

# UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO



## CENTRO DE ESTUDIOS DE POSGRADO

### MAESTRÍA EN DISEÑO CURRICULAR Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

---

Tema:

“LA EVALUACIÓN POR PARES EN EL FORTALECIMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO”

---

#### **Trabajo de Investigación**

Previa la obtención del Grado de Magister en Diseño Curricular y  
Evaluación Educativa

**Autor:** Psic. Educ. Danny Gonzalo Rivera Flores

**Tutor:** Psic. Educ. Mg. Luis Indacochea Mendoza.

Ambato – Ecuador  
2012

Al Consejo de Posgrado de la UTA.

El tribunal receptor de la defensa del trabajo de investigación con el tema: “La evaluación por pares en el fortalecimiento de la calidad de la educación superior en la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato”, presentado por: Danny Gonzalo Rivera Flores y conformado por: Dra. Mg. Rocío Núñez López, Dr. Mg. Danilo Villena Chávez, Dr. Mg. José Ignacio Merino, Miembros del Tribunal, Psic. Educ. Mg. Luis Indacochea Mendoza, Director del Trabajo de Investigación y presidido por: Ing. Mg. Juan Garcés Chávez Presidente del Tribunal; Ing. Juan Garcés Chávez Director del CEPOS – UTA, una vez escuchada la defensa oral el Tribunal aprueba y remite el trabajo de investigación para uso y custodia de las bibliotecas de la UTA.

.....  
Ing. Mg. Juan Garcés Chávez  
**Presidente del Tribunal de Defensa**

.....  
Ing. Mg. Juan Garcés Chávez  
**DIRECTOR CEPOS**

.....  
Psic. Educ. Mg. Luis Indacochea Mendoza  
**Director del Trabajo de Investigación**

.....  
Dra. Mg. Rocío Núñez López  
**Miembro del Tribunal**

.....  
Dr. Mg. Danilo Villena Chávez  
**Miembro del Tribunal**

.....  
Dr. Mg. José Ignacio Merino  
**Miembro del Tribunal**

## **AUTORÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

La responsabilidad de opiniones, comentarios y crítica emitida en el trabajo de investigación con el tema: “La evaluación por pares en el fortalecimiento de la calidad de la educación superior en la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato”, nos corresponde exclusivamente a Psic. Educ. Danny Rivera Flores como Autor y del Psic. Educ. Luis Indacochea Mg. como tutor; y el patrimonio intelectual del mismo a la Universidad Técnica de Ambato

Psic. Educ. Danny Rivera Flores

**Autor**

Psic. Educ. Luis Indacochea Mg.

**Tutor**

## **DERECHOS DE AUTOR**

Autorizo a la Universidad técnica de Ambato, para que haga de este trabajo de investigación o parte de él un documento disponible para su lectura, consulta y procesos de investigación, según las normas de la Institución.

Cedo los derechos de mi trabajo de investigación, con fines de difusión pública, además apruebo la reproducción de esta, dentro de las regulaciones de la Universidad.

Psic. Educ. Danny Rivera Flores

## **DEDICATORIA**

Este trabajo va dedicado a mi esposa Pamela Rodríguez quién ha sido mi fuerte en los momentos tristes y mi compañera ideal en los momentos alegres, mi amiga y confidente.

A mi hijo Joaquín Daniel, quién con una sonrisa inunda mi corazón de alegría, llenándome de valor para afrontar la vida.

A mis suegros Raúl y Rossy que son un pilar fundamental en mi vida, que me enseñaron a levantar la cabeza para gozar de la victoria

Danny Rivera Flores

## **AGRADECIMIENTO**

Agradezco a Dios por ayudarme a progresar en mi vida, a la Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Carrera de Psicología Educativa que me abrió las puertas para llevar a efecto la presente investigación

Un agradecimiento especial al Psic. Educ. Luis Indacochea Mg., por su acertada dirigencia con profesionalismo y capacidad

Danny Rivera Flores

## ÍNDICE

Autoría de la investigación	II
Derechos de autor	IV
Dedicatoria	V
Agradecimiento	VI
Índice	VI
Índice de Cuadros	IX
Índice de Gráficos	X
Resumen ejecutivo	XI
Executive summary	XII
Introducción	1
<b>CAPITULO I</b>	<b>2</b>
<b>EL PROBLEMA</b>	<b>2</b>
Tema:	2
Planteamiento del problema	2
Contextualización	2
Árbol del problema	4
Análisis crítico	5
Prognosis:	6
Formulación del problema	6
Interrogantes	6
Delimitación del objeto de investigación	7
Justificación	7
Objetivos	10
Objetivo general	10
Objetivos específicos.	10
<b>CAPITULO II</b>	<b>11</b>
<b>MARCO TEÓRICO</b>	<b>11</b>
Antecedentes investigativos	11
Fundamentación filosófica.	12
Fundamentación psicopedagógica	13
Fundamentación sociológica	13
Fundamentación axiológica	13
Fundamentación legal	14
Fundamentación teórica científica	15

Variable independiente -----	16
Variable dependiente -----	48
Hipótesis -----	69
Hipótesis general. -----	69
Señalamiento de variables -----	69
<b>CAPITULO III -----</b>	<b>70</b>
<b>METODOLOGÍA -----</b>	<b>70</b>
Enfoque de la investigación -----	70
Modalidad básica de la investigación -----	70
Investigación bibliográfica o documental. -----	70
Investigación de campo. -----	70
Nivel o tipo de investigación -----	70
Investigación exploratoria -----	71
Investigación descriptiva -----	71
Investigación correlacional -----	71
Población y muestra -----	71
Población. -----	71
Muestra. -----	72
Operacionalización de variables -----	75
Plan de recolección de la información -----	76
Técnicas. -----	76
Plan del procesamiento de la información -----	76
<b>CAPITULO IV -----</b>	<b>78</b>
<b>ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS -----</b>	<b>78</b>
Encuesta aplicada a estudiantes -----	78
Encuesta dirigida a docentes -----	88
Comprobación de la hipótesis -----	98
<b>CAPITULO V -----</b>	<b>100</b>
<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES -----</b>	<b>100</b>
Conclusiones -----	100
Recomendaciones -----	101
<b>CAPÍTULO VI -----</b>	<b>102</b>
<b>LA PROPUESTA -----</b>	<b>102</b>
Datos informativos -----	102
Título -----	102



Institución ejecutora -----	102
Beneficiario-----	102
Ubicación -----	102
Tiempo estimado para la ejecución -----	102
Equipo técnico responsable-----	102
Costo-----	103
Antecedentes de la propuesta-----	103
Justificación -----	104
Objetivos-----	105
Objetivo general -----	105
Objetivos específicos -----	105
Análisis de factibilidad -----	105
Fundamentación científica-----	106
Metodologías: modelo operativo -----	111
Fases -----	111
Etapas-----	111
Metas -----	111
Actividades:socializaciones, encuestas, entrevistas con autoridades -----	111
Recursos:-----	111
Presupuesto -----	112
Responsable -----	112
Tiempo: -----	112
Administración de la propuesta-----	112
Previsión de la evaluación -----	112
Características de la propuesta-----	113

## ÍNDICE DE CUADROS

<b>Cuadro 1.</b> Estudiantes de la Carrera de Psicología Educativa	72
<b>Cuadro 2.</b> Operacionalización de Variables. Variable Independiente	74
<b>Cuadro 3.</b> Operacionalización de Variables. Variable Dependiente	75
<b>Cuadro 4.</b> Procesamiento de la Información	76
<b>Cuadro 5.</b> Evaluación Docente	78
<b>Cuadro 6.</b> Portafolio Actualizado	79
<b>Cuadro 7.</b> Conocimiento de la misión, visión y objetivos educacionales	80
<b>Cuadro 8.</b> Coherencia de la misión, visión y objetivos educacionales	81
<b>Cuadro 9.</b> Satisfacción con el trabajo docente	82
<b>Cuadro 10.</b> Aseguramiento de la calidad superior	83
<b>Cuadro 11.</b> Evaluación externa al currículo	84
<b>Cuadro 12.</b> Avances de los módulos	85
<b>Cuadro 13.</b> Perfil del docente	86
<b>Cuadro 14.</b> Perfil psicológico de estudiantes	87
<b>Cuadro 15.</b> Perfil psicológico de estudiantes	88
<b>Cuadro 16.</b> Portafolio Actualizado	89
<b>Cuadro 17.</b> Conocimiento de la misión, visión y objetivos educacionales	90
<b>Cuadro 18.</b> Coherencia de la misión, visión y objetivos educacionales	91
<b>Cuadro 19.</b> Satisfacción con el trabajo docente	92
<b>Cuadro 20.</b> Aseguramiento de la calidad superior	93
<b>Cuadro 21.</b> Evaluación externa al currículo	94
<b>Cuadro 22.</b> Avances de los módulos	95
<b>Cuadro 23.</b> Perfil del docente	96
<b>Cuadro 24.</b> Perfil psicológico de estudiantes	97
<b>Cuadro 25.</b> Previsión de la Evaluación	113
<b>Cuadro 26.</b> Análisis de Necesidades	116
<b>Cuadro 27.</b> Participación de la Comunidad Educativa	120
<b>Cuadro 28.</b> Árbol de Problemas	121
<b>Cuadro 29.</b> Árbol de Objetivos	122

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> Árbol de Problemas	4
<b>Gráfico 2.</b> Categorías Fundamentales	15
<b>Gráfico 3.</b> Evaluación Docente	78
<b>Gráfico 4.</b> Portafolio Actualizado	79
<b>Gráfico 5.</b> Conocimiento de la misión, visión y objetivos educacionales	80
<b>Gráfico 6.</b> Coherencia de la misión, visión y objetivos educacionales	81
<b>Cuadro 7.</b> Satisfacción con el trabajo docente	82
<b>Gráfico 8.</b> Aseguramiento de la calidad superior	83
<b>Cuadro 9.</b> Evaluación externa al currículo	84
<b>Gráfico 10.</b> Avances de los módulos	85
<b>Gráfico 11.</b> Perfil del docente	86
<b>Gráfico 12.</b> Perfil psicológico de estudiantes	87
<b>Gráfico 13.</b> Perfil psicológico de estudiantes	88
<b>Gráfico 14.</b> Portafolio Actualizado	89
<b>Gráfico 15.</b> Conocimiento de la misión, visión y objetivos educacionales	90
<b>Gráfico 16.</b> Coherencia de la misión, visión y objetivos educacionales	91
<b>Gráfico 17.</b> Satisfacción con el trabajo docente	92
<b>Gráfico 18.</b> Aseguramiento de la calidad superior	93
<b>Gráfico 19.</b> Evaluación externa al currículo	94
<b>Gráfico 20.</b> Avances de los módulos	95
<b>Gráfico 21.</b> Perfil del docente	96
<b>Gráfico 22.</b> Perfil psicológico de estudiantes	97

**UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO**  
**CENTRO DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**MAESTRIA EN DISEÑO CURRICULAR Y EVALUACIÓN**  
**EDUCATIVA**

“La evaluación por pares en el fortalecimiento de la calidad de la educación superior en la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato”

**Autor:** Psic. Educ. Danny Gonzalo Rivera Flores

**Director:** Psic. Educ. Mg. Luis Indacochea

**RESUMEN EJECUTIVO**

El presente trabajo de Investigación de “La evaluación por pares en el fortalecimiento de la calidad de la educación superior en la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato”, ha revelado que no existe factores evidenciables que nos permiten identificar el proceso de evaluación externa en la Carrera de Psicología Educativa, además, que el nivel de calidad superior es medianamente favorable por multiplicidad de factores que perjudican al mejoramiento administrativo – académico como el no tener en cuenta la poca utilización de métodos por parte del docente como medio de ayuda pedagógica al estudiante para mejorar su nivel académico, el perfil psicológico de los estudiantes no está acorde a la carrera y no existe un portafolio docente que evidencie las actividades es el aula, por esta situación, se propone un proyecto de evaluación por pares porque es la mejor alternativa de solución para el mejoramiento de la calidad de educación superior en la carrera de Psicología Educativa, porque permite verificar que su desempeño cumple con las características y estándares, evidenciando que sus actividades se realizan en concordancia con la misión, visión, propósitos y objetivos institucionales.

El aseguramiento de la calidad en la educación superior está en la evaluación y de mejor manera si se realiza de manera externa.

*Descriptor:* Evaluación, pares, calidad, evaluación externa, fortalecimiento, psicología

**TECHNICAL UNIVERSITY OF AMBATO**  
**GRADUATE STUDIES CENTER**  
**MASTER OF DESIGN AND EVALUATION EDUCATIONAL**  
**CURRICULAR**

**Theme:** "The peer evaluation in strengthening the quality of higher education in the career of Educational Psychology at the Technical University of Ambato"

**Author:** Psych. Danny Gonzalo Rivera Flores

**Director:** Psych. Mg. Luis Indacochea.

**EXECUTIVE SUMMARY**

This paper Research "The peer evaluation in strengthening the quality of higher education in the career of Educational Psychology at the Technical University of Ambato", has revealed that no factors into evidence that allow us to identify the evaluation process Race external educational psychology, moreover, that the higher quality level is moderately favorable for multiplicity of factors affecting the management improvement - academic as to disregard the limited use of methods by the teacher as a means of teaching aid students to improve their academic level, the psychological profile of students is not according to race and there is a teaching portfolio evidencing the classroom activities, for this situation, we propose a peer review project because it is the best alternative solution to improve the quality of higher education in the career of Educational Psychology, because it verifies that its performance meets the standards and features, showing that its activities are conducted in accordance with the mission, vision, goals and institutional objectives .

The quality assurance in higher education is in the evaluation and best if done externally.

*Keywords:* Evaluation, peers, quality, external evaluation, strengthening, psychology

## INTRODUCCIÓN

La investigación en la que se basa el presente trabajo de investigación trata sobre “La evaluación por pares en el fortalecimiento de la calidad de la educación superior en la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato”, mismo que se encuentra dividido en seis capítulos que son detallados a continuación:

*Capítulo I*, El problema contempla contextualización (macro, meso y micro), Árbol de Problemas, Análisis Crítico, Prognosis, Formulación del Problema, Antecedentes de la Investigación, Delimitación de la Investigación, Justificación y Objetivos (General y Específicos).

*Capítulo II*, El Marco Teórico Comprende, Antecedentes de la Investigación, Fundamentación (Filosófica, Psicopedagógica Sociológica, Axiológica, Legal), Red de Inclusiones, Constelación de Ideas, Categorías Fundamentales, Hipótesis, Variable Dependiente e Independiente.

*Capítulo III*, La Metodología comprende, Enfoque de la Investigación, Modalidad de la Investigación, Tipo de Investigación, Operacionalización de las Variables (Independiente y Dependiente), Plan de Recolección de información, Procesamiento y Análisis de la Información.

*Capítulo IV*, El Análisis e Interpretación de Resultados comprende, Análisis e Interpretación (Variable Independiente y Dependiente) y Verificación de Hipótesis.

*Capítulo V*. Conclusiones y Recomendaciones.

*Capítulo VI*. La Propuesta Contiene: Tema, Datos Informativos, Antecedentes, Justificación, Objetivos, Análisis de Factibilidad, Fundamentación, Modelos Operativo, Administración de la Propuesta, Proyecto de Creación.

# **CAPITULO I**

## **EL PROBLEMA**

### **1.1. TEMA:**

“La evaluación por pares en el fortalecimiento de la calidad de la educación superior en la carrera de psicología educativa de la Universidad Técnica de Ambato”.

### **1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **1.2.1. Contextualización**

A Latinoamérica le falta una dosis de humildad para darse cuenta cuál es la verdadera posición de sus grandes universidades en el Contexto Mundial.

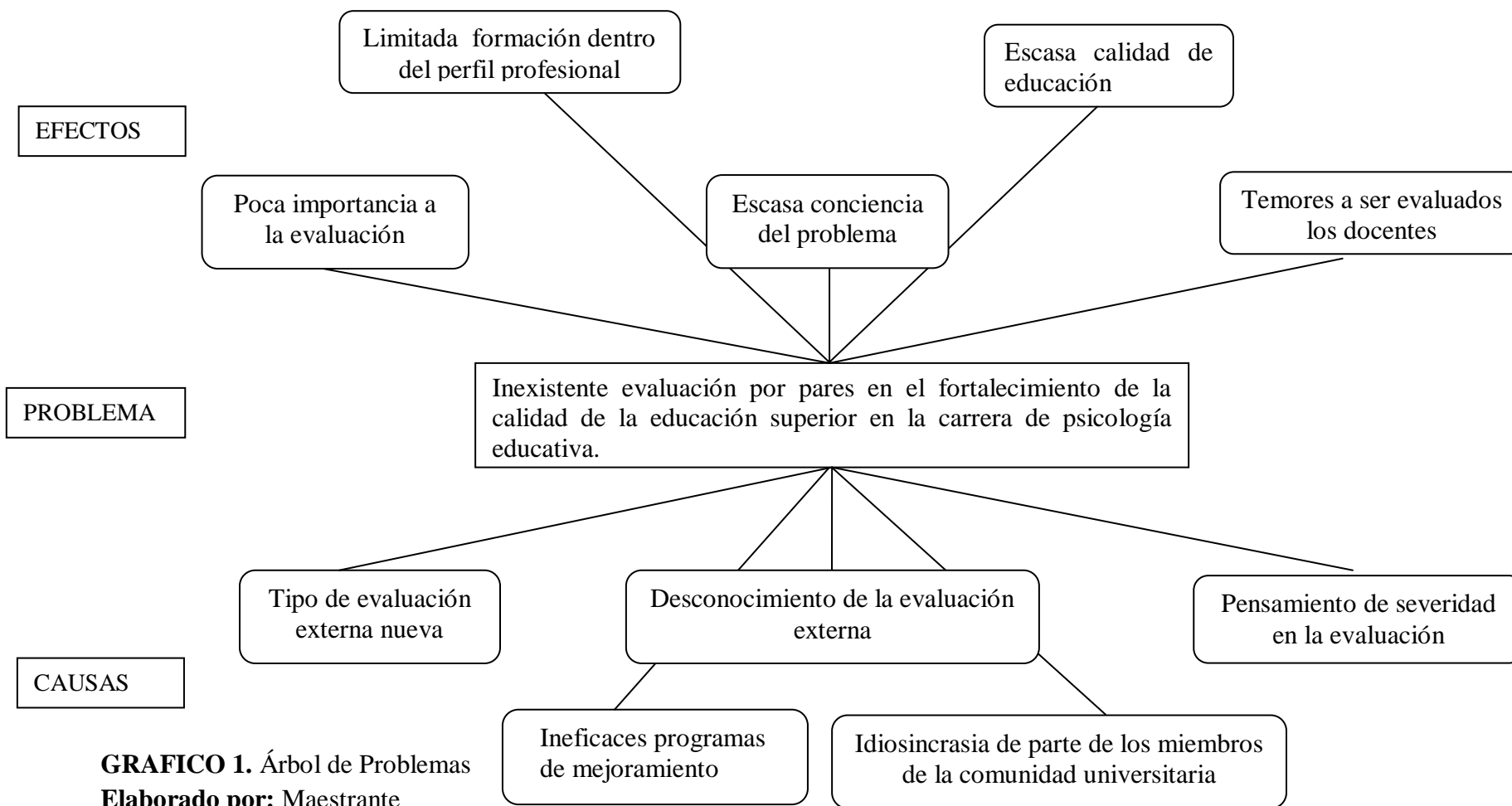
La Evaluación es hoy uno de los temas con mayor trascendencia en la educación superior del Ecuador, no porque sea un tema nuevo, sino porque autoridades, administrativos, docentes, padres de familia, estudiantes y toda una sociedad está inmersa, consciente de la importancia de evaluar y ser evaluado para mejorar la calidad en el marco educacional. La educación Universitaria Nacional se ha visto inmersa en varios marcos evaluativos, referentes a ciertos estándares de calidad enfocados a mejorar la calidad, la realidad de la Universidades ecuatorianas ha sido precaria en épocas pasadas, la realidad actual del país se ubica debajo de Brasil, México, Argentina, Chile e incluso Colombia y Perú en calidad, según la última evaluación del CONEA 20 de las 63 universidades nacionales estudiadas alcanzan los niveles óptimos, categorizados como categoría A y B. La educación Universitaria en ciertos momentos se apreciaba como un negociado en el cuál los estudiantes eran los compradores de conocimientos y los administradores no pulían sus instituciones para que ejerciera liderazgo nacional.

En la provincia de Tungurahua existen 9 universidades de las cuales 3 tienen categoría “A”, 3 tienen categoría “B”, 1 tiene categoría “D”, 2 categoría “E”, demostrando que apenas el 33% alcanzan los estándares establecidos como aptos para la enseñanza superior, además en cuanto a evaluación se mantiene un hermetismo, pensando que la evaluación es sinónimo de sanción y no de rectificación para llegar a una calidad Nacional o siendo visionarios a una calidad Internacional, la evaluación se ha visto sesgada por malos hábitos institucionales, los mismos que han permanecido constantemente sin darse cuenta que los estándares establecidos no ayudaban a ser mejores o simplemente no existían, de tal manera que la educación superior se ha visto cada vez en la orilla del río de la insignificancia.

La Universidad Técnica de Ambato logrando la mayor designación de aprobación categorial según el CONEA categoría “A”, logra demostrar que entrega educación de calidad, pero existe falencias que hay que corregirlas todavía, es por ello que al evaluarla con Universidades con la misma categoría se determinará factores que propicien resultados satisfactoria a nuestra Universidad.



## Árbol del problema



**GRAFICO 1.** Árbol de Problemas  
**Elaborado por:** Maestrante

### **1.2.3. Análisis crítico**

Considerando que el extinto CONEA crea los indicadores para la evaluación con fines de acreditación para las carreras, la evaluación por pares externos es un tema relativamente nuevo para nuestra realidad, integrando las diferentes condiciones de las diversas instituciones que tenga la misma denominación de la Carrera, éste proceso no se ha llevado a consideración.

Los Ineficaces programas de mejoramiento no han dado resultados esperados o mucho de ellos se encuentran listos para su ejecución, dificultando la Calidad de Educación en la Carrera de Psicología Educativa, produciendo un estancamiento a la superación.

Varios docentes mantienen un desconocimiento de la importancia de la evaluación externa, considerándola como un castigo y no la perciben como un medio por el cual facilita la superación personal e institucional, manifestando poca preparación; en diversas ocasiones la evaluación se ha transformado ante la vista de los docentes y autoridades como un peso que se tiene y no se toma la seriedad para el asunto.

El sistema educativo universitario a través de la historia ha entregado profesionales al país, personas que saben cómo realizar su trabajo en los distintos campos ocupacionales acordes a sus intereses aptitudinales y vocacionales, preparados por los seres competitivos que engrandecen a la Universidad como docentes, dispuestos a dar toda su cognición y praxis para formarlos, didácticos aptos para cubrir la materia asignada basados en competencia y críticos.

La tarea principal de la evaluación por pares está en el proceso de acreditación o mejoramiento, porque los evaluadores externos son responsables del juicio sobre la calidad en la etapa de Evaluación Externa. Como órganos destacados de las universidades, al evaluarse por pares pueden reconocerse por la forma en que realizan

las falencias propias de su campo. El par puede ayudarlo a corregir y enmendar los errores que tal vez a estado cometiendo para poder ser capaz de hacer conocer a la sociedad los avances que ayudan a mejorar la calidad; de hecho, al evaluarse en pares contribuye con las herramientas propias de su área a la transformación de la educación.

#### **1.2.4. Prognosis:**

Si no se desarrolla un Proyecto de Evaluación por Pares enfocados al mejoramiento de la Calidad Universitaria en la carrera de Psicología Educativa, no se tendrá una guía para el progreso en la evaluación, se evaluará de manera introspectiva, corroborando a formar profesionales con conocimientos ambiguos frente a una necesidad de mucho sigilo, quedando un gran vacío en la formación integral de los estudiantes, si no se toman los correctivos a tiempo y si se sigue manteniéndose el problema, quién sabe si en un futuro cercano se pueda tener una educación de calidad.

#### **1.2.5. Formulación del Problema**

¿De qué manera la evaluación por pares fortalece la calidad de la educación superior en la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato?

#### **1.2.6. Interrogantes**

¿Qué factores nos permiten identificar el proceso de evaluación por pares en la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato?

¿Cuál es el nivel de calidad de la educación superior en la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato?

¿Cuál es la mejor alternativa de solución al problema planteado sobre el fortalecimiento de la calidad de educación de la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato?

### **1.2.7. Delimitación del Objeto de Investigación**

#### ***De Contenido***

**Campo Científico:** Educación

**Área:** Evaluación Educativa

**Aspecto:** Evaluación Educativa

#### ***Espacial***

El trabajo de investigación se realizará en la Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Ciencia Humanas y de la Educación, Carrera de Psicología Educativa, Campus Huachi. Ubicado en las calles: Pillaguazo y Chasquis

#### ***Temporal***

La investigación se realizará durante los meses noviembre 2011 – junio 2012

#### ***Unidad de Observación***

La presente investigación se realizará en:

-Estudiantes

-Docentes

## **1.3. JUSTIFICACIÓN**

Nuestro país ha visto la necesidad de tener educación universitaria de calidad, es por eso que se ha visto en la obligación de proceder con la evaluación, observando los aciertos y las debilidades del sistema educativo nacional, permitiendo mejorar de esta manera a la formación de los futuros profesionales, con la visión de tener educación

universitaria reconocida internacionalmente cumpliendo con estándares que apoyen a lograr los objetivos planteados

La evaluación es como el aire en el desempeño universitario, es la fuente de vida en el desarrollo individual para ayudar a engrandecer la calidad de educación en la Universidad Técnica de Ambato.

La evaluación nos ayuda a determinar los limitantes profesionales de los docentes, es decir nos llevará a darnos cuenta de las necesidades de capacitación y desarrollo necesario para surgir como una institución de excelencia, no con el objetivo de observar a los mejores o a los menos aptos, sino con el hecho de mejorar la formación que se imparten en las aulas.

La importancia de la evaluación por pares es que ofrece información relevante sobre el desempeño que ha venido realizando cada docente, esta evaluación va más allá de la opinión de los estudiantes o las autoridades del desempeño profesional de cada docente, como el uso de los métodos didácticos, el modo de evaluar, la calidad de los contenidos impartidos, entre otros. También la evaluación por pares puede ser utilizada de manera diagnóstica, formativa o sumativa.

Además la evaluación ayuda a establecer alianzas entre las carreras afines para el mejoramiento de la calidad universitaria en cuanto a la formación de los estudiantes, esta es una oportunidad para realizar un verdadero fortalecimiento institucional enfocados al perfeccionamiento y a partir de ello, formular políticas educativas que contribuyan al mejoramiento educativo

La investigación es **factible**, porque se tiene las fuentes de información, mismas que ayudarán en el proceso investigativo para la realización de un trabajo óptimo, así como la disposición de los recursos financieros, humanos y materiales para efectuar la presente investigación.

Los **beneficiarios** son identificados en cuatro aspectos, los Docentes, la Carrera de Psicología Educativa y la Universidad Técnica de Ambato; los docentes son beneficiarios directos de la evaluación por pares porque tienen la oportunidad de ver sus falencias existentes y poder enmendarlas para el mejoramiento académico, además estimula a que los docentes se esfuercen en la auto preparación previos a la evaluación, lo cual puede beneficiar a tener buenos resultados en la evaluación, además el docente podrá ver estrategias, métodos, o contenidos aplicados por su par para la retención de las mismas, aplicadas en la carrera; la Carrera de Psicología Educativa también es beneficiada de la evaluación que se llevará a efecto porque podrá ser acreditada, además las autoridades conocerán cuales son las debilidades y mediante estrategias planteadas las podrán convertir en fortalezas; la Universidad Técnica de Ambato se beneficia por los logros alcanzados de cada Carrera, engrandeciendo su nombre y su prestigio institucional.

La **utilidad teórica** consiste en identificar que la evaluación por pares fortalece la calidad de educación superior en la Carrera, detectando las posibles falencias de los docentes, estudiantes o administrativos enfocados a la mejora institucional.

La evaluación por pares podría generar cierta controversia en los docentes y expectativas en las autoridades es por ello que la estructuración para dicha evaluación está diseñada para la no existencia de errores y que los docentes obtengan un producto de mejora.

Además se establecerá convenios con universidades del país con categoría “A”, para que sean un soporte para la carrera de Psicología Educativa al momento de la prestación de su contingente pedagógico.

La **utilidad metodológica** es investigar cuales son las posibles falencias que existen en los docentes de la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de

Ambato, por intermedio de la evaluación de pares, por medio de la cual nos permitirá mejorar la calidad de educación impartida.

El **impacto social** de la investigación beneficiará la comunidad en general, porque mediante los resultados de la misma, permitirá la formación de un personal mejor capacitado para cumplir sus funciones como profesionales de la República.

## **1.4. OBJETIVOS**

### **1.4.3. Objetivo General**

- Establecer la manera en la que la evaluación por pares fortalece la calidad de la educación superior en la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato.

### **1.4.4. Objetivos Específicos.**

- Diagnosticar el proceso de evaluación por pares en la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato
- Determinar el nivel de calidad de la educación superior en la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato
- Diseñar una propuesta de proyecto de evaluación por pares para el fortalecimiento de la calidad de educación de la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato

## CAPITULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Revisando los trabajos de grado en la biblioteca de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Técnica de Ambato se han encontrado las siguientes investigaciones:

**Jorge Hernán Mera**, *“La Evaluación del Desempeño Docente, para mejorar la Calidad Educativa en el Colegio Nacional Turi del Cantón Cuenca, durante el año lectivo 2008 – 2009”*, Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Ciencia Humanas y de la Educación, presenta los siguientes objetivos:

- Investigar el desempeño docente para mejorar la calidad educativa en el Colegio Turi, durante el año 2008 – 2009.
- Determinar el nivel del desempeño docente en el Colegio Nacional Turi.
- Analizar el nivel de desarrollo de los parámetros utilizados para lograr la calidad educativa en el Colegio Nacional Turi.

El autor llega a establecer las siguientes conclusiones:

- El docente considera que analiza su trabajo mediante video de forma privada y con un cuadro guía para evaluar sus acciones pedagógicas
- La Evaluación del desempeño docente exige que el profesor este en permanente actualización
- Un modelo de evaluación del desempeño, que surja de la investigación permite que se logre los objetivos de mejorar la Calidad educativa.

**Elsa Cuero Peralta**, *“La Evaluación del desempeño docente y la calidad del Proceso Enseñanza Aprendizaje de la Unidad Educativa de Iniciación Deportiva Tácito Ortiz Quirola de la Ciudad, Cantón y Provincia de Esmeraldas en el año lectivo 2009 - 2010”*, Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Ciencia Humanas y de la Educación, presenta los siguientes objetivos:



- Determinar el grado de desempeño docente y la calidad de calidad del Proceso Enseñanza Aprendizaje de la Unidad Educativa de Iniciación Deportiva Tácito Ortiz Quirola de la Ciudad, Cantón y Provincia de Esmeraldas en el año lectivo 2009 - 2010.
- Diagnosticar el Desempeño Docente durante el proceso de enseñanza aprendizaje de los docentes Unidad Educativa de Iniciación Deportiva Tácito Ortiz Quirola de la Ciudad, Cantón y Provincia de Esmeraldas en el año lectivo 2009 - 2010.
- Analizar el Desarrollo de la práctica docente en el proceso de Enseñanza Aprendizaje de la Unidad Educativa de Iniciación Deportiva Tácito Ortiz Quirola de la Ciudad, Cantón y Provincia de Esmeraldas en el año lectivo 2009 - 2010.

El autor llega a establecer las siguientes conclusiones:

- En el aspecto pedagógico (trabajo en el aula) no hay una verdadera coordinación en la elaboración de la planificación curricular lo que hace que cada maestro utilice la que más le convenga.
- Un alto porcentaje de los maestros del colegio investigado utilizan como técnica de aprendizaje la lectura comentada, lo que demuestra lo que no se prevee la planificación diaria.
- Se cuenta con un plan de evaluación para los estudiantes, más no para el desempeño docente.

## **2.2. FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA.**

El presente trabajo se ubica bajo el paradigma Crítico-Propositivo. Crítico porque busca un cambio de la realidad de calidad de educación en la Carrera de Psicología, Educativa viendo reflejado en el cambio de los docentes dentro de la institución, y propositivo por que se plantea una alternativa de solución al problema estudiado.

### **2.3. FUNDAMENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

El arte de la docencia no es una simple transmisión de conocimientos, es una actividad que tiene su grado de complejidad que necesita continuo ejercicio para mantenerse en auge y de la comprensión del fenómeno educativo.

**Lev Vigotsky.** El aprendizaje es autónomo e independiente, es necesario, cada vez menos, del apoyo y ayuda de los adultos o de los pares con mayor experiencia. La evaluación de logros en el aprendizaje se valora a partir de la mayor o menor necesidad que tenga el aprendiz de los otros para aprender.

**Piaget.** Considera el pensamiento y la inteligencia como procesos cognitivos que tienen su base en un substrato orgánico-biológico determinado que va desarrollándose en forma paralela con la maduración y el crecimiento biológico.

La persona que domina su profesión no es suficiente para que llegue a tener el grado de docente, es necesario conocer áreas de didáctica para entrelazar la cognición con la metodología, enfocados a la formación del estudiante.

La Educación es un proceso que permite a la persona alcanzar su máxima perfección posible de manera integral y permanente.

### **2.4. FUNDAMENTACIÓN SOCIOLÓGICA**

La investigación se centra en mejorar la calidad de la educación superior, generando reformas para la sociedad y de esta manera se contribuye al crecimiento de la colectividad.

### **2.5. FUNDAMENTACIÓN AXIOLÓGICA**

Consideradas las relaciones humanas y los valores como actos humanos tienen un cierto valor ontológico independiente del valor moral. Este valor, está relacionado con la metafísica de la conducta humana referente a su manera de sentir. En cambio

el valor moral depende de ciertas condiciones subjetivas y propias de las personas que ejecutan dicho acto, como la intensidad, la libertad, el grado de conciencia y otros.

El valor moral se encuentra sólo en los actos humanos y este valor se encuentra en ambos. Un acto moral positivo es cuando el hombre cambia funciones anteriores arraigadas por nuevas funciones para el mejoramiento personal y por ende social.

## **2.6. FUNDAMENTACIÓN LEGAL**

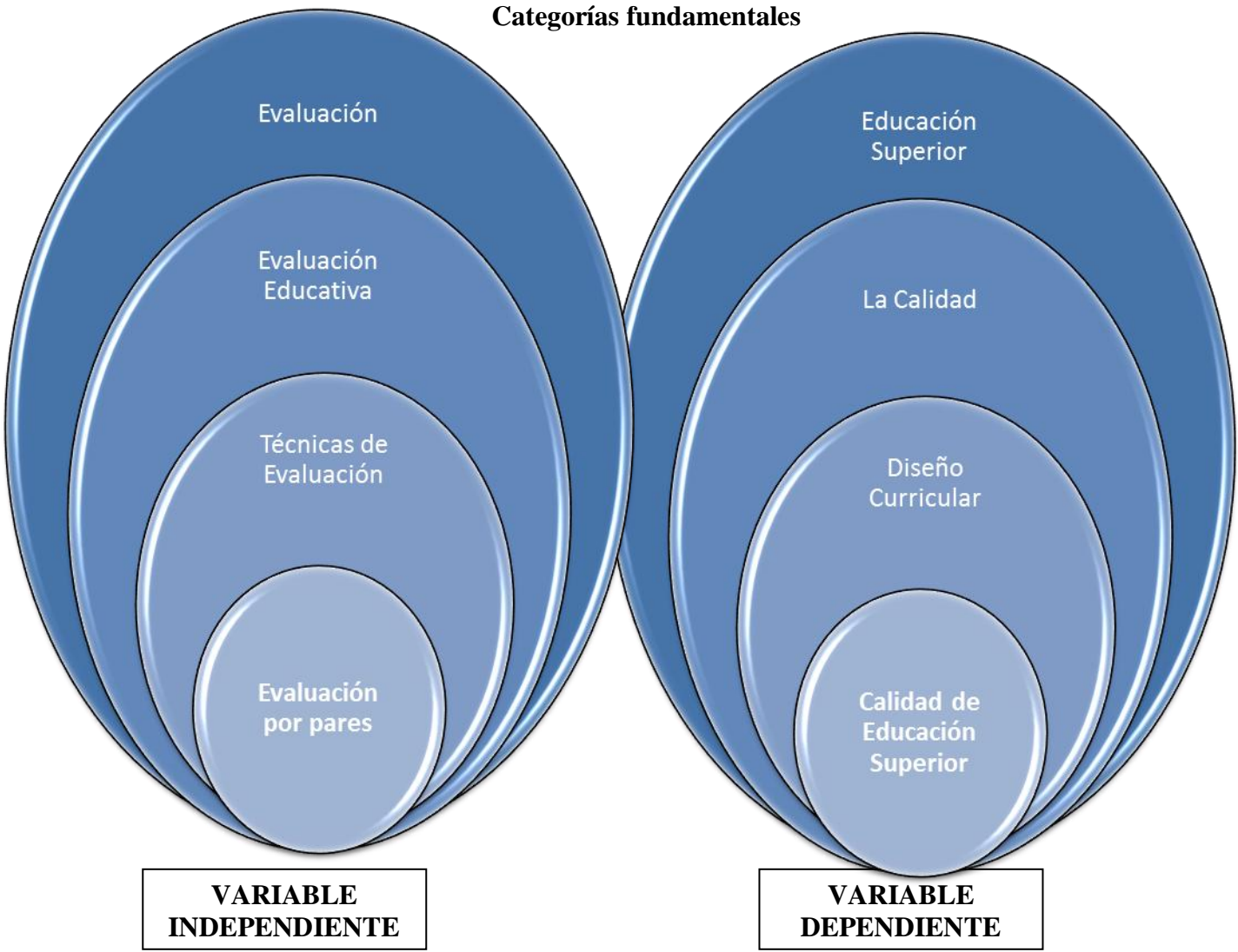
Tomada de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), Suplemento de Registro Oficial N° 298 – 12 de octubre de 2010:

**Art. 93. Principio de Calidad.** El principio de la Calidad consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente.

**Art. 96. Aseguramiento de la Calidad.** El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, está constituido por el conjunto de acciones que lleva a cabo la instituciones vinculadas con este sector, con el fin de garantizar la eficiente y eficaz gestión, aplicables a las carreras, programas académicos, a las instituciones de educación superior y también a los consejos evaluadores y acreditables.

**Art. 100.- La Evaluación Externa.-** Es el proceso de verificación que el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior realiza a través de *pares académicos* de la totalidad o de las actividades institucionales o de una carrera o programa para determinar que su desempeño cumple con las características y estándares de calidad de las instituciones de educación superior y que sus actividades se realizan en concordancia con la misión, visión, propósitos y objetivos institucionales o de carrera, de tal manera que pueda certificar ante la sociedad la calidad académica y la integridad institucional.

## 2.7. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA CIENTÍFICA



**GRAFICO 2.** Categorías Fundamentales

**Elaborado por:** Maestrante

## **2.7.1. VARIABLE INDEPENDIENTE**

### **2.7.1.1. EVALUACIÓN**

La evaluación es la acción de estimar, apreciar, calcular o señalar el valor de algo.

La evaluación es la determinación sistemática del mérito, el valor y el significado de algo o alguien en función de unos criterios respecto a un conjunto de normas. La evaluación a menudo se usa para caracterizar y evaluar temas de interés en una amplia gama de las empresas humanas, incluyendo las artes, la educación, la justicia, la salud, las fundaciones y organizaciones sin fines de lucro, los gobiernos y otros servicios humanos.

El concepto evaluación para algunos aparece en el siglo XIX con el proceso de industrialización que se produjo en Estados Unidos. En este marco surge el moderno discurso científico en el campo de la educación, que va a incorporar términos tales como tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos de aprendizaje o evaluación educativa. Para otros autores la concepción aparece con los mismos comienzos de la sociedad la cual siempre ha buscado dar juicios de valor a las acciones y actitudes de los estudiantes. La evaluación como disciplina ha sufrido profundas transformaciones conceptuales y funcionales a lo largo de la historia y especialmente en el siglo XX y XXI.

### **OBJETO Y FUNCIÓN DE LA EVALUACIÓN.**

Hemos constatado que, en tanto que proceso específico, el acto de evaluación remite de hecho a dos realidades que se diferencian de ella:

Por una parte la realidad a propósito de la cual se ejerce ese proceso. Nos hemos referido a ella con ocasión del objeto real de la evaluación. La existencia de esa realidad es totalmente independiente del acto de evaluación o de aquello que le es

previo: las operaciones de constitución de los datos de referencia (producción de indicadores y producción de informaciones para la evaluación) se efectúan de forma muy clara a partir de esa realidad. Se puede decir que es «aquello sobre lo cual» o «aquello a propósito de lo cual» se lleva a cabo el acto de evaluación.

Por otra parte *la realidad en la cual se inserta ese proceso* y que da cuenta de su puesta en marcha. Nos hemos referido a ella con ocasión de la *función* de la evaluación. Es esa realidad la que da razón del uso explícito o implícito del juicio de valor y, por tanto, indirectamente del «porqué» del acto de evaluación. Si nos proponemos explorar estos dos conjuntos de realidades en el caso de la evaluación en la formación, nos vemos conducidos a hacer una triple constatación:

**Primera Constatación:** una gran confusión parece caracterizar, al menos en la formación, a los objetos reales de la evaluación.

La confusión se muestra en primer lugar, y de forma especialmente frecuente, en relación al *status* de ese objeto. En ausencia de distinciones en el seno de las operaciones de constitución de los datos de referencia, se observa que los diferentes «objetos» producidos precisamente en el curso de esas operaciones pueden ser tomados por los objetos reales de la evaluación.

La confusión se da también en relación al nivel de realidad al cual pertenece ese objeto. Incluso cuando pueda parecer claro que son los individuos quienes son realmente los evaluados, no se sabe nunca muy bien que es lo que, en el fondo, se evalúa a los individuos

**Segunda Constatación:** Una confusión no menor parece afectar igualmente a las funciones de la evaluación.

Existe disparidad con mucha frecuencia entre la brevedad y la difuminación de las indicaciones dadas acerca de los objetos de la evaluación y la riqueza de los detalles ofrecidos acerca de su desarrollo. Esta constatación vale tanto para las prácticas reales como para los consejos metodológicos: desde ciertos puntos de vista, es como si se tratase de habituar el espíritu a una especie de necesidades en sí misma de la evaluación.

a. Permanece muy orientada hacia el momento de la evaluación, en relación al desarrollo del acto de formación. Producida en un universo de educadores formadores, no están verdaderamente desligados de los mecanismos sociales tendentes a autonomizar los fenómenos de la formación instituida dentro del conjunto de fenómenos de desarrollo de los individuos.

Es muy significativo que, desde este punto de vista, se haya sentido la necesidad de añadir a la pareja inicial la llamada evaluación «diagnóstica»: efectivamente, a grandes rasgos, se puede considerar que las funciones de la evaluación diagnóstica se ejercen antes de la formación, las funciones de la evaluación formativa durante la formación y las funciones de la evaluación sumativa después de la formación. Si bien el ordenamiento temporal tiene la ventaja de una cierta claridad de presentación, no presenta un efecto discriminativo real.

b. Permanece igualmente muy dependiente de/privilegio otorgado en la práctica a las técnicas de evaluación. Producida, en efecto, en un contexto que se caracteriza por una fuerte demanda de «racionalización» de la evaluación, no se ha desligado verdaderamente de los mecanismos sociales que tienden a autonomizar la evaluación de sus aspectos técnicos. Si bien afirma la existencia de una cierta relación entre los instrumentos de evaluación y las funciones de la misma, no ha permitido todavía, por lo que nosotros sabemos, una auténtica articulación entre la reflexión acerca de la naturaleza de la formación (el objeto de la evaluación), la reflexión sobre los instrumentos de evaluación, que continúa movilizandando la mayor parte de las energías,

y la reflexión acerca de las funciones propiamente dichas, hay que reconocerlo, presenta con frecuencia un carácter muy general.

La consecuencia de esta situación es una utilización finalmente bastante laxa de esta distinción, que lleva por ejemplo a hablar de aspectos sumativos y formativos de un mismo acto de evaluación, lo cual a nuestro juicio implica no reconocer que el cumplimiento de cada tipo de función reclama condiciones de funcionamiento diferentes. De hecho, se puede pensar que esta distinción, de uso muy extendido, ha sido ampliamente investida por la oposición de carácter ideológico, señalada en la introducción de este estudio, entre una valuación que sería represiva y constrictiva (la evaluación sumativa) y una evaluación que sería positiva y expansionadora (la evaluación formativa).

La tentativa de conciliación de los aspectos sumativos y formativos de la evaluación va siempre en ese sentido: no sería más que una ilustración suplementaria de las tentativas de ir más allá, típicamente desarrolladas alrededor de oposiciones que inicialmente presentan un carácter ideológico.

***Tercera Constatación:*** Contrariamente a esta doble confusión, existe, la forma no menos innegable, en las evaluaciones concretas, una profunda incoherencia entre los objetivos que pueden tener, las funciones que pueden cumplir y las formas de funcionamiento que pueden revestir.

Hemos podido comprobar esa coherencia especialmente a través del análisis histórico, dado que nos hemos visto llevados a distinguir desde ese punto de vista dos historias de la evaluación, relativamente diferenciadas. Pero puede comprobarse de manera más simple en la experiencia cotidiana de la formación, dado que el mejor medio para conocer el objeto de una evaluación sigue siendo interrogarse acerca de las condiciones en las cuales se utilizan sus resultados.

Tomando nota de esta coherencia, nos proponemos profundizar en ella y formulamos



la hipótesis de que existen en la formación, pero también en otros ámbitos de actividad, dos grandes tipos funcionales de evaluación que se caracterizan tanto por su objeto, como por sus condiciones concretas de funcionamiento y por su función. Estos dos grandes tipos funcionales son:

a. *La evaluación de agentes* que, en la formación, reagruparía todas las formas de exámenes, de concurso, de calificación, de evaluación de aptitudes, de orientación o de selección y, por extensión, de evaluación de grupos o instituciones

b. *La evaluación de acciones* que, en la formación, reagruparía, por e contrario, todas las formas de evaluación del trabajo, de los métodos; de las actividades, de los mecanismos o de los sistemas. (YÁNEZ, Consuelo. *Pautas e Instrumentos para la Evaluación Institucional*. 2005)

### **El objeto avaluado: un estado de la personalidad**

Poner al día el objeto de las prácticas de evaluación de agentes no una tarea fácil. En realidad, plantearse este problema no es muy diferente de plantearse el problema del objeto de las prácticas de formación en sí mismas: se quiera o no, esta reflexión implica siempre en cierta medida la aplicación de instrumentos que remite de hecho a una teoría implícita o a algo que ocupa el lugar de una teoría de la personalidad.

Sin embargo, si nos basamos simplemente en lo que ofrecen las prácticas de evaluación propiamente dichas, podemos observar tres características coherentes con las hipótesis formuladas al principio de este estudio y que tendrán precisamente una importancia considerable en la tarea de clarificación que nos proponemos.

a) *Se trata de un estado*. Es ciertamente la característica mejor percibida socialmente; al igual que en justicia penal lo que se juzga es claramente el estado del delincuente, en la formación, y más generalmente en los procesos de evolución de los individuos, es el estado de sus productores lo que está en juego a través de las producciones consideradas por la evaluación.

Esta característica se pone especialmente de relieve por la naturaleza de las conductas de los agentes evaluados en situación de examen y, más generalmente, en situación de producción de informaciones para la evaluación. Es sorprendente constatar que esas conductas pueden analizarse como *estrategias relacionadas con una situación de ajuste de su identidad, o, más exactamente, de un componente de su identidad.*

Evaluar los agentes en formación es siempre, por tanto, juzgar sobre una existencia, la de una realidad cuyo soporte es un individuo concreto, que se presenta como una organización de elementos que conforman su personalidad y que, según el caso, se designa como competencias, capacidades, disposiciones o, más generalmente, *recursos* mentales o psíquicos. Por otra parte, resulta interesante que la terminología utilizada para descubrir ese *ser* es una terminología de la posesión, de la detentación, del *tener*.

Evidentemente, una cuestión importante es saber cuál es la estabilidad de ese estado: cuanto más pretende una evaluación conseguir un cierto nivel de *profundidad*, mayor tendencia tiene a plantearse como objeto estados que juzgan particularmente estables; ése es especialmente el caso de la evaluación llamada psicológica que se utiliza para la orientación. Esa forma de evaluación es, de hecho, aquella que más tiende a naturalizar los estados por los cuales se interesa, lo que nos lleva a interrogarnos acerca del origen de ese estado

b) ***Ese estado es el resultado de una historia.*** Esta segunda característica es particularmente importante por el alcance de la crítica que puede presentar. Innegablemente, el concepto de sumativo constituye una introducción: detrás del uso de ese término se encuentra la idea de que lo que se evalúa constituye de hecho una *totalidad*, de manera que en el caso de la formación, sería el total de los aprendizajes realizados en ocasión de una secuencia o de una trayectoria de formación. Desgraciadamente, ese total, explicado únicamente por referencia a las formaciones

instituidas, resulta restrictivo. “Las capacidades o disposiciones que presenta un individuo en un momento dado, no son nunca directa y totalmente asignables a una secuencia dada de formación instituida; son, de forma bastante más general, resultado de un proceso que no se puede diferenciar del proceso de desarrollo individual propiamente dicho. La formación instituida no es un subconjunto totalmente autónomo, sino un simple componente, ciertamente importante pero tan sólo un componente, del proceso de evolución de los individuos, del proceso de producción de su personalidad”. (YÁÑEZ, Consuelo. *Pautas e Instrumentos para la Evaluación Institucional*. 2005)

De hecho, el objeto de la evaluación de agentes en formación es siempre, en cierta medida, el resultado de una historia individual completa, al mismo tiempo singular y siempre determinada socia/mente.

Insistir en esta característica es en realidad destruir, como hace B. Campos, toda diferencia de naturaleza entre lo que sería una evaluación de aptitudes o, más generalmente, una evaluación psicológica y una evaluación de la formación propiamente dicha o evaluación pedagógica. Las aptitudes que se cuestionan son siempre en mayor o menor medida resultado de un proceso anterior de desarrollo, socialmente determinado: en esas condiciones, intentar medir «por medio de técnicas especializadas, como los test psicológicos, es todavía poner en práctica, al menos en parte».

La constatación es importante; ello quiere decir en particular que un conjunto de prácticas tan ideológicamente valorizadas como las prácticas de orientación no pueden en ningún caso reivindicar un *status* de autonomía relativa respecto de los sistemas de formación propiamente dichos; es la presuposición de la distinción radical entre resultados del desarrollo y resultados educativos, intencionales o no, la que fundamente la orientación escolar en tanto que práctica diferente y separada del proceso pedagógico, tratando de conocer al individuo tal cual es, o de ayudarlo a

descubrirse, en vista de los objetivos escolares a alcanzar. La falta de fundamentación de esa distinción cuestiona la práctica cotidiana de la orientación: ésta se presenta como un medio de distribución de los individuos en los diferentes programas ofrecidos por la escuela, en función de su estado actual.

En el desarrollo concreto de las prácticas de evaluación de agentes, un hecho ilustra muy especialmente este aspecto de que el objeto evaluado es el resultado de una historia individual. Se trata de la naturaleza de los resultados dictaminados por la evaluación en la formación. Actualmente no faltan trabajos que muestren cómo los resultados dictaminados por la evaluación en la formación (es decir, los resultados escolares) no dependen más que en una pequeña medida de las características presentadas por las formaciones con ocasión de las cuales se han llevado a cabo las evaluaciones. Uno de los logros menos discutibles de la sociología de la educación ha sido, por el contrario, mostrar que los sistemas de enseñanza, al establecer sus grados, funcionan como sistemas de eliminación, educativos aparentemente, sociales de hecho, como lo muestra la identificación de los orígenes socio profesionales de los formados.

En efecto, los resultados de una evaluación particular, efectuada con ocasión de una formación dada, están ya siempre determinados en alguna medida por las características adoptadas por el proceso de desarrollo de los individuos implicados, incluso antes de que esa formación se inicie. El fenómeno está socialmente controlado, lo cual lleva a decir a veces que todo está escrito antes del examen, incluso en la conciencia del evaluado: Cuando el candidato se presenta a sus examinadores, algo de lo que se va a poner en juego está escrito previamente: lo actual, inevitablemente, no es sino lo revivido.

## **Las formas concretas de funcionamiento del proceso de evaluación**

### ***A. Las operaciones de construcción de los datos de referencia***

#### *1. La determinación de indicadores: una designación de comportamientos pertinente*

Esta característica emana de lo que hemos dicho acerca del objeto evaluado; si bien son los estados de la personalidad los que constituyen el objeto real de la evaluación de agentes, no se muestran inmediatamente: no se pueden inferir más que a partir de las manifestaciones que constituyen conductas o comportamientos concretos; para nombrarlas, nos vemos obligados a pasar por expresiones tales como capacidades, aptitudes, competencias, función, es decir, por una terminología que tiene como característica introducir la designación de una conducta, de un comportamiento, de una acción, incluso cuando mantiene un carácter muy general. Nos encontramos ante una situación que no concierne exclusivamente a la evaluación: el ámbito de la psicología conoce las mismas limitaciones, ya que parte de múltiples comportamientos concretos, o variables de superficie, para llegar a las variables no manifiestas o constructos, sobre las cuales formula la hipótesis de que forman parte de las personalidades individuales. Esta situación es probablemente una necesidad en todos los ámbitos de conocimiento o de identificación de la personalidad.

En el caso de la evaluación de agentes, se observa que las prácticas concretas comportan obligatoriamente la designación, el aislamiento o la elección de comportamientos o de conductas susceptibles de ser objeto de una observación o de servir como instrumento de registro del estado que interesa: como señala J. L. Beauvois, otorgando por otra parte al término de objeto de evaluación el sentido que nosotros damos aquí al término, datos de referencia, nos encontramos con que y éste es un punto refractario a toda organización el objeto de evaluación son siempre los hechos y los gestos

Esto es lo que explica además a *Guía docimológica*, no es a través de la observación directa del fenómeno de la comprensión como podemos asegurar que alguien

comprende. Es, sobre todo, observando en un sujeto las manifestaciones o los indicadores juzgados como significativos de lo que es objeto de comprensión, en otras palabras, procediendo por *inferencia*. Hacer una inferencia es proceder a una operación lógica por la cual se admite una proposición en virtud de su relación con otras proposiciones tenidas por verdaderas. Así, para asegurar que un alumno conoce, comprende, aplica analiza, hace la síntesis o evalúa, será muy útil disponer de indicadores observables que permitan realizar la inferencia. En la práctica esta condición se podría formular así: los enseñantes identifican aquellos que creen que son los comportamientos importantes que sus alumnos deben manifestar.

El reconocimiento del proceso que lleva a la designación de esas conductas o de esos comportamientos tienen cierta importancia, puesto que, en a práctica, ese proceso determina en gran medida el contenido de las informaciones concretas utilizadas en la evaluación. No obstante, ese reconocimiento está lejos de ser adquirido en la práctica: en una buena parte de las evaluaciones concretas, ese proceso permanece fundamentalmente

a.) Las condiciones en las cuales se efectúa ese proceso de designación de comportamientos son en sí mismas del dominio o del ámbito de actividad que define el estado o la identidad evaluada.

Ello significa especialmente dos cosas:

Los comportamientos elegidos deben pertenecer estrictamente al marco de las experiencias vividas por el agente evaluado en ese campo de actividades. Para que una evaluación efectuada en situación escolar sea verdaderamente una evaluación escolar no debe hacer referencia más que a experiencias escolares. Para que una evaluación efectuada en el medio profesional sea verdaderamente una evaluación profesional sólo ha de hacer referencia a las experiencias profesionales. Esta regla es en realidad un principio conductor de la docimología escolar: la condición primordial para el buen desarrollo de un examen es que las pruebas planteadas estén

estrictamente relacionadas con los contenidos enseñados. No seguirlo es, de hecho, tener otro objeto de evaluación aparte del oficialmente declarado. Esto se da más especialmente en el caso de pruebas de cultura general o de pruebas que comportan un aspecto físico que no entra en el marco de la experiencia escolar a través de estas pruebas se revela, efectivamente, que la identidad no es una identidad escolar, sino una identidad social. Esa confusión tiene evidentemente una función social

Los agentes que designan esas conductas pertenecen igualmente a ese ámbito de actividad. Este es el sentido que conviene dar a la participación de los enseñantes en la construcción de las pruebas escolares; esa participación es una necesidad: la exigencia del paralelismo entre el enseñante y la evaluación entraña otra: la participación indispensable de los enseñantes en la construcción de los instrumentos de evaluación, pues sólo ellos sabrán realmente lo que ocurre en su aula. Lo que es cierto para los enseñantes en relación a evaluación escolar lo es igualmente para los profesionales en relación a evaluación profesional: los agentes mejor situados para definir el contenido de una evaluación son los agentes que sobresalen en el campo de actividad considerado.

b) Finalmente, la principal característica de los comportamientos designados al final de ese proceso es ser pertinentes, es decir, permitir en las mejores condiciones una inferencia acerca del estado que manifiesta. (YÁNEZ, Consuelo. *Pautas e Instrumentos para la Evaluación Institucional*. Quito: Dinamep. 2005)

### **2.7.1.2. EVALUACIÓN EDUCATIVA**

#### **PRINCIPIOS, PARADIGMAS Y MODELOS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA**

La evaluación de la educación ha tenido un desarrollo sustancial a partir del conocimiento de que la validez, de las conclusiones sobre la importancia de in centro escolar no sólo se establece por la verificación del cumplimiento de objetivos previamente acordados por los grupos académicos (bajo cuya responsabilidad se desarrolla la formación de los individuos). También se establece por la trascendencia social que pueden tener las actividades educativas institucionalizadas para la resolución de los problemas de equidad, justicia social igualdad de oportunidades. Por esto, uno de los principales propósitos de los análisis gubernamentales de los años setenta fue la verificación de la disponibilidad de espacios educativos para toda la población. Pero a partir de los años ochenta esto ya no fue suficiente y la opinión pública y los políticos empezaron a exigir que el servicio educativo cubriera los requerimientos de instrucción de la población, pero con una calidad aceptable.

En este tiempo, los análisis del mérito de las instituciones educativas han evolucionado de la presunción de objetividad e imparcialidad, que favorecía la elección del método experimental como paradigma de evaluación, al reconocimiento de la actividad política implícita en estas empresas y a la consideración de la satisfacción social como medida de la calidad de la educación recibida por una población.

Esta evolución también ha modificado los principios básicos de la evaluación, lo cual puede caracterizarse en los siguientes términos

- a) La evaluación debe juzgar que un programa es bueno si, y sólo si, sus objetivos se llevan a cabo.
- b) La evaluación debe juzgar que un programa es bueno si, y sólo si, causa que esos objetivos se lleven a cabo.



- c) La evaluación debe juzgar que un programa X es mejor que un programa Y si, en condiciones equivalentes, los programas X y Y logran todos los objetivos propuestos mientras que el programa X logra también otros objetivos.
- d) La evaluación debe juzgar que un programa X es mejor que un programa Y si, en condiciones equivalentes, el programa X es causalmente más efectivo respecto a los objetivos que el programa Y.
- e) La evaluación debe juzgar que un programa X es mejor que un programa Y si, en condiciones equivalentes, los objetivos del programa X son mejores o de mayor valía que los del programa Y.
- f) La evaluación debe juzgar que un programa X es mejor que un programa Y si, en condiciones equivalentes, el total de las consecuencias del programa X tienen un mejor balance que las del programa Y.
- g) La evaluación debe juzgar que un programa X es mejor que un programa Y si, en condiciones equivalentes, el programa X es menos costoso que el programa Y.
- h) La evaluación debe juzgar que el programa X es mejor que el programa Y si, después de considerar los aspectos financieros y el balance de todas las consecuencias de los dos programas, el programa X tiene preponderancia (excede en valor o en importancia) respecto del programa Y.
- i) La evaluación debe juzgar programas basándose en las necesidades de información de audiencias específicas.

Esta caracterización del desarrollo de la evaluación nos muestra que en el principio de la actividad profesional se observó una asepsia del evaluador respecto del juicio sobre la validez de los valores.

Más tarde se produjo un involucramiento total sobre lo que era mejor o peor basándose en la metodología de la investigación educativa de comparación de grupos. Posteriormente, se claudicó a esto y se sustituyó por consideraciones económicas o necesidades de públicos específicos, lo cual nos regresa a la asepsia valorar. Esta evolución ha resultado de las evidencias sobre problemas de simulación, de la

inutilidad de los resultados para la construcción de políticas de mejoramiento de las instituciones, del extrañamiento de las comunidades ante los procesos de análisis, etc.

Esto ha traído como consecuencia disyuntivas en relación con los métodos y procedimientos de evaluación. Ejemplo de ello es la utilización de enfoques cuantitativos o cualitativos que determinan el tipo de procedimientos y técnicas

Se emplean, así como la responsabilidad del evaluador de participar en juicio sobre el análisis o mantenerse neutral, además de las formas de participación de los individuos relacionados con el centro escolar y su grado involucramiento que implica una responsabilidad frente a la evaluación y verificación de los resultados de los análisis hechos por los propios participantes de las actividades educativas.

Paradigma es el conjunto de creencias, valores, técnicas, finalidades, etc., que comparten los miembros (le una comunidad profesional científica. En sentido epistemológico, denota os procesos de solución a problemas concretos (científicos o profesionales) que se emplean como modelos para la solución de problemas afines. Un paradigma funciona como un criterio para seleccionar problemas, que se supone que tienen solución mediante la aplicación de reglas de actividad (científica o profesional) compartidas por una comunidad.

### ***PARADIGMA EXPERIMENTALISTA DE EVALUACIÓN***

El fundamento paradigmático de estos modelos concibe el objeto de investigación como una colección de datos, hasta que alcanzan tal magnitud y calidad que pueden configurar una teoría o principio general. El método clásico de esta concepción es la experimentación científica, aplicada a contextos educativos.

El paradigma experimental de evaluación se utilizó y aún se utiliza en relación con un propósito bien definido: la verificación de la eficacia de los programas de reestructuración de algún objeto o de innovación en los procedimientos de enseñanza

respecto a una situación o respecto a la educación considerada tradicional. Los modelos resultantes están basados en los principios *b, c, d, e* y *f* mencionados anteriormente.

La aplicación de los métodos experimentalistas a la educación y a la verificación de la calidad de los programas de enseñanza tuvo como origen el propósito de abrogar las diferencias en las concepciones educativas y las disputas sobre lo que se consideraba mejor para la formación de los individuos. En sus inicios se consideró que «el método experimental era la única forma de verificar los adelantos en el campo pedagógico y el único método para acumular un saber al cual puedan introducirse mejoras sin que se corra el peligro de que se descarten caprichosamente los conocimientos ya adquiridos en favor de novedades de inferior calidad».

Estos modelos tienen como fundamento la idea de que la educación puede ser comprendida y explicada por medio del estudio, en condiciones de control del comportamiento humano dentro de escenarios característicamente escolares. Es un lugar común considerar que la mayor parte de la práctica educativa está basada en alguna teoría del comportamiento humano. En el *D. Campbell, y L. Stanley, con su libro Experimental and Quasi-experimental Designs for Research, son considerados en el campo de la evaluación educativa los introductores de la noción de científicidad en esta disciplina y de la rigurosidad en la investigación en el campo educativo.*

En los modelos experimentalistas de evaluación, las variables no se descubren mediante observaciones sistemáticas directas del comportamiento tal como ocurre en situaciones reales, sino que se definen de antemano y se establece una relación funcional hipotética.

La experimentación consiste en la manipulación de unas variables (independientes) y la observación de sus efectos en otras variables (dependientes). En la tradición

experimentalista del comportamiento humano existen dos procedimientos de observación.

Uno de situaciones en escenarios naturales que subdivide el comportamiento en unidades de medida observables directamente (emisión de sonidos, gestos, movimientos, formas de comunicación entre dos sujetos, etc.). El otro basado en la aplicación de instrumentos psicométricos, que se desarrollan mediante la definición de algún atributo de la psicología humana (como inteligencia, actitudes, personalidad y adquisición de conocimientos), el cual se desagrega en elementos más simples y, con base en ellos, se elaboran reactivos (preguntas, actividades) a los cuales el individuo debe responder.

La evaluación se realiza de dos formas: cuando las calificaciones obtenidas por el individuo se comparan con las normas estadísticas obtenidas por medio de la medición del grupo al que pertenece, o cuando se comparan con criterios de comportamiento previamente establecidos. (HANZE, Roberto. *Evaluación del Aprendizaje*. Quito. Ministerio de Cultura. 2000)

.

### ***PARADIGMA SISTÉMICO DE EVALUACION***

Todos los modelos que consideran el objeto educativo como un sistema y el proceso de evaluación como una forma de retroalimentación, verificación, control, etc. de la estructura y funciones del objeto se incluyen dentro de este paradigma. Los principios a, g, h, e, i se incluyen en esta lógica. Un sistema es un modelo de índole general, es decir, es un correlato conceptual de los rasgos universales de los objetos observados. La palabra sistema denomina a una disposición de componentes interrelacionados para formar un todo. La noción de retroalimentación sólo se comprende en sus aplicaciones a las ciencias sociales como uno de los conceptos generados por la teoría general de sistemas.

Esta teoría constituye en sí misma un paradigma de indagación, de construcción del conocimiento y de filosofía de la ciencia. En el sentido más amplio se refiere a una colección de conceptos generales, principios, instrumentos, problemas, métodos y técnicas relacionados con los sistemas. El paradigma sistémico es trans-disciplinario por necesidad, pues define los objetos de estudio como organizaciones dinámicas, compuestos por conjuntos de elementos relacionados entre sí y con el medio. Estos elementos pueden tener cualquier carácter (social, económico o cultural), pero su inclusión en el sistema depende de sus funciones dentro de él.

El origen de esta teoría está relacionado con la necesidad de una comprensión más profunda de los fenómenos biológicos, psicológicos y sociales. Es diferente de la concepción clásica de la indagación científica, que concebía los objetos de estudio como objetos aislados, dado que algunos fenómenos observados llevan a concluir que si se concebían como sistemas, su constitución podía entenderse como partes ligadas por las interacciones entre sí y, en bloque, con el medio ambiente. Por ejemplo, la teoría psicológica de la Gestalt, centrada en la investigación de la percepción humana, se fundamenta en una idea análoga: se perciben totalidades, no partes de los objetos.

Las estructuras que controlan los procesos dentro del sistema se mantienen a la vez que se destruyen, se amalgaman y se regeneran, se descomponen y se recomponen.

Los principios que aseguran el mantenimiento de un sistema se derivan de la noción de sistema abierto, por el cual se entiende el flujo continuo de componentes desde y hacia el entorno, lo cual hace posible la regeneración del sistema. Todo sistema abierto se caracteriza por importar y exportar elementos constantemente. En este intercambio el sistema rompe y reconstruye sus elementos, pero se mantiene constante; es lo que se llama «estado estable».

## **EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

Desde el punto de vista del aprendizaje es necesario considerar otro aspecto de la evaluación vinculada a su objeto - qué se evalúa -. Habrá que definir para ello qué es aprender, qué significa aprender una disciplina en particular, para luego diseñar un instrumento que permita encontrar indicios o indicadores para que los alumnos puedan dar cuenta de sus aprendizajes.

La definición del objeto que se evaluará junto con la reflexión por la finalidad de la evaluación constituyen uno de los ejes centrales de un proceso evaluativo. Estos elementos: para qué, qué, cómo se evalúa serán desarrollados más adelante en éste y en otras unidades. Por el momento, se despejarán algunos conceptos de mayor generalidad. (CORDERO, Juan. *Evaluación de los Aprendizajes*. Ecuador. Ministerio de Educación. 2002)

## **EVALUACIÓN FORMAL Y EVALUACIÓN INFORMAL**

La información que la evaluación brinda a los docentes, a la institución o al sistema educativo, se traducirá en decisiones en esos ámbitos.

Las decisiones que se adopten y las acciones que se implementen estarán determinadas, en gran medida, por la calidad de la evaluación implementada. Naturalmente, mientras más trascendentes sean las decisiones que haya que tomar, mayor cuidado habrá que poner en el desarrollo de las evaluaciones.

Se distinguen dos tipos de evaluaciones: la formal o sistemática y la informal o asistemática.

La evaluación informal se caracteriza por ser superficial, improvisada, con validez y

confiabilidad no verificada. Este tipo de evaluación es la que se realiza para tomar decisiones en la vida cotidiana. Por ejemplo, observar las condiciones del tiempo para determinar cómo salir vestido.

Estas evaluaciones son emergentes, no se planifican, se basan en datos; escasos y bastantes subjetivos. Normalmente anteceden a decisiones que tienen escasa trascendencia para las personas o instituciones involucradas y que no les afectan de un modo permanente.

En general, la evaluación informal surge con frecuencia en la vida cotidiana de las personas y también ocurre en el contexto escolar. Una limo de evaluación informal es la que realizan los profesores al enfrentar una situación que aparece de improviso en el aula, como la participación de un estudiante, ¡as dificultades manifestadas por los estudiantes ante la realización de una tarea.

Aunque la evaluación informal tiene un alto grado de subjetividad, no puede descartarse.

Las evaluaciones informales están presentes en los diálogos ni-re personas que, de alguna u otra manera, forman parte del proceso educativo o de la institución. Por ejemplo padres y profesores, estudiantes y sus docentes, docentes y directivos.

El otro tipo de evaluación corresponde a la denominada formal o sistemática. Esta sucede en las instancias que se planifican para ello. La evaluación formal, demanda atención, recursos y esfuerzos especiales en su desarrollo, debido a las implicaciones que pueden tener sus resultados sobre las personas o las instituciones involucradas. Por ejemplo, *si* se desea evaluar el trabajo y los resultados logrados por un grupo de estudiantes en un determinado proyecto, necesariamente habrá que pensar en una evaluación de tipo formal.

En el contexto escolar, es este último tipo de evaluación el que más ha preocupado a directivos, docentes, estudiantes y padres de familia.

Sin embargo es importante tener presente que tanto los resultados de las evaluaciones formales como los de las informales, tienen gran incidencia en el comportamiento de las personas, en los niveles de disposición con sus tareas, compromiso con los equipos de trabajo que integran y con el proyecto institucional. (CORDERO, Juan. *Evaluación de los Aprendizajes*. Ecuador. Ministerio de Educación. 2002)

### **2.7.1.3. TÉCNICA DE EVALUACIÓN**

Hemos de empezar definiendo lo que por técnicas e instrumentos de evaluación se entienden y como estos procedimientos se constituyen en piedra angular para medir los logros de los aprendizajes en nuestros estudiantes.

Cuando de evaluación educativa hablamos, las técnicas generalmente se clasifican en:

**Técnicas No formales:** Aquellas que no tienen mayor preparación, son sencillas como la observación espontánea, conversación y preguntas de exploración.

**Técnicas Semiformales:** Requieren mayor preparación y se refieren a ejercicios o prácticas que realizan los estudiantes como parte de sus actividades de aprendizaje o tareas fuera de la clase.

**Técnicas Formales:** Estas requieren un proceso de planeación y se aplican con un mayor grado de tiempo o control. En esta categoría tenemos pruebas o test, pruebas prácticas, observación sistemática.



## **Validez y Confiabilidad de los Instrumentos de Evaluación:**

### **La Validez**

Se considera válido un instrumento de evaluación cuando mide lo que pretende medir.

Generalmente se habla de:

#### ***Validez Interna o de Contenido:***

Consiste en establecer en qué medida los instrumentos evalúan los objetivos planteados en el diseño curricular. Una de las técnicas más útiles para este fin, es usar una tabla de doble entrada o de especificaciones que permite, de modo visual, establecer la relación entre objetivos y los diferentes reactivos de prueba.

En este sentido, se puede calificar de válido a un instrumento de evaluación, cuando la congruencia objetivo-prueba es evidente.

#### ***Validez Empírica o Externa:***

Intenta determinar la calidad de una prueba, a través del análisis estadístico de sus resultados, una vez que ha sido aplicada a los estudiantes.

Se debe relacionar los resultados de una prueba con la situación de aprendizaje de los estudiantes. Sugiere se proceda a comparar los resultados de la prueba con los rendimientos obtenidos por los estudiantes durante el proceso. Si la diferencia es significativa entre estos dos elementos de comparación, la validez de la prueba necesariamente tendrá que ser analizada más detenidamente, recurriendo al estudio especial de cada uno de los reactivos. (Ricardo Marín Ibañez. 2003: 11)

## **La Confiabilidad**

Constituye la precisión con que una prueba mide lo que está programado. Esto hace referencia a la seguridad o confianza de que un instrumento al aplicarlo, arroje los mismos resultados en una segunda aplicación.

Una forma de determinar la confiabilidad de una prueba de aula, es volver a tomar la misma prueba a los mismos alumnos después de algún tiempo; si los resultados demuestran que la prueba midió el mismo grado de dominio o de fracaso, entonces la prueba es confiable.

Otras técnicas, como el cálculo del coeficiente de confiabilidad, que se emplean para el caso de las pruebas basadas en la norma no son extensivas a las pruebas basadas en criterios, en razón de los fundamentos de los que parten.

## **LA OBSERVACIÓN**

En investigación observar es captar, apreciar y percibir la realidad exterior del fenómeno de interés, en el ámbito educativo diremos que es la exploración de situaciones educativas que pueden referirse al estudiante, al docente, al contexto, a la institución etc.

### **¿Qué observar?**

En cuanto a educación será necesario observar el trabajo escolar especialmente en las aulas, sin dejar de lado otras dependencias que están estrechamente relacionadas al proceso educativo.

Tomando en cuenta la interacción entre el profesor y los alumnos la observación nos puede permitir conocer conductas manifiestas.

Es recomendable aplicarla en áreas de conocimiento que no pueden valorarse por otros medios, se recomienda para aspectos relacionados con *la comunicación*, tales como expresión oral, corporal, relaciones sociales; *el dominio psicomotriz* como actividades deportivas, manuales, musicales, ejecución de tareas en áreas técnicas entre otras; *actitudes e intereses*.(AZNAR, Domingo. Observación y Evaluación. 2009)

### **¿A quién o quiénes observar?**

Al profesor y estudiantes en el aula durante la clase, el claustro, un equipo docente de nivel o ciclo, el grupo de profesores de un departamento, otros grupos de miembros de la comunidad educativa.

### **¿Dónde observar?**

Se la puede realizar dentro de la institución, en el aula, laboratorio, taller o cualquier lugar dispuesto con fines educativos y/o en el que los estudiantes realicen actividades.

### **Clasificación de la Observación.**

De acuerdo a la presencia física del observador:

*Observación directa:* El observador permanece en el espacio durante el mayor tiempo posible mientras el observado u observador actúan con conductas manifiestas verbales o no verbales. Aquí puede suceder que los actores que intervienen no lo

*Observación indirecta:* El observador no está presente físicamente, se realiza a través de videos o grabaciones.

De acuerdo a la implicación del observador:

*Observación participante o etnográfica:* El observador interactúa con él o los observados.

*Observación no participante:* Se produce cuando el observador se aísla siendo un testigo que hace anotaciones de lo que ve u oye.

De acuerdo a si se utiliza o no instrumentos se clasifica en *estructurada o no estructurada*

### **Pasos para realizar una observación:**

Combinando el criterio de Alexis Labarca, con otras experiencias, sugerimos los siguientes pasos:

- 1) Determinar propósitos u objetivos.
- 2) Definir las características que se quieren observar.
- 3) Precisar condiciones de la observación.
- 4) Elaborar los instrumentos de observación.
- 5) Realizar la observación.

Obviamente toda técnica está sujeta a una etapa de procesamiento e interpretación de la información.

### **Instrumentos utilizados en la observación.**

#### ***Listas de Cotejo:***

Es un listado de aspectos que expresan conductas o secuencias de acción ante las cuales el observador deberá registrar su presencia o ausencia.

Son apropiados para registrar desempeños de acciones corporales, destrezas motoras, resultados o productos de trabajos realizados. Son más útiles en áreas como salud, asignaturas técnicas y actividades realizadas en talleres o laboratorios. Se utilizan escalas cualitativas tales como si-no; correcto-incorreto;

#### ***Registros anecdóticos:***

Es el registro de la descripción de una serie de conductas del educando observada por los profesores y/u orientadores. Proporciona un conjunto de hechos evidentes relacionados con los hábitos, las ideas y la personalidad de los alumnos tal como se manifiestan en su comportamiento.

El registro debe contener los datos de identificación como nombres y apellidos del estudiante, fecha, lugar, descripción del incidente o actividad, una interpretación y de acuerdo al caso recomendaciones.

***Escalas de apreciación:***

Son afirmaciones dispuestas de tal manera que permiten no solamente describir la presencia o no de aspectos como características, cualidades, secuencia de acciones, etc. a ser observados en el desempeño o ejecución práctica, sino el grado o intensidad en que estos se dan.

Por este motivo, siempre estas escalas tienen asociado al aspecto observado una escala para marcar el grado en que se presenta el rasgo observado.

Siempre tiene que haber como mínimo tres categorías. Como ejemplos de escalas de apreciación tenemos:

- a) Categorías Cuantitativas: Mucho, bastante, poco, casi nada, nada.
- b) Categorías de Frecuencia: Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca.
- c) Categorías Cualitativas: Excelente, Muy bueno, bueno, regular, suficiente, insuficiente, deficiente, etc.

Existen tres formas de diagramar las Escalas de Apreciación:

1. Las **Numéricas**, cuyas categorías se expresan en números asociados con un juicio de valor.

Ejemplo: Realización de un trabajo en grupo.

4: Siempre; 3: Generalmente; 2: A veces; 1: Nunca

2. Las **Descriptivas**, donde las categorías se expresan en forma verbal describiéndolas en forma breve, clara y del modo más exacto posible. De esta forma se evita que el observador realice interpretaciones personales.

3. La **Gráficas**, que se representan mediante una línea o casilleros con categorías opuestas en sus extremos. Son apropiadas para representar aspectos afectivos y desociabilidad como las actitudes, intereses y sentimientos. Debe tener tramos impares, el centro representa un punto neutro, generalmente el extremo izquierdo es negativo y el derecho es positivo. Se pueden expresar solamente los extremos o se pueden especificar todos los casilleros.

## **PRUEBAS**

### **Pruebas de aula**

Las pruebas de aula son quizá la técnica más utilizada (por no decir la única) por la mayoría de profesores a todo nivel cuando de evaluación y sobre todo acreditación se trata.

Sin embargo aunque creemos no se las puede eliminar totalmente si se debe utilizar otras técnicas que permitan una evaluación más real y justa.

### **Pruebas orales**

En este tipo de pruebas es conveniente elaborar previamente una tabla de especificación que establezca en forma clara los aspectos que se quieren valorar, los criterios de evaluación de la prueba así como el puntaje que se asignará. (GUZMAN, Fabián. *La Evaluación de las Competencias en educación*. 2007)

#### **2.7.1.4. EVALUACIÓN POR PARES**

La Evaluación por Pares consiste en un sistema de valoración de la calidad que se originó en la administración de publicaciones seriadas, tales como las revistas científicas a principios del siglo. Actualmente su uso se ha extendido a las agencias de evaluación en las instituciones de educación superior, mediante exhaustivos procesos realizados conjuntamente por evaluadores y evaluados, con la finalidad de determinar por medio de indicadores el grado de desempeño alcanzado por una entidad u organización propia o ajena, dependiendo del caso.

El usuario será capaz de definir el Sistema de Evaluación por Pares como tal, conocerá además sus orígenes, e identificará el proceso de gestión de la evaluación institucional mediante dicho sistema (Comisión Nacional de Acreditación, Chile, Secretaría Ejecutiva, 2008)

### **Los pares evaluadores como miembros de la profesión académica**

El estudio de la evaluación por pares académicos exige en primer lugar ubicar el tema a partir de la pertenencia de los pares evaluadores a un campo o profesión con características particulares. Es posible encuadrar teóricamente la cuestión sobre la base de algunos conceptos tomados de especialistas en educación superior y de autores provenientes del campo filosófico. Analizar a los pares en tanto miembros de una comunidad con características propias permitirá comprender el principal punto crítico que actualmente se identifica como problema de la actuación de los pares en procesos de evaluación.

Los miembros de una profesión se identifican como grupo por el cultivo y especialización de cierto saber, logrando independencia respecto de las autoridades políticas y administrativas, control sobre el acceso a los cargos y procesos de promoción, y definición de un *ethos* propio, en el marco de los cuales se construyen carreras, intereses y clientelas para un amplio conjunto de personas.

Los académicos no escapan a estas condiciones con especificidades propias, dadas por la capacidad de generar y transmitir conocimiento. La principal particularidad de este grupo viene dada por la tensión entre la heterogeneidad disciplinar y una posible unidad a partir de la pertenencia institucional

Efectivamente, la "división del trabajo" en la universidad se organiza con base en dos modalidades que se entrecruzan: la disciplina y la institución, en la que la primera atraviesa las fronteras de las instituciones mientras la segunda recoge a los subgrupos

disciplinarias para constituir "conglomerados locales". Por su parte, tanto la disciplina como la institución son fuentes primordiales de "creencias" que constituyen la faceta simbólica que guía la vida académica.

En esta tensión, que se materializa en el plano objetivo de la división del trabajo y en el plano simbólico de las creencias, Clark coloca el énfasis en el marco institucional, considerando a la universidad como la "organización regular" que apoya, perpetúa y contribuye a crear el "ímpetu intelectual". Sobre esta base se construye una cultura de la profesión académica que da identidad al "hombre académico" más allá de campos o instituciones específicas. Esta cultura es asumida por hombres de cualquier disciplina o institución, conformando una "comunidad de sabios" con intereses en común que los separan de los demás, a la vez que, por pertenecer a ella, son beneficiarios de ciertos privilegios, como la libertad de investigar y de enseñar.

Por tanto, en la heterogeneidad dada por la pertenencia a la disciplina hay una coincidencia de compromisos y valores comunes con relación al conocimiento y a las propias prácticas académicas, existiendo cierta comunidad de intereses fundamentada en un proceso de fragmentación y re fragmentación que da unidad al mundo académico

Al analizar la predisposición de los académicos al cambio, aparece cierta tendencia al conservadurismo dada por un nivel estructural de regulaciones que protegen los intereses legítimos de los académicos. Si bien esta tendencia al conservadurismo está entrelazada con los aspectos institucionales y del sistema, es imposible analizar la cuestión del cambio en la profesión académica sin asociarlo con las luchas de los grupos de interés moldeada por las subyacentes "fuerzas académicas de producción", que generan contradicciones y al mismo tiempo benefician a algunos intereses por sobre otros. Así, la estructura de intereses, dotada de poder, se convierte en uno de los principales condicionamientos para el cambio.



Quien enriquece esta caracterización incorporando la noción de “campo académico”, en el que se da una disputa por bienes materiales y simbólicos en un ámbito como la universidad, creado socialmente para ellos. Para el autor, el campo académico, como todo otro campo, es el espacio de autonomía relativa respecto de otros campos - política, económica, religioso- en el que se plantea una pugna para determinar las condiciones criterios de la pertenencia y la jerarquía legítimas para decir la verdad, y que remiten siempre a una lucha que no se limita al campo universitario, sino que se extiende a lo social y político. En este campo, la actividad profesional desarrollada por el académico es incompatible con la vida política y está animada por un ideal propiamente universitario.

Todos estos aportes son de gran utilidad para la elaboración de la hipótesis orientadora de este estudio y para el análisis de la participación de los pares evaluadores en cada sistema. En este sentido, el par como miembro de una comunidad académica con todas estas características permite ubicar al sistema de pares evaluadores en un contexto político de tensión y disputa por el poder de interpretar lo que sucede en el ámbito de la educación superior.

### **CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN POR PARES**

Comenzaremos por presentar algunas de las características que la definen:

- La evaluación genera información que no se produce de manera casual o accesoria. Es decir, existe una intencionalidad en la búsqueda de información.
- Esa información es netamente retro-alimentadora porque representa un mayor conocimiento de aquello que *es* evaluado. Este aspecto es sumamente importante puesto que, gracias a la retroalimentación que brinda tanto a alumnos, docentes y otros actores involucrados como directivos y padres, pueden tomarse decisiones.
- Pone de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecerían ocultos.
- Permite una aproximación más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, sus formas de organización, los efectos, las consecuencias, los elementos que intervienen.

- Otorga un valor a esos procesos y resultados.

### **Los elementos básicos de la evaluación**

Probablemente la definición más frecuente y más ampliamente usada de evaluación sea: “Evaluar es juzgar el valor o mérito de algo”.

Esta definición destaca dos aspectos siempre presentes en toda evaluación. El primer aspecto se refiere a los juicios que se emiten, el segundo es que toda evaluación se centra en algo, que será el objeto depositario de lo que se juzga o valora. Los objetos que se evalúan pueden ser de diferente naturaleza:

Objetos concretos, tangibles y directamente observables

Objetos intangibles, que no son directamente observables, como ideas, actitudes, conocimientos de las personas, el ambiente de trabajo en el aula o en la escuela, calidad de la enseñanza, aprendizajes que logran los alumnos...

Los objetos en el campo educativo, en la situación de enseñanza son intangibles. Toda acción de evaluación se lleva a cabo sobre un conjunto de evidencias que como se verá más adelante, habrá de seleccionar el evaluador.

Este proceso complejo demanda establecer un sistema de comunicación que permita a los involucrados en la evaluación, evaluadores y evaluados, compartir la información que se ha obtenido.

Un componente central en toda acción de evaluación es la *presencia de criterios*. Este es uno de los elementos de más difícil construcción metodológica y a la vez más vulnerable en los procesos de evaluación. Por una parte se corre el riesgo de reducir toda evaluación a una acción de carácter normativo en el cual solo se intenta establecer el grado de satisfacción o insatisfacción de determinadas normas. Por otra parte, puede caer en la tentación de eludir la búsqueda o construcción de criterios con

lo cual la evaluación se reduce a una descripción que no permite un análisis comparativo posterior.

*Los juicios de valor*, otro de los componentes, es el elemento que diferencia la evaluación de una descripción detallada y el que otorga sentido a los componentes definidos anteriormente.

Por último, la *toma de decisiones* es un componente inherente al proceso de evaluación y que lo diferencia de otro tipo de indagación Sistemática. Resumiendo lo antedicho, es oportuno volver sobre la siguiente definición.

### **LAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN POR PARES**

Se pueden reconocer diferentes funciones frecuentemente atribuidas a la evaluación. Las mismas no son excluyentes sino complementarias y algunas se explican a través de las ideas más generalizadas que se tiene sobre la evaluación y todas se relacionan directamente con un concepto más completo y complejo de estos procesos. Es pertinente destacar que las funciones que se describen o continuación no se encuentran desvinculadas de las características que se han detallado arriba.

**Función simbólica:** generalmente los procesos de evaluación transmiten la idea de finalización de una etapa o de un ciclo. En este sentido, para los actores participantes en alguna de las instancias del proceso, la evaluación está asociada simbólicamente con la conclusión de un proceso, aun cuando no sea éste el propósito.

**Función política:** es una de las funciones más importantes como instrumento central para los procesos de toma de decisiones a nivel nacional, jurisdiccional e institucional. Aquí la evaluación adquiere un rol sustantivo como retroalimentación de los procesos de planificación y la toma de decisiones sobre la ejecución y el desempeño de los programas y proyectos a nivel macro.

**Función de conocimiento:** de acuerdo con las definiciones que se fueron presentando y en la descripción de sus componentes, se identifica como central el rol de la evaluación que brinda información sobre aquella se encuentra oculto. Si tomamos como ejemplo la evaluación de los aprendizajes de un grupo escolar, diremos que, mediante la realización un proceso planificado e intencional se obtiene datos sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje que transformamos en conocimientos que nos permitirán emitir juicios y tomar las decisiones correspondientes. Es de destacar que la información es para todos los que interviene en el proceso evaluativo. Si nos referimos a la evaluación en el aula, la información que se produce es para los alumnos, para los docentes, para los padres y para la institución.

**Función de mejoramiento:** esta función destaca el aspecto instrumental de la evaluación puesto que permite definir la toma de decisiones con el objetivo de mejorar la enseñanza, el aprendizaje, las instituciones, los programas. En la medida en que comprenden lo componentes presentes es factible dirigir las acciones hacia el mejoramiento en términos de efectividad, eficiencia, eficacia, pertinencia y/o viabilidad de las acciones propuestas. El mejoramiento es posible gracias al carácter retroalimentador de la evaluación.

**Función contractual:** el hecho de que los pares conozcan para qué serán evaluados y con qué criterios, forma parte del contrato pedagógico que el docente establece con sus alumnos. Esta manera de entender la evaluación es, desde el punto de vista técnico: “deseable” y desde el punto de vista ético: “correcto”, es decir acreditable o no acreditable. El mismo cuidado habrá que tener presente con otros sujetos sobre los que recae una evaluación. Por ejemplo: si en una institución los docentes serán evaluados por su desempeño académico, será necesario entonces hacer explícitos los criterios y los aspectos que serán objeto de la evaluación. De más está decir que se espera que tanto los aspectos como los criterios que la institución proponga para

evaluar a sus profesores sean coincidentes con el proyecto educativo institucional o con el ideario pedagógico. (Sistema Nacional de Acreditación de Colombia. 2006)

## **2.7.2. VARIABLE DEPENDIENTE**

### **2.7.2.1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

#### **LA UNIVERSIDAD ANTIGUA**

Las universidades, como centros superiores, permanentes y amplios de aprendizaje para jóvenes y adultos, nacen en Europa y se desarrollan institucionalmente durante la Edad Media, principalmente como respuesta a la necesidad de la Iglesia y la aristocracia –sectores dominantes de la época- de preparar eclesiásticos, juristas y médicos destinados a satisfacer, se decía, las “tres exigencias elementales del hombre y de la sociedad: el conocimiento del ser supremo..., el anhelo de justicia y el requerimiento de la salud corporal”. Unas veces surgen dentro de las escuelas o seminarios religiosos; otras, por iniciativas de jóvenes estudiantes y, más tarde, mediante creación especial por parte de las autoridades civiles o eclesiásticas.

La palabra “Universidad” proviene del término Latino Universitas que significa conjunto completo de elementos (personas, objetos o ideas) integrantes de una colectividad o totalidad cualquiera, por lo cual se debe hablar, por ejemplo, de “universitasrerum” como el conjunto de todas las cosas que forman el universo; de “universitas generis humani” como totalidad de los seres humanos, o humanidad; y de “universitasmagistrorum” como colectividad de docentes. En un principio, sin embargo, el término se aplicó principalmente para designar a todas –como totalidad- las personas de un país o ciudad dedicadas a un determinado oficio. (UNESCO. La Educación Superior en el Ecuador)

Por esto, en los primeros tiempos las universidades medievales eran identificadas, cada una de ellas, no con la expresión “Universitas”, el cual comienza a extenderse en el siglo XIV, sino con el de “Studium generale” o “Studium universale”, con lo cual se definía no una totalidad de estudios o de ramas del saber, lo que se acerca más al sentido moderno de Universidad, sino la condición de escuela abierta a todos los interesados en estudios superiores.

El término “universitas” se utilizó en estas casas de estudio para referirse más bien al conjunto de maestros que en ellas enseñaban – al cual se denominaba “universitasmagistorum” –o bien al conjunto de estudiantes de dichas instituciones- y se hablaba entonces del “universitasscholarium”. En cualquiera de las acepciones mencionadas existe implícito el carácter gremial de la universidad, tanto en el sentido de ser comunidades que se constituían para ayudarse y defenderse mutuamente como en el de abrogarse el privilegio de ser las únicas instituciones que otorgaban el derecho a ejercer la docencia, aparte de la Iglesia.

Pero la universidad tiene antecedentes importantes en culturas avanzadas de la antigüedad; entre ellos merecen mención especial la celeberrima y casi milenaria “Academia”, fundada en Atenas por Platón (428-347 a.n.e.) el año 387 antes de nuestra era, así como otras escuelas filosóficas similares que existieron en China, India y Alejandría. También constituyen anticipos importantes, las escuelas jurídicas creadas en época del Imperio Romano, las escuelas de medicina que aparecieron en el siglo VI en el sur de Italia por obra de los monjes benedictinos Benito y Casiodoro (480-570), y los grandes centros culturales o filosóficos árabes y hebreos, creados desde el siglo IX en Bagdad, y después en España, en los cuales actuaron figuras notables como Averroes, Avicena, Avicibrón y Maimónides.

## **LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Podemos decir que la educación superior, como “subsistema educativo” cuyo objetivo esencial es orientar el desarrollo de la personalidad del adulto, ha seguido en su evolución cuatro etapas más o menos definidas, las cuales se corresponden con las edades históricas adoptadas para el estudio de la evolución del mundo occidental.

Como es sabido, la Edad Antigua (aproximadamente entre el siglo XL antes y el V de nuestra era) comienza con la invención de la escritura y se caracteriza por el predominio de las sociedades esclavistas. A diferencia de las comunidades primitivas, fundadas sobre la base del igualitarismo social y la ausencia de propiedad privada sobre la tierra otros medios de producción, las nuevas formaciones económicas – sociales aparecen como estructuras organizativas más racionales y con mayor capacidad para la creación de bienes materiales e intelectuales. Con ellas se inicia la historia de las sociedades divididas en clases antagónicas (generalmente dos: una propietaria y poderosa pero minoritaria, y otra desposeída pero numerosa), así como la separación entre el trabajo intelectual y físico, y la creación del estado como instrumento de poder de la clase dominante.

En este estudio del desarrollo humano se empieza a utilizar la educación como medio importante, no solamente para la transmisión cultural sino también para el control social. De allí que en diversas civilizaciones antiguas, además de las escuelas para niños, se comiencen a crear instituciones especiales para educar a los hijos y a los futuros servidores de la clase gobernante. En otros casos, algunos, pensadores idealistas ven en la enseñanza un medio para promover la búsqueda de sistemas sociales más perfectos y para ampliar el mundo de la sabiduría. Dentro de la primera concepción aparecen las expresiones iniciales de educación superior en China, con su sistema de exámenes para seleccionar los funcionarios públicos, y en India con sus escuelas sacerdotales. Dentro de la segunda corriente son bastante conocidas la

Academia creada por Platón, las escuelas de medicina, música, y religión de Judea, y las escuelas de derecho en la Roma Antigua.

Estas primeras experiencias de educación avanzada tuvieron gran importancia en su época; pero no pasaron de ser hechos aislados y excepcionales, dirigidos a minorías muy reducidas y sin continuidad histórica prolongada.

En la Edad Media (siglo V al XV de nuestra era), aparecen las primeras universidades en Europa. Ello sucede como resultado de tres factores relacionados: la evolución de los gremios, la necesidad social de profesionales más diversos –en mayor cantidad y mejor preparados- y el interés del Estado y la Iglesia por perfeccionar el control del poder. Aun cuando ellas surgen por necesidades docentes, al constituirse en comunidades de maestros y alumnos, con gran autonomía administrativa y otros privilegios, sus integrantes van comprendiendo la posibilidad de convertir la institución en monopolio del conocimiento y en conciencia de los sectores intelectuales avanzados. Se crean dos modelos de Universidad: una manejada por los estudiantes y la otra manejada por los maestros. La primera, dominó el sur de Europa, eran seculares, se guiaban por los textos de los filósofos griegos o romanos, daban mucha importancia a la libertad de pensamiento y de ella parece nacer el proceso histórico de la Ilustración. La segunda defendía su obediencia a la fe cristiana, se extendió al principio por el Norte de Europa y gozó de mayor apoyo de la Iglesia y del Estado, por lo cual fue predominando paulatinamente. Pero la lucha entre las dos tendencias no ha concluido, hay adelantos y retrocesos de parte y parte, y a veces las dos tendencias parecen confundirse. Es una lucha en la que intervienen muchas fuerzas terrenales, la Iglesia, el Estado y, a veces, otros sectores de la sociedad. Para los centros hegemónicos del poder medieval, la Universidad es y debe ser un mero centro de enseñanza del saber establecido y aprobado por ellos. Cuando la Universidad intenta apartarse de esta concepción, cuanto intenta señalar defectos en los conocimientos establecidos u oficiales, los poderes intervienen y la limitan en sus



privilegios y derechos, y le restringen toda clase de apoyo. Aquí actúa con eficacia no sólo la Santa Inquisición sino también la fuerza policial.

En esta forma, en el transcurso de varios siglos las universidades democráticas, aquellas nacidas como comunidades reales de estudiantes y maestros, van perdiendo posiciones; y progresivamente van desapareciendo, sobre todo cuando la Iglesia, gobiernos o príncipes asumen el papel de creadores y sostenedores de las instituciones universitarias.

En la Edad Moderna (siglos XV al XVIII) la universidad vive una etapa decadente. Y ello sucede a pesar de que esta época se inicia con importantes movimientos transformadores, tales como el Humanismo, el Renacimiento y la Reforma, los cuales para la lógica actual debieron haber comenzado en las universidades; sucede también a pesar de que en dicha época aparecen la imprenta y las primeras expresiones de la ciencia empírica; sucede a pesar de la expansión geográfica lograda por los viajes de expedicionarios que llegaron a América, África, Asia y Oceanía por caminos antes ni siquiera soñados; a pesar, en fin, de la presencia de una nueva, organizada, poderosa y perturbadora clase social (los comerciantes), que antagoniza y va imponiéndose a la aristocracia y al clero. Aún con este cúmulo de elementos en efervescencia, encontramos durante la Edad Moderna, una universidad que ha crecido cuantitativamente, pero que ha ido cediendo casi todos sus privilegios y perdiendo funciones esenciales, hasta el punto de que su participación fue sumamente escasa en el proceso de aparición de la sociedad capitalista, signada por grandes requerimientos de especialistas, de tecnología y de ideas transformadoras. Durante esta época, las universidades se convierten en simples instrumentos de la Iglesia o de la aristocracia más conservadora. Explicables esto, parcialmente, por el hecho de que sus integrantes procedían en su casi totalidad de los sectores más privilegiados y tradicionales de la sociedad.

Para comienzos de la Edad Contemporánea (fines del siglo XVIII), cuando en Europa y América se inicia la revolución Industrial y la toma del poder por parte de la burguesía (en Estados Unidos, Francia, Alemania y España) existen en el mundo un total de ciento veinte (120) universidades. La mayoría de ellas en Europa, 17 en la América española, una en Asia y ninguna en África y Oceanía.

En ese tiempo de conversión del capitalismo en estructura política dominante, con su lema de “libertad, igualdad y fraternidad”, de libre empresa y de impulso y crecimiento económico, la universidad es una institución decadente, sin autonomía, sin conexión con la sociedad y sin capacidad creadora; una institución que, por lo general, no es más que un apéndice de la Iglesia (España, América Latina) o del Estado (Francia) o que ha renunciado a su papel crítico (Alemania) con el argumento de que más vale preservar la libertad interna de cátedra que interferir con los poderes existentes. Es ésta la razón principal para que, primero, los pensadores franceses de la Ilustración y la Enciclopedia, y luego los principales filósofos alemanes del siglo XVIII, al igual que antes lo hicieron los propulsores del Renacimiento y la Reforma, emerjan como enemigos acérrimos de la vieja institución. Ello explica la destrucción de la Universidades por la Revolución Francesa y la creación posterior por Napoleón de un sistema nacional – la Universidad Imperial\_ para dirigir la educación a todos los niveles y fortalecer el espíritu nacional.

Lo anterior explica también, parcialmente, la aparición en Alemania a fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, de una nueva concepción de la Universidad, que se ha dado en llamar la Universidad Moderna, centrada en la investigación científica, entendida ésta como investigación “para” y en la autonomía académica.

La decadencia o escasa evolución de la Universidad del siglo XVIII, producto de sus relaciones con la Iglesia y el Estado – instituciones que le dictan sus reglamentos, financian sus actividades y nombran sus autoridades -, así como el nacimiento de la Revolución Industrial, explica la aparición durante esta época tanto del concepto de

universidad centrada en la creación intelectual como de las Academias y las Escuelas Profesionales, organismos estos destinados a realizar o formar, por un lado la investigación científica y, por el otro, los profesionales que la universidad no puede o no desea formar y que son requeridos por el aparato productivo o por el sector estatal.

Estas creaciones constituyen un golpe duro para la universidad medieval, que apenas embrionariamente había asomado su disposición de convertirse si no en “conciencia de la sociedad”, como algunos desean en nuestros días, al menos como centro donde se permite la libre reflexión y se busca la renovación del saber.

Se puede inferir de lo anterior que la moderna universidad alemana nace como consecuencia de la decadencia de la universidad medieval, y del auge del capitalismo industrial; pero indudablemente, el factor acelerador de su aparición ha sido el antagonismo franco - alemán de la época. En efecto, ante el avance arrollador del imperio napoleónico, creador de una universidad controlada por el Estado, profesionalista, de acción a todos los niveles del sistema educativo nacional y centrado en la enseñanza, surge, por oposición, la universidad germana concebida por Humboldt como institución esencialmente académica, autónoma e independiente de las presiones y demandas inmediatas.

Esta universidad con pocos compromisos sociales, guiada por el ideal abstracto de la “búsqueda de la verdad” e inofensiva para los poderes dominantes – sobre todo del Estado, puesto que el poder de la Iglesia entra para la época en un proceso involutivo – se desarrolla en el siglo XIX y se convierte en el foco de atracción de los intelectuales de todo el mundo y muy especialmente en Estados Unidos, país que ya aparece como la nación de mayor crecimiento económico y de mayor poder político.

Es así como durante el siglo XIX y comienzos del XX se establece una competencia entre la universidad francesa, rígida, pragmática y docente, por una parte, y la alemana, más flexible y con docentes que investigan, por la otra. En el siglo XX la educación superior se extiende por todos los continentes y se incrementa significativamente. En los países coloniales se reproducen los modelos de los países colonizadores. Pero este sector educativo ya no está conformado únicamente por las universidades, sino por una gama heterogénea de planteles superiores: institutos tecnológicos y pedagógicos; escuelas profesionales independientes o adscritas a ministerios; y academias científicas con funciones de investigación y docencia. Ante esta avalancha de nuevas instituciones educativas, la universidad trata de defender sus derechos tradicionales, y procura ampliar sus funciones, diversificar sus enseñanzas, y ligarse más a las demandas sociales.

Ese extraordinario empuje de la educación superior, provocado básicamente por el crecimiento acelerado de las fuerzas productivas, las cuales presionan constantemente con sus requerimientos científico – tecnológicos y de personal cada vez más especializado, ponen de nuevo en crisis la institución universitaria y surgen hechos como los de Córdoba (1918) y París (1968) en los cuales nuevamente los estudiantes toman la batuta para cuestionar la quizás ya envejecida casa de estudios.

Ante esta situación de crisis, se hace necesaria una nueva definición de la universidad. Y con ella también, una definición del concepto de educación superior y una reflexión sobre la función de la Educación de Postgrado. Es un proceso que está en plena vigencia y en el cual participan, activamente los dirigentes de la política científica y educacional, particularmente los de las grandes potencias mundiales: Estados Unidos, como principal representante del capitalismo mundial y la exUnión Soviética, como primero y más poderoso país socialista. Competencia que se traduce en esfuerzos notables por democratizar la educación superior, por ligarla a las demandas del sector productivo y por establecer un nivel de posgrado en el cual la creación científica sea el criterio de evaluación fundamental. Por otro lado y

simultáneamente, los líderes del Tercer Mundo buscan transformar la universidad y la educación superior en general para que se conviertan en instrumentos que participen real y activamente en la lucha por el mejorar la economía, la ciencia y la tecnología acelerados, por la supresión de las injusticias sociales y por un sistema mundial más solidario y de mayor libertad.

## **LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

La expresión educación superior (o enseñanza superior o estudios superiores) se refiere al proceso, los centros y las instituciones educacionales que están después de la educación secundaria o media. En ella se puede obtener una titulación superior (o título superior).

Por lo general el requisito de ingreso del estudiante a cualquier centro de enseñanza superior es tener 15 o 20 años como mínimo, lo que supone que se han completado la educación primaria y la educación secundaria antes de ingresar. Es común que existan mecanismos de selección de los postulantes basados en el rendimiento escolar de la secundaria o exámenes de selección. Según el país, estos exámenes pueden ser de ámbito estatal, local o universitario. En otros sistemas, no existe ningún tipo de selección. Cabe destacar también que cada vez más instituciones de enseñanza superior permiten, o incluso animan, el ingreso de personas adultas sin que hayan tenido necesariamente éxito en la educación secundaria; esto se aplica sobre todo a las universidades abiertas.

### **2.7.2.2. LA CALIDAD**

La calidad es herramienta básica para una propiedad inherente de cualquier cosa que permite que esta sea comparada con cualquier otra de su misma especie. La palabra calidad tiene múltiples significados. De forma básica, se refiere al conjunto de propiedades inherentes a un objeto que le confieren capacidad para satisfacer

necesidades implícitas o explícitas. Por otro lado, la calidad de un producto o servicio es la percepción que el cliente tiene del mismo, es una fijación mental del consumidor que asume conformidad con dicho producto o servicio y la capacidad del mismo para satisfacer sus necesidades. Por tanto, debe definirse en el contexto que se esté considerando, por ejemplo, la calidad del servicio postal, del servicio dental, del producto, de vida, etc.

### **Desde una perspectiva de valor**

La calidad significa aportar valor al cliente, esto es, ofrecer unas condiciones de uso del producto o servicio superiores a las que el cliente espera recibir y a un precio accesible. También, la calidad se refiere a minimizar las pérdidas que un producto pueda causar a la sociedad humana mostrando cierto interés por parte de la empresa a mantener la satisfacción del cliente.

Una visión actual del concepto de calidad indica que calidad es entregar al cliente no lo que quiere, sino lo que nunca se había imaginado que quería y que una vez que lo obtenga, se dé cuenta que era lo que siempre había querido.

## **2.7.2.3. DISEÑO CURRICULAR**

### **CURRICULO**

Conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

### **PERSPECTIVAS CURRICULARES**

1. **La perspectiva tecnológica:** entiende la enseñanza y la innovación como un proceso tecnológico. Hay especial interés por encontrar nuevos métodos de enseñanza y en producir materiales que mejoren el aprendizaje las mejoras de dan más en los

métodos y en los materiales que en el profesor. El modelo de investigación desarrollo y difusión consta de estas tres fases más la de adopción. La investigación produciría un nuevo conocimiento, utilizable en la fase de desarrollo, extendido a los profesores durante la difusión y puesta en práctica en la adopción.

Aunque esta es la más dominante de las tres perspectivas ha tropezado con la escasa aplicación por parte de las escuelas de los proyectos diseñados o, con la tergiversación del sentido de utilización de los mismos.

**La perspectiva cultural:** lo que destaca dentro de un proceso de innovación es que los intentos de comunicación entre los innovadores y los usuarios están mediatizados por la comprensión entre las distintas subculturas que entran en juego. Un mismo proyecto de innovación significa cosas distintas para cada subcultura. Los innovadores tienen una comprensión de la realidad distinta a la de los profesores. Los primeros importa la planificación, para los segundos los procedimientos de actuación y la experiencia ya que deben responder a las necesidades de la enseñanza con las que se enfrentan.

**La perspectiva política:** comparte en cierta manera la idea de la perspectiva cultural de que distintos sectores tienen distintas visiones de la innovación. Entiende que lo que se dirime es un claro conflicto de intereses. Cada sector tiene ideas propias acerca de cómo debe ser la educación o en qué consiste un buen currículum. El currículum más que comunicado es negociado. La diferencia que hay entre el proyecto intentado y la práctica de las aulas refleja el carácter de esta negociación, así como el grado de compromiso y cooperación alcanzado como producto de la misma, entre los diferentes intereses y sectores.

Lo que se ha olvidado en estos enfoques es el diseño en sí del nuevo currículum. Reid ha mencionado que es poco lo que se ha avanzado en relación con su diseño.

También nos olvidamos de que hay un currículum funcionando en las clases. Cómo es éste, por qué opera y cómo lo hace es fundamental comprender antes de ponerse a diseñar uno nuevo.

Cabe hacerse algunas preguntas: ¿Qué ocurre en el aula? ¿Cuáles son las características de la organización escolar y sus posibilidades intrínsecas de modificación? ¿Cuáles son las ideas del profesor sobre qué y cómo enseñar? Ningún planificador de currículum puede detallar lo que debería hacer un profesor y mostrarle cómo hacerlo en su propia clase.

Cualquier innovación debe tener claro que:

1. La innovación curricular nunca es exactamente quitar un currículum y poner otro;
2. No tenemos nunca primero un currículum y luego tratamos de implantarlo: Tenemos un profesor desarrollando un currículum.

El currículum no es un concepto es una construcción cultural. Un modo de organizar un conjunto de prácticas educativas. No se puede entender al margen de las circunstancias históricas y sociales en que tiene lugar la enseñanza institucionalizada, ni plantearse el cambio del currículum sin comprender el modo históricamente concreto en que la institución educativa se plantea y resuelve la enseñanza y en que los implicados viven e interpretan la situación y entienden su cometido. Pretender el cambio del currículum tiene que ver con la modificación de una práctica social y no con la sustitución en el estante del profesor de un manual por otro.

Comprender cuál es el papel que juega el currículum vigente en el sistema de enseñanza es fundamental para entender no sólo sus dificultades de cambio sino que el currículum no es un acontecimiento inocente al margen de intereses ideológicos y políticos. Cumple un claro papel dentro de la función social de la enseñanza.



En el mismo sentido en que un currículum vigente no es neutro, tampoco la propia práctica de la innovación es una dinámica que se produzca en el vacío social. Gran parte de las innovaciones emprendidas son consistentes con los valores dominantes de la sociedad, pretendiendo mejorar el papel asumido de la institución escolar, modernizando su función de favorecer la competencia meritocrática para las desiguales recompensas sociales que se brindan. Desde esta perspectiva las innovaciones educativas resultan especialmente útiles porque al mejorar y ensanchar las oportunidades educativas facilitan la modernización y el desarrollo. Según el análisis de algunos autores aunque se suele culpar de los fracasos de las innovaciones a las características de los individuos o a las imperfecciones del sistema, lo cierto es que no se tiene en cuenta las propiedades estructurales del sistema social y el hecho de que estos supuestos fracasos resultan completamente útiles para ciertos grupos de la sociedad". Desde una perspectiva radical se piensa que en la práctica sólo conseguirán ser adoptadas y aplicadas aquellas innovaciones que se conformen básicamente con los intereses del sistema capitalista mientras que no lo serán las que supongan un peligro para la estructura sobre todo si tratan de promover una mayor igualdad. Lo que está consiguiendo la extensión de los procesos de innovación en nuestra sociedad es crear y propagar activamente una ideología "tecnológica" que se legitima a sí misma proporcionando la ilusión de un cambio, no su sustancia.

**El profesor ante el Currículum:** El currículum es una definición del trabajo de los alumnos y también de los profesores. El modo en que se organiza y las prácticas sociales que lo rodean tiene profundas consecuencias para los profesores (Connell). Los reformadores suelen pensar que el profesor es un consumidor pasivo de innovaciones y no un creador de las mismas (Common). El sometimiento a los especialistas resulta ser de doble naturaleza:

1. Los profesores son considerados intelectualmente dependientes, su misión es la de cumplimentar las prescripciones de los innovadores;

2. Como consecuencia de la deslegitimización de los profesores para decidir su práctica, quedan sometidos a los intereses ideológicos de las innovaciones que se promueven. La dependencia y el control político de la enseñanza y el currículum se han conjugado con la dependencia y el control intelectual, como resultado de la división de tareas entre especialistas y profesores.

Doyle y Ponder han distinguido tres imágenes del profesor implícitas en las distintas estrategias de innovación:

1. Adoptador racional del cambio: se piensa que el profesor adoptará por convicción intelectual la lógica racional que impregna todo el proyecto y aprenderá a solucionar los problemas y a tomar decisiones racionales que faciliten el cambio. Para que cale en esta idea debe estar informado. De aquí la idea de cursos teóricos de reciclaje;

2. Obstruccionista recalcitrante: supone una visión más pesimista sobre las posibilidades de que el profesor acepte y desarrolle algún proceso innovador. El profesor es un obstáculo sin remedio para el cambio educativo, hay que hacer currículum " a prueba de profesores" diseñados especificando todas las actuaciones que deben llevarse a cabo y todos los logros de modo de anular cualquier decisión del docente y éste deba adoptarlo;

3. Escéptico pragmático: parte de una visión más realista del profesor, sobre cómo reacciona ante el cambio. Se lo acepta con dificultades objetivas para manejar las innovaciones en clase, por lo que tiende a asumirlas en la medida en que se siente obligado a ello. Cuando cesa la presión vuelve a las prácticas habituales, incorpora aquello que ve como práctico. Lo que considera práctico está en relación con lo que le ofrece algún procedimiento para operar con esa innovación. Esta tercera situación más justamente las causas en una adaptación de los profesores.

### **2.7.2.3. CALIDAD DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

Un primer motivo que explica el auge actual de la evaluación es el cambio registrado en los mecanismos de administración y control de los sistemas educativos, que ha marchado paralelo a las propias transformaciones experimentadas por el sistema educacional en las últimas décadas. Los resultados de los procesos de evaluación pueden ser empleados con fines internos, de aprendizaje institucional y mejoramiento de calidad.

Un segundo fenómeno relacionado con el anterior se refiere a la creciente demanda social de información sobre la educación. Son muchos quienes creen que la educación ha funcionado a la manera de una *caja negra*, cuya opacidad impide saber qué ocurre en su interior. En el momento actual, dicha imagen resulta ampliamente insatisfactoria, siendo numerosas las voces que reclaman una mayor transparencia. El conocimiento del grado de logro de los objetivos de un sistema educativo es fundamental para hacer mejor uso de los recursos disponibles y para tomar las decisiones más adecuadas.

A esa exigencia social de información, derivada del interés que manifiestan las familias y los ciudadanos por la educación, se unen otros motivos relacionados con las condiciones económicas actuales. Se compartan o no las tesis de la Teoría del Capital Humano, no cabe duda de que la formación de las personas que participan en los procesos productivos constituye un factor fundamental para el desarrollo de los países. De ahí deriva una seria preocupación por conocer el estado y la situación del sistema educativo, por cuanto constituye la oferta formativa básica al servicio del conjunto de la población.

En la actualidad, los recursos dedicados a educación suponen una parte tan importante de los presupuestos nacionales que su ritmo de crecimiento no parece fácilmente sostenible. Existiendo una clara conciencia de que dichos recursos no son

ilimitados y de que los efectos de su distribución y empleo no son indiferentes, es lógico que crezca la demanda de información acerca de cómo se utilizan y qué resultados producen. De ahí se deriva, asimismo, el desarrollo de diversos modelos de *rendición de cuentas*, bien sea a cargo de los poderes públicos, de los profesionales o de los consumidores, según se efectúe su regulación respectivamente por el Estado, la sociedad civil o el mercado (Kogan, Calidad de Educación. 1996).

Hoy en día está claro que la "universidad, más que un fin en sí misma, es una institución cuya misión, quehacer y resultados deben estar al servicio del desarrollo armónico e integral del hombre y de la sociedad, por lo que en primer término debe responder y rendir cuenta a la comunidad nacional que la rodea y la sustenta" (Ramírez, 1993).

Lo anterior conlleva necesariamente el que su quehacer sea evaluado como institución de educación superior que es. En la actualidad existe una justificada y creciente preocupación en relación con la garantía de la calidad, tanto de la universidad como institución, como de sus programas académicos.

Es en este contexto que surge la *acreditación* como un proceso por medio del cual un programa o institución educativa brinda información sobre sus operaciones y logros a un organismo externo que evalúa y juzga, de manera independiente, dicha información para poder hacer una declaración pública sobre el valor o la calidad del programa o de la institución.

La evaluación y la acreditación son procesos relacionados cuya práctica se entrecruza, ya que se acredita conforme y como consecuencia de un proceso de evaluación y seguimiento, sin embargo más que un diagnóstico que conduce a la acción por parte de la propia institución. La acreditación constituye una constancia de

credibilidad por parte de la sociedad y del público demandante de los servicios educativos.

## **CALIDAD Y EVALUACIÓN**

### **EFICIENCIA Y PRODUCTIVIDAD**

Competitividad y eficiencia eran dos palabras poco utilizadas en la gestión universitaria de nuestro país, que se desarrollaba, hasta la década de los setenta, en un medio ambiente sin turbulencias en el cual el financiamiento estatal estaba asegurado y la competencia se encontraba limitada. Hoy, dicho marco de referencia ha cambiado drásticamente y es otro el escenario que enfrentan las universidades, especialmente las estatales. Hace un par de años, la propia UNESCO llegó a la conclusión de que "en la actualidad difícilmente existe algún país capaz de financiar un sistema comprensivo de educación superior exclusivamente con recursos públicos". Incluso más, señaló que "visto el estado de la economía en varias regiones del mundo y los persistentes déficit presupuestarios a nivel local y de los Estados, parece improbable que dicha tendencia pueda revertirse en los próximos años".

### **EVOLUCIÓN HISTÓRICA**

La tradición europea, que fue heredada por América Latina, ponía a las universidades y las empresas económicas en polos opuestos. Según esta tradición, las universidades se dedican a la búsqueda del conocimiento, de la educación y de la cultura, mientras que son las empresas las organizaciones que tienen por objetivo la ganancia monetaria, las empresas tienen una lógica de corto plazo, mientras que las universidades tienen la perspectiva de los siglos (Schwartzman, 1996). Desde esta óptica pedir a las universidades que actuaran basadas en criterios de eficiencia y productividad parece inadecuado ya que la racionalidad imperante es que a la universidad no debía importarle el costo que tenga para que su producto sea de calidad en términos educacionales, científicos o culturales.

Sin embargo, en los últimos años, la barrera aparentemente infranqueable entre las universidades y las empresas económicas ha empezado a fracturarse en distintos puntos, y la aproximación y los paralelos entre las dos se han tornado cada vez más frecuentes. En el límite, hay quienes argumentan que las universidades tendrían que portarse y ser tratadas como empresas económicas, tanto del punto de vista de la evaluación de sus resultados como de su forma de financiación, por la venta de productos al mercado, y no más por subsidios o donaciones públicas.

El factor más evidente en esta transformación es la limitación presupuestaria de los gobiernos, ante la demanda creciente de costos de los sistemas de educación superior. En el pasado, cuando la educación superior no atendía sino a cinco o menos por ciento de la población, era posible suponer que los recursos para la educación superior seguirían siempre existiendo, y que las universidades podrían continuar sin preocuparse por la eficiencia de su trabajo o con la recuperación de costos de sus operaciones.

El mercado pasó a desempeñar un rol más decisivo para el desarrollo de las naciones y la cultura que tradicionalmente había justificado la producción estatal de los servicios públicos se debilitó para dar paso a una concepción basada en la diversidad de las ofertas, en la eficiencia competitiva y el control de costos. Con ello, también las instituciones intelectuales, entre ellas las de educación superior, se han visto forzadas a transitar hacia modalidades descentralizadas de organización y trabajo, más sensibles a las demandas externas y que aceptan un mayor grado de competencia y una participación más variada de diversos agentes. De un ethos de bien público, patrocinio estatal y tradiciones corporativas se está pasando a un *ethos* que justifica y reconoce, en grados variables, los ingresos privados, el sentido empresarial, las redes contractuales y una diversidad de misiones y propósitos institucionales en el ámbito de la educación superior (Brunner, 1995).

La lógica económica está siendo introducida en los sistemas universitarios en todo el mundo por los mecanismos de evaluación establecidos por los gobiernos y ministerios de educación, en su esfuerzo de hacer más racional y transparente la asignación de recursos para las instituciones de educación superior. Estas evaluaciones combinan, típicamente, dos elementos. Por una parte, se han desarrollado sistemas de indicadores cuantitativos de *performance* y por otra, se han creados mecanismos de evaluación de tipo cualitativo, que tratan de añadir una dimensión cualitativa a los resultados brutos de los indicadores numéricos. Estos mecanismos de evaluación ponen a las universidades en un mercado competitivo por resultados, eficiencia y reconocimiento, a los cuales están asociados recursos que vienen de los fondos públicos, y llevan a la introducción de mecanismos de gestión de tipo empresarial en la dirección de las universidades.

## **LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

El estudiante con sus estilos y estrategias de aprendizaje, rasgos de personalidad y componentes motivacionales;

El docente con su estilo de enseñanza y sus características personales, y

El contexto académico, con un perfil propio del quehacer disciplinario, una atmósfera social particular, definiciones de política de enseñanza, de evaluación del rendimiento, entre otras.

Este modelo está centrado en el proceso enseñanza-aprendizaje y en sus dos actores principales; estudiantes y docentes, subrayando el rol de las percepciones y motivaciones que poseen ambos al participar e interactuar en dicho proceso.

Ambos actores desde sus perspectivas, atribuyen significados y valor a los contenidos a aprender, a los requerimientos y exigencias académicas, que los hace desplegar estrategias particulares de enseñanza y de aprendizaje y procedimientos de evaluación de esos aprendizajes.

El modelo está compuesto por nueve criterios, los que son, a la vez, de gestión y de autoevaluación de la gestión y se agrupan en dos categorías: **los criterios agentes**, que reflejan el cómo de la gestión, y los **criterios resultados** que permiten conocer y valorar lo que obtiene el centro (institución de educación) como efecto de su actividad

Lo esencial del Modelo Europeo de Gestión de Calidad, adaptado a los centros educativos queda contenido en el siguiente enunciado emanado del Ministerio de Educación y Cultura de España. ***La satisfacción de los usuarios del servicio público de la educación, de los profesores y del personal no docente, y el impacto en la sociedad se consiguen mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados.***

El modelo identifica una serie de características en los elementos clave de las organizaciones y propone que se comparen con ellas, analicen los puntos fuertes y las áreas de mejora y elaboren su planificación, asumiendo como objetivos la superación de sus deficiencias. Para mayor incentivo presenta un sistema de puntuación, que facilita la comparación interna en períodos sucesivos y, también con otras organizaciones. Asimismo, combina de forma ponderada el interés por las personas con la importancia de los recursos, de los procesos y de los resultados.

De acuerdo a este enfoque, la efectividad de la labor docente de un profesor no es independiente de la consideración que de él posean sus compañeros y la dirección; la eficiencia del aprendizaje de los alumnos está condicionada por el clima escolar de que goce la institución de educación; ambas circunstancias están afectadas por el liderazgo de la dirección y por la eficacia de la acción directiva y éstos, a su vez, son estimulados por los buenos resultados y por el reconocimiento y apoyo de la



comunidad educativa. De ahí la necesidad de situar las acciones de mejora de la calidad en una perspectiva de gestión suficientemente amplia.

Pero, además, la aplicación del modelo va asociada a la implementación de un proceso de autoevaluación que permite valorar el progreso de la organización y establecer planes de mejora.

Este enfoque aporta una estructura sistémica para una gestión de calidad que permita a la institución educativa, aprender mediante la comparación consigo mismo y le ayuda en la planificación, en la definición de estrategias, en el seguimiento de los progresos conseguidos y en la corrección de los errores y de las deficiencias.

***Modelo Europeo de Gestión de Calidad en Educación:*** El modelo EFQM es un modelo normativo, cuyo concepto es la autoevaluación basada en un análisis detallado del funcionamiento del sistema de gestión de la organización usando como guía los criterios del modelo.

***Enfoque Socio técnico:*** Este modelo, desarrollado en el Instituto Tavistock de Londres, permite describir a la docencia como un sistema, compuesto a su vez por un "Subsistema Tecnológico" (infraestructura física, instalaciones, máquinas y equipos, procesos de elaboración, materiales, métodos, procedimientos, normas, layout, etc.) y un "Subsistema Social" (personas y relaciones entre las personas y los grupos que deben realizar los trabajos o prestar servicios). La tecnología y el sistema social interactúan entre sí y cada uno condiciona, y en algunos casos determina, la eficiencia o satisfacción del otro. De acuerdo a éste enfoque cualquier cambio producido en los componentes tecnológicos afectará, en mayor o menor medida, la satisfacción de las personas que componen el subsistema social y a la vez, cualquier cambio que se manifieste en el componente humano incidirá en el empleo de la tecnología y, consecuentemente, en la calidad y productividad lograda por el sistema.

El enfoque socio técnico toma en cuenta la importancia de una tecnología y estructura adecuadas para el trabajo de la organización, pero también examina las relaciones entre la tecnología y las cualidades humanas de los partícipes en el sistema. Estas relaciones varían y requieren de análisis constante. Así, el punto de vista Tavistock incluye tanto lo psicológico y lo social, como lo tecnológico

## **2.8. HIPÓTESIS**

### **Formulación de Hipótesis.**

#### **2.8.1. Hipótesis General.**

La evaluación por pares incide positivamente en la Calidad de la Educación Superior en la Carrera de Psicología de la Universidad Técnica de Ambato.

#### **2.8.2. Señalamiento De Variables**

##### **Variable Independiente**

Evaluación por Pares

##### **Variable Dependiente**

Calidad de la Educación Superior

## **CAPITULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **3.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN**

La presente investigación sobre la evaluación por pares en el fortalecimiento de la calidad de la educación superior se ejecutará sobre el paradigma cuali-cuantitativo, ya que se pondrá en atención la problemática social estudiando su contexto, encaminando hacia la comprobación de la hipótesis.

El trabajo de investigación que se realiza plantea cuáles son las causas que afectan a éste fenómeno y se crea una guía para la evaluación.

#### **3.2. MODALIDAD BÁSICA DE LA INVESTIGACIÓN**

##### **3.2.1. Investigación Bibliográfica o Documental.**

Porque se recurrió a textos, revistas, folletos, referentes al tema de investigación que permitirán ampliar los conocimientos y profundización del contenido haciendo un análisis reflexivo y crítico de la información obtenida fundamentando de esta manera el Marco teórico.

##### **3.2.2. Investigación de Campo.**

Porque la investigación se realiza en el lugar de los hechos, con los docentes, estudiantes y autoridades de la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato

#### **3.3. NIVEL O TIPO DE INVESTIGACIÓN**

Acorde al problema de investigación se aplicó los siguientes tipos de investigación:

### **3.3.1. Investigación Exploratoria**

Permite familiarizarse con el problema de investigación, es decir, conocer sobre la calidad de la educación en el Ecuador y en la Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Carrera de Psicología Educativa.

### **3.3.2. Investigación Descriptiva**

Permite detallar el proceso de la evaluación por pares que se va a realizar en la Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Carrera de Psicología Educativa.

### **3.3.2. Investigación Correlacional**

Se empleó la investigación correlacional con el afán de interrelacionar las variables de la hipótesis, es decir, verificar si la evaluación por pares mejora la Calidad de la Educación Superior en la Universidad Técnica de Ambato, Carrera de Psicología.

## **3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA**

### **3.3.1. Población.**

Se tomó como universo de la Investigación a457 ESTUDIANTES, 25 DOCENTES Y 3 DIRECTIVOS

#### **Estudiantes**

<b>CURSO</b>	<b>PARALELO</b>	<b># ESTUDIANTES</b>
PRIMERO	A	<b>36</b>
	B	<b>31</b>
SEGUNDO	A	<b>47</b>
	B	<b>43</b>
TERCERO	A	<b>36</b>

	B	41
CUARTO	A	52
	B	40
QUINTO	U	27
SEXTO	U	23
SÉPTIMO	U	45
OCTAVO	U	36
<b>TOTAL</b>		<b>457</b>

**Fuente:** Secretaria de la Carrera de Psicología Educativa  
**Cuadro 1.** Estudiantes de la Carrera de Psicología Educativa  
**Elaborado por:** Maestrante

### Docentes

25 docentes

### 3.3.2. Muestra.

#### Datos

N= 457

ME = 0,05

NC = 1,96

p = 0,5

q = 0,5

#### Desarrollo

$$n = \frac{Npq}{(N - 1) \frac{ME^2}{NC^2} + pq}$$

$$n = \frac{(457)(0,5)(0,5)}{(457 - 1) \frac{0,05^2}{1,96^2} + (0,5)(0,5)}$$

$$n = 209$$

### 3.4. Operacionalización de Variables

**Variable Independiente:** La evaluación por pares

CONCEPTO	CATEGORÍAS	INDICADORES	ÍTEMS	TÉCNICAS-INSTRUMENTOS
La Evaluación por pares es un método usado para validar diseños curriculares, módulos formativos, rúbricas, desempeño docente, misión, visión, objetivos institucionales, entre similares denominaciones de carreras con el fin de medir su calidad, originalidad, factibilidad, rigor científico, etc.	Módulos impartidos	Coherencia de los contenidos de los módulos impartidos	¿Considera usted que los docentes deben ser evaluados por profesionales externos? ¿Consideran que los docentes tienen su portafolio puntualmente?	<p><b>TÉCNICAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuesta</li> <li>• Entrevista</li> </ul> <p><b>INSTRUMENTOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario</li> <li>• Guía</li> <li>• Cuestionario de encuesta</li> </ul>
	Visión y Misión	Pertinencia de la Misión y Visión con el entorno	¿Conoce sobre la misión de la carrera?	
		Conocimiento de la misión y visión de la carrera	¿Conoce sobre la visión de la carrera?	
		Inherente relación comunidad universitaria y al entorno social la Misión y Visión de la carrera.	¿Considera que la misión, visión y objetivos institucionales son coherentes a la formación profesional?	
		Asequibilidad a la	¿Considera que se socializa el perfil de egreso?	

	Calidad de Educación	<p>comunidad universitaria y al entorno social la Misión de la carrera.</p> <p>El perfil de egreso han sido definidos en base a estudios</p> <p>El perfil de egreso está publicado</p> <p>Conocimiento de los objetivos educativos.</p>	<p>¿El perfil de egreso está acorde a las necesidades del entorno?</p> <p>¿Tiene conocimiento de los objetivos educativos?</p> <p>¿El perfil de egreso está publicado en lugares visibles?</p>	
--	----------------------	---	--	--

**Cuadro 2.** Operacionalización de Variables. Variable Independiente  
**Elaborado por:** Maestrante

### Operacionalización de variables

**Variable Dependiente:** La Calidad de la educación superior

CONCEPTO	CATEGORÍAS	INDICADORES	ÍTEMS	TÉCNICAS- INSTRUMENTOS
La calidad de la educación superior se refiere al conjunto de propiedades inherentes a un objeto que le confieren capacidad para satisfacer necesidades implícitas o explícitas y depende de la forma en que éste consiga cubrir las necesidades institucionales con eficiencia	Docencia	Portafolio Docente	¿Se siente satisfecho con trabajo docente? ¿Mantiene su portafolio con puntualidad? ¿Los docentes registran los avances pedagógicos?	<b>TÉCNICAS</b> • Encuesta • Entrevista  <b>INSTRUMENTOS</b> • Cuestionario Guía • Cuestionario de encuesta
	Estudiante	Experiencia	¿Los docentes utilizan estrategias didácticas que faciliten la enseñanza?	
		Materia	¿Los contenidos están acordes al módulo impartido ? ¿Su rendimiento académico está en relación con los avances de los módulos?	
		Relaciones Personales	¿Considera que el perfil del docente está acorde a la calidad de educación superior?	
		Eficiencia	¿Considera que el perfil psicológico y social de los estudiantes está acorde a la carrera?	
Perfil Psicológico y social del alumno	¿Considera que la evaluación externa mejoraría la calidad de educación en la Carrera?			

**Cuadro 3.** Operacionalización de Variables. Variable Dependiente

**Elaborado por:** Maestrante



### 3.5. PLAN DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

La recolección de la información se realizará con la ayuda de los instrumentos como son el cuestionario de la encuesta, que será aplicado a los estudiantes; y del formulario no estructurado para la entrevista a docentes y autoridades de la Universidad Técnica de Ambato en la Carrera de Psicología

#### 3.5.1. Técnicas.

La recolección de la información se realizó por medio de la aplicación de:

- **La Entrevista.** Se aplicará a los directivos de la carrera de psicología educativa a través de una guía de entrevista.
- **La Encuesta.** Se aplicará a los docentes y estudiantes de la carrera a través de un cuestionario

### 3.6. PLAN DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

PREGUNTAS BÁSICAS	EXPLICACIÓN
1.- ¿Para qué?	Para alcanzar los objetivos planteados en la investigación y verificación de la hipótesis.
2.- ¿De qué personas u objetos?	De estudiantes y docentes de la Universidad Técnica de Ambato en la Carrera de Psicología
3.- ¿Sobre qué aspectos?	Evaluación de pares y la calidad en la educación superior
4.- ¿Quién?	Danny Gonzalo Rivera Flores
5.- ¿Cuándo?	Noviembre 2011 – Junio 2012
6.- ¿Dónde?	Carrera de Psicología Educativa - UTA
7.- ¿Cuántas veces?	Una
8.- ¿Qué técnicas de recolección?	Encuestas y Entrevistas
9.- ¿Con qué?	Cuestionario y Guía de Entrevista
10.- ¿En qué situación?	En el aula de clase y oficinas, creando un ambiente favorable.

**Cuadro 4.** Procesamiento de la Información

**Elaborado por:** Maestrante

### **3.7. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

Los datos recogidos mediante la aplicación de los cuestionarios aplicados a los/as estudiantes de la Universidad Técnica de Ambato en la Carrera de Psicología, serán analizados y sintetizados en cuadro y gráficos que permitan el desarrollo de conclusiones y recomendaciones, las mismas que darán pasó a la elaboración de la propuesta y se desarrollará con el siguiente procedimiento:

- Revisión crítica de la información
- Limpieza de datos
- Codificación
- Tabulación
- Análisis e interpretación
- Verificación de hipótesis
- Conclusiones y recomendaciones

## CAPITULO IV

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

#### 4.1. ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTES

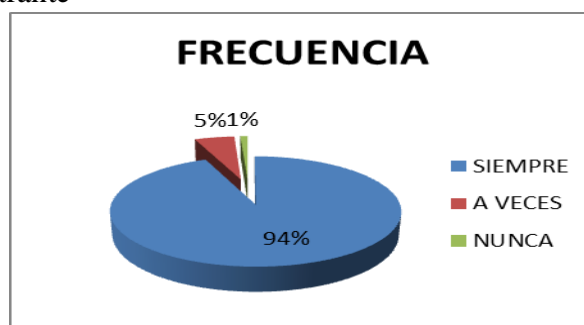
##### PREGUNTA 1.

¿Los docentes deben ser evaluados por profesionales externos?

N	ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	SIEMPRE	196	94
2	A VECES	11	5
3	NUNCA	2	1
	<b>TOTAL</b>	<b>209</b>	<b>100</b>

**Cuadro 5.** Evaluación Docente

**Elaborado por:** Maestrante



**Gráfico 3.** Evaluación Docente

**Elaborado por:** Maestrante

#### ANÁLISIS

De las personas encuestadas, el 94% responde que los docentes deben ser evaluados por profesionales externos, mientras que el 5% manifiesta que deben ser evaluados a veces y apenas un 1% manifiesta que nunca deben ser evaluados.

#### INTERPRETACIÓN

De acuerdo con la encuesta aplicada, la mayor parte de estudiantes consideran que los docentes deben someterse a una evaluación con profesionales externos, considerando que es para mejorar la calidad, los estudiantes están preocupados por una evaluación externa

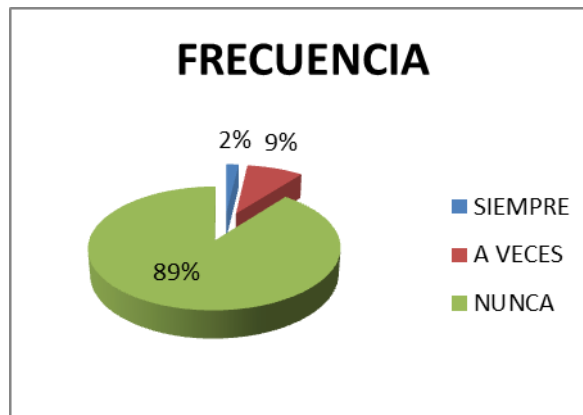
## PREGUNTA 2.

¿Los docentes tienen su portafolio actualizado puntualmente?

N	ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	SIEMPRE	4	2
2	A VECES	18	9
3	NUNCA	187	89
	<b>TOTAL</b>	209	100

**Cuadro 6.** Portafolio Actualizado

**Elaborado por:** Maestrante



**Gráfico 4.** Portafolio Actualizado

**Elaborado por:** Maestrante

## ANÁLISIS

Del 100% de los estudiantes encuestados, el 89% considera que los docentes no tienen su portafolio puntualmente, seguido de un 9% que considera que a veces tienen y un 2% manifiesta que siempre tienen los portafolios.

## INTERPRETACIÓN

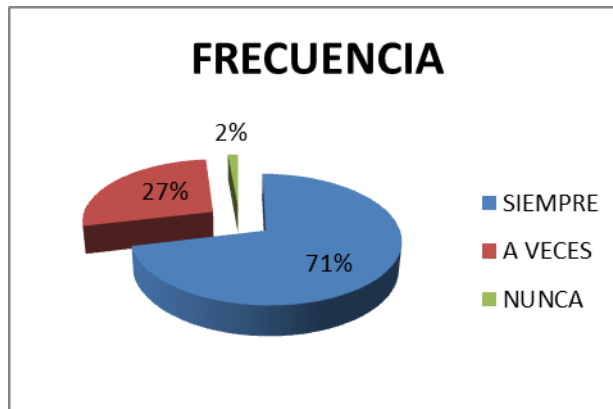
De las encuestas aplicadas nos podemos dar cuenta que los estudiantes como veedores constantes, manifiestan que el docente no tiene su portafolio al día, eso quiere decir que los estudiantes observan las cualidades del docente.

### PREGUNTA 3.

¿Considera que tiene conocimiento de la misión, visión y objetivos educacionales?

N	ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	SIEMPRE	149	71
2	A VECES	57	27
3	NUNCA	3	1
	<b>TOTAL</b>	<b>209</b>	<b>100</b>

**Cuadro 7.** Conocimiento de la misión, visión y objetivos educacionales  
**Elaborado por:** Maestrante



**Gráfico 5.** Conocimiento de la misión, visión y objetivos educacionales  
**Elaborado por:** Maestrante

### ANÁLISIS

Del 100% de los estudiantes encuestados, la mayoría representado por un 71% considera que tiene conocimiento de la misión, visión y objetivos educacionales, un 27% manifiesta que medianamente tiene conocimiento de la misión, visión y objetivos educacionales y apenas un 2% no tiene que tiene conocimiento.

### INTERPRETACIÓN

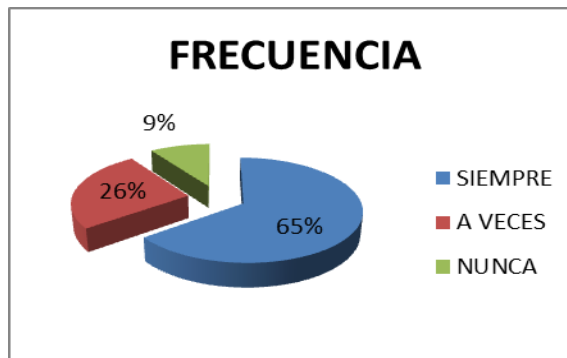
De acuerdo a las encuestas aplicadas la mayor parte de los estudiantes tiene conocimiento de la misión, visión y objetivos educacionales, sin embargo existe una gran cantidad de estudiantes que aún no tienen definido bien ese tipo de conocimientos

#### PREGUNTA 4.

¿La misión, visión y objetivos institucionales son coherentes a la formación profesional?

N	ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	SIEMPRE	135	65
2	A VECES	54	26
3	NUNCA	20	10
	<b>TOTAL</b>	209	100

**Cuadro 8.** Coherencia de la misión, visión y objetivos educacionales  
**Elaborado por:** Maestrante



**Gráfico 6.** Coherencia de la misión, visión y objetivos educacionales  
**Elaborado por:** Maestrante

#### ANÁLISIS

Del 100% de los estudiantes encuestados, la mayoría representada por 65% manifiesta que la misión, visión y objetivos institucionales son coherentes a la formación profesional, mientras que el 26% dice que la misión, visión y objetivos institucionales son medianamente coherentes a la formación profesional y un 10% manifiesta una rotunda negación

#### INTERPRETACIÓN

La mayoría de estudiantes manifiestan que la misión, visión y objetivos institucionales son coherentes a la formación profesional, mientras que hay un número considera de estudiantes manifiesta la no coherencia de misión, visión y objetivos institucionales con la formación profesional que no tiene pertinencia

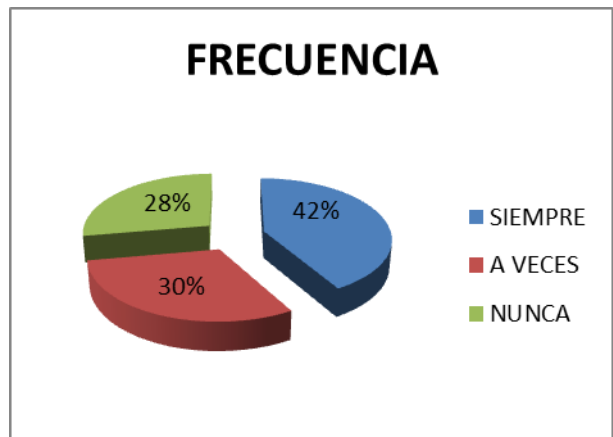
**PREGUNTA 5.**

¿Se siente satisfecho con el trabajo que entregan los docentes?

N	ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	SIEMPRE	87	42
2	A VECES	64	31
3	NUNCA	58	28
	<b>TOTAL</b>	209	100

**Cuadro 9.** Satisfacción con el trabajo docente

**Elaborado por:** Maestrante



**Gráfico 7.** Satisfacción con el trabajo docente

**Elaborado por:** Maestrante

**ANÁLISIS**

Del 100% de estudiantes encuestados, el 42 % considerando la mayoría se siente satisfecha con el trabajo que entregan los docentes, además el 30% dice medianamente, y un 28% dice que no se siente satisfecho con los docentes

**INTERPRETACIÓN**

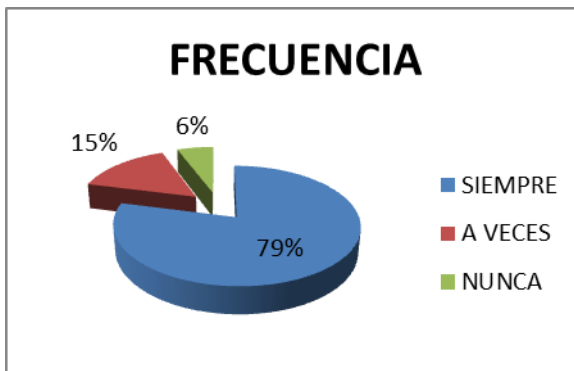
Se siente satisfecho con trabajo que entregan los docentes, pero con una cifra no muy alejada manifiesta que no se encuentran satisfechos con los trabajos que desempeñan los docentes, esa cifra viene a ser bastante preocupante con el grado de satisfacción del estudiante con respecto al maestro.

### PREGUNTA 6.

¿Cree usted que el aseguramiento de la calidad superior se relaciona con la dirección, la participación, la discusión, la filosofía, los valores, la ética y la cultura organizacional que manifiesta la carrera?

N	ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	SIEMPRE	165	79
2	A VECES	32	15
3	NUNCA	12	6
	<b>TOTAL</b>	<b>209</b>	<b>100</b>

**Cuadro 10.** Aseguramiento de la calidad superior  
**Elaborado por:** Maestrante



**Gráfico 8.** Aseguramiento de la calidad superior  
**Elaborado por:** Maestrante

### ANÁLISIS

Del 100% de los estudiantes encuestados, el 79% manifiesta que el aseguramiento de la calidad superior se relaciona con la dirección, la participación, la discusión, la filosofía, los valores, la ética y la cultura organizacional que manifiesta la carrera. El 15% se manifiesta medianamente y una minoría con el 6% manifiesta que no están acordes al perfil de egreso.

### INTERPRETACIÓN

La mayoría de estudiantes está de acuerdo en que el aseguramiento de la calidad superior se relaciona con la dirección, la participación, la discusión, la filosofía, los valores, la ética y la cultura organizacional que manifiesta la carrera.



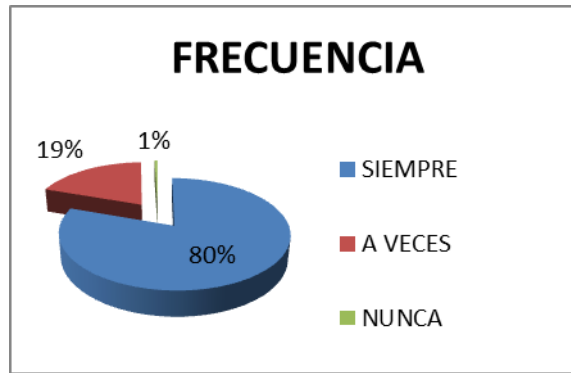
### PREGUNTA 7

¿La evaluación externa al currículo y módulos mejoraría la calidad de educación en la Carrera?

N	ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	SIEMPRE	168	80
2	A VECES	40	19
3	NUNCA	1	0
	<b>TOTAL</b>	209	100

**Cuadro 11.** Evaluación externa al currículo

**Elaborado por:** Maestrante



**Gráfico 9.** Evaluación externa al currículo

**Elaborado por:** Maestrante

### ANALISIS

Del 100% de los estudiantes encuestados, el 80% manifiesta que la evaluación externa al currículo y módulos mejoraría la calidad de educación en la Carrera, mientras que un 19% manifiesta que medianamente la evaluación externa al currículo y módulos mejoraría la calidad de educación en la Carrera, y menos del 1% manifiesta que no serviría una evaluación externa.

### INTERPRETACIÓN

La mayoría de los encuestados manifiesta que la evaluación externa al currículo y módulos mejoraría la calidad de educación en la Carrera, eso nos transmite que existe confianza en que al realizar evaluaciones por medio de terceros, la carrera de Psicología educativa mejoraría en cuanto a calidad se refiere

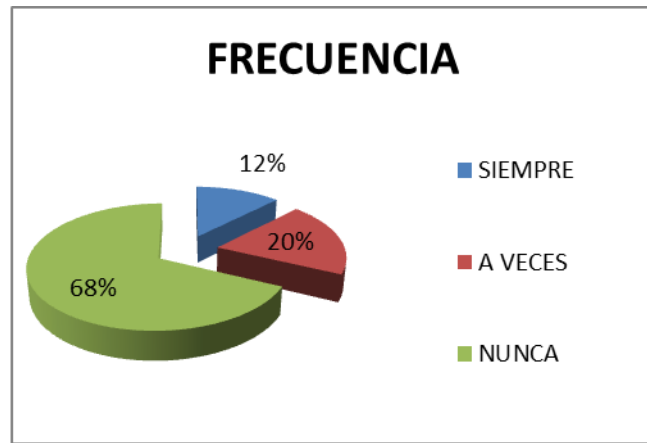
**PREGUNTA 8.**

¿Su rendimiento académico está en relación con los avances de los módulos?

N	ACTIVIDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	SIEMPRE	26	12
2	A VECES	41	20
3	NUNCA	142	68
	<b>TOTAL</b>	209	100

**Cuadro 12.** Avances de los módulos

**Elaborado por:** Maestrante



**Gráfico 10.** Avances de los módulos

**Elaborado por:** Maestrante

**ANÁLISIS**

Del 100% de estudiantes encuestados, el 68% manifiesta que su rendimiento académico no está en relación con los avances de los módulos, mientras que un 20% manifiesta que su rendimiento académico está medianamente en relación con los avances de los módulos y un 12% manifiesta que su rendimiento está totalmente con los avances de los módulos

**INTERPRETACIÓN**

La mayoría de estudiantes considera que el rendimiento que tiene no está acorde al rendimiento del avance de los módulos, manifestando nuevamente un tipo de inconformidad porque apenas un 20% opina que medianamente está acorde su rendimiento acorde al avance de los módulos

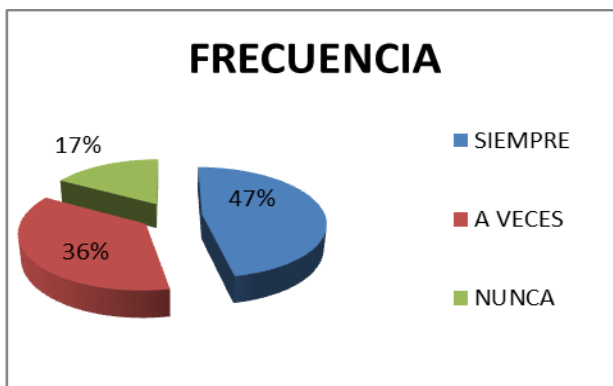
**PREGUNTA 9.**

¿El perfil del docente está acorde a la calidad de educación superior?

N	ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	SIEMPRE	98	47
2	A VECES	76	36
3	NUNCA	35	17
	<b>TOTAL</b>	209	100

**Cuadro 13.** Perfil del docente

**Elaborado por:** Maestrante



**Gráfico 11.** Perfil del docente

**Elaborado por:** Maestrante

**ANÁLISIS**

Del 100% de los estudiantes encuestados, el 47% manifiesta que el perfil del docente está acorde a la calidad de educación superior, mientras que el 36% dice que el perfil del docente está medianamente acorde a la calidad de educación superior y apenas un 17% manifiesta que el perfil del docente no está acorde a la calidad de educación superior

**INTERPRETACIÓN**

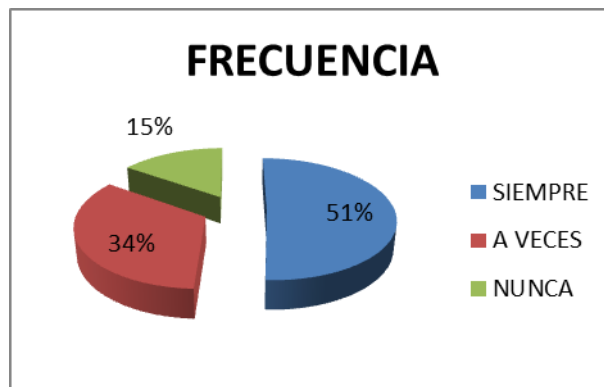
La mayoría de estudiantes opina que el perfil del docente está acorde a la calidad de educación superior, pero no es un porcentaje tan alto referente a esta cuestión, porque seguidamente existe una opinión mediática referente a la pregunta planteada.

**PREGUNTA 10.**

¿El perfil psicológico y social de los estudiantes está acorde a la carrera?

N	ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	SIEMPRE	106	51
2	A VECES	71	34
3	NUNCA	32	15
	<b>TOTAL</b>	209	100

**Cuadro 14.** Perfil psicológico de estudiantes  
**Elaborado por:** Maestrante



**Gráfico 12.** Perfil psicológico de estudiantes  
**Elaborado por:** Maestrante

**ANÁLISIS**

Del 100% de las personas encuestadas, el 51% manifiesta que el perfil psicológico y social de los estudiantes está acorde a la carrera, mientras que un 34% dice que el perfil psicológico y social de los estudiantes está medianamente acorde a la carrera y apenas un 15% manifiesta que no existe coherencia.

**INTERPRETACIÓN**

Acorde a lo manifestado en la encuesta aplicada, la mayoría de estudiantes dicen que el perfil psicológico y social de los estudiantes está acorde a la carrera, pero a pesar de dicha respuesta existe un gran porcentaje de estudiantes que manifiesta que su perfil es medianamente o nada acorde a la carrera.

## 4.2. ENCUESTA DIRIGIDA A DOCENTES

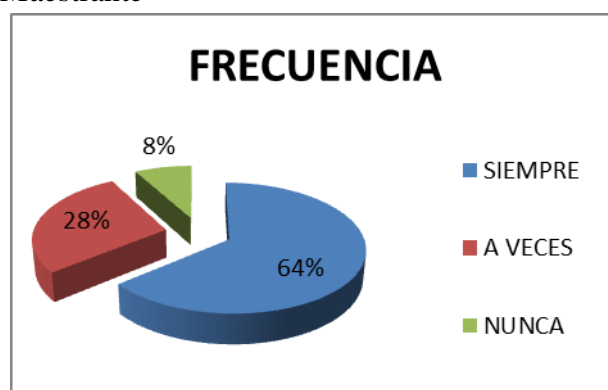
### PREGUNTA 1.

¿Considera Usted que debe ser evaluado por profesionales externos?

N	ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	SIEMPRE	16	64
2	A VECES	7	28
3	NUNCA	2	8
	<b>TOTAL</b>	25	100

**Cuadro 15.** Perfil psicológico de estudiantes

**Elaborado por:** Maestrante



**Gráfico 13.** Perfil psicológico de estudiantes

**Elaborado por:** Maestrante

### ANÁLISIS

Del 100% de las personas encuestadas, el 64% de los docentes consideran que debe ser evaluado por profesionales externos, el 28% medianamente opina que debe ser evaluado por profesionales externos y un 8% no está de acuerdo

### INTERPRETACIÓN

Según la encuesta realizada la mayoría de docentes está acorde a que debe ser evaluado por profesionales externos pero varios docentes no desean ser evaluados por docentes externos, posiblemente sea por el temor permanente en el campo de la evaluación

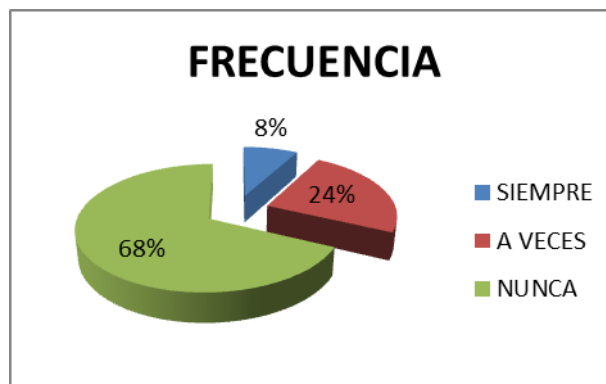
## PREGUNTA 2.

¿Su portafolio docente es actualizado constantemente?

N	ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	SIEMPRE	2	8
2	A VECES	6	24
3	NUNCA	17	68
	<b>TOTAL</b>	25	100

**Cuadro 16.** Portafolio Actualizado

**Elaborado por:** Maestrante



**Gráfico 14.** Portafolio Actualizado

**Elaborado por:** Maestrante

## ANÁLISIS

Del 100% de los docentes entrevistados, el 68% de no tienen el portafolio de manera puntual, mientras que el 24% de los entrevistados tiene medianamente el portafolio y apenas un 8% tiene el portafolio docente.

## INTERPRETACIÓN

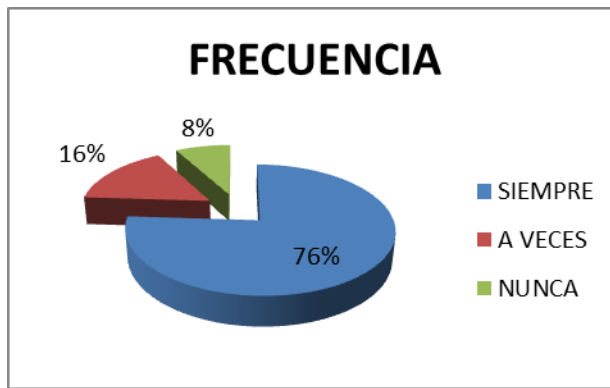
Según la entrevista aplicada la mayoría de docentes no tiene el portafolio, posiblemente sea por la falta de capacitación al personal respecto a este tema, pero es preocupante porque más de 50% no tiene un portafolio al día y apenas un pequeño grupo posee dicho documento

**PREGUNTA 3.**

¿Considera que tiene conocimiento de la misión, visión y objetivos educativos?

N	ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	SIEMPRE	19	76
2	A VECES	4	16
3	NUNCA	2	8
	<b>TOTAL</b>	25	100

**Cuadro 17.** Conocimiento de la misión, visión y objetivos educativos  
**Elaborado por:** Maestrante



**Gráfico 15.** Conocimiento de la misión, visión y objetivos educativos  
**Elaborado por:** Maestrante

**ANÁLISIS**

Del 100% de las personas encuestadas, el 76% considera que tiene conocimiento de la misión, visión y objetivos educativos, mientras que el 16% de las personas encuestadas medianamente tiene conocimiento de la misión, visión y objetivos educativos y un 8% de las personas encuestadas manifiestan no tener conocimiento de la misión, visión y objetivos educativos

**INTERPRETACIÓN**

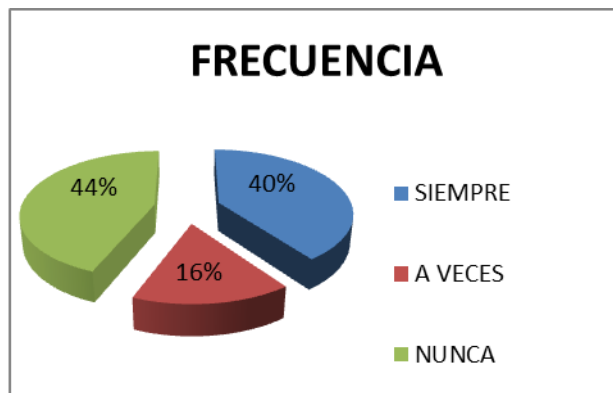
De la encuesta realizada podemos apreciar que la mayoría de docentes conocen la misión, visión y objetivos educativos, es un porcentaje considerable, porque este es un aspecto valorable dentro de la evaluación a las carreras

#### PREGUNTA 4.

¿Considera usted que la misión, visión y objetivos institucionales son coherentes a la formación profesional?

N	ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	SIEMPRE	10	40
2	A VECES	4	16
3	NUNCA	11	44
	<b>TOTAL</b>	25	100

**Cuadro 18.** Coherencia de la misión, visión y objetivos educacionales  
**Elaborado por:** Maestrante



**Gráfico 16.** Coherencia de la misión, visión y objetivos educacionales  
**Elaborado por:** Maestrante

#### ANÁLISIS

Del 100% de los docentes encuestados, el 44% manifiesta que la misión, visión y objetivos institucionales no tiene una coherencia en la formación profesional, mientras que un 40% manifiesta que la misión, visión y objetivos institucionales tiene una coherencia en la formación profesional y un 16% dicen que la coherencia es mediana.

#### INTERPRETACIÓN

De la encuesta realizada nos podemos dar cuenta que las personas que consideran que la misión, visión y objetivos institucionales tienen coherencia con la formación profesional con las personas que consideran que no tiene coherencia es delimita por poco.



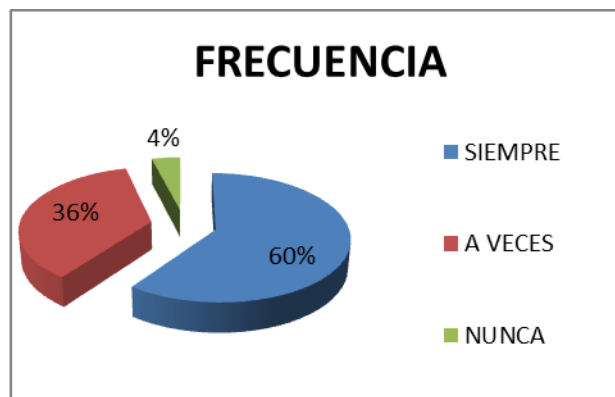
**PREGUNTA 5.**

¿Se siente satisfecho con el trabajo como docente?

N	ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	SIEMPRE	15	60
2	A VECES	9	36
3	NUNCA	1	4
	<b>TOTAL</b>	25	100

**Cuadro 19.** Satisfacción con el trabajo docente

**Elaborado por:** Maestrante



**Gráfico 17.** Satisfacción con el trabajo docente

**Elaborado por:** Maestrante

**ANÁLISIS**

Del 100% de las personas encuestadas el 60% se siente satisfecho con el trabajo que está llevando como docente, mientras que el 36% manifiesta que la satisfacción de ser docente es mediano y un 4% manifiesta que no le agrada trabajar como docente de la universidad.

**INTERPRETACIÓN**

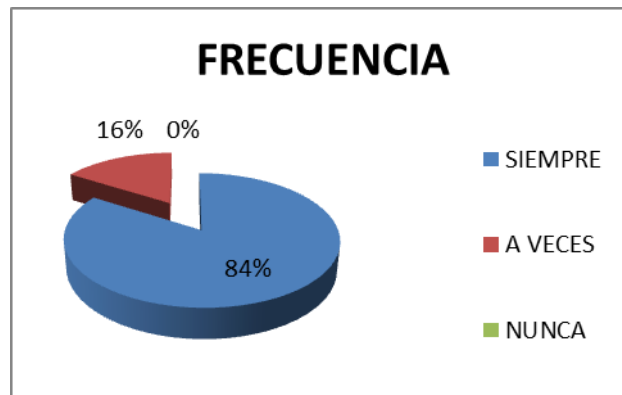
La mayoría de docentes manifiesta que se encuentra satisfecha por mantenerse como docente de la universidad mientras varios docentes dicen que no tienen mucha satisfacción y algunos docentes no les atrae ser docentes de la Universidad

**PREGUNTA 6.**

¿Cree usted que el aseguramiento de la calidad superior se relaciona con la dirección, la participación, la discusión, la filosofía, los valores, la ética y la cultura organizacional que manifiesta la carrera?

N	ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	SIEMPRE	21	84
2	A VECES	4	16
3	NUNCA	0	0
	<b>TOTAL</b>	25	100

**Cuadro 20.** Aseguramiento de la calidad superior  
**Elaborado por:** Maestrante



**Gráfico 18.** Aseguramiento de la calidad superior  
**Elaborado por:** Maestrante

**ANÁLISIS**

Del 100% de las encuestas aplicadas, el 84% manifiesta que el aseguramiento de la calidad superior se relaciona con la dirección, la participación, la discusión, la filosofía, los valores, la ética y la cultura organizacional que manifiesta la carrera, el 16% manifiesta que medianamente existe dicha relación

**INTERPRETACIÓN**

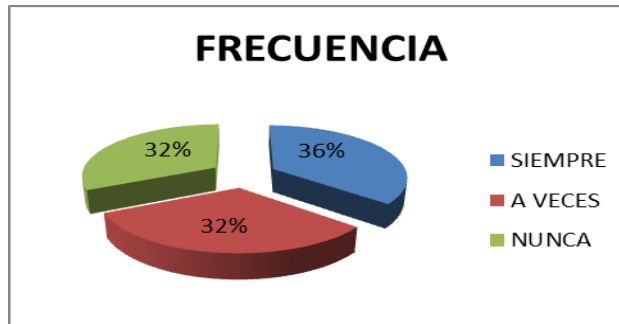
De las encuestas aplicadas, la mayoría de docentes, manifiesta que el aseguramiento de la calidad superior se relaciona con la dirección, la participación, la discusión, la filosofía, los valores, la ética y la cultura organizacional que manifiesta la carrera

## PREGUNTA 7.

¿La evaluación externa aplicada al currículo y módulos mejoraría la calidad de educación en la Carrera?

N	ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	SIEMPRE	9	36
2	A VECES	8	32
3	NUNCA	8	32
	<b>TOTAL</b>	25	100

**Cuadro 21.** Evaluación externa al currículo  
**Elaborado por:** Maestrante



**Gráfico 19.** Evaluación externa al currículo  
**Elaborado por:** Maestrante

## ANÁLISIS

Del 100% de los docentes investigados, el 36% se manifiesta que la evaluación externa aplicada al currículo y módulos mejoraría la calidad de educación en la Carrera, en cambio con un 32% de las personas investigadas opinan que medianamente o nada mejoraría la calidad de educación en la Carrera

## INTERPRETACIÓN

De las personas encuestadas existe una doble posición respecto a la evaluación externa aplicada al currículo y módulos correspondientes al mejoramiento de la calidad de educación en la Carrera, un porcentaje considerado como no tan evidente manifiesta que sería favorable, mientras la otra parte manifiesta que no es considerable

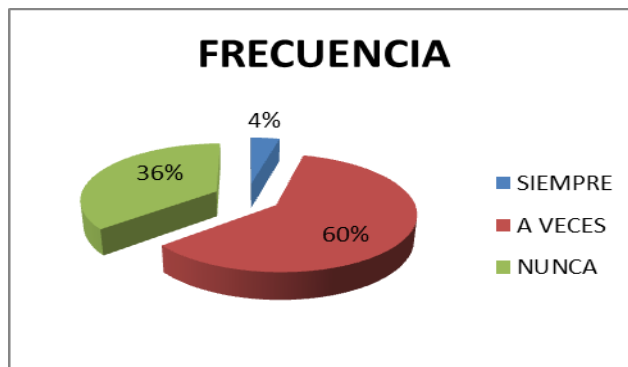
**PREGUNTA 8.**

¿Considera usted que el rendimiento académico de sus estudiantes está en relación con los avances de los módulos?

N	ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	SIEMPRE	1	4
2	A VECES	15	60
3	NUNCA	9	36
	<b>TOTAL</b>	25	100

**Cuadro 22.** Avances de los módulos

**Elaborado por:** Maestrante



**Gráfico 20.** Avances de los módulos

**Elaborado por:** Maestrante

**ANÁLISIS**

Del 100% de las personas encuestadas, el 60% manifiesta que el rendimiento académico de sus estudiantes es medianamente favorable en relación al avance de contenidos, mientras que el 36% manifiesta no es favorable dicho rendimiento para con su módulo y el 4% manifiestan que el avance académico está coherente con su modulo

**INTERPRETACIÓN**

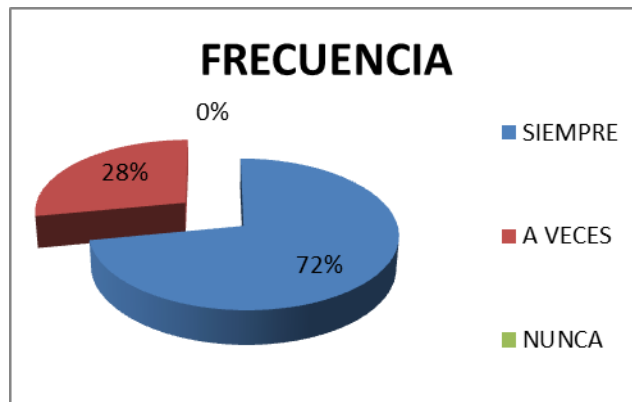
Un porcentaje mayoritario de docentes encuestados manifiestan que el rendimiento académico está medianamente acorde con sus módulos, siendo una cifra alta para la generación de mejores pautas de aprendizaje y muy por lo contrario manifiestan que son muy pocos estudiantes quienes estarían con buen rendimiento en su asignatura.

### PREGUNTA 9.

¿Considera usted que el perfil del docente está acorde a la calidad de educación superior?

N	ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	SIEMPRE	18	72
2	A VECES	7	28
3	NUNCA	0	0
	<b>TOTAL</b>	25	100

**Cuadro 23.** Perfil del docente  
**Elaborado por:** Maestrante



**Gráfico 21.** Perfil del docente  
**Elaborado por:** Maestrante

### ANÁLISIS

Del 100% de los docentes entrevistados, el 72% manifiesta que el perfil del docente está acorde a la calidad de educación superior, mientras que el 28% manifiesta que el perfil del docente no está acorde a la calidad de educación superior.

### INTERPRETACIÓN

La mayoría de docentes manifiesta la relación existente entre el perfil docente con la calidad de educación superior, pero existe una minoría que cree que el talento humano existente en la Carrera de Psicología no está acorde a la calidad de educación superior.

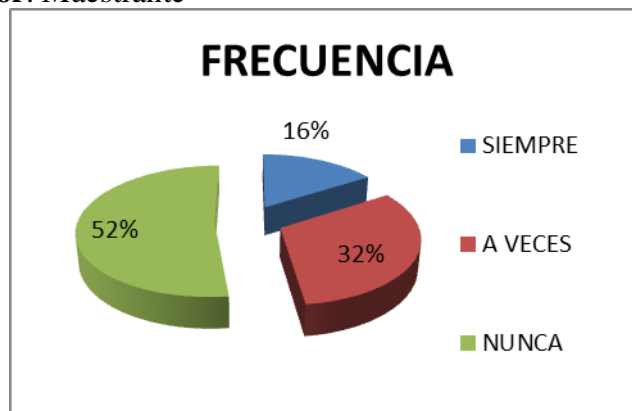
### PREGUNTA 10.

¿Considera usted que el perfil psicológico y social de los estudiantes está acorde a la carrera?

N	ALTERNATIVA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	SIEMPRE	4	16
2	A VECES	8	32
3	NUNCA	13	52
	<b>TOTAL</b>	25	100

**Cuadro 24.** Perfil psicológico de estudiantes

Elaborado por: Maestrante



**Gráfico 22.** Perfil psicológico de estudiantes

Elaborado por: Maestrante

### ANÁLISIS

Del 100% de las personas encuestadas, el 52% manifiesta que el perfil psicológico y social de los estudiantes está acorde a la carrera, mientras que un 32% manifiesta que el perfil psicológico y social de los estudiantes está medianamente acorde a la carrera, pero un 16% dice que el perfil psicológico y social de los estudiantes no está acorde a la carrera

### INTERPRETACIÓN

De la encuesta aplicada podemos apreciar que existe un nivel preocupante de escasa vocación para con la carrera, en muchas ocasiones es por una mala orientación profesional en los colegios, pero podemos notar que la mitad y un poco más está de acuerdo con la especialidad

### 4.3. COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS

#### 1. Planteamiento de la Hipótesis

**H<sub>0</sub>:** La evaluación por pares no incide en la calidad de educación superior en la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato

**H<sub>1</sub>:** La evaluación por pares incide favorablemente en la calidad de educación superior en la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato

#### 2. Estimador estadístico

Se dispone de información obtenida como producto de la investigación realizada a toda la población que se encontraba en el momento de aplicar la encuesta.

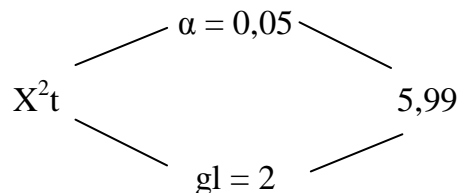
Para la siguiente comprobación de la Hipótesis vamos a aplicar la prueba del Chi-cuadrado ( $X^2$ )

$$X^2 = \sum \left( \frac{(O - E)^2}{E} \right)$$

#### 3. Nivel de significación y regla de decisión

$\alpha = 0,05$

**gl:**  $(c-1)(h-1) = (2-1)(3-1) = 2$



*Se acepta la hipótesis nula si el valor a calcularse de  $X^2$  es menor al valor de  $X^2$  tabular = 5,99; caso contrario se rechaza*

#### 4. Cálculo de “Chi-cuadrado” $X^2$ .- Datos obtenidos en la investigación

<b>MECANISMO</b> <b>JORNADA</b>	<b>ESTUDIANTES</b>	<b>DOCENTES</b>	<b>TOTAL</b>
SIEMPRE	1134 (1119,87)	115 (129,13)	<b>1249</b>
A VECES	464 (480,58)	72 (55,42)	<b>536</b>
NUNCA	492 (489,54)	54 (56,45)	<b>546</b>
<b>TOTAL</b>	<b>2090</b>	<b>241</b>	<b>2331</b>

#### 5. Tabla de frecuencias observadas (O) y esperadas (E)

<b>O</b> <b>frecuencias observadas</b>	<b>E</b> <b>Frecuencia Esperadas</b>	<b>(O - E)<sup>2</sup> / E</b>
1134	1119,87	<b>0,178</b>
464	480,58	<b>0,572</b>
492	489,54	<b>0,0124</b>
115	129,13	<b>1,545</b>
72	55,42	<b>4,96</b>
54	56,45	<b>0,11</b>
<b><math>X^2c</math></b>		<b>7,377</b>

#### 6. Conclusión

El valor  $X^2c = 7,377 > X^2t = 5,99$  y de conformidad a lo establecido en la Regla de Decisión, *se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alterna*, es decir, se confirma que la evaluación por pares incide favorablemente en la calidad de educación superior en la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato



## CAPITULO V

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### 5.1. CONCLUSIONES

- La evaluación por pares genera el aseguramiento de la calidad porque esta se relaciona con la dirección, la participación, la discusión, la filosofía, los valores, la ética y la cultura organizacional, que debe mantener en las instituciones manteniendo como referente la eficiencia y la eficacia de los actores del proceso, de los procesos de los productos y servicios del sistema.
- No existe factores evidenciables que nos permiten identificar el proceso de evaluación por pares en la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato, a pesar de que es un indicador evaluable creado por el extinto CONEA, pero existe evaluaciones internas como la evaluación al docente por parte de los docentes y autoridades.
- El nivel de calidad superior de la Carrera de Psicología es medianamente favorable, teniendo en cuenta que no se emplean métodos por parte del docente que ayuden pedagógicamente al estudiante para mejorar su nivel académico, el perfil psicológico de los estudiantes no está acorde a la carrera y no existe un portafolio docente que evidencie las actividades es el aula.
- La evaluación por pares es la mejor alternativa de solución para el mejoramiento de la calidad de educación superior en la carrera de Psicología Educativa, porque permite verificar que su desempeño cumple con las características y estándares, evidenciando que sus actividades se realizan en concordancia con la misión, visión, propósitos y objetivos institucionales.

## 5.2. RECOMENDACIONES

- Se sugiere que exista un plan de seguimiento por parte de la Coordinación de la Carrera de Psicología Educativa para evidenciar el aseguramiento de la calidad mediante la dirección, la participación, la discusión, la filosofía, los valores, la ética y la cultura organizacional, actuando referente a la eficiencia y la eficacia.
- Establecer factores evidenciables que nos permiten identificar el proceso de evaluación por pares en la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato, para poder mejorar la calidad de educación superior y dar cumplimiento a lo manifiesto en el indicador de evaluación otorgado por el extinto CONEA.
- Implementar métodos por parte del docente que faciliten pedagógicamente al estudiante para mejorar su nivel académico, acordes a su perfil psicológico, evidenciando los avances académicos en un portafolio docente para mejorar el nivel de calidad superior de la Carrera de Psicología.
- Desarrollar una evaluación por pares para el mejoramiento de la calidad de educación en la Carrera de Psicología Educativa, para poder realizar una revisión sobre las actividades integrales, con el objeto de verificar que el desempeño que cumplen en base a estándares de calidad, visualizando sus actividades en concordancia con la misión, visión, propósitos y objetivos institucionales.

## **CAPÍTULO VI**

### **LA PROPUESTA**

#### **6.1. DATOS INFORMATIVOS**

##### **6.1.1. Título**

Proyecto para la evaluación por pares en la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato.

##### **6.1.2. Institución Ejecutora**

Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato

##### **6.1.3. Beneficiario**

Autoridades

Docentes

Estudiantes

##### **6.1.4. Ubicación**

**Provincia:** Tungurahua

**Cantón:** Ambato

**Parroquia:** Huachi Chico

##### **6.1.5. Tiempo estimado para la ejecución**

Inicio: Agosto 2012

Fin: Agosto 2015

##### **6.1.6. Equipo Técnico Responsable**

Profesores de la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato

### **6.1.7. Costo**

Autofinanciamiento

## **6.2. ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA**

- No existe factores evidenciables que nos permiten identificar el proceso de evaluación por pares en la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato, a pesar de que es un indicador evaluable creado por el extinto CONEA, pero existe evaluaciones internas como la evaluación al docente por parte de los docentes y autoridades.
- El nivel de calidad superior de la Carrera de Psicología es medianamente favorable, teniendo en cuenta que no se emplean métodos por parte del docente que ayuden pedagógicamente al estudiante para mejorar su nivel académico, el perfil psicológico de los estudiantes no está acorde a la carrera y no existe un portafolio docente que evidencie las actividades es el aula.
- La evaluación por pares es la mejor alternativa de solución para el mejoramiento de la calidad de educación superior en la carrera de Psicología Educativa, porque permite verificar que su desempeño cumple con las características y estándares, evidenciando que sus actividades se realizan en concordancia con la misión, visión, propósitos y objetivos institucionales.
- El aseguramiento de la calidad se relaciona con la dirección, la participación, la discusión, la filosofía, los valores, la ética y la cultura organizacional, que debe mantener en las instituciones manteniendo como referente la eficiencia y la eficacia de los actores del proceso, de los procesos de los productos y servicios y del sistema.

### **6.3. JUSTIFICACIÓN**

El periodo que atraviesa la Universidad ecuatoriana actualmente, es unificadora, buscando niveles de excelencia a nivel internacional, pero para lograr ese fin se debe empezar por el mejoramiento de la calidad a nivel nacional y uno de los indicadores para la acreditación de las carreras es el efecto de la evaluación por pares en búsqueda de una combinación de fines comunes entre las carreras con nominaciones similares.

En el Modelo General para La Evaluación de Carreras con Fines de Acreditación en el *Indicador A.5* que corresponde a Evaluación por Pares existe el descriptor que manifiesta que se evalúe el contenido de cada una de las materias, la especificidad de las carreras y su adecuación a los objetivos educacionales, misión y visión y pertinencia con el entorno.

Manifiesta que el calendario de la evaluación por pares deberá ser establecido de manera que en un período de tres años todos los contenidos de las materias de la carrera hayan sido evaluados por pares externos, es necesario que la institución emita una política y reglamente el proceso. Los resultados de las evaluaciones serán solo de uso interno de la universidad y de la carrera, como parte del proceso de autoevaluación. El CEAACES sólo verificará la existencia y aplicación de la evaluación por pares externos.

A medida que se desarrolle el proyecto de evaluación por pares de la Carrera de Psicología Educativa se observará dificultades actuales que nos ayudarán en las correcciones futuras e inmediatas para lograr más allá de la acreditación a la carrera, un fortalecimiento de la Universidad Técnica de Ambato.

## **6.4. OBJETIVOS**

### **6.4.1. Objetivo General**

Potenciar el desempeño de la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato en base a los parámetros obtenidos de la evaluación por pares externos.

### **6.4.2. Objetivos Específicos**

- Elaborar la Planificación de Actividades que se desarrollarán para el efecto de la Propuesta.
- Desarrollar el proyecto para la evaluación por pares en la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato.
- Evaluar los resultados obtenidos con la aplicación del proyecto para la evaluación por pares en la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato.

## **6.5. ANÁLISIS DE FACTIBILIDAD**

La presente propuesta surge de la necesidad urgente de incorporar un proyecto para la evaluación por pares en la Carrera de Psicología Educativa, que dentro de sus políticas está el innovar el proceso educativo considerando la aplicación de estrategias enfocados al mejoramiento de la educación superior, constituyendo un pilar fundamental para la formación de profesionales competentes.

La Universidad del Ecuador está pasando por distintos cambios que conducen a la formación de seres competentes y aptos para el desenvolvimiento en su campo profesional, mismos que se contempla en el Modelo General para La Evaluación de Carreras con Fines de Acreditación, considerándose el Indicador A.5, para la evaluación por pares.

La sociedad busca en la educación universitaria el desarrollo personal y colectivo de sus miembros, obteniendo un instrumento idóneo que fortalezca su forma de vida apoyando de manera directa a la calidad de la Carrera y de la Universidad.

## **6.6. FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA**

La evaluación de pares pertenece a una Tecnología Educativa Apropriadada y Crítica, relacionada con la racionalidad tecnológico-educativa y comunicativa. Además de comprender la autoevaluación que permite, mediante la rúbrica, poder revisar y desempeñarse cada vez mejor en el transcurso de la materia, por los trabajos llevados a cabo, la evaluación de pares brinda la oportunidad de coevaluar a otro grupo de compañeros con el objetivo de ayudar a mejorar sus producciones y habilidades.

La evaluación por pares es de carácter multirreferencial y su propósito no es el control. Se trata de abrir la consulta para invitar y promover la participación, entendiendo que una buena manera de proporcionar datos e informaciones creíbles, confiables y valiosos se favorece cuando todos los que participan en la misma tarea se comprometen con ella para encontrar sus aspectos más relevantes, controvertidos, los que necesitan mejorarse y/o suprimirse. Es así que, la heterogeneidad en los grupos provoca la ayuda entre unos y otros. La explicitación de las diferencias puede promover intercambios que favorezcan el crecimiento de cada uno de los integrantes. De esta manera, el foco está puesto en lo cualitativo ya que la evaluación por pares permite adoptar miradas reflexivas, comprensivas e interpretativas respecto de los cambios que se suceden en los aprendizajes (dando lugar a la retroalimentación y la metacognición)

## **La evaluación por pares en instituciones y carreras**

La idea de evaluación por pares se ha trasladado desde el campo científico, asociado a una disciplina, al campo de la educación superior. En el caso de la evaluación institucional y de carreras, la revisión por pares tiene un sentido más laxo, involucrando todo tipo de juicio o apreciación emitida por una persona reconocida y autorizada. En general, los juicios evaluativos de pares se combinan y apoyan en antecedentes provistos por los sistemas de información e indicadores de desempeño disponibles.

El mecanismo de revisión por pares es indispensable al considerar las cualidades intrínsecas de una institución. La evaluación por pares académicos, en este sentido, está en el corazón de la empresa académica orientada a los ideales básicos de búsqueda de la verdad y del conocimiento. No obstante, se sostiene que un sistema de aseguramiento de calidad también debería considerar las cualidades extrínsecas, ante el riesgo de aislar a las instituciones de la sociedad.

La mayoría de los países prevén en sus sistemas de evaluación la participación de pares que emiten juicios evaluativos sobre las respectivas instituciones y carreras. En la metodología predominante, su intervención aparece luego de una primera etapa de autoevaluación que culmina en un informe. Un grupo de pares evaluadores visita la institución durante varios días, en donde se intenta relacionar el informe de autoevaluación con su propia experiencia en la visita. Los pares también pueden observar las instalaciones y aún las clases, aunque esto último no es tan usual.

Entre las ventajas asociadas comúnmente con los procesos de revisión por pares, la literatura destaca que sólo mediante este procedimiento es posible obtener juicios válidos y directos sobre la calidad de productos o procesos, a diferencia de indicadores que sólo reflejarían aproximada y parcialmente los aspectos cualitativos de aquéllos. También se valora que la revisión por pares sea flexible, pudiendo adaptarse a las tradiciones de las diversas disciplinas o, incluso, paradigmas o



escuelas. Asimismo, puede usarse, con adaptaciones mínimas, a diversos tipos de unidades, instituciones, carreras o proyectos.

En la escasa literatura específica sobre la actuación de pares en instituciones y carreras, se destacan algunas limitaciones. Se afirma que los procesos de revisión por pares no son en sí mismos un medio efectivo para desentrañar lo que realmente sucede en una institución. Entre las principales críticas se sostiene que:

- Es reducida la experiencia de observación directa de los pares, ya que pasan la mayor parte del tiempo en reuniones y discusiones con diferentes "grupos seleccionados".
- Se advierte una brecha significativa entre las percepciones de los pares y los autores del informe de autoevaluación.
- No es usual que los pares sean provistos de detallada documentación o, si así fuera, que dispongan del tiempo de leerla en profundidad. Otras veces carece de claridad sobre el rol que va a desempeñar. Esto genera, entre otras consecuencias, baja calidad de los informes.
- Se pretende que los pares realicen preguntas cuando no están suficientemente entrenados para ello.
- Son escasas las instancias para neutralizar de manera previa sus preconcepciones o prejuicios. La capacitación recibida está usualmente relacionada con cuáles son las áreas a examinar y los aspectos que tienen que focalizar.
- Raramente son entrenados en cómo identificar e interpretar lo que ven, ni de qué manera desentrañar situaciones en las que las instituciones "orquestan" la visita.
- En evaluación institucional frecuentemente se requiere la participación de pares que no sólo sean especialistas disciplinarios sino expertos calificados, por ejemplo en

cuestiones administrativas, financieras u organizacionales. Este es otro de los puntos en discusión, respecto de cómo encontrar un balance en la distribución de los perfiles del comité evaluador dado el amplio espectro a evaluar.

- Es inevitable el carácter subjetivo de la revisión de pares. En efecto, los juicios que resultan de aplicar este procedimiento reflejan el resultado de procesos mentales poco verificables de los jueces.
- Los principales problemas de parcialidad en los juicios se deben a que toman como base su propia experiencia, su institución de pertenencia, o utilizando como referencia el modelo de universidad tradicional.
- Al querer resolver los problemas de parcialidad a través de la metodología, se genera en ella una rigidez que dificulta la innovación de las perspectivas de análisis y las recomendaciones, favoreciendo el desarrollo de un rol de evaluador pragmático o instrumental, estandarizado.
- La escasez de personas para desempeñar el rol dificulta la rotación y, consecuentemente, los juicios y recomendaciones tienden a repetirse en diferentes casos.
- Tiende a primar un criterio de endogamia académica entre grupos o instituciones que incide en la imparcialidad de los procesos.

En función de estas limitaciones, parte del debate se orientó hacia la conveniencia de la aplicación de "indicadores de rendimiento" para mitigar estos riesgos. Sin embargo, durante la década de los noventa fue abundante la literatura que puso en cuestión a este tipo de información –más allá de su confiabilidad– como operaciones válidas del concepto "calidad". Algunos estudios sugieren que el beneficio que acarrearía el refinamiento y mejoramiento de las medidas estadísticas para transformarlas en verdaderos y significativos indicadores sería sobrepasado por los costos que dicha tarea consumiría.

Con el fin de neutralizar las desventajas en el ámbito de la evaluación institucional, la mayoría de las experiencias internacionales muestra un uso combinado de procesos de revisión por pares e indicadores de desempeño que estaría mostrando buenos resultados. Su combinación con la autoevaluación también funciona en la medida en que los evaluadores reconocen y respetan los valores de los evaluados y aceptan que su principal contribución es asistir al autoaprendizaje.

También se observa que un medio usual para mitigar los problemas en el desenvolvimiento de los pares evaluadores es a través de la formación específica. Otro conjunto de soluciones aparecen por un mejoramiento de los instrumentos y metodologías, a fin de encontrar el adecuado balance que permita imparcialidad y a la vez creatividad de los juicios.

### **Calidad de Educación Superior**

Desde hace algunas décadas el concepto de calidad ha venido adquiriendo una centralidad explícita en el campo de la educación superior, convirtiéndose en un tema de importancia creciente, a pesar de que se reconoce que es un concepto difícil de definir, dada su naturaleza multidimensional. Por lo mismo, son múltiples las acepciones, enfoques y acentos que ha tenido a lo largo de la historia.

Muchas de las definiciones referidas a calidad se han dado en función de su evaluación, identificando estándares, criterios y/o requisitos, los cuales pueden variar según el contexto, las orientaciones y necesidades sociales preponderantes en un momento determinado.

La UNESCO define calidad en la educación superior como un concepto multidimensional de múltiples niveles, dinámico, que se relaciona con los elementos contextuales de un modelo educacional, con la misión y fines institucionales, y con estándares específicos dentro de un sistema, institución, programa o disciplina determinados. La calidad, por tanto, puede adquirir significados diferentes dependiendo de: la comprensión de los diversos intereses de distintos grupos

comprometidos o actores en la educación superior; sus referencias: Insumos, procesos, productos, misiones, objetivos, etc.; los atributos o características del mundo académico que se considera necesario evaluar; y el período histórico en el desarrollo de la educación superior.

## **6.7. METODOLOGÍAS: MODELO OPERATIVO**

### **6.7.1. Fases**

La propuesta tiene tres fases, la primera hace referencia a la planificación del proyecto, la segunda está enmarcada a la ejecución del mismo, y la tercera parte se constituirá en la evaluación del proyecto.

### **6.7.2. Etapas**

En la primera fase las etapas a seguir son: antecedentes de la propuesta, justificación, visión, misión, fines y objetivos de la carrera, objetivos, objetivo general, objetivos específicos, fundamentación conceptual, operacionalización del instrumento, recursos y cronograma de actividades

### **6.7.3. Metas**

La principal meta es la elaboración de un proyecto para la evaluación por pares en la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato.

### **6.7.4. Actividades: Socializaciones, Encuestas, Entrevistas con autoridades**

### **6.7.5. Recursos:**

#### **Humanos**

- Autoridades
- Docentes
- Estudiantes

#### **Materiales**

- De escritorio

- Bibliográfico

#### 6.7.6. Presupuesto

No se requiere mayor presupuesto del que se cuenta actualmente

#### 6.7.7. Responsable

Psic. Educ. Danny Rivera Flores

#### 6.7.8. Tiempo:

Periodo Lectivo: marzo – agosto/2012

### 6. 8. ADMINISTRACIÓN DE LA PROPUESTA

Ésta presente propuesta será administrada por la Coordinación de la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato mediante la dirección del Psic. Educ. Danny Rivera Flores

### 6.9. PREVISIÓN DE LA EVALUACIÓN

PREGUNTAS BÁSICAS	EXPLICACIÓN
1.- ¿Quiénes solicitan evaluar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>● La Dirección de Planificación y Evaluación General de la Universidad Técnica de Ambato (DIPLEG)</li> <li>● Decanato de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación</li> <li>● Coordinación de la Carrera de Psicología Educativa</li> </ul>
2.- ¿Por qué evaluar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Para verificar el impacto de la evaluación por pares en el fortalecimiento de la calidad superior de la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato</li> </ul>
3.- ¿Para qué evaluar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Implementar y mantener la evaluación de pares</li> </ul>

	académicos enfocados al fortalecimiento de la Calidad
4.- ¿Quién evalúa?	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Director del DIPLEG</li> <li>● Decano</li> <li>● Coordinador de Carrera de Psicología Educativa</li> </ul>
5.- ¿Cuándo evaluar?	● Una vez por semestre
6.- ¿Cómo evaluar?	● Elaborando un cronograma de actividades para verificar su cumplimiento
7.- ¿Con qué evaluar?	● Elaborando instrumentos de evaluación (Rubricas de evaluación) a ser aplicados a evaluadores, estudiantes y autoridades.

**Cuadro 25.** Previsión de la Evaluación

**Elaborado por:** Maestrante

## 6.10. CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA

La propuesta responde a un problema de investigación educativa, pues, busca mejorar el nivel de la calidad de educación superior en la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato mediante la evaluación por pares, buscando dar cumplimiento al indicador referente a mencionada evaluación.

El trabajo realizado es inédito, no existe otros proyectos referentes a la temática planteada a nivel nacional, porque dentro de la problemática son indicadores nuevos que propuso el ex CONEA, parámetros a los cuales las Universidades están regidas en la actualidad, manteniendo una visión general sobre el impacto que generará a la comunidad educativa.

La base del presente trabajo investigativo está en la aplicación de los parámetros establecidos para mejorar la calidad de los procesos educativos incluyendo aspectos curriculares, permitiendo actualizaciones del mismo y a su vez se garantizará la

actualización docente para obtener óptimos resultados para con los estudiantes que anhelan ser profesionales de éxito

Esta propuesta tiene bases mediante las resoluciones tomadas para mejorar la calidad de educación, estando referidas al Modelo General para La Evaluación de Carreras con Fines de Acreditación.

Para la realización de la propuesta contamos con recursos humanos, técnicos y materiales que faciliten la atención a esta prioridad, considerando principios fundamentales para el efecto de la misma.

**UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO**



**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN**



**CARRERA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA**



---

**PROYECTO PARA LA EVALUACIÓN POR PARES EN LA CARRERA DE  
PSICOLOGÍA EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE  
AMBATO**

---

**Docente Investigador:**

Psic. Educ. Danny Rivera Flores

**AMBATO - ECUADOR**

**2012**



## I. DATOS INFORMATIVOS

**1.1. Nombre del Proyecto:** Proyecto para la evaluación por pares en la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato

**1.2. Ubicación:** Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Ciencia Humanas y de la Educación, Carrera de Psicología Educativa, Campus Huachi. Ubicado en las calles: Pillaguazo y Chasquis

**1.3. Director:** Psic. Educ. Luis Indacochea, Mg.

**1.4. Autor:** Psic. Educ. Danny Rivera Flores

## II. ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES

<b>PROBLEMAS</b>	<b>CAUSAS</b>	<b>ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN</b>
Inexistente evaluación por pares en el fortalecimiento de la calidad de la educación superior en la carrera de psicología educativa.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desconociendo de la importancia de la evaluación externa en el proceso de mejoramiento de la calidad</li><li>• Tipo de evaluación externa nueva para el sistema nacional de educación superior</li><li>• Ineficaces programas de mejoramiento de la calidad superior en la Carrera de Psicología Educativa</li><li>• Pensamiento de severidad en la evaluación</li></ul>	Proyecto para la evaluación por pares en la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato

**Cuadro 26.** Análisis de Necesidades

**Elaborado por:** Maestrante

### **III. ALCANCE TEÓRICO DEL PROBLEMA**

La transformación académica referente al ámbito universitario ha generado un sistema de calidad total, concibiendo un ambiente de cultura de calidad, hoy por hoy el camino hacia el mejoramiento continuo, manteniendo una actitud positiva es bastante escaso. La necesidad individual hacia la cultura de la calidad puede llegar por dos caminos: la iniciativa de una persona que principia acciones para la mejora de sus acciones en la comunidad universitaria, amplificando dichas acciones paulatinamente, al grupo de personas que comparten con él unas actividades afines; o bien porque la persona se encuentra inmerso en un grupo de trabajo universitario en el que la cultura de la calidad está pasando por su flanco y, un poco arrastrado por la simbiosis del grupo, se ve participando en las actividades de mejora establecidas por el grupo. Sea cuál fuere el caso, la persona se encuentra en la tarea de mejorar continuamente mediante la realización de las tareas individuales, que al final constituye el mejoramiento universitario.

Para generar procesos de involucramiento dentro de la mejora continua profesional y por lo tanto universitaria es la concreción de un plan de mejoramiento de la calidad personal. Sin embargo, llevar a efecto un plan de calidad no es suficiente para el logro de la mejora continua, es necesario una valoración crítica de los resultados alcanzados mediante una evaluación, la cual permita apreciar la influencia de las acciones planificadas en el plan de calidad, favoreciendo a la generación de planes de mejora para el individuo o para un área completa.

Sin embargo, la evaluación, que es un punto imprescindible en un transcurso de mejora continua, se suele transformar en la causa más común de reticencia a la implantación de la calidad dentro de un área académica, tendiendo a confundir el

proceso de evaluación como un castigo individual o grupal antes de poder verlas como el mejoramiento al conjunto de actividades que se está realizando.

Los métodos empleados de evaluación de un proceso de calidad en general, y particularmente en el campo de la docencia universitaria, se pueden dividir en métodos de autoevaluación o evaluación interna y en métodos de evaluación externa.

Los métodos de autoevaluación o evaluación interna son aquellos que son responsabilidad del individuo o del grupo en que éste está inmerso. Este tipo de métodos de evaluación es muy importante para el seguimiento continuado del proceso de mejora continua que se esté realizando, dado que la cercanía de los recursos necesarios para llevar a cabo la evaluación no requiere de una gran inversión económica ni de tiempo. No obstante, el proceso de mejora continua en el apartado de la calidad se presta a ser refrendado por una evaluación externa al entorno donde se está dando lugar. Los métodos de evaluación externa tienen el inconveniente de que la disponibilidad de los recursos necesarios para poderlos ejecutar ya que requiere un desembolso económico más grande

En la presente propuesta se discute un método de evaluación externa, denominado evaluación por pares, proponiendo un plan para su implantación en el ámbito de la evaluación de la docencia universitaria.

#### **IV. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO**

El mejoramiento de la calidad en la educación superior en el Ecuador ha generado nuevos lineamientos para el fortalecimiento de la misma; el proceso de evaluación de las carreras con fines de acreditación propuestas por el extinto CONEA, es una muestra de los lineamientos básicos que debe existir dentro de cada una de las universidades ecuatorianas para poder tener resultados satisfactorios a la demanda nacional y posteriormente, internacional; dicha evaluación mediante los indicadores,

muestran la necesidad de fortalecer principios generadores de calidad en todos los ámbitos como: administración, docencia, infraestructura, entre otros, uno de los parámetros que se muestra en dicho esquema evaluativo es la evaluación por pares, que es una parte de la evaluación de externa, que contempla la urgencia de implementar un proyecto que nos haga ver las falencias que tenemos como carrera y empezar a generar estrategias de cambio.

Al encontrarnos dentro del ambiente universitario, podemos pensar que nuestro trabajo es el mejor, al igual que nuestro diseño curricular de la carrera, nuestras aulas, nuestros contenidos, entre otros, pero necesitamos que personas ajenas a nuestra Carrera de Psicología Educativa, aprecien lo que tenemos internamente y al igual que nosotros podremos verificar la carrera de otras universidades del país, fortaleciendo así lazos entre las Carreras y no estar dispersos en cuanto a formación profesional se refiere, unificando ideales en bien de nuestra especialidad.

## **V. SOSTENIBILIDAD DEL PROYECTO**

La forma concreta en que se mejorará la calidad de la educación de la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato se dará mediante la realización de la evaluación por pares obteniendo resultados que permitirán cambiar aspectos negativos dentro del ambiente académico, unificando criterios en búsqueda de la integración de saberes al futuro profesional obteniendo un mismo fin.

## **VI. MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA**

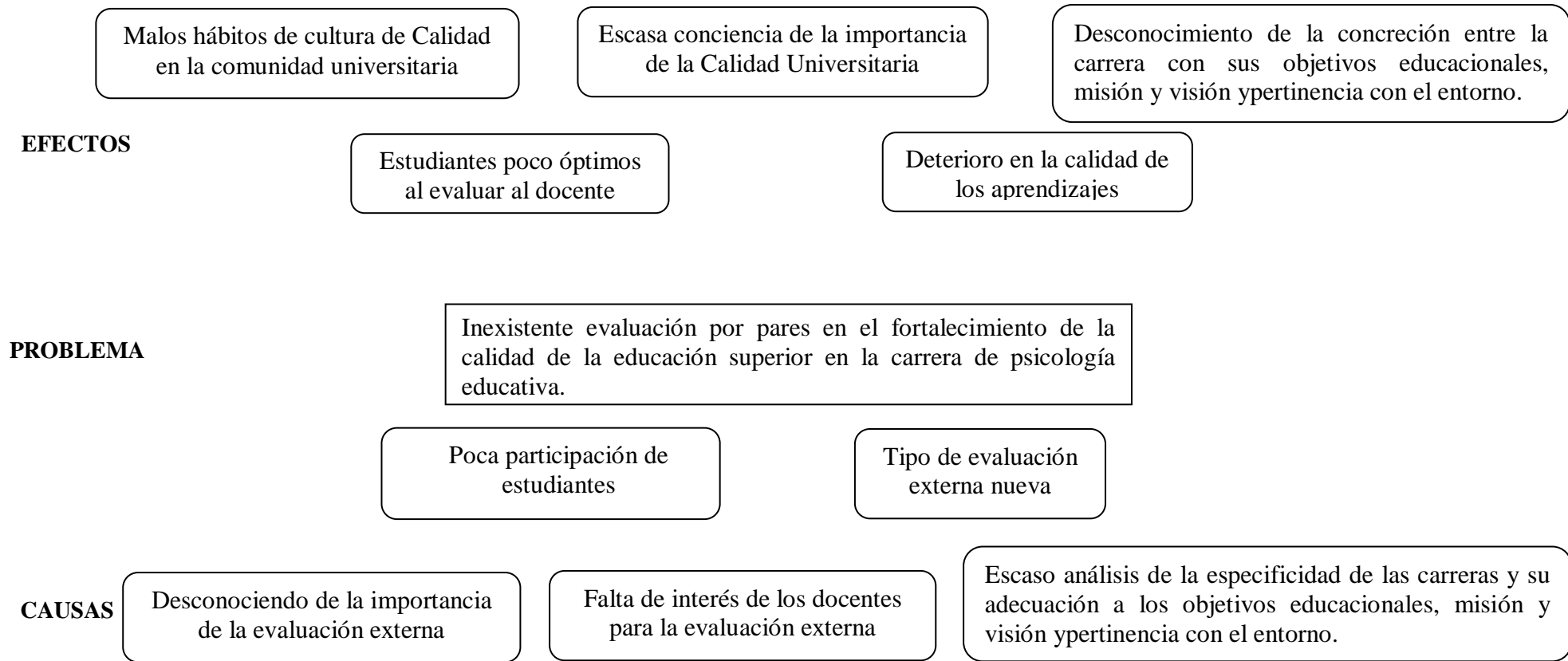
<b>ACCIONES / FUNCIONES</b>		<b>RESPONSABLES</b>
Elaboración del Proyecto		Psic. Educ. Danny Rivera Flores
Presentación del Proyecto		Psic. Educ. Danny Rivera Flores
Ejecución del	Como Director	Psic. Educ. Danny Rivera Flores

Proyecto	Como Docentes	Áreas Académicas
	Como Participantes	Estudiantes de la Carrera de Psicología Educativa
Monitoreo del Proyecto		Autoridades Psic. Educ. Danny Rivera Flores Psic. Educ. Carolina Manzano
Evaluación del Proyecto		Psic. Educ. Danny Rivera Flores Psic. Educ. Carolina Manzano

**Cuadro 27.** Participación de la Comunidad Educativa

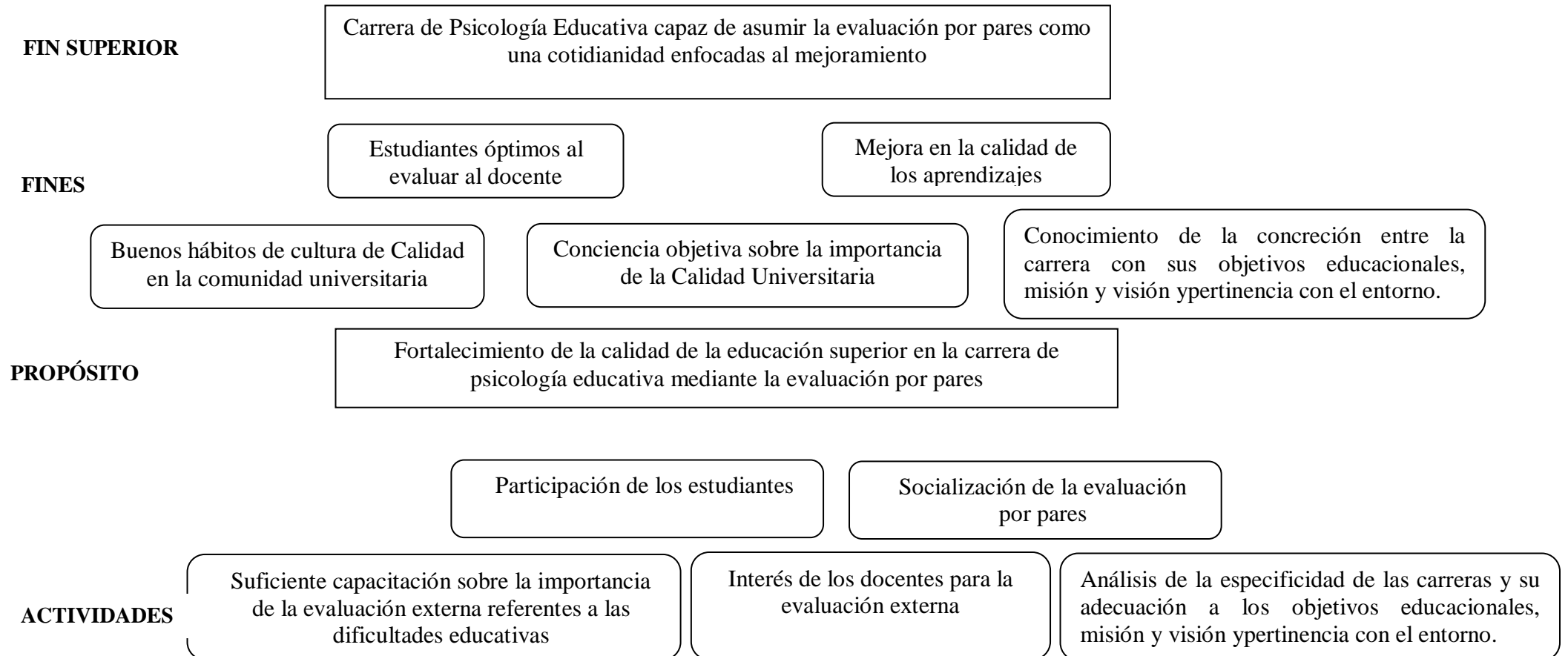
**Elaborado por:** Maestrante

## VII. MATRIZ DEL ÁRBOL DE PROBLEMAS



**Cuadro 28.** Árbol de Problemas  
**Elaborado por:** Maestrante

## VIII. MATRIZ DEL ÁRBOL DE OBJETIVOS



**Cuadro 29.** Árbol de Objetivos  
**Elaborado por:** Maestrante

## **IX.OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GENERAL:**

- Fortalecimiento de la calidad de la educación superior en la carrera de psicología educativa mediante la evaluación por pares

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Suficiente capacitación sobre la importancia de la evaluación externa referentes a las dificultades educativas
- Interés de los docentes para la evaluación externa
- Análisis de la especificidad de las carreras y su adecuación a los objetivos educacionales, misión y visión y pertinencia con el entorno



## X. MATRIZ DE MARCO LÓGICO

Resumen Narrativo de Objetivos	Indicadores Verificables Objetivamente	Fuentes de Verificación	Supuestos de sustentabilidad
<p><b>FIN:</b></p> <p>Carrera de Psicología Educativa capaz de asumir la evaluación por pares como una cotidianidad enfocadas al mejoramiento</p>	<p><b>Indicadores del fin:</b></p> <p>Mejoramiento por parte de la Carrera de Psicología Educativa de por lo menos 95% referentes a aspectos curriculares</p>	<p><b>Medios del fin:</b></p> <p>Registros del informes por parte de los pares evaluadores</p>	<p><b>Supuestos del fin:</b></p> <p>La Carrera de Psicología Educativa aplica estrategias para solucionar problemas internos</p> <p>El proyecto se ejecuta de acuerdo a lo planificado</p>
<p><b>PROPÓSITO:</b></p> <p>Fortalecimiento de la calidad de la educación superior en la carrera de psicología educativa mediante la evaluación por pares</p>	<p><b>Indicadores del Propósito:</b></p> <p>Generar una cultura de calidad individual y colectiva en un 90% por parte de los docentes de la Carrera de Psicología Educativa</p>	<p><b>Medios del propósito:</b></p> <p>Ficha de Seguimiento</p> <p>Ficha de Entrevista</p> <p>Encuestas</p>	<p><b>Supuestos del propósito:</b></p> <p>Apoyo de parte de las autoridades de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación</p>

**Cuadro 30.** Matriz de Marco Lógico  
**Elaborado por:** Maestrante

Resumen Narrativo de Objetivos	Indicadores Verificables Objetivamente	Fuentes de Verificación	Supuestos de sustentabilidad
<p><b>COMPONENTES:</b></p> <p>1. Suficiente capacitación sobre la importancia de la evaluación externa referentes a las dificultades educativas</p>	<p><b>Indicadores de Componentes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitación del 100% a los miembros de la comunidad universitaria sobre la importancia de la evaluación de pares</li> </ul>	<p><b>Medios de Componentes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación de la capacitación</li> </ul>	<p><b>Supuestos de Componentes:</b></p> <p>Apoyo de parte del planificador para la solución del problema</p>
<p>2. Interés de los docentes para la evaluación externa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo de los docentes en un 100% para la evaluación de materia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informes de las actividades realizadas</li> </ul>	<p>Participación activa del cuerpo docente</p>
<p>3. Análisis de la especificidad de la carrera y su adecuación a los objetivos educacionales, misión y visión y pertinencia con el entorno</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis del 100% de la carrera y su coherencia con la misión, visión, objetivos institucionales y pertinencia con el entorno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informes del análisis realizado</li> </ul>	<p>Participación decidida y positiva de los miembros designados para la evaluación por pares de la carrera</p>

METAS	RESULTADOS ESPERADOS	PRESUPUESTO	ACTIVIDADES	FUENTES DE VERIFICACIÓN	RECURSOS
<b>Componente 1.</b>					
<b>1.1. Suficiente capacitación sobre la importancia de la evaluación externa referentes a las dificultades educativas</b>					
Capacitación del 100% a los miembros de la comunidad universitaria sobre la importancia de la evaluación de pares	Difusión y motivación hacia la evaluación de pares a los docentes	\$ 10,00	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Elaboración de la planificación para la capacitación docente</li> <li>✓ Capacitación Docente acorde a las fechas planificadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Planificación de Capacitación</li> <li>-Control de Asistencia Docente</li> </ul>	Humanos Tecnológicos
	Difusión y motivación hacia la evaluación de pares a los estudiantes	\$10,00	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Socialización a los estudiantes sobre la evaluación</li> <li>✓ Actuación de los estudiantes como evaluadores al docente en aspectos como: La comunicación del profesor, método docente, contenidos, planificaciones, preparación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ficha de constatación</li> <li>-Encuesta</li> </ul>	Humanos Tecnológicos
	Influencia positiva de los medios de comunicación	\$10,00	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Entrevistar a los evaluadores externos y a las autoridades de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Entrevista</li> </ul>	Humanos Tecnológicos
<b>Componente 2.</b>					

<b>2.1. Interés de los docentes para la evaluación externa</b>					
Apoyo de los docentes en un 100% para la evaluación de materia	Revisión de la asignatura en cuanto a silabo	\$5,00	✓ Revisión de la materia por módulos en cuanto al silabo (módulo formativo, módulo de contenidos, portafolio, matriz de vaciamiento)	-Actas de reuniones de área	Humanos Oficina
	Óptimos resultados a la evaluación de los pares externos a los módulos por parte de los pares externos	\$100,00	✓ Revisión de la materia por módulos en cuanto al silabo por parte de los pares externos	-Rúbrica con indicadores de logro de evaluación -Informes de	Humanos Oficina
<b>Componente 3.</b>					
<b>3.1. Análisis de la especificidad de la carrera y su adecuación a los objetivos educacionales, misión y visión y pertinencia con el entorno</b>					
Análisis del 100% de la carrera y su coherencia con la misión, visión, objetivos institucionales y pertinencia con el entorno	Informes satisfactorios en la evaluación correspondiente a la Carrera de Psicología Educativa con la misión, visión, objetivos institucionales y pertinencia con el entorno	\$ 100,00	Evaluar la coherencia de la Carrera de Psicología Educativa con la misión, visión, objetivos institucionales y pertinencia con el entorno	-Rúbrica con indicadores de logro de evaluación -Informes de	Humanos Oficina
	Informe Final Satisfactorio de la evaluación a la Carrera de Psicología Educativa	\$ 80,00	Realización del informe final de evaluación a la carrera de Psicología Educativa	Informe de evaluación final	Humanos Oficina
<b>TOTAL</b>		<b>\$305,00</b>			

## XI. ESTRATEGIA DE EJECUCIÓN

CRONOGRAMA POR OBJETIVOS Y ACTIVIDADES									
COMPONENTES/ ACTIVIDADES	CRONOGRAMA							RESPONSABLES	RECURSOS NECESARIOS
	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB		
<b>Componente 1:</b>									
<b>Suficiente capacitación sobre la importancia de la evaluación externa referentes a las dificultades educativas</b>									
✓ Elaboración de la planificación para la capacitación docente	X	X						Autoridades	Humanos Tecnológicos
✓ Capacitación Docente acorde a las fechas planificadas		X						Psc. Danny Rivera	
✓ Socialización a los estudiantes sobre la evaluación			X					Psc. Carolina Manzano	
✓ Actuación de los estudiantes como evaluadores al docente en aspectos como: La comunicación del profesor, método docente, contenidos, planificaciones, preparación					X			Psc. Danny Rivera	
✓ Entrevistar a los evaluadores externos y a las autoridades de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación					X			Evaluadores externos y Autoridades	
<b>Componente 2:</b>									
<b>Interés de los docentes para la evaluación externa</b>									
✓ Revisión de la materia por módulos en cuanto al silabo (módulo formativo, módulo de contenidos, portafolio, matriz de vaciamiento)	X	X	X	X				Psc. Danny Rivera	Humanos Oficina
✓ Revisión de la materia por módulos en cuanto al silabo por parte de los pares externos					X			Psc. Carolina Manzano y Autoridades	

<b>Componente 3:</b>									
<b>Análisis de la especificidad de la carrera y su adecuación a los objetivos educativos, misión y visión y pertinencia con el entorno</b>									
✓ Evaluar la coherencia de la Carrera de Psicología Educativa con la misión, visión, objetivos institucionales y pertinencia con el entorno					X			Psc. Danny Rivera Flores y Autoridades	Humanos Oficina
✓ Realización del informe final de evaluación a la carrera de Psicología Educativa					X	X		Psc. Carolina Manzano	
✓ Informe Final del proyecto a las autoridades de las institución beneficiaria						X		Psc. Danny Rivera y Autoridades	

**Cuadro 31.** Cronograma  
**Elaborado por:** Maestrante

## XII. PRESUPUESTO Y FINANCIAMIENTO.

<b>PRESUPUESTO POR ACTIVIDADES DEL PROYECTO</b>			
<b>COMPONENTES/ ACTIVIDADES</b>	<b>FUENTES DE FINANCIAMIENTO (dólares)</b>		<b>TOTAL USD.</b>
	<b>APORTE RECURSOS UTA</b>	<b>APORTE DE EVALUADORES EXTERNOS</b>	
<b>Componente 1:</b>			
<b>Suficiente capacitación sobre la importancia de la evaluación externa referentes a las dificultades educativas</b>			
✓ Elaboración de la planificación para la capacitación docente	5,00	0,00	5,00
✓ Capacitación Docente acorde a las fechas planificadas	5,00	0,00	5,00
✓ Socialización a los estudiantes sobre la evaluación	5,00	0,00	5,00
✓ Actuación de los estudiantes como evaluadores al docente en aspectos como: La comunicación del profesor, método docente, contenidos, planificaciones, preparación	5,00	0,00	5,00
✓ Entrevistar a los evaluadores externos y a las autoridades de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación	10,00	0,00	10,00
<b>Componente 2:</b>			
<b>Interés de los docentes para la evaluación externa</b>			
✓ Revisión de la materia por módulos en cuanto al silabo (módulo formativo, módulo de contenidos, portafolio, matriz de vaciamiento)	5,00	0,00	5,00
✓ Revisión de la materia por	100,0	0,00	100,0

módulos en cuanto al silabo por parte de los pares externos			
<b>Componente 3:</b>			
<b>Análisis de la especificidad de la carrera y su adecuación a los objetivos educacionales, misión y visión y pertinencia con el entorno</b>			
✓ Evaluar la coherencia de la Carrera de Psicología Educativa con la misión, visión, objetivos institucionales y pertinencia con el entorno	<b>100,00</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>
✓ Realización del informe final de evaluación a la carrera de Psicología Educativa	<b>80,00</b>	<b>0,00</b>	<b>80,00</b>
<b>TOTAL</b>	<b>305,00</b>	<b>0,00</b>	<b>305,00</b>
<b>PRESUPUESTO POR CONCEPTO DEL PROYECTO</b>			
<b>CONCEPTO</b>	<b>APORTE RECURSOS ESTUDIANTES</b>	<b>APORTE ENTIDAD BENEFICIARIA</b>	<b>TOTAL USD.</b>
Personal	170,00	0,00	170,00
Equipos	25,00	0,00	25,00
Materiales y Suministros	20,00	0,00	20,00
Pasajes	80,00	0,00	80,00
Servicios (refrigerios, fotocopias, etc.)	30,00	0,00	30,00
.....			
<b>Total USD</b>	<b>305,00</b>	<b>0,00</b>	<b>305,00</b>
<p>(f) _____ (f) _____</p> <p>Psc. Educ. Danny Rivera Flores .....</p> <p><b>DOCENTE COORDINADOR PROYECTO</b>      <b>EVALUADOR EXTERNO</b></p>			

**Cuadro 32.** Presupuesto  
**Elaborado por:** Maestrante



#### **4.4. BIBLIOGRAFÍA**

**GUZMÁN**, Fabian. (2007). *La Evaluación de las competencias en Educación*. Quito: GPS Ediciones.

**MORALES**, Gonzalo. (2004). *Competencias y Estándares*. Cali: Litocenco Ltda.

**CASTILLO**, Jimena y **AISPUR**, Gustavo. (2010). *Métodos y Técnicas Educativas*. Habreluz Cía. Ltda.

**YÁNEZ**, Consuelo.(2005). *Pautas e Instrumentos para la Evaluación Institucional*. Quito: Dinamep

**HANZE**, Roberto. (2000). *Evaluación del Aprendizaje*. Quito: Ministerio de Cultura

**FUENTES**, Gabriel.(2002) *Epistemología y Evaluación Educativa*. México: Secretaría de Evaluación Pública.

**NARANJO**, Galo. (2007). *Construyendo Futuro*. Ambato: Universidad Técnica de Ambato

**CORDERO**, Juan. (2002). *Evaluación de los Aprendizajes*. Ecuador. Ministerio de Educación

**HERRERA**, Luis. (2004). *Tutoría de la Investigación*. Quito. Ecuador

**IZQUIERDO**, Enrique. (1997). *Didáctica y Aprendizaje Grupal*.

#### ***Linkgrafía***

<http://www.oposicionesprofesores.com/biblio/docueduc/LA%20EVALUACION%20EDUCATIVA.pdf>

<http://www.monografias.com/trabajos82/la-evaluacion-educativa/la-evaluacion-educativa.shtml>

[www.elcomercio.com/.../Evaluacion-educativa\\_0\\_685731605.html](http://www.elcomercio.com/.../Evaluacion-educativa_0_685731605.html)

## ANEXOS 1.

**UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE POSGRADO**  

---

**MAESTRÍA EN DISEÑO CURRICULAR Y EVALUACIÓN EDUCATIVA**  

---

**ENCUESTA A ESTUDIANTES**

**Fecha:** .....

**Objetivo:** Recabar información acerca de la evaluación por pares y la calidad de educación superior de la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato

**Indicaciones:**

- ✓ Lea correctamente cada pregunta antes de contestarla
- ✓ Marque con una x en el casillero que crea correspondiente
- ✓ Las preguntas está con la siguiente escala de valoración:

*Siempre=3    A Veces = 2    Nunca= 1*

### CUESTIONARIO

N°	PREGUNTA	3	2	1
1	¿Los docentes deben ser evaluados por profesionales externos?			
2	¿Los docentes tienen su portafolio puntualmente?			
3	¿Considera que tiene conocimiento de la misión, visión y objetivos educacionales?			
4	¿La misión, visión y objetivos institucionales son coherentes a la formación profesional?			
5	¿Se siente satisfecho con trabajo que dan los docentes?			

<b>6</b>	¿Cree usted que el aseguramiento de la calidad superior se relaciona con la dirección, la participación, la discusión, la filosofía, los valores, la ética y la cultura organizacional que manifiesta la carrera?			
<b>7</b>	¿La evaluación externa al currículo y módulos mejoraría la calidad de educación en la Carrera			
<b>8</b>	¿Su rendimiento académico está en relación con los avances de los módulos?			
<b>9</b>	¿El perfil del docente está acorde a la calidad de educación superior?			
<b>10</b>	¿El perfil psicológico y social de los estudiantes está acorde a la carrera?			

***GRACIAS POR SU COLABORACIÓN***

**ANEXOS 2.**

**UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE POSGRADO**  

---

**MAESTRÍA EN DISEÑO CURRICULAR Y EVALUACIÓN EDUCATIVA**  

---

**ENCUESTA A DOCENTES**

**Fecha:** .....

**Objetivo:** Recabar información acerca de la evaluación por pares y la calidad de educación superior de la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Técnica de Ambato

**Indicaciones:**

- ✓ Lea correctamente cada pregunta antes de contestarla
- ✓ Marque con una x en el casillero que crea correspondiente
- ✓ Las preguntas está con la siguiente escala de valoración:

*Siempre=3    A Veces = 2    Nunca= 1*

**CUESTIONARIO**

N°	PREGUNTA	3	2	1
1	¿Considera Usted que debe ser evaluado por profesionales externos?			
2	¿Su portafolio docente es actualizado constantemente?			
3	¿Considera que tiene conocimiento de la misión, visión y objetivos educacionales?			
4	¿Considera usted que la misión, visión y objetivos institucionales son coherentes a la formación profesional?			
5	¿Se siente satisfecho con el trabajo como docente?			

<b>6</b>	¿Cree usted que el aseguramiento de la calidad superior se relaciona con la dirección, la participación, la discusión, la filosofía, los valores, la ética y la cultura organizacional que manifiesta la carrera?			
<b>7</b>	¿La evaluación externa al currículo y módulos mejoraría la calidad de educación en la Carrera?			
<b>8</b>	¿Considera usted que el rendimiento académico de sus estudiantes está en relación con los avances de los módulos?			
<b>9</b>	¿Considera usted que el perfil del docente está acorde a la calidad de educación superior?			
<b>10</b>	¿Considera usted que el perfil psicológico y social de los estudiantes está acorde a la carrera?			

***GRACIAS POR SU COLABORACIÓN***