estudiantes conozcan los criterios de evaluación antes de su exposición.
- Finalmente, se recomienda preparar el formato del esquema general que deberá tener la exposición y entregar a los estudiantes, preguntar si hay dudas, comentarios, y entregar la programación anticipadamente.

3.3.2. Los reportes

Básicamente nos referimos a los reportes de lectura que los estudiantes realizan en sus hogares sobre temas recomendados como tareas por el docente, mismos que constituyen herramientas pedagógicas que contribuyen a consolidar conocimientos y habilidades del trabajo autónomo, entre las que sobresalen lectura crítica, enjuiciamiento crítico, niveles de comparación entre los criterios del autor y los criterios del estudiante, redacción, ortografía, sintaxis, etc.

Los reportes se complementan necesariamente con las rúbricas, mismas que deberán elaborarse considerando los criterios de evaluación que docentes y estudiantes deberán acordar.

En cuanto a su proceso, se identifican 4 momentos: 1. Lectura del material. 2. Consulta de los términos desconocidos en el diccionario. 3. Segunda lectura para una mejor comprensión del texto, en la que se identifican las ideas principales. 4. Redacción del reporte. Finalmente, en cuanto a su estructura, son necesarios los siguientes apartados: 1. Portada, que incluya título del libro o artículo, año de publicación, nombre del autor. 2. Tema o asunto a tratar, objetivos. 3. Principales ideas del material leído. 4. Metodología del material leído. 5. Agregar citas del libro. 6. Resumen, síntesis o reseña del libro. 7. Conclusiones de la lectura.

Es necesario finalmente, recomendar que los reportes luego de su análisis y calificación deben ser devueltos a los estudiantes.

3.3.3. La rúbrica

La rúbrica es un instrumento que puede ser utilizado en los dos enfoques de Evaluación, Cuantitativa y Cualitativa, con la finalidad de valorar una amplia gama de asignaturas y actividades: ensayos, trabajos individuales, grupales, proyectos de investigación, exposiciones orales, etc. (Moreno, 2016). Esta herramienta tiene su parecido con la lista de cotejo en su estructura, aplicación y finalidades, que presenta varias columnas y filas en su cuerpo, donde se exponen los objetos de evaluación, los niveles de logro y los descriptores, lo más claro y preciso posible, que permitan una rápida comprensión para la ubicación del rendimiento de los estudiantes por el docente. En cuanto a la escala de valoración, puede ser de frecuencia, tiempos, numérica..., en función de la naturaleza de lo que se está evaluando. Como se ha podido constatar, la rúbrica es una herramienta interesante para implementar procesos de autoevaluación y heteroevaluación. En cuanto a sus limitaciones, la más evidente tiene relación con la utilización de extendidas cantidades del tiempo en su elaboración.

Finalmente, para elaborar una rúbrica lo primero que debe hacerse es determinar los resultados de aprendizaje, luego se deberá identificar al usuario de la rúbrica, el tipo de rúbrica, la escala de evaluación, se debe determinar los descriptores para valorar el desempeño, hay que identificar el título de la rúbrica, se debe ubicar una sección de datos informativos, establecer el nombre de la asignatura, redactar las instrucciones, incluir la escala de evaluación, etc.

3.3.4. El proyecto de investigación

El proyecto de investigación constituye una valiosa herramienta para acreditar y certificar los conocimientos y habilidades de los estudiantes, logradas a lo largo de un determinado período académico, pues su elaboración sintetiza la participación de múltiples conocimientos, habilidades y destrezas de quien lo elabora. Así lo demuestra nuestra experiencia con los señores estudiantes de la asignatura de Investigación Cualitativa y Cuantitativa, en la carrera de Educación Básica, donde ha sido posible visualizar los niveles de aprendizaje relacionados con las habilidades para construir objetivos de investigación, para plantear problemas de investigación, formular hipótesis científicas, construir categorías teóricas, elaborar instrumentos para recolectar, sistematizar, organizar, tabular y analizar de información, construir conclusiones.

4. Conclusiones

Se han abordado las siguientes conclusiones: 1. La evaluación es mal concebida como la corroboración de los contenidos trabajados en clase. 2. Definitivamente no se evalúan competencias. 3. De manera equivocada, la finalidad exclusiva de la evaluación es la obtención de calificaciones numéricas. 4. Desacertadamente, las calificaciones son la principal preocupación de directivos, docentes y estudiantes. 5. Los exámenes y las pruebas constituyen las principales herramientas para evaluar y calificar los aprendizajes. 6. La planificación de la evaluación es débil y sin mayor utilidad. 7. No se implementan procesos de autoevaluación y coevaluación. 8. No se evalúa la validez, fiabilidad y practicidad de exámenes y pruebas. 9. La institución no capacita a los docentes sobre evaluación y acreditación de aprendizajes. 10. La evaluación y la acreditación son actividades con finalidades diferentes pero complementarias. 11. La evaluación y la acreditación deben planificarse de manera diferenciada juntamente con los syllabus de las asignaturas al inicio del periodo lectivo. 12. La Etnografía nos proporciona instrumentos valiosos para implementar procesos de evaluación de situaciones educativas y acreditación de aprendizajes.

Referencias bibliográficas

Benoit, C., Ortiz, M. (2020). Preparación de una exposición oral: ¿cómo resolver problemas desde un enfoque colaborativo? *Conrado*, 16(77), 131-140. Recuperado de <https://n9.cl/5ez6m>.

- Consejo de Educación Superior. (2019). *Reglamento de Régimen Académico*. Quito, Registro Oficial 473 de 23-abr.-2019. Recuperado de: <https://n9.cl/bgrxs>.
- Cotan, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 1 (1), 83-103. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>
- Díaz Barriga, A. (2007). *Didáctica y Currículum*. Editorial Paidós Mexicana S. A. 7a. Ed. México D. F. Recuperado de <https://n9.cl/xcbmn>
- Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la provincia de Buenos Aires. (2020). *Documentos de evaluación, calificación, acreditación y promoción*. Buenos aires, Argentina. Recuperado de: <https://n9.cl/yeam>.
- Guzmán, M. (2011). Sociedad y educación: La educación como fenómeno social. *Revista Foro Educativo*, N° 19. Pp. 109 – 120. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/revista/9647/A/2011>
- Guzmán, J. (2010). La evaluación de los aprendizajes vista desde los profesores efectivos que enseñan psicología. *Sinéctica*, (34), 1-15. Recuperado de: <https://n9.cl/8o6cn>
- Martínez, M. (2005). *El método etnográfico de investigación*. Recuperado de: <http://prof.usb.ve/miguelm/metodoetnografico.html>.
- Martínez, A., Sánchez, M. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. Ediciones UNAM. CODEIC.
- Martínez, E., Montoya, E., Montoya, J. (2020). La gestión del aprendizaje a partir de los problemas profesionales y las prácticas curriculares, en el marco del rediseño de las carreras. Caso Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo – Ecuador. *Revista Espacios*, 41(04), 29-38. Recuperado de: <http://revistaespacios.com/a20v41n04/20410429.html>
- Morán, P. (2012). *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*. Ediciones UNAM. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Moreno, T. (2016). *La evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Editorial Universidad Autónoma Metropolitana de México. Recuperado de: <https://n9.cl/si3cg>
- Pérez, A. (2009). *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. Editorial Laboratorio de Políticas Públicas CLACSO. Recuperado de: <https://n9.cl/85mk>
- Rueda, I., Acosta, B., Cueva, F. (2020). Las universidades y sus prácticas de vinculación con la sociedad. *Educação & Sociedade*. 41. 10.1590/es.218154. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/ES.218154>
- Sarmiento, M. (2007). *La enseñanza de las matemáticas y las NTIC*, (Tesis Doctoral, Universitat Rovira i Virgili). Recuperado de: <https://n9.cl/72e38>
- Toro, L. (2004). Los docentes como diseñadores de enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 34 (3). Recuperado de: [DOI https://doi.org/10.35362/rie3433053](https://doi.org/10.35362/rie3433053)
- Universidad Nacional de Chimborazo. (2014). *Modelo Educativo, Pedagógico y Didáctico*. Recuperado de: <https://n9.cl/8b9x2>.

Universidad Nacional de Chimborazo. (2018). *Estatuto*. Recuperado de: <https://n9.cl/zm8m0>.

Universidad Nacional de Chimborazo. (2019). *Reglamento de Régimen Académico*. Recuperado de: https://n9.cl/utra_

Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Editorial SÍNTESIS S. A. Recuperado de: <https://n9.cl/ox0p>

Villarroel, J. (2012). Las calificaciones como obstáculo para el desarrollo del pensamiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (12), 141-151. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846101009.pdf>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional