

EVALUACIÓN AUTÉNTICA Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Diseño de evaluación para la mejora del aprendizaje autónomo

ISBN 978-1-957271-15-6




Global Knowledge
EDITORIAL


Global Knowledge
EDITORIAL

Dante Manuel Macazana Fernández
Alberto Benjamín Espinoza Valenzuela
Elí Carrillo Vásquez

EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Diseño de evaluación para la mejora del aprendizaje autónomo



**Dante Manuel Macazana Fernández
Alberto Benjamín Espinoza Valenzuela
Elí Carrillo Vásquez**

Copyright © 2024

Global Knowledge Editorial, USA 

848 BRICKELL AVE STE 950 MIAMI, FLORIDA, US 33131

Móvil - (WhatsApp): (+1) 786 977 9421 (+593)99 211 8124

Página web: <https://egk.ccgecon.us>

E-mail: egk@ccgecon.us

EVALUACIÓN AUTÉNTICA Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

Diseño de evaluación para la mejora del aprendizaje autónomo.

Lima - Perú, 2024.

1ª edición 2024.

© Dante Manuel Macazana Fernández
Alberto Benjamín Espinoza Valenzuela
Elí Carrillo Vásquez

15,24 x 22,86 cm

Todos los derechos reservados.

ISBN: 978-1-957271-15-6

Reservados todos los derechos. Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o transmitida, mediante ningún sistema o método, electrónico o mecánico (incluyendo el fotocopiado, la grabación y almacenamiento de información), sin consentimiento o la respectiva autorización previa.

REVISORES

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig, Ph.D
Centro de Estudios para la Calidad Educativa y la Investigación
Científica. CECEIC-México.
E-mail: maura1059@gmail.com

Dr. Ricardo Sánchez Casanova, Ph.D
Universidad de la Habana, Cuba.
E-mail: ricardo.sanchez.uh@gmail.com

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1:	5
EVALUACIÓN AUTÉNTICA	5
1.1. Definición.	6
1.2. Fundamentos de la evaluación auténtica.	8
1.3. Evaluación auténtica versus evaluación convencional.	12
1.4. Importancia de la evaluación auténtica.	16
1.5. Criterios de autenticidad en la evaluación auténtica.	19
1.6. Dimensiones de la evaluación auténtica.	21
1.6.1. Aptitudes.	22
1.6.2. Actitudes.	23
1.6.3. Destrezas en la evaluación auténtica.	24
1.6.4. Instrumentos de evaluación en la evaluación auténtica.	26
CAPÍTULO 2:	29
APRENDIZAJE AUTÓNOMO	29
2.1. Concepto y teorías relevantes del aprendizaje autónomo.	30
2.2. Antecedentes de estudios sobre aprendizaje autónomo.	37
2.3. Aprendizaje autodirigido informal/no formal en línea.	40
2.4. Aprendizaje autónomo en la educación formal.	43
2.5. Importancia del aprendizaje autónomo.	47
2.6. Dimensiones del aprendizaje autónomo.	50
2.6.1. Autorregulación en el aprendizaje autónomo.	50
2.6.2. Toma de decisiones en el aprendizaje autónomo.	51
2.6.3. Aspectos socioafectivos en el aprendizaje autónomo.	52

2.6.4. Aprendizaje estratégico en el aprendizaje autónomo.	54
CAPÍTULO 3:	57
ESTUDIO SOBRE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA Y EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO	57
3.1. Introducción al estudio.....	58
3.2. Diseño de la investigación.	64
3.2.1. Población y muestra.	65
3.2.2. Técnicas e instrumentos.....	66
3.2.3. Hipótesis y variables de la investigación.....	67
3.3. Resultados.....	70
3.3.1. La evaluación auténtica en la UNMSM.	71
3.3.2. Autonomía del aprendizaje.	85
3.3.3. Relación entre evaluación auténtica y autonomía del aprendizaje.....	107
3.4. Conclusiones del estudio.....	113
CAPÍTULO 4:	115
DISEÑO DE EVALUACIÓN PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO	115
4.1. Objetivos del Diseño de Evaluación.....	116
4.2. Estructura del Diseño de Evaluación.	117
4.2.1. Diseño de Instrumentos Auténticos: Creación de Evaluaciones Significativas.....	118
4.2.2. Integración de dimensiones del aprendizaje autónomo en la evaluación.	124
4.2.3. Desarrollo de Mecanismos de Evaluación de Autorregulación y Toma de Decisiones.....	132
4.2.4. Implementación y recopilación de datos.....	134
4.2.5. Retroalimentación y análisis.....	137

4.2.6. Ajustes y mejoras continuas.	139
4.3. Resultados Esperados.....	141
CONCLUSIONES	145
BIBLIOGRAFÍA	149

INTRODUCCIÓN

Los docentes subrayan constantemente la relevancia de implementar la evaluación auténtica y el aprendizaje autónomo en cada sesión educativa, destacándolos como elementos transformadores cruciales para el desarrollo integral de los estudiantes. En un entorno educativo cada vez más complejo y dinámico, la evaluación auténtica se erige como una alternativa fundamental a los métodos tradicionales, ya que no solo busca medir conocimientos, sino también promover aptitudes, actitudes y destrezas aplicables a situaciones del mundo real y de la empleabilidad.

El presente libro es producto es el resultado del trabajo de una investigación con código: E23060022 y Resolución Rectoral N° 012179-2023-R.

La evaluación auténtica, al alinearse con criterios de autenticidad y relevancia contextual, se convierte en un vehículo para la preparación efectiva de los estudiantes para los desafíos del mundo laboral y social. Este enfoque de evaluación no solo demanda la adquisición de conocimientos, sino también la aplicación práctica de estos en escenarios auténticos, lo cual fomenta una comprensión más profunda y duradera de los conocimientos.

Por otro lado, el Aprendizaje Autónomo emerge como un elemento esencial en la formación educativa, empoderando a los estudiantes para asumir un papel activo en su proceso de aprendizaje. La capacidad de autorregulación, toma de decisiones y la gestión efectiva de aspectos socioafectivos son competencias críticas que trascienden la mera adquisición de información. En un mundo caracterizado por la rápida evolución del conocimiento, el aprendizaje autónomo se fundamenta como un recurso clave para la adaptabilidad y el desarrollo continuo.

La conjunción de la Evaluación Auténtica y el Aprendizaje Autónomo no solo representa una evolución en las prácticas educativas, también constituye una respuesta a las demandas contemporáneas de la sociedad. La preparación de individuos capaces de enfrentar desafíos complejos, resolver problemas del

mundo real y aprender de manera continua se convierte en un imperativo para las instituciones educativas, dicho enfoque no solo trasciende en la transmisión de conocimientos, sino también, busca cultivar habilidades y actitudes que perduren más allá del aula, contribuyendo en la formación de individuos proactivos, reflexivos y adaptativos. En última instancia, la importancia de esta temática radica en su capacidad para moldear un enfoque educativo más pertinente, significativo y orientado al desarrollo integral de los estudiantes en un contexto global y cambiante.

Este libro examina la intersección de dos elementos cardinales en el contexto académico: la Evaluación Auténtica y el Aprendizaje Autónomo. Ambos se erigen como fundamentos cruciales para la formación integral de los estudiantes, trascendiendo la mera acumulación de conocimientos y orientándose hacia el cultivo de habilidades, actitudes y la autorregulación.

Capítulo 1: Evaluación Auténtica

En la primera sección, se aborda el concepto de Evaluación Auténtica, desentrañando sus fundamentos y contrastándola con los métodos de evaluación convencionales. Se analiza la importancia de esta modalidad evaluativa, haciendo hincapié en sus criterios de autenticidad y las dimensiones que abarca, delineando así un enfoque que va más allá de la medición de conocimientos para convertirse en un catalizador del desarrollo integral del estudiante.

Capítulo 2: Aprendizaje Autónomo

En el segundo segmento, se profundiza en el Aprendizaje Autónomo, explorando su conceptualización y los antecedentes que configuran su evolución. Desde contextos informales hasta la educación formal, se examinan las dimensiones del aprendizaje autónomo, que incluyen desde la autorregulación hasta la toma de decisiones, los aspectos socioafectivos y las estrategias de aprendizaje, revelando la complejidad inherente a este enfoque educativo.

Capítulo 3: Estudio sobre Evaluación Auténtica y Aprendizaje Autónomo en la UNMSM

El tercer capítulo sumerge al lector en un estudio específico sobre la Evaluación Auténtica y el Aprendizaje Autónomo en el ámbito de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Desde la introducción hasta la discusión de resultados y conclusiones, este segmento arroja luz sobre las dinámicas y relaciones entre estas dos esferas en un contexto educativo particular.

Capítulo 4: Diseño de Evaluación para la Mejora del Aprendizaje Autónomo en la UNMSM

La cuarta sección propone un diseño de evaluación con el propósito de potenciar el Aprendizaje Autónomo en la UNMSM. Desde la creación de instrumentos auténticos hasta la integración de dimensiones del aprendizaje autónomo, este capítulo ofrece una guía detallada para implementar prácticas evaluativas alineadas con los principios de autenticidad y autonomía.

Conclusiones y Perspectivas Futuras

Finalmente, las conclusiones sintetizan los hallazgos, destacando las implicaciones y limitaciones del estudio. Se proporcionan sugerencias para investigaciones futuras, reconociendo este trabajo como un paso en la comprensión continua y la mejora de la relación entre la Evaluación Auténtica y el Aprendizaje Autónomo en la educación superior. Este compendio representa, en última instancia, una invitación a reflexionar, innovar y enriquecer la práctica educativa para propiciar el desarrollo más pleno de los estudiantes.



CAPÍTULO 1:

EVALUACIÓN AUTÉNTICA

La evaluación en el ámbito educativo representa un componente ineludible para la medición del progreso académico y la formación integral de los estudiantes. Este primer capítulo se sumerge en la conceptualización de la Evaluación Auténtica, un paradigma que trasciende las metodologías convencionales, buscando proporcionar una comprensión más significativa y profunda del aprendizaje.

En una primera instancia, se aborda la definición de Evaluación Auténtica, desentrañando los elementos fundamentales que la caracterizan y explorando sus distinciones respecto a las prácticas evaluativas convencionales. A continuación, se examinan los fundamentos teóricos que respaldan este enfoque, subrayando su concordancia con las corrientes educativas contemporáneas y su evolución a lo largo del tiempo.

Una exhaustiva comparación entre la Evaluación Auténtica y las prácticas evaluativas convencionales revela las diferencias esenciales que delinean la singularidad y eficacia del primer enfoque en la mejora del aprendizaje.

La autenticidad, como elemento central, se explora mediante criterios específicos que aseguran la fidelidad de las evaluaciones a situaciones del mundo real. Este análisis pormenorizado permite

discernir cómo se materializa la autenticidad en el contexto de la evaluación educativa.

En última instancia, se desglosan las dimensiones fundamentales de la Evaluación Auténtica, desde aptitudes y actitudes hasta destrezas y los instrumentos empleados en la evaluación. Cada componente se examina en términos de su contribución al proceso evaluativo y al enriquecimiento de la comprensión global del aprendizaje estudiantil.

A lo largo de este capítulo, se profundiza en un análisis riguroso de la Evaluación Auténtica, destacando su pertinencia en el panorama educativo contemporáneo y su capacidad para redefinir la evaluación del conocimiento, promoviendo un entendimiento más aplicado de las habilidades y competencias de los estudiantes.

1.1. Definición.

El término “evaluación auténtica” fue acuñado por primera vez en 1989 por Grant Wiggins en contextos educativos de K–12. Según Wiggins (1989, p. 703), la evaluación auténtica es “una verdadera prueba” del logro intelectual o habilidad porque requiere que los estudiantes demuestren su profundo entendimiento, pensamiento de orden superior y resolución de problemas complejos a través del desempeño de tareas ejemplares.

Respecto a las actividades a realizar, bondades y desafíos, Wiggins (2019) señala que:

Las evaluaciones auténticas presentan al estudiante la gama completa de tareas que reflejan las prioridades y los desafíos que se encuentran en las mejores actividades de instrucción: realizar investigaciones; redacción, revisión y discusión de trabajos; proporcionar un análisis oral atractivo de un acontecimiento político reciente; colaborar con otros en un debate, etc. Las pruebas convencionales generalmente se limitan a preguntas de papel y lápiz de una sola respuesta. (p. 2)

Además de la educación K–12, la “evaluación auténtica” fue definida más a fondo por Gulikers, Bastiaens y Kirschner (2004) en el contexto de la formación profesional y vocacional que incorpora

planes de estudio y evaluaciones basados en competencias. Para preparar mejor a los estudiantes para su futuro laboral, es necesario que las tareas de evaluación utilizadas en la educación profesional y vocacional se asemejen a las tareas que los estudiantes encontrarán en su futura práctica profesional.

Las evaluaciones auténticas en la educación basada en competencias deben crear oportunidades para que los estudiantes integren el aprendizaje y el trabajo en la práctica, lo que resulta en el dominio de habilidades profesionales necesarias en su futuro entorno laboral.

La evaluación auténtica ha desempeñado un papel fundamental en impulsar cambios curriculares e instructivos en el contexto de las reformas educativas globales. Desde la década de 1990, los programas de educación y desarrollo profesional de docentes en muchos sistemas educativos de todo el mundo se han centrado en el desarrollo de la competencia de evaluación para docentes y aspirantes a docentes.

Esto abarca la competencia docente en el diseño, adaptación y uso de tareas de evaluación auténtica o tareas de evaluación de desempeño para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje profundo de la materia y promover su dominio de las competencias del siglo XXI (Asri 2019; Gordon 2020; Martínez-Maireles 2022; Sale 2020; Yong 2018).

Aunque muchas de las competencias del siglo XXI no son nuevas, han aumentado su demanda en universidades y lugares de trabajo que han pasado de tareas cognitivas de nivel inferior y manuales rutinarias a tareas analíticas e interactivas de nivel superior, como la resolución colaborativa de problemas (Paniagua-Esquivel, 2023).

La cantidad de nueva información está aumentando a una tasa exponencial debido al avance de la tecnología digital. Por lo tanto, el aprendizaje mecánico y la repetición de hechos o procedimientos ya no son adecuados en contextos educativos contemporáneos. En cambio, se espera que los estudiantes puedan encontrar, organizar, interpretar, analizar, evaluar, sintetizar y aplicar nueva información o conocimientos para resolver problemas no rutinarios.

La evaluación auténtica es conceptualizada como un enfoque integral que va más allá de la medición tradicional de

conocimientos y se centra en la recopilación de evidencia directa y relevante del rendimiento del estudiante en situaciones realistas (Wiggins, 1990). En palabras de Gulikers et al. (2004), se trata de un proceso que busca evaluar no solo los conocimientos declarativos del estudiante, sino también la aplicación práctica de habilidades y competencias en contextos que imitan situaciones de la vida real.

Este tipo de evaluación se caracteriza por su énfasis en la autenticidad, buscando simular experiencias del mundo real para proporcionar una evaluación más holística de las evidencias de aprendizaje del estudiante. La autenticidad implica también la relevancia de las tareas y la cercanía entre lo que se evalúa y lo que se espera que los estudiantes hagan. Estos elementos, según Drenoyianni & Kourtis (2022), pueden influir incluso en el desarrollo del pensamiento de orden superior, como esfuerzo multidimensional.

La evaluación auténtica, se basa en la premisa fundamental de que la verdadera medida del aprendizaje se encuentra en la capacidad del estudiante para aplicar sus conocimientos en situaciones que imitan desafíos del mundo real (Mora et al., 2020). En este sentido, la autenticidad no solo se refiere a la contextualización de las tareas de evaluación, sino también a la capacidad de estas tareas para reflejar la complejidad y diversidad de las demandas del entorno profesional y social.

1.2. Fundamentos de la evaluación auténtica.

Desde la década de 1990, la teoría del aprendizaje socioconstructivista ha desempeñado un papel clave en el movimiento de reforma del plan de estudios y evaluación. La teoría del aprendizaje socioconstructivista fue nombrada un paradigma constructivista emergente en la reconceptualización de Shepard (2017) de la práctica de evaluación en el aula para el siglo XXI.

El paradigma constructivista emergente se caracterizó por los principios compartidos de una visión reformada del plan de estudios, teorías cognitivas y constructivistas/socioconstructivistas del aprendizaje, y evaluación en el aula. Los principios compartidos enfatizan que todos los estudiantes pueden aprender y, por lo tanto, deben tener la oportunidad de ser expuestos a materiales y tareas de evaluación intelectualmente desafiantes destinados a

desarrollar su pensamiento de orden superior, resolución de problemas y disposiciones.

Los principios de la evaluación en el aula en el paradigma constructivista emergente de Shepard (2017) son similares a los que caracterizan la evaluación auténtica (Figura 1).

Figura 1. Principios de la evaluación auténtica



Es importante que los estudiantes reciban retroalimentación oportuna y formativa por parte del docente y/o compañeros para que puedan utilizar la retroalimentación para mejorar la calidad de su desempeño o trabajo. Tal práctica de evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje ha sido defendida a utilizar la evaluación en el aula para respaldar el aprendizaje del estudiante o para promover una cultura de aula centrada en el estudiante (por ejemplo, Earl, 2012; Pinchok & Brandt, 2009; Popham, 2011; Shepard, 2017).

Desde un enfoque de aprendizaje socioconstructivista (Shepard, 2017), las oportunidades para el discurso productivo o el diálogo en el proceso de colaborar con compañeros y de dar/recibir retroalimentación entre pares en la realización de tareas auténticas subrayan la importancia de la construcción conjunta del conocimiento y la creación de significado a través de interacciones socialmente respaldadas.

Las tareas auténticas replican desafíos del mundo real y “estándares de rendimiento” que expertos o profesionales (por ejemplo, matemáticos, científicos, escritores, médicos, maestros o diseñadores) enfrentan típicamente en el campo (Wiggins, 1989, p. 703). Por ejemplo, las tareas auténticas en matemáticas deben elicitar el tipo de pensamiento y razonamiento utilizado por los matemáticos cuando resuelven problemas.

En la literatura de evaluación, algunos autores han argumentado que el término “auténtico” fue introducido por primera vez por Archbald y Newmann (1988) en el contexto del aprendizaje y la evaluación (Cumming & Maxwell, 1999; Palm, 2019). Sin embargo, el término “auténtico” en Archbald y Newmann (1988) estaba asociado más con el logro que con la evaluación. Unos años después, Newmann y Archbald (1992) proporcionaron una explicación detallada del logro auténtico.

Cumming y Maxwell (1999) han señalado acertadamente que la evaluación auténtica y el logro auténtico están interrelacionados, ya que es importante identificar los resultados de aprendizaje deseados del estudiante y realinear los métodos de evaluación con ellos. La evaluación auténtica debe estar arraigada en el logro auténtico para garantizar una estrecha alineación entre las tareas de evaluación y los resultados de aprendizaje deseados.

Esta alineación es de suma importancia en el clima mundial de reforma curricular y evaluación, que pone un mayor énfasis en el desarrollo de competencias del siglo XXI de los estudiantes, incluyendo el pensamiento crítico y creativo, la resolución de problemas complejos, la comunicación efectiva, la colaboración, el aprendizaje autodirigido y de por vida, la ciudadanía responsable y la alfabetización tecnológica de la información, por nombrar algunas.

El dominio de las competencias esenciales del siglo XXI por parte de los estudiantes les permitirá tener éxito en la universidad, prosperar en una economía global en constante cambio y vivir de manera significativa en un mundo complejo y tecnológicamente conectado. Según Darling-Hammond et al. (2010), el papel de la evaluación de desempeño es crucial para ayudar tanto a los maestros como a los estudiantes a alcanzar los estándares del siglo XXI en evaluación y aprendizaje.

Muchos autores en la investigación existente han utilizado los

términos “evaluación de desempeño” y “evaluación auténtica” de manera intercambiable (por ejemplo, Arter, 1999; Darling-Hammond et al., 2010). Algunos autores han distinguido entre evaluación de desempeño y evaluación auténtica (Meyer, 1992; Palm, 2008; Wiggins, 1989). Una revisión exhaustiva de la literatura sugiere la necesidad de diferenciar la evaluación de desempeño de la evaluación auténtica.

Todas las evaluaciones auténticas son evaluaciones de desempeño porque requieren que los estudiantes construyan respuestas extendidas, se desempeñen en algo o produzcan un producto. Tanto el proceso como el producto son importantes para las evaluaciones auténticas, y, por lo tanto, la evaluación formativa, como el cuestionamiento abierto, la retroalimentación descriptiva y la autoevaluación y evaluación entre pares, se puede incorporar fácilmente en las evaluaciones auténticas.

En otras palabras, el proceso es tan importante como el producto. Como tal, las evaluaciones auténticas también capturan las disposiciones de los estudiantes, como hábitos mentales positivos, mentalidad de crecimiento, persistencia en la resolución de problemas complejos, resiliencia y tenacidad, y aprendizaje autodirigido. El uso de criterios de evaluación y juicios humanos son dos componentes esenciales de las evaluaciones auténticas (Wiggins, 1989).

Aunque todas las evaluaciones de desempeño incluyen respuestas construidas o actuaciones en tareas de respuesta abierta, no todas las evaluaciones de desempeño son auténticas. Como señaló Arter (1999), los dos componentes esenciales de una evaluación de desempeño incluyen tareas y criterios.

Esto sugiere que la línea entre la evaluación de desempeño y la evaluación auténtica es delgada. Por lo tanto, la autenticidad de una evaluación de desempeño o tareas basadas en el desempeño se determina mejor mediante las cinco dimensiones de autenticidad de Gulikers et al. (2004); los criterios de autenticidad intelectual de Koh & Luke (2009); los criterios de “calidad intelectual” de Newmann, Marks y Gamoran (1996); y las cuatro características clave de la evaluación auténtica de Wiggins (1989).

El marco dimensional propuesto por Gulikers et al. es apropiado para su uso en evaluaciones en contextos de formación profesional y vocacional, incluidas las instituciones de educación superior,

mientras que Wiggins (1989), Newmann et al. (1996) y Koh y Luke (2009) son apropiados para su uso en evaluaciones en contextos escolares de K–12. Los criterios de calidad intelectual de Koh y Luke (2009) también se han vinculado al Esquema de Codificación de Aulas de Singapur, desarrollado por Luke et al. (2005) para realizar observaciones en el aula de las prácticas instructivas de los maestros.

Algunos de los criterios de calidad intelectual auténtica se adaptaron del trabajo intelectual auténtico de Newmann et al. (1996), la pedagogía y evaluación productiva de Lingard et al. (2001) y el modelo de enseñanza de calidad de Nueva Gales del Sur (Ladwig, 2009). Lingard et al. (2001) han utilizado el término “tareas enriquecedoras” en lugar de tareas auténticas en el Estudio Longitudinal de Reforma Escolar de Queensland. Según los autores, las tareas enriquecedoras son tareas abiertas que permiten a los estudiantes conectar su aprendizaje con problemas del mundo real.

1.3. Evaluación auténtica versus evaluación convencional.

La evaluación auténtica sirve como una alternativa a la evaluación convencional. La evaluación convencional se limita a pruebas estandarizadas en papel y lápiz, que enfatizan la medición objetiva. Las pruebas estandarizadas utilizan formatos de ítems cerrados como verdadero-falso, coincidencia u opción múltiple.

Se cree que el uso de estos formatos de ítems aumenta la eficiencia de la administración de la prueba, la objetividad de la puntuación, la confiabilidad de las puntuaciones de la prueba y la rentabilidad, ya que la puntuación automática y la administración a gran escala de ítems de prueba son posibles. Sin embargo, se reconoce ampliamente que las pruebas estandarizadas tradicionales restringen la evaluación de habilidades de pensamiento de orden superior y otras competencias esenciales del siglo XXI debido a la naturaleza del formato de ítem (Brown, 2015).

Desde una perspectiva de medición objetiva o psicométrica, los resultados de aprendizaje rigurosos y de nivel superior (por ejemplo, pensamiento crítico, resolución de problemas complejos, colaboración y comunicación extendida) son demasiado subjetivos para ser evaluados.

Un sobre énfasis en la medición objetiva y los formatos de ítems cerrados ha llevado a la prueba de fragmentos discretos de hechos y procedimientos. Como resultado, el plan de estudios se fragmenta y simplifica, ya que muchos de los resultados de aprendizaje deseados se miden como fragmentos atomizados de conocimientos y habilidades (Fernández et al., 2022).

Las pruebas estandarizadas en papel y lápiz se administran de manera uniforme para determinar el logro estudiantil con fines sumativos (es decir, calificación e informes al final de una unidad o semestre, certificación al completar un curso). A nivel de aula, las pruebas estandarizadas se utilizan típicamente en la evaluación sumativa al final de la instrucción. Se percibe que la evaluación está desconectada de la instrucción.

La administración a gran escala de pruebas estandarizadas en papel y lápiz se utiliza a menudo para comparaciones transnacionales del rendimiento estudiantil. El uso de pruebas estandarizadas en papel y lápiz a gran escala es predominante en las evaluaciones estatales y las evaluaciones internacionales.

Ejemplos de evaluaciones estatales son las Evaluaciones de Habilidades Fundamentales (FSA) en la Columbia Británica, Canadá; las Pruebas de Rendimiento Provincial (PAT) en Alberta, Canadá; y la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP) en los Estados Unidos. Las evaluaciones internacionales incluyen el Estudio de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS); el Estudio de Progreso en Lectura y Alfabetización Internacional (PIRLS); y el Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA).

El formato de respuesta de ítem cerrado en las pruebas estandarizadas tiende a alentar a los estudiantes a llenar los espacios o proporcionar respuestas cortas utilizando su memorización mecánica de hechos y procedimientos discretos. Los estudiantes son recompensados o castigados según si obtienen esa única respuesta correcta según las claves de respuestas o esquemas de calificación. Dicho formato de evaluación se alinea con la teoría del aprendizaje conductista que promueve el uso de recompensas para reforzar comportamientos positivos y sanciones para eliminar comportamientos negativos.

Tanto las evaluaciones sumativas como las internacionales son de alto riesgo porque los datos de rendimiento estudiantil

derivados de estas evaluaciones se utilizan para tomar decisiones o establecer políticas importantes, lo que puede tener consecuencias no deseadas para estudiantes, docentes o administradores escolares. A menudo, el desempeño laboral de los docentes se evalúa según el rendimiento estudiantil en evaluaciones de alto riesgo.

En muchos sistemas educativos de alto rendimiento, los maestros son responsables ante legisladores, padres y administradores escolares por el desempeño de los estudiantes. Esta alta demanda de responsabilidad ha llevado a que los maestros tiendan a enseñar según el contenido y formato de evaluaciones estatales/provinciales, nacionales o internacionales.

Por ejemplo, el estudio empírico a gran escala de Koh y Luke (2009) sobre la calidad de las tareas de evaluación de los maestros en Singapur, uno de los sistemas educativos de alto rendimiento en el mundo, ha demostrado que las hojas de trabajo y las pruebas sumativas fueron dos de los métodos de evaluación más comúnmente utilizados en la enseñanza de áreas temáticas centrales como inglés, matemáticas y ciencias tanto en niveles primarios como secundarios. Las prácticas instructivas de los maestros estaban orientadas a preparar a los estudiantes para exámenes de alto riesgo. Como resultado, el plan de estudios previsto se redujo a una práctica de conocimientos y habilidades descontextualizadas y procedimentales.

Las evaluaciones auténticas se caracterizan por tareas abiertas que requieren que los estudiantes construyan respuestas extendidas, realicen un acto o produzcan un producto en un contexto del mundo real o que imite el mundo real. Ejemplos de evaluaciones auténticas incluyen proyectos, portafolios, redacción de un artículo para boletín o periódico, realización de un baile o drama, diseño de un artefacto digital, creación de un póster para una feria de ciencias, debates y presentaciones orales (Fernández et al., 2022).

Según Wiggins (1989), las tareas auténticas deben “involucrar a los estudiantes en los desafíos, estándares y hábitos reales necesarios para tener éxito en las disciplinas académicas o en el lugar de trabajo” (p. 706). En otras palabras, las tareas auténticas deben diseñarse para replicar los auténticos desafíos intelectuales y estándares que enfrentan los expertos o profesionales en el campo.

Se considera que tales tareas de evaluación pueden involucrar y motivar a los estudiantes cuando perciben la relevancia de las tareas para el mundo real o cuando encuentran que completar las tareas es significativo para su aprendizaje.

El propósito de la evaluación auténtica es proporcionar a los estudiantes amplias oportunidades para participar en tareas auténticas con el fin de desarrollar, usar y ampliar sus conocimientos, pensamiento de orden superior y otras competencias del siglo XXI. Las tareas auténticas a menudo se basan en el rendimiento e incluyen problemas complejos y mal estructurados que están bien alineados con los objetivos de aprendizaje rigurosos y de orden superior en una visión reformada del plan de estudios (Shepard, 2017).

La mayoría de los desafíos profesionales en el lugar de trabajo actual y futuro requieren que las personas encuentren un equilibrio entre el logro individual y grupal (Wiggins, 1989). La naturaleza de las tareas auténticas permite a los estudiantes aprender cómo lograr dicho equilibrio participando en el aprendizaje independiente de posibles soluciones y colaborando con compañeros en un entorno de aprendizaje socialmente favorable durante un período prolongado. Como tal, las tareas auténticas también respaldan el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en la investigación y otros enfoques pedagógicos centrados en el aprendizaje del estudiante.

El discurso productivo o la comunicación extendida en un contexto social es importante en el proceso de llegar a soluciones a problemas. Por lo tanto, los estudiantes pueden “experimentar lo que es hacer tareas en el lugar de trabajo y otros contextos de la vida real” (Duckor, 2016, p. 24).

John Dewey, un destacado filósofo de la educación, subrayó la importancia de la experiencia en la educación al argumentar que los aprendices no pueden conocer algo sin experimentarlo directamente. Dewey inspiró el uso del método de proyectos en su escuela de laboratorio en la Universidad de Chicago de 1896 a 1904. El método de proyectos permitía a los niños reflexionar y examinar críticamente sus creencias previas o conocimientos preexistentes a la luz de nuevas experiencias. Se esperaba que los niños aprendieran conocimientos de contenido y habilidades procedimentales en un contexto relevante para sus vidas del

mundo real.

El contexto generalmente implica un problema complejo de la vida real o un proyecto auténtico, con muchos niveles de problemas y soluciones incorporados. El método de proyectos fue definido más adelante como un “acto lleno de propósito” por Kilpatrick (1918, p. 320) en su ensayo “El Método de Proyecto”, que se hizo conocido en todo el mundo.

Las tareas auténticas evalúan no solo el desempeño o trabajo auténtico de los estudiantes, sino también sus disposiciones, como la persistencia en la resolución de problemas complejos y desordenados, hábitos mentales positivos, mentalidad de crecimiento, resiliencia y tenacidad, y aprendizaje autodirigido. Dado que el uso de rúbricas de calificación es un componente clave de la evaluación auténtica, permite la provisión de retroalimentación descriptiva, autoevaluación y evaluación entre pares utilizando criterios y estándares en forma de rúbricas holísticas o analíticas.

1.4. Importancia de la evaluación auténtica.

La importancia de la evaluación auténtica radica en su capacidad para proporcionar una representación más completa y significativa del aprendizaje de los estudiantes, en comparación con métodos de evaluación más convencionales (Hernán et al., 2020).

A continuación, se exploran varias dimensiones que resaltan la relevancia de la evaluación auténtica en el proceso educativo.

1. Conexión con el mundo real: la evaluación auténtica se diseña para replicar desafíos y tareas del mundo real, lo que permite a los estudiantes demostrar su comprensión en contextos que imitan situaciones de la vida diaria o del entorno laboral. Esta conexión con el mundo real aumenta la pertinencia y aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.
2. Desarrollo de habilidades del siglo XXI: la evaluación auténtica va más allá de evaluar la memorización de hechos y fórmulas, centrándose en el desarrollo de habilidades del siglo XXI, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos, la comunicación efectiva y la

colaboración. Estas habilidades son fundamentales para el éxito en un entorno laboral dinámico.

3. Fomento de la creatividad y originalidad: al abordar tareas auténticas, los estudiantes se ven desafiados a aplicar su creatividad y pensamiento original para resolver problemas o completar proyectos. Esto no solo evalúa la comprensión de conceptos, sino también la capacidad de aplicar ese conocimiento de manera innovadora.
4. Motivación y compromiso: las tareas auténticas suelen ser más motivadoras para los estudiantes, ya que ven la relevancia y el propósito en lo que están haciendo. Esto puede aumentar significativamente el compromiso de los estudiantes con el proceso de aprendizaje y la evaluación, generando un interés intrínseco.
5. Evaluación holística: la evaluación auténtica tiende a ser holística, considerando no solo los resultados finales, sino también el proceso utilizado para llegar a ellos. Esto permite una comprensión más completa de las fortalezas y debilidades de un estudiante, así como una retroalimentación más detallada para el desarrollo continuo.
6. Preparación para la vida laboral: al simular situaciones del mundo laboral, la evaluación auténtica prepara a los estudiantes para los desafíos que enfrentarán en sus futuras carreras. Les brinda la oportunidad de practicar y perfeccionar habilidades que serán valiosas en entornos profesionales.
7. Inclusión de la diversidad de habilidades: dado que las tareas auténticas pueden abordarse de diversas maneras, permiten la inclusión de una variedad de habilidades y estilos de aprendizaje. Esto reconoce y valora la diversidad de habilidades que los estudiantes pueden aportar al proceso educativo.
8. Enfoque en el aprendizaje continuo: la evaluación auténtica no solo se centra en medir el logro en un momento específico, sino que también destaca el proceso de aprendizaje y la capacidad de los estudiantes para aplicar sus conocimientos en diversas situaciones. Esto fomenta una mentalidad de aprendizaje continuo.

Este novedoso enfoque de evaluación se fundamenta en la coherencia entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos de evaluación, incorporando de manera crucial una retroalimentación constructiva que informa sobre el progreso de los estudiantes. Además, reconoce el aprendizaje del estudiante como un proceso complejo y multidimensional que requiere ser evaluado de diversas maneras (Muñoz & Araya, 2020).

La propuesta resalta la importancia de buscar en el currículo las prioridades en relación con los resultados esperados, con el fin de ajustar el sistema de evaluación y fomentar un aprendizaje más significativo. En este contexto, la evaluación auténtica busca evaluar lo que se hace, identificando la coherencia entre lo conceptual y lo procedimental, y, sobre todo, estableciendo un vínculo deseado entre la enseñanza y la evaluación en diferentes contextos de aplicación.

Este enfoque también implica una autoevaluación por parte del estudiante, considerando que el objetivo es promover explícitamente sus habilidades de autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje. En este sentido, la participación en actividades auténticas debe favorecer el desarrollo de competencias de autorregulación desde la planificación hasta la efectividad para lograr los objetivos.

En consecuencia, se aborda una evaluación de proceso y formativa, en la cual se integran procesos de evaluación, coevaluación y autoevaluación. Profundizando en esta línea, la evaluación auténtica subraya la importancia de aplicar habilidades en situaciones de la vida real, no solo referidas a la aplicación externa de conocimientos, sino a demostrar un rendimiento significativo en situaciones que capturen la comprensión, solución o intervención en asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia, tanto a nivel personal como social.

La autenticidad de la evaluación se manifiesta plenamente cuando conecta la experiencia educativa con cuestiones relevantes de la vida en los ámbitos personal, profesional y social. Por lo tanto, la función de la evaluación implica asegurar la adquisición de competencias personales y profesionales que capaciten al estudiante para desempeñarse efectivamente en sus funciones y roles ciudadanos, participando activa y comprometidamente en la mejora de la sociedad y su propio desarrollo personal, así como el de los demás (Castillo, 2018).

La evaluación auténtica se presenta como una herramienta valiosa en el proceso educativo al ofrecer una evaluación más completa y contextualizada del aprendizaje de los estudiantes, al tiempo que promueve el desarrollo de habilidades esenciales para su éxito en la vida personal y profesional.

1.5. Criterios de autenticidad en la evaluación auténtica.

Existe una considerable literatura de currículo y evaluación que se centra en las características o rasgos de la evaluación auténtica. El uso de “características” y “rasgos” parece sugerir que una evaluación o tarea puede ser cuantificable en cuanto a su autenticidad (Figura 2). Se prefiere utilizar el término “criterios” para determinar y describir el grado de autenticidad de una evaluación o tarea. Esta sección incluye una revisión de la literatura relevante sobre los criterios de la evaluación auténtica.

Figura 2. Características de la evaluación auténtica



Según Wiggins (1989, 1998), la evaluación es fundamental para el aprendizaje y debe estar vinculada a demandas del mundo real. En estos artículos, algunos de los criterios para la evaluación auténtica se superponen. Se pueden resumir en ocho criterios:

Primero, la evaluación auténtica “es realista” (Wiggins, 1998, p. 22). Esto significa que la tarea o tareas auténticas deben replicar cómo se evalúan los conocimientos, habilidades y/o disposiciones de un estudiante en un contexto del mundo real. En otras palabras, la tarea o tareas auténticas deben replicar o simular los contextos del mundo real en los que los adultos son evaluados en el trabajo, en la vida social y en la vida personal. Esto permite a los estudiantes experimentar cómo es trabajar o actuar en contextos de la vida real, que a menudo son desordenados, ambiguos e impredecibles. Tal experiencia de “aprender haciendo” está en línea con la educación experiencial de Dewey.

En segundo lugar, la tarea o tareas auténticas requieren que los estudiantes tomen buenas decisiones y sean creativos e innovadores para resolver problemas complejos y no rutinarios o realizar una tarea en nuevas situaciones. Esto permite la evaluación de habilidades transferibles a nuevas tareas o contextos. Además, los estudiantes deben ser competentes y seguros al utilizar un repertorio de conocimientos, habilidades y disposiciones para abordar y completar tareas auténticas que sean intelectualmente desafiantes. Por lo tanto, las tareas auténticas sirven como una herramienta efectiva para evaluar las demostraciones de pensamiento crítico, resolución de problemas complejos, creatividad e innovación de los estudiantes. Estas son algunas de las competencias esenciales del siglo XXI.

En tercer lugar, una evaluación o tarea auténtica permite a los estudiantes participar profundamente en el tema o disciplina a través del pensamiento crítico e investigación. En lugar de memorizar y reproducir hechos y procedimientos, los estudiantes deben poder pensar, actuar y comunicarse como expertos en el tema o disciplina. Esto es similar a las pedagogías distintivas de Shulman (2005).

En cuarto lugar, en la evaluación auténtica, se brinda a los estudiantes la oportunidad de ensayar, practicar, buscar recursos útiles y recibir retroalimentación de calidad y oportuna para mejorar la calidad de su desempeño o producto. Los estudiantes

también deben presentar su trabajo públicamente y tener la oportunidad de defenderlo. Esto sugiere que la evaluación para el aprendizaje o la práctica de evaluación formativa se puede incorporar fácilmente en la evaluación auténtica.

En quinto lugar, las tareas auténticas buscan múltiples evidencias del desempeño del estudiante a lo largo del tiempo y las razones o explicaciones detrás del éxito y el fracaso de un desempeño. Además, tanto la confiabilidad como la validez del juicio sobre el desempeño complejo dependen de múltiples evidencias obtenidas a lo largo de muchos desempeños en múltiples ocasiones. Para garantizar la equidad, al final de cada evaluación se debe proporcionar al maestro información informativa sobre las fortalezas y debilidades de los estudiantes. Esto garantizará que la retroalimentación del docente esté destinada a ayudar a todos los estudiantes a progresar hacia los estándares.

En sexto lugar, se utiliza un sistema de puntuación multifacético, y los criterios de puntuación deben ser transparentes. Compartir los criterios de puntuación de manera explícita con los estudiantes les permitirá comprender y interiorizar los criterios de éxito.

En séptimo lugar, la autoevaluación del estudiante debe desempeñar un papel fundamental en la evaluación auténtica. Finalmente, la confiabilidad o defensibilidad del juicio profesional o puntuación de los docentes sobre el desempeño o trabajo de los estudiantes se logra a través de la moderación social, en la que los docentes de las mismas asignaturas se reúnen para establecer criterios y estándares de puntuación, y para comparar sus puntuaciones (Klenowski & Wyatt-Smith, 2010).

1.6. Dimensiones de la evaluación auténtica.

La evaluación auténtica abarca varias dimensiones fundamentales que proporcionan un marco integral para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Las dimensiones de aptitudes, actitudes, destrezas y los instrumentos de evaluación se entrelazan para proporcionar una evaluación completa y significativa del aprendizaje auténtico de los estudiantes.

Esta estructura integral permite una comprensión más profunda

de cómo los estudiantes aplican sus conocimientos en entornos del mundo real y cómo desarrollan habilidades esenciales para el siglo XXI. A continuación, se realiza un desglose y análisis detallado de las dimensiones clave: Aptitudes, Actitudes, Destrezas e Instrumentos de Evaluación.

1.6.1. Aptitudes.

Las aptitudes son componentes clave de la evaluación auténtica. Las aptitudes desempeñan un papel fundamental en la evaluación auténtica, ya que abarcan las capacidades cognitivas y habilidades intelectuales que son cruciales para el desarrollo integral de los estudiantes. En palabras de Grant Wiggins, un pionero en el campo de la evaluación educativa, “la evaluación debe medir las aptitudes cognitivas más importantes y las habilidades intelectuales necesarias para tener éxito en situaciones de la vida real” (Wiggins, 1993).

La aplicación efectiva del conocimiento es una de las aptitudes centrales que la evaluación auténtica busca evaluar. En palabras de Wiggins, “la evaluación auténtica requiere que los estudiantes demuestren la aplicación práctica de lo que han aprendido en contextos del mundo real” (Wiggins, 1998). Esta aplicación va más allá de la mera memorización de hechos, exigiendo a los estudiantes la capacidad de utilizar su conocimiento de manera significativa en diversas situaciones.

El pensamiento crítico, identificado como una aptitud esencial por diversos expertos en educación, es evaluado a través de la evaluación auténtica. Según Paul y Elder (2006), el pensamiento crítico implica analizar y evaluar la información de manera reflexiva y fundamentada. La evaluación auténtica, al requerir que los estudiantes aborden problemas del mundo real, fomenta el pensamiento crítico al desafiarlos a considerar diversas perspectivas y desarrollar argumentos sólidos.

La resolución de problemas es otra aptitud clave que la evaluación auténtica busca medir. En palabras de Dewey (1933, p. 442), “la educación es un proceso de vivir y no puede ser separada de la vida cotidiana”. La evaluación auténtica, al presentar a los estudiantes con desafíos del mundo real, evalúa su capacidad para abordar problemas complejos de manera efectiva, incorporando el

pensamiento analítico y la toma de decisiones informada.

La creatividad, identificada como una aptitud valiosa para el éxito en el siglo XXI, también se evalúa a través de la evaluación auténtica. Según Gajardo & Ulloa (2016) “la creatividad es tan importante en la educación como la alfabetización, y debemos darle el mismo estatus” (p. 72). La evaluación auténtica proporciona oportunidades para que los estudiantes demuestren su creatividad al abordar problemas de manera innovadora y generar soluciones originales.

En resumen, la evaluación auténtica, al poner énfasis en la aplicación efectiva del conocimiento, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad, busca medir las aptitudes esenciales que preparan a los estudiantes para enfrentar desafíos del mundo real y desarrollar una comprensión profunda y significativa.

1.6.2. Actitudes.

La evaluación auténtica no se limita a la adquisición de conocimientos; también aborda las actitudes y disposiciones de los estudiantes. Evaluar las actitudes implica considerar aspectos como la motivación, la perseverancia, la ética de trabajo y la responsabilidad. Estas actitudes son esenciales para el aprendizaje autónomo y el desarrollo integral de los estudiantes. La evaluación de actitudes proporciona información valiosa sobre la disposición de los estudiantes para enfrentar desafíos y colaborar en entornos diversos.

La evaluación auténtica trasciende la mera adquisición de conocimientos al abordar las actitudes y disposiciones fundamentales de los estudiantes. Esta perspectiva holística reconoce la importancia de evaluar no solo lo que los estudiantes saben, sino también cómo abordan los desafíos y se comprometen con el proceso de aprendizaje. Como afirmó John Dewey, “la educación es una regulación de los procesos de venir a compartir en las experiencias significativas” (Dewey, 1938).

La motivación, una de las actitudes clave evaluadas en la evaluación auténtica, ha sido destacada por numerosos teóricos de la educación. Ryan y Deci (2000) sostienen que la motivación intrínseca, el impulso interno para participar en una actividad por

el placer y la satisfacción derivados de la actividad en sí misma, es fundamental para un aprendizaje duradero y significativo. La evaluación auténtica, al presentar tareas realistas y estimulantes, permite evaluar la motivación intrínseca de los estudiantes (Orbegoso, 2016).

La perseverancia, otra actitud esencial, se refiere a la capacidad de los estudiantes para afrontar y superar obstáculos. La evaluación auténtica, al involucrar a los estudiantes en problemas del mundo real que a menudo requieren esfuerzo continuo, evalúa su capacidad para mantenerse comprometidos y perseverar a través de desafíos. Como afirmó Angela Duckworth (2016), la perseverancia, o “grit”, es a menudo un predictor crucial del éxito a largo plazo.

La ética de trabajo y la responsabilidad son actitudes evaluadas en la evaluación auténtica. La capacidad de los estudiantes para asumir la responsabilidad de sus tareas y comprometerse activamente en el proceso de aprendizaje son indicadores clave de su disposición para el aprendizaje autónomo. Según Vygotsky y Cole (1978), la responsabilidad compartida entre el estudiante y el maestro es esencial para un aprendizaje efectivo.

En palabras de Grant Wiggins, “la autenticidad exige que evaluemos la calidad del trabajo del estudiante, no solo en términos de conocimiento sino también en términos de disposición” (Wiggins, 1998). La evaluación de actitudes proporciona información valiosa sobre la disposición de los estudiantes para enfrentar desafíos, trabajar de manera colaborativa y contribuir positivamente en entornos diversos.

La evaluación auténtica reconoce la importancia de evaluar las actitudes, incluyendo la motivación, la perseverancia, la ética de trabajo y la responsabilidad. Estas actitudes son fundamentales para el aprendizaje autónomo y el desarrollo integral de los estudiantes, y la evaluación auténtica proporciona un marco integral para evaluar estas dimensiones críticas del aprendizaje.

1.6.3. Destrezas en la evaluación auténtica.

Las destrezas prácticas y aplicadas son otra dimensión crucial de la evaluación auténtica. Esto involucra la capacidad de los estudiantes para realizar tareas específicas relacionadas con el

campo de estudio. Puede incluir habilidades técnicas, habilidades de comunicación, trabajo en equipo y cualquier otra habilidad práctica relevante. La evaluación de destrezas se centra en medir la capacidad de los estudiantes para aplicar conocimientos teóricos en situaciones prácticas y contextualizadas (Fernández et al., 2022).

La evaluación auténtica, al abordar la realidad del aprendizaje, reconoce que las destrezas prácticas y aplicadas son esenciales para el éxito en entornos del mundo real. Esta dimensión crucial implica la capacidad de los estudiantes para aplicar activamente los conocimientos teóricos en tareas específicas y relevantes para su campo de estudio.

En el contexto de la evaluación de destrezas, Gardner (1983) argumenta que las inteligencias múltiples, que incluyen habilidades prácticas y aplicadas, son fundamentales para una comprensión completa de las capacidades humanas. La evaluación auténtica, al medir destrezas prácticas, se alinea con la perspectiva de Gardner al reconocer y valorar diversas formas de habilidades.

Las habilidades técnicas son una parte integral de la evaluación de destrezas. En campos como la tecnología, la ingeniería o la informática, la capacidad para aplicar conocimientos técnicos en situaciones del mundo real es esencial. La evaluación auténtica, al presentar tareas que reflejan desafíos reales, permite evaluar la aplicación efectiva de habilidades técnicas por parte de los estudiantes.

Las habilidades de comunicación son otra faceta importante de la evaluación de destrezas. La capacidad para expresar ideas de manera clara y efectiva, ya sea por escrito, oralmente o a través de medios digitales, es crucial en una variedad de contextos profesionales y académicos. La evaluación auténtica puede incorporar proyectos que exijan a los estudiantes comunicar sus ideas de manera persuasiva y clara.

El trabajo en equipo, una destreza cada vez más valorada en entornos laborales y académicos, también puede ser evaluado auténticamente. La colaboración efectiva, la distribución equitativa de tareas y la capacidad para trabajar en armonía con otros son aspectos medibles mediante la evaluación auténtica.

La evaluación de destrezas se centra en ir más allá de la mera comprensión teórica para evaluar la capacidad de los estudiantes para aplicar activamente sus conocimientos en contextos prácticos

y contextualizados. En este sentido, Manassero-Mas y Vázquez-Alonso (2020) destacan que “la autenticidad se refiere a las conexiones significativas entre lo que la gente hace y lo que se espera que hagan” (p. 18).

En conclusión, la evaluación auténtica, al abordar las destrezas prácticas y aplicadas, proporciona una visión más completa y realista de las capacidades de los estudiantes, alineándose con la importancia cada vez mayor de las habilidades prácticas en los entornos educativos y profesionales contemporáneos.

1.6.4. Instrumentos de evaluación en la evaluación auténtica.

La dimensión de los instrumentos de evaluación en la evaluación auténtica es esencial para medir de manera precisa el desempeño de los estudiantes en situaciones del mundo real. La elección de herramientas y métodos adecuados para la evaluación es crucial para garantizar la autenticidad y relevancia del proceso evaluativo.

Esta dimensión se refiere a las herramientas y métodos utilizados para evaluar el desempeño de los estudiantes. Los instrumentos de evaluación en la evaluación auténtica deben ser alineados con el contexto del estudiante. Esto puede incluir proyectos, presentaciones, portafolios, estudios de caso, simulaciones, entre otros. La elección de instrumentos de evaluación apropiados es esencial para garantizar que la evaluación refleje de manera precisa y auténtica el aprendizaje y las habilidades de los estudiantes.

Hernán et al. (2020) argumentan que los instrumentos de evaluación deben alinearse estrechamente con los objetivos de aprendizaje y las situaciones auténticas. Destacan que “la autenticidad es el criterio esencial para la selección de tareas auténticas y sus criterios de evaluación”. Por lo tanto, los instrumentos de evaluación deben reflejar fielmente las demandas y expectativas del mundo real.

1. Proyectos: Los proyectos son ejemplos destacados de instrumentos de evaluación auténticos. Según Jonassen (2010), los proyectos permiten a los estudiantes enfrentarse a problemas complejos y aplicar conocimientos en contextos

del mundo real. La autenticidad radica en la conexión directa entre las tareas del proyecto y las demandas del entorno profesional o académico.

2. Presentaciones: Las presentaciones son otro instrumento que refleja la autenticidad en la evaluación. Según Vessey et al. (2014), las presentaciones permiten a los estudiantes comunicar sus ideas de manera efectiva, una habilidad valiosa en numerosos campos profesionales. La capacidad para expresarse claramente y persuasivamente se evalúa de manera auténtica a través de este instrumento.
3. Portafolios: Los portafolios son herramientas auténticas que permiten a los estudiantes compilar y presentar evidencia de su aprendizaje a lo largo del tiempo. Hamodi et al. (2015) destacan que los portafolios ofrecen una visión holística del progreso del estudiante y su capacidad para aplicar conocimientos en diversas situaciones.
4. Estudios de Caso y Simulaciones: Los estudios de caso y simulaciones son instrumentos que emulan situaciones del mundo real. En el ámbito profesional, la resolución de casos y la participación en simulaciones son actividades comunes. La evaluación a través de estudios de caso y simulaciones permite medir la capacidad de los estudiantes para aplicar sus conocimientos en contextos desafiantes y dinámicos (Demuth et al., 2019).

La autenticidad en la evaluación se logra a través de la cuidadosa selección de instrumentos que imitan las demandas del mundo real. Al alinearse con situaciones auténticas, como proyectos, presentaciones, portafolios, estudios de caso y simulaciones, los instrumentos de evaluación garantizan que la evaluación sea relevante, significativa y representativa del aprendizaje y las habilidades de los estudiantes.



CAPÍTULO 2:

APRENDIZAJE AUTÓNOMO

El aprendizaje autónomo, en su esencia, representa un paradigma educativo fundamental que ha capturado la atención de investigadores y educadores por igual. Este segundo capítulo se sumerge en el vasto universo del aprendizaje autónomo, explorando sus conceptos fundamentales, teorías relevantes y antecedentes históricos que han dado forma a su comprensión. A medida que desentrañamos este fenómeno educativo, también examinaremos críticamente el aprendizaje autónomo en contextos informales y no formales en línea, así como su manifestación en entornos educativos formales.

El capítulo se inicia con la definición y análisis de las teorías que subyacen al aprendizaje autónomo, estableciendo un marco conceptual sólido. Posteriormente, se realiza una revisión exhaustiva de los antecedentes de los estudios sobre aprendizaje autónomo, trazando su evolución a lo largo del tiempo y destacando las contribuciones clave que han enriquecido nuestra comprensión del tema.

Una sección significativa de este capítulo se dedica a explorar el aprendizaje autodirigido en entornos informales y no formales en línea, donde la tecnología ha desempeñado un papel transformador. Este análisis se complementa con una investigación

detallada sobre cómo el aprendizaje autónomo se manifiesta en la educación formal, delineando los desafíos y oportunidades que enfrenta en estos contextos estructurados.

En el núcleo de la discusión se encuentra la importancia intrínseca del aprendizaje autónomo. Se examinan los beneficios y las implicaciones de cultivar la autonomía del aprendizaje, considerando su papel en la preparación de individuos para enfrentar los desafíos educativos y profesionales de manera efectiva.

Finalmente, este capítulo explora las dimensiones clave del aprendizaje autónomo, desglosando aspectos cruciales como la autorregulación, la toma de decisiones, los factores socioafectivos y las estrategias de aprendizaje. Cada dimensión se examina críticamente, proporcionando una comprensión detallada de cómo influyen en la experiencia educativa autónoma.

2.1. Concepto y teorías relevantes del aprendizaje autónomo.

La definición del aprendizaje autónomo es un concepto que ha evolucionado a lo largo del tiempo, reflejando perspectivas diversas que enfatizan la independencia y la autorregulación del estudiante en el proceso de adquisición de conocimiento. Una visión esclarecedora de esta noción se encuentra en la obra de Knowles (1975), quien describe el aprendizaje autónomo como un proceso en el cual los individuos asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje, estableciendo metas, planificando su estudio y evaluando sus progresos. Esta perspectiva resalta la importancia de la autoeficacia y la toma de decisiones por parte del estudiante en su viaje educativo.

Desde una perspectiva más contemporánea, Garrison (1997) aporta una definición complementaria, considerando el aprendizaje autónomo como un proceso que involucra la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante, quien, a través de la reflexión crítica, busca entender y aplicar la información de manera significativa. En este sentido, se subraya la capacidad del estudiante para dirigir su propio aprendizaje de manera reflexiva y deliberada.

El concepto de aprendizaje autónomo también ha sido vinculado con la teoría del constructivismo, donde el estudiante es

visto como un constructor activo de su conocimiento (Vygotsky, 1978). En este contexto, Zimmerman (2002) destaca la autorregulación como un componente clave del aprendizaje autónomo, señalando que los estudiantes deben ser capaces de monitorear y regular sus propios procesos de aprendizaje para lograr un dominio significativo de los contenidos.

Además, la perspectiva de la psicología educativa enfatiza la autonomía del estudiante como un factor determinante en el aprendizaje. Según Deci y Ryan (1985), la teoría de la autodeterminación destaca la importancia de satisfacer las necesidades psicológicas básicas, como la autonomía, la competencia y la relación, para fomentar la motivación intrínseca y, por ende, el aprendizaje autónomo.

El aprendizaje autónomo es un proceso en el cual el aprendiz asume la responsabilidad de controlar sus objetivos de aprendizaje y los medios para alcanzarlos, con el fin de cumplir con sus metas personales o las demandas percibidas de su contexto individual (Loeng, 2020). Una característica destacada de este proceso es que los medios y objetivos de aprendizaje del estudiante son altamente individuales; se diferencian de acuerdo con su situación de vida (Figura 3). El o los estudiantes mismos representan un aspecto central y destacado de su contexto.

Figura 3. Elementos del aprendizaje autónomo



La capacidad para emprender con éxito y eficiencia el aprendizaje autónomo se ha posicionado como una competencia fundamental para los adultos que viven en nuestro mundo moderno, donde las condiciones contextuales sociales están cambiando rápidamente (por ejemplo, Morris 2019). Por lo tanto, fomentar la competencia en aprendizaje autónomo podría considerarse como un objetivo principal en muchos entornos educativos formales.

Un problema clave al promover procesos educativos que respaldan la teoría del aprendizaje conductista en el mundo moderno es que las formas de aprendizaje conductista van de la mano con un proceso de aprendizaje dirigido por el maestro (Morris 2019). Una consecuencia potencial de tales procesos educativos es que los estudiantes pueden acostumbrarse a reforzar (repetir) patrones de percepción, pensamiento, juicio, sentimiento y actuación de manera habitual, perpetuando así comportamientos que pueden ser bastante inflexibles, donde la persona no ve la necesidad de adaptarse a los cambios contextuales sociales. El resultado es una falta de motivación para el aprendizaje autónomo.

En contraste, el aprendizaje autónomo, un proceso fundamentado en el constructivismo, se ha identificado como una competencia crucial para preparar a las personas para la vida adulta, capacitándolas para adaptarse a cambios sociales fluidos y complejos (por ejemplo, Boyer et al. 2014; Kranzow & Hyland, 2016).

El concepto de aprendizaje autónomo tiene múltiples dimensiones. Beckers et al. (2019) sostienen que las conceptualizaciones académicas comúnmente enfatizan una o más de tres dimensiones: (1) el proceso de aprendizaje (la gestión de tareas de aprendizaje); (2) las características de personalidad del aprendiz; y (3) factores dentro del contexto del aprendiz que influyen en la posibilidad y probabilidad de que los aprendices emprendan el aprendizaje autónomo.

Además, algunos trabajos académicos sobre el aprendizaje autónomo han destacado la necesidad de considerar una cuarta dimensión, que se refiere al aspecto cognitivo del aprendizaje autónomo, es decir, cómo se construye el conocimiento durante el proceso de aprendizaje (por ejemplo, Navarro et al., 2022; Mendoza, 2017; Morris 2019).

Un intento de resumir las posiciones fundamentales clave del aprendizaje autónomo destaca que el concepto se basa en la filosofía humanista, la filosofía pragmática y la epistemología constructivista, que juntas representan un proceso de aprendizaje que es individual, intencional y de desarrollo. Estas posiciones fundamentales del aprendizaje autónomo se discuten ahora con mayor detalle.

Las primeras obras académicas en el campo del aprendizaje autónomo incluyeron la investigación del educador e investigador canadiense Allen Tough, quien se sintió fascinado por comprender la naturaleza del aprendizaje de adultos, especialmente en el aprendizaje informal de adultos, que a menudo es un proceso autónomo.

En 1971, mediante entrevistas intensivas y altamente estructuradas con 66 adultos canadienses sobre su comportamiento habitual de aprendizaje, Tough identificó que era común que los adultos emprendieran “proyectos” de aprendizaje autodidacta fuera de las paredes de la educación formal y sin un maestro. Encontró que los adultos emprendían una mediana de ocho proyectos de aprendizaje por año, “involucrando ocho áreas distintas de conocimiento y habilidad” (Tough 1971, p. 1), lo que representaba en promedio 864 horas de aprendizaje por año. Definió un proyecto de aprendizaje como un “esfuerzo importante y altamente deliberado para adquirir ciertos conocimientos y habilidades (o para cambiar de alguna otra manera)” (Tough, 1989, p. 259).

El trabajo empírico de Tough resaltó la naturaleza pragmática del aprendizaje autónomo. Es pragmático en el sentido de que los adultos a menudo inician el aprendizaje para encontrar soluciones a problemas del mundo real situados dentro de su contexto personal. Tough concluyó que “muchos proyectos de aprendizaje se inician por razones muy prácticas: tomar una buena decisión, construir algo o llevar a cabo alguna tarea relacionada con el trabajo, el hogar, la familia, el deporte o el pasatiempo” (ibíd., p. 1) y “muchos proyectos de aprendizaje están relacionados con el trabajo u ocupación de la persona” (ibíd., p. 35). Así, el trabajo de Tough identificó que una buena parte del aprendizaje adulto mensurable/explicito es autónomo: intencional para el aprendiz, impulsado por problemas centrados en la vida.

Claramente, la naturaleza del aprendizaje de adultos ha cambiado significativamente desde que Tough realizó sus estudios, especialmente debido a la digitalización. Además, una limitación destacada del trabajo de Tough fue que no consideró la calidad de los resultados del aprendizaje autónomo. Esta limitación tiene implicaciones porque los adultos que emprenden el aprendizaje autónomo no son necesariamente aprendices autónomos competentes: es posible que sus resultados de aprendizaje no sean eficientes o exitosos para alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

Una suposición humanista clave de la teoría del aprendizaje autónomo es que los objetivos de aprendizaje son adecuados para el crecimiento personal, es decir, un proceso de desarrollo. Este proceso de desarrollo representa el crecimiento deseable y responsable de los aprendices al considerarse a sí mismos y a los demás, y considera el aprendizaje como un vehículo para el desarrollo personal (Kawalilak & Groen, 2021).

Las suposiciones filosóficas humanistas incluyen que los aprendices son autónomos y capaces de tomar decisiones inteligentes; tienen un sentido de responsabilidad hacia sí mismos y hacia los demás; son inherentemente bondadosos; poseen un impulso hacia la autorrealización; y tienen un potencial único pero ilimitado para el crecimiento determinado por el autoconcepto del aprendiz y la comprensión individual del mundo (Leach, 2018).

En 1969, el psicólogo estadounidense Carl Rogers publicó un influyente libro titulado "Freedom to Learn" (citado por Rincón-Gallardo, 2019). Rogers, considerado uno de los fundadores de la psicología humanista, sostuvo que, para preparar a las personas para enfrentar los desafíos de vivir en sociedades en las que las condiciones cambian rápidamente, el aprendizaje autónomo es la competencia más importante para fomentar en entornos educativos formales.

En este libro, Rogers no presentó evidencia empírica concreta, pero ofreció sus ideas/guías sobre cómo se puede facilitar el aprendizaje autónomo en situaciones educativas formales, incluyendo (1) establecer el estado de ánimo o clima inicial de la experiencia; (2) permitir un entorno colaborativo para establecer objetivos de aprendizaje con los aprendices; (3) proporcionar acceso a la gama más amplia posible de recursos para el aprendizaje; (4) dar la bienvenida a todas las opiniones y actitudes

hacia el contenido de manera imparcial; (5) trabajar hacia un reparto del control de dirigir los medios y objetivos de aprendizaje entre el maestro y el aprendiz (es); y (6) no imponer cómo los estudiantes eligen construir significado.

Una distinción clave de la conceptualización de Rogers sobre el aprendizaje autónomo y su facilitación se refiere al aspecto cognitivo del aprendizaje autónomo: destacando la importancia de permitir que los estudiantes asuman la responsabilidad de la construcción de significado. Lo que puede parecer algo paradójico es que el aprendizaje autónomo en entornos educativos formales, y quizás también en entornos de aprendizaje informales y no formales, a menudo es un esfuerzo colaborativo (Loeng, 2020). Es importante destacar que lo que diferencia el proceso de aprendizaje autónomo es que el aprendiz tiene el poder de asumir la responsabilidad personal para elegir qué y cómo utiliza la información en el proceso de construcción de significado.

Además, la investigación reciente ha destacado que el aprendizaje autónomo no ocurre en un vacío social o contextual. Por ejemplo, Charlene Tan propone que el aprendizaje autónomo competente está fundamentado en última instancia por una “visión moral compartida” (Tan 2017, p. 250) del “individuo” y el “colectivo” (ibíd., p. 251).

Así, destaca la importancia de la necesidad de que los aprendices equilibren sus objetivos personales con las necesidades de la sociedad. Además, las circunstancias sociales y contextuales también son relevantes para interpretar el aprendizaje autónomo como un proceso individual. Por lo tanto, el contexto social del aprendiz debe considerarse para obtener una comprensión completa de la naturaleza del proceso de aprendizaje autónomo individual.

Otro erudito influyente en la teoría del aprendizaje autónomo fue Malcolm Knowles, quien, al igual que Allen Tough, fue supervisado por Cyril Houle durante su trabajo doctoral. Inspirado en las ideas de Rogers (citado por Morris, 2019), Knowles dedicó su carrera a abogar por la facilitación del aprendizaje autónomo en entornos de educación superior.

Su influyente obra (Knowles 1970, 1975, 1980) sobre el aprendizaje autónomo enfatizó la dimensión del proceso del aprendizaje autónomo, que se refiere al control del aprendiz sobre

los medios y objetivos de aprendizaje, la gestión externamente observable de tareas de aprendizaje (van der Walt, 2019).

Knowles y otros académicos señalaron que quizás el significado del aprendizaje autónomo se aclara cuando se contrasta y compara con el aprendizaje dirigido por el maestro, en el cual un educador dirige y controla los medios y objetivos de aprendizaje (Morris 2018), un proceso subrayado por la teoría del aprendizaje conductista (Murtonen et al., 2017).

Knowles (2001) también reconoció que se entusiasmó con la educación de adultos al leer la obra de Eduard Lindeman, "The Meaning of Adult Education" (Lindeman 1926), con quien había trabajado al principio de su carrera en la Administración Nacional de Juventud (NYA) en los Estados Unidos.

De hecho, es posible rastrear gran parte de las ideas de Knowles sobre los principios del aprendizaje de adultos, a los que llamó andragogía, al trabajo de Lindeman (1926), incluyendo que (1) los adultos tienen una profunda necesidad psicológica de auto-dirección; (2) el aprendizaje de adultos es individual, centrado en la vida, y la individualidad aumenta con la edad; (3) la experiencia es el recurso más rico para el aprendizaje de adultos; y (4) los adultos están motivados para aprender cuando el aprendizaje está conectado con sus necesidades e intereses personales.

Con referencia a las ideas del filósofo estadounidense y reformador educativo John Dewey (2010 [1915/1902]) y su filosofía del pragmatismo, Lindeman (1926) propuso un enfoque pragmático o "enfoque de situación" (ibid., p. 193) para el aprendizaje de adultos. Involucra a los aprendices adultos haciendo cuatro preguntas: "(1) ¿Qué situación tenemos aquí?; (2) ¿Qué tipo de problema muestra?; (3) ¿Qué nueva información implica?; y (4) ¿Qué acción nos llevará hacia una solución?" (ibid.). Así, enfatizó la importancia de que los aprendices adultos consideren las condiciones contextuales de su situación en el proceso de encontrar soluciones adecuadas y significativas a sus problemas individuales centrados en la vida.

La dimensión pragmática del aprendizaje de adultos respalda sus fundamentos epistemológicos constructivistas subyacentes. Los constructivistas ven el aprendizaje como un proceso de construcción de significado individual, interpretativo y activo (Amponsah, 2020), un proceso de aprendizaje que es personal e

individual. De hecho, los entornos de aprendizaje constructivistas enfatizan la importancia de involucrar a los aprendices en la resolución de problemas auténticos del mundo real.

Sin embargo, lo intrigante de las conceptualizaciones tempranas sobre la facilitación del aprendizaje autónomo en entornos educativos formales, como las de Knowles y Rogers, es que, aunque abarcaban supuestos humanistas y epistemología constructivista, de manera aparentemente fragmentada no enfatizaban el aspecto pragmático del proceso de aprendizaje autónomo. Estrechamente vinculado a un propósito clave del aprendizaje autónomo, este aspecto se refiere a resolver problemas en el contexto de la vida de un adulto. Sin embargo, una buena parte del aprendizaje autónomo puede llevarse a cabo para resolver de manera efectiva y eficiente problemas del mundo real que un adulto pueda enfrentar durante su curso de vida.

2.2. Antecedentes de estudios sobre aprendizaje autónomo.

La implementación del aprendizaje autónomo está influenciada por una interacción compleja de factores tanto individuales como sociales. Merriam (2018) destaca que los factores contextuales en una sociedad en un momento particular pueden determinar en gran medida los medios y objetivos del aprendizaje en una situación educativa dada. Al considerar el proceso de aprendizaje adulto desde esta perspectiva, se vuelve esencial tener en cuenta que los factores contextuales que potencialmente modulan la posibilidad de aprendizaje autónomo son propios de las circunstancias del evento educativo.

Un estudio reciente realizado en Inglaterra sobre jóvenes adultos que realizaban diversas calificaciones vocacionales formales en colegios de educación superior (Morris 2018) concluyó que la medida en que los estudiantes tienen control sobre los medios y objetivos de su aprendizaje variaba considerablemente entre instituciones y probablemente dependía de una multitud de factores contextuales.

Ejemplos de estos factores incluyen la perspectiva del docente hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje, su competencia para facilitar el aprendizaje autónomo, el equipo de enseñanza inmediato, la administración, los padres y el personal de apoyo, la

oferta y las demandas del plan de estudios, y las normas sociales. Inevitablemente, el docente representa un factor contextual importante que puede influir en gran medida en la posibilidad y probabilidad de aprendizaje autónomo, ya que tiene la capacidad de tomar el control de los medios y objetivos de aprendizaje lejos del estudiante.

Un estudio empírico reciente realizado en Malasia por Nurfaradilla Nasri (2017) investigó las perspectivas de los docentes de educación superior sobre la facilitación del aprendizaje autónomo. El propósito de su estudio fue investigar cómo los educadores de adultos ven su papel en el contexto del aprendizaje autónomo y cómo empoderan a sus estudiantes para asumir la responsabilidad de su aprendizaje.

Según sus hallazgos, la autora concluyó que no todos los educadores habían aceptado la idea de asumir el papel de facilitador del aprendizaje, y la mayoría de ellos se mostraban renuentes a alejarse del aprendizaje dirigido por el docente, incluida su posición tradicional de autoridad y papel como expertos en conocimientos.

Además, las características individuales de los estudiantes pueden tener una influencia significativa en su inclinación y propensión hacia el aprendizaje autónomo (Barry & Egan, 2018). Estudios empíricos recientes, por ejemplo, han informado correlaciones sólidas entre la autodirección del aprendizaje y cuatro rasgos de personalidad: responsabilidad, apertura (los primeros dos rasgos del modelo de los Cinco Grandes), optimismo y motivación laboral (dos rasgos específicos; Kirwan et al. 2010; Cazan & Schiopca, 2014). Sin embargo, estas correlaciones deben ser confirmadas por estudios adicionales, ya que se han observado algunas diferencias entre investigaciones.

Kirwan et al. (2014) también señalan que se han desarrollado varias medidas empíricas para examinar diferentes dimensiones de la autodirección en el aprendizaje, que incluyen factores psicológicos como el Inventario de Aprendizaje Continuo de Oddi (Oddi, 1986), la Escala de Preparación para el Aprendizaje Autodirigido (Guglielmino, 1978) y la Escala de Orientación Personal hacia la Autodirección en el Aprendizaje (Stockdale y Brockett, 2011).

Conceptualizaciones históricas de estudiantes “altamente”

autodirigidos, en las cuales se basan los instrumentos de medición populares de la disposición para el aprendizaje autodirigido (Merriam et al., 2007), asumen que los adultos que comúnmente emprenden el aprendizaje autodirigido disfrutan del aprendizaje; muestran iniciativa, independencia y persistencia en el aprendizaje; aceptan la responsabilidad del aprendizaje; ven los problemas como desafíos; y son capaces de la autodisciplina. Tienen un fuerte deseo y habilidades de aprendizaje, incluida la capacidad de planificar y regular el aprendizaje; tienen confianza en sí mismos; tienden a ser orientados a metas; y poseen un alto grado de curiosidad, impulso proactivo, apertura cognitiva y compromiso con el aprendizaje (Grover & Miller, 2016).

Aunque Kirwan et al. (2014) señalan que estudios previos han demostrado que muchas variables psicológicas están directamente relacionadas con la autodirección del aprendizaje, pocos estudios han explorado específicamente la autodirección del aprendizaje como un rasgo de personalidad. En su estudio, Kirwan et al. utilizaron análisis de correlación y regresión múltiple ($n=2,102$; 70 % mujeres; estudiantes de psicología de pregrado; 79 % de primer año; datos archivados) para examinar la relación individual única entre los rasgos de personalidad de los Cinco Grandes y estrechos y la autodirección del aprendizaje.

El análisis de sus datos reveló cinco correlaciones significativas entre rasgos específicos y autodirección del aprendizaje. Los coeficientes de correlación para la motivación laboral (0.310) y la apertura (0.207) fueron significativamente más altos que todas las demás medidas, lo que sugiere que estos rasgos de personalidad son particularmente importantes para determinar a los estudiantes "altamente" autodirigidos. Sin embargo, su estudio se limitó a una sola universidad pública grande, lo que no hace que sus hallazgos sean necesariamente generalizables a otros periodos de tiempo, áreas geográficas y tipos de universidades.

Además, la mayoría de los participantes del estudio eran estudiantes de niveles inferiores y el estudio fue transversal. Concebiblemente, un estudio longitudinal podría proporcionar una mejor imagen de la estabilidad de la relación entre los rasgos de personalidad y la autodirección del aprendizaje a lo largo del tiempo.

La investigación sobre los resultados del proceso de aprendizaje

autodirigido se ha centrado principalmente en (1) el aprendizaje autodirigido en contextos informales/no formales en línea y (2) la facilitación del aprendizaje autodirigido en entornos educativos formales. Las dos secciones siguientes discuten los hallazgos de investigaciones empíricas que surgen de estas dos líneas de investigación.

2.3. Aprendizaje autodirigido informal/no formal en línea.

En el esfuerzo por comprender cómo ha evolucionado la naturaleza del aprendizaje autodirigido en entornos informales o no formales en el mundo moderno, se destaca la necesidad de estudiar dicho aprendizaje en contextos informales/no formales en línea del siglo XXI. A pesar de ser un campo de investigación en rápido crecimiento, hasta la fecha, existe una escasez de investigaciones que detallen la naturaleza y los patrones del aprendizaje adulto en estos entornos.

Recientemente, se llevó a cabo un estudio empírico que implicó una investigación profunda sobre el aprendizaje autodirigido de docentes de escuela primaria canadienses en un entorno en línea. Los docentes completaron una tarea retrospectiva de pensamiento en voz alta con tecnología de grabación de pantalla que se utilizó para capturar sus procesos cognitivos mientras usaban un sitio web de desarrollo profesional, seguido de una entrevista semiestructurada.

Todos los participantes informaron sentirse muy cómodos o bastante cómodos usando Internet con fines profesionales. Se presentó un modelo que pretendía capturar cómo estos docentes de escuela primaria usaban dicho recurso en línea y se informaron varias condiciones que afectaban la navegación de los docentes en el sitio web. Sin embargo, los hallazgos de este informe estaban limitados en cuanto a la validez externa, dada la naturaleza muy individualizada del proceso de aprendizaje autodirigido y el hecho de que se pidió a los participantes que completaran una tarea que habitualmente podrían no realizar.

Otro estudio empírico que se centró en los procesos de aprendizaje autodirigido de los maestros identificó que visitar sitios educativos en Internet era un medio clave de formación continua de maestros, desarrollo y mantenerse actualizados.

Utilizando análisis de regresión, se informó que los temas de aprendizaje autodirigido de los participantes cambiaron según la duración de su experiencia docente. Hubo varias limitaciones en el estudio, incluida una tasa de respuesta relativamente baja y una subrepresentación de maestros con experiencia.

Además, ha habido un crecimiento reciente en el interés y la investigación sobre el aprendizaje autodirigido en el contexto del fenómeno moderno de los cursos masivos abiertos en línea (MOOCs). Como señalan Bonk et al. (2015), en esta era de la información hay, de hecho, un mayor énfasis en el aprendizaje autodirigido, lo que respalda la percepción del aprendizaje autodirigido como una competencia fundamental para todos los adultos.

Bonk et al. examinaron las actividades de aprendizaje en línea de los participantes (n=613 completaron la encuesta completa; de los cuales el 76 % eran hombres; 44 % norteamericanos, 23 % asiáticos, 14 % europeos y 10 % sudamericanos) de un MOOC alojado por una plataforma gratuita de aprendizaje en línea llamada CourseSites proporcionada por un proveedor de gestión de cursos llamado Blackboard. Realizaron una encuesta en línea cualitativa sobre (1) preferencias de aprendizaje; (2) objetivos y motivaciones; (3) logros; (4) obstáculos y desafíos; y (5) posibilidades de cambio de vida.

Bonk et al. (2015) encontraron que, para satisfacer sus necesidades de aprendizaje autodirigido, los adultos utilizan una amplia gama de dispositivos y lugares para aprender. Los participantes mencionaron la curiosidad, el interés y la necesidad interna de auto-superación como factores motivacionales clave, especialmente para adquirir habilidades específicas y habilidades generales que les ayuden a avanzar en sus carreras.

Los factores que llevaron al éxito o cambio personal incluyeron la libertad para aprender, la abundancia de recursos, así como la elección, el control y la diversión. Los principales obstáculos informados por los participantes fueron la falta de tiempo, la falta de recursos abiertos de alta calidad y el costo de participar en la educación.

Quizás un hallazgo especialmente importante del estudio fue que algunos participantes relataron cómo el proceso de aprendizaje autodirigido facilitó un cambio positivo y significativo en sus vidas.

Este hallazgo demuestra el tipo de beneficio que los aprendices pueden obtener del aprendizaje autodirigido, implicando el potencial para que estos procesos de aprendizaje lleguen a personas situadas en contextos en los que la educación tradicional no está disponible (por ejemplo, en cárceles, hospitales o en países subdesarrollados con pocas o ninguna oportunidad de educación superior).

Sin embargo, más recientemente, Bonk et al. (2018) identificaron que tal vez una desventaja potencial del aprendizaje en línea, común y bien documentada entre los aprendices que se han inscrito en un MOOC, se refiere a la falta de apoyo al aprendiz. En particular, aunque muchas plataformas fomentan la retroalimentación entre pares o por parte del propio estudiante, suele suceder que los estudiantes no reciben retroalimentación personal de un instructor o experto en el dominio de aprendizaje. Esto sigue siendo un desafío debido al costo de proporcionar apoyo humano a un gran número de estudiantes.

A primera vista, la posibilidad de obtener una educación potencialmente transformadora de la vida a través de MOOCs parece una oportunidad emocionante; y esto sigue siendo un tema de investigación futuro importante para el aprendizaje autodirigido. Sin embargo, es imperativo considerar la muy alta proporción de aprendices que intentan o inician un MOOC, pero luego abandonan y no completan el curso. Onah et al. (2014) han estimado que la tasa de finalización para la mayoría de los cursos de MOOC está por debajo del 13 %.

En un estudio empírico centrado en aprendices adultos en línea en Alemania, Rohs y Ganz (2015) concluyeron que la mayoría de las personas que completaron MOOCs ya habían obtenido un título de educación superior. Al hacer referencia a la teoría de la brecha de conocimiento, sugieren que los MOOCs pueden representar un peligro real, con el potencial de ayudar involuntariamente a expandir aún más las desigualdades existentes en la educación.

En el título de su artículo, "MOOCs y la afirmación de la educación para todos: una desilusión por datos empíricos", los autores realmente hacen referencia a una "desilusión". Una explicación plausible para esto, no identificada por los autores y un tema de investigación importante para futuros estudios, se refiere a la competencia de aprendizaje autodirigido de los aprendices.

Específicamente, parece muy probable que completar un MOOC de hecho requiera competencia en el aprendizaje autodirigido (ya adquirida o en proceso de adquisición).

Por lo tanto, el argumento sobre que los MOOCs reemplacen la educación formal (Bonk et al. 2015) podría ser redundante si se necesita un curso de educación formal para fomentar la competencia en el aprendizaje autodirigido de los estudiantes. En resumen, fomentar la competencia en el aprendizaje autodirigido en entornos educativos formales puede ser necesario y un requisito previo para permitir un aprendizaje autodirigido competente en contextos de aprendizaje informales o no formales.

2.4. Aprendizaje autónomo en la educación formal.

El aprendizaje autónomo en la educación formal brinda la oportunidad de fomentar la competencia en el aprendizaje autodirigido de los estudiantes. Una ventaja distintiva de aprender en un entorno educativo formal es, quizás, el acceso a un experto: el educador, que puede representar un recurso de aprendizaje importante, pero también puede actuar como facilitador que ayuda al alumno a construir progresivamente la competencia en el aprendizaje autodirigido, permitiéndole asumir el control de dirigir su propio proceso de aprendizaje individual.

De hecho, ya en 1972, Michael G. Moore señaló que “la mayoría de las teorías educativas estipulan la deseabilidad de que los aprendices adquieran habilidades suficientes en la preparación, ejecución y evaluación para llevar a cabo su propio aprendizaje” (Moore 1972, p. 80). Sin embargo, existe una escasez alarmante de estudios que informen sobre sistemas educativos diseñados específicamente para fomentar la competencia en el aprendizaje autodirigido de los estudiantes.

No obstante, en algunos contextos educativos, especialmente en la educación vocacional, se ha reconocido la importancia de facilitar el aprendizaje autodirigido y fomentar la competencia en el aprendizaje autodirigido como un objetivo educativo prioritario. Sin embargo, los estudios que investigan el proceso de facilitar el aprendizaje autodirigido en entornos educativos formales han informado sobre las dificultades para hacerlo. Diferentes grupos de investigación se han centrado en distintas posibilidades educativas

para apoyar la facilitación del aprendizaje autodirigido en contextos educativos formales, como el uso de, por ejemplo, portafolios de desarrollo, e-portafolios o simulaciones de entornos de trabajo.

En un estudio empírico reciente, Jorrick Beckers et al. (2019) resaltaron que uno de los elementos esenciales para apoyar la facilitación del aprendizaje autodirigido es la asistencia, especialmente la retroalimentación proporcionada por los educadores, lo cual requiere mucho tiempo y energía por parte del docente. Este estudio de métodos mixtos examinó la eficacia del uso de e-portafolios en la educación y formación vocacional holandesa (32 hombres, 15 mujeres; edad media = 17.3 años, SD = 1.5).

Los hallazgos sugieren que la facilitación del aprendizaje autodirigido por parte del docente es como “caminar por una cuerda floja”: demasiado apoyo o muy poco pueden restar significativamente eficacia al proceso de aprendizaje autodirigido. Esta visión destaca la necesidad de más estudios para mejorar nuestra comprensión de las competencias del educador necesarias para facilitar con éxito el aprendizaje autodirigido entre estudiantes que probablemente tengan diferentes grados de competencia, preferencia y tendencia hacia el aprendizaje autodirigido.

Enfoques como “aprender en simulaciones de entornos de trabajo en educación vocacional desde la perspectiva del estudiante”, según Helen Jossberger et al. (2018), discuten el potencial de las simulaciones de entornos de trabajo para facilitar el aprendizaje autodirigido en entornos educativos formales.

Explican que, en los Países Bajos, la educación y formación vocacional para adultos se ha alejado del conocimiento teórico específico del dominio enseñado en las aulas, ya que esto presentaba un problema de transferencia de conocimientos y habilidades. Sin embargo, los autores concluyen que, aunque las simulaciones de entornos de trabajo tienen un buen potencial para abordar este problema y facilitar el aprendizaje autodirigido, la comprensión didáctica de la realización de simulaciones de entornos de trabajo aún no se ha desarrollado adecuadamente.

No obstante, se están desarrollando principios didácticos novedosos que pueden ser adecuados para fomentar la adaptabilidad del estudiante y facilitar el aprendizaje autodirigido en entornos educativos formales por un pequeño número de

grupos de investigación. Sin embargo, Ward et al. (2019) señalan que hay escasez de estudios integrales que examinen la efectividad de tales principios didácticos alternativos; esta brecha representa otro tema importante para futuras investigaciones. Como he señalado en otros lugares (Morris, 2018), es posible y probable que profesiones específicas o formas de aprendizaje para adultos exijan principios didácticos específicos o cantidades diferenciales de apoyo por parte de un docente.

En otro estudio holandés, Kicken et al. (2009) examinaron la efectividad de los aprendices adultos jóvenes en el contexto de la educación vocacional en los Países Bajos que exige el aprendizaje autónomo. En referencia a la educación vocacional secundaria holandesa, los autores explican que muchas instituciones han introducido la “educación a pedido” porque ahora se reconoce que los estudiantes deben tener más control y responsabilidad sobre su propio aprendizaje.

Su estudio involucró a estudiantes (42 mujeres, 1 hombre; edad media = 18 años, SD = 1.2) en su primer año de un programa de peluquería de tres años y fue diseñado para investigar si las reuniones de supervisión, en las que los estudiantes recibieron consejos específicos sobre cómo usar un portafolio de desarrollo, les ayudaron a desarrollar sus habilidades de aprendizaje autónomo y mejorar sus resultados de aprendizaje en el dominio.

Los participantes se dividieron en dos grupos: un grupo de aprendices no recibió reuniones de supervisión; el otro grupo de aprendices asistió a reuniones de supervisión en las que se proporcionaban consejos y orientación de expertos (educador) sobre su proceso de aprendizaje autónomo. Los estudiantes en el grupo de consejos (n=21) formularon mejores necesidades de aprendizaje, seleccionaron tareas de aprendizaje más adecuadas, completaron más tareas prácticas y adquirieron más certificados que los estudiantes en el grupo de solo retroalimentación (n=22).

Sin embargo, en general, Kicken et al. encontraron que muchos estudiantes no progresaron lo suficiente en estos programas de aprendizaje autónomo. Los autores sugieren que muchos estudiantes se beneficiarían del apoyo de expertos, especialmente en el cultivo de las habilidades necesarias para el aprendizaje autónomo durante algún tiempo, lo que incluye fomentar las habilidades de autorregulación (Batista & Noronha, 2018), porque

a lo largo de su escolaridad formal hasta esta etapa educativa, los estudiantes se habían acostumbrado a un proceso de aprendizaje dirigido por el docente.

Cuando se examina el éxito o el fracaso relativo de estos tipos de programas educativos formales (que podrían describirse como “novedosos”), se debe considerar que muchos estudios informan sobre la efectividad de un curso corto que exige el aprendizaje autónomo. Comúnmente, dichos cursos cortos duran un término/semestre educativo, o a lo sumo un año académico.

Los hallazgos de estudios recientes (revisados anteriormente) sobre intentos de facilitar el aprendizaje autónomo en la educación formal concuerdan con informes históricos como el influyente libro de Knowles, *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*, donde argumentó que el aprendizaje autónomo es “una competencia humana básica, la capacidad de aprender por sí mismo” (Knowles 1975, p. 17). Al mismo tiempo, sin embargo, también reconoció en este libro que es un error asumir que los adultos tienen automáticamente las habilidades necesarias para ser aprendices autónomos efectivos.

Reflexionando sobre sus intentos de facilitar el aprendizaje autónomo en un entorno de educación superior en América del Norte, concluyó que el proceso puede ser “una empresa muy arriesgada” (ibíd., p. 44) y que “los estudiantes que ingresan a estos programas sin haber aprendido las habilidades de la investigación autodirigida experimentarán ansiedad, frustración y, a menudo, fracaso, al igual que sus maestros” (ibíd., p. 15).

Por lo tanto, aunque fomentar la competencia en el aprendizaje autónomo puede identificarse y priorizarse como un objetivo principal en un determinado contexto educativo formal, un problema potencial es que, cuando se prueba un programa educativo en el que se estipula el aprendizaje autónomo, si los estudiantes no progresan satisfactoriamente en su aprendizaje, los programas educativos pueden, posiblemente, volver a modelos más tradicionales dirigidos por el docente. Al mismo tiempo, estudios adicionales deberían investigar otras barreras para facilitar el aprendizaje autónomo, como los problemas financieros potenciales que pueden surgir, incluido (como se mencionó anteriormente) el costo de proporcionar apoyo y retroalimentación en entornos de aprendizaje informales y no formales en línea.

Pero, dada la importancia de fomentar y facilitar el aprendizaje autónomo en entornos educativos formales, como se describe en este artículo, podría concluirse que esto no debería ser una empresa arriesgada o de ensayo y error. De hecho, algunos académicos argumentan que el desarrollo de competencias es de naturaleza sistémica, dependiente de las experiencias de una persona desde el nacimiento, en lugar de ser el resultado de la adquisición asistida en el espacio de un solo semestre, término o año escolar.

De hecho, la perspectiva sistémico-constructivista de Rolf Arnold (2017; revisada en Morris 2019) en torno al aprendizaje adulto resalta que la comprensión del mundo y los procesos de aprendizaje habituales de un adulto están sistémicamente fundamentados en sus experiencias desde el nacimiento.

La teoría constructivo-desarrolladora de Robert Kegan (2009) complementa esta perspectiva y subraya que, con el tiempo, las formas en que se entiende y construye la experiencia pueden volverse más complejas. Por consiguiente, desde una perspectiva sistémico-constructivista o constructivo-desarrolladora, el fomento de la competencia en el aprendizaje autónomo debería considerarse como un proceso educativo holístico de desarrollo de competencias (Kranzow & Hyland, 2016).

Esto posiblemente requiere un sistema educativo en el que los aprendices se expongan a la práctica de un proceso de aprendizaje autónomo y reciban el apoyo adecuado para adquirir las habilidades necesarias para participar en la investigación autodirigida durante un período significativo (por ejemplo, desde los primeros años de la escolaridad hasta la edad adulta).

2.5. Importancia del aprendizaje autónomo.

La importancia del aprendizaje autónomo se manifiesta de manera destacada en su capacidad para empoderar a los individuos en un mundo caracterizado por cambios continuos. La adaptabilidad a las transformaciones contextuales se convierte en un elemento clave, ya que la capacidad de ajustarse a las rápidas evoluciones sociales y laborales se correlaciona directamente con el éxito profesional a largo plazo (Ward et al., 2018). En este sentido, el aprendizaje autónomo no solo se presenta como una herramienta para adquirir conocimientos, sino como un medio para desarrollar

la agilidad necesaria para enfrentar desafíos cambiantes.

Una dimensión fundamental del aprendizaje autónomo es su papel en la prevención de la obsolescencia de conocimientos y habilidades, especialmente crucial en carreras complejas (Dunlap & Grabinger, 2003). En un entorno donde las tecnologías avanzan rápidamente, el aprendizaje autónomo se erige como una estrategia efectiva para mantenerse relevante y competitivo en el mercado laboral, permitiendo a los individuos adaptarse proactivamente a las demandas cambiantes.

Otro aspecto crucial reside en el empoderamiento que brinda el aprendizaje autónomo para la resolución de problemas. La capacidad de emplear múltiples formas de éxito, como destacan Pérez-Villalobos et al. (2018), implica que aquellos que desarrollan habilidades de aprendizaje autodirigido también cultivan habilidades críticas de resolución de problemas. Este enfoque no solo fomenta la independencia en el proceso educativo, sino que también contribuye al desarrollo de capacidades esenciales para abordar desafíos complejos tanto en el ámbito profesional como en la vida cotidiana.

El aprendizaje autónomo representa un medio fundamental de empoderamiento y desarrollo personal. Facilita no solo la adquisición continua de conocimientos, sino también la capacidad de adaptarse, prevenir la obsolescencia y abordar desafíos con un enfoque resolutivo. En un mundo caracterizado por la rapidez del cambio, el aprendizaje autónomo se erige como un componente esencial para el crecimiento y el éxito a largo plazo.

Potencialmente todos pueden beneficiarse del aprendizaje autónomo competente. Como competencia fundamental para preparar a las personas para la vida adulta, el aprendizaje autónomo capacita a los adultos para adaptarse a cambios contextuales sociales fluidos y complejos, convirtiéndose en una competencia esencial para vivir y trabajar con éxito en nuestro mundo moderno. Algunos de los posibles beneficios clave de la competencia en aprendizaje autónomo incluyen:

- Evitar la obsolescencia de conocimientos y habilidades, lo cual es especialmente importante para personas en carreras complejas (por ejemplo, Dunlap & Grabinger, 2003; Morrison & Premkumar, 2014).

- Permitir que las personas adquieran nuevas habilidades en caso de cambios en las condiciones económicas, brindando una cierta protección contra el desempleo a largo plazo (por ejemplo, Barnes, 2016).
- Facultar a las personas para emprender acciones emancipatorias cuando se enfrentan a situaciones opresivas (por ejemplo, Bagnall & Hodge, 2018).
- Facilitar el avance de los aprendices hacia la autorrealización (por ejemplo, Arnold et al., 2017).
- Fomentar el éxito profesional a largo plazo (por ejemplo, Seibert et al., 2013).

El aprendizaje autónomo podría conceptualizarse como un medio o empoderamiento para el cambio, un cambio que es intencional, individual y evolutivo. El aprendizaje autónomo representa una competencia especialmente importante para vivir y trabajar con éxito en nuestro mundo moderno, brindando a los adultos una mayor capacidad para adaptarse a las cambiantes condiciones contextuales sociales. Stefanie Boyer et al. (2014) argumentan que la competencia en aprendizaje autónomo ofrece “gran promesa” (ibid., p. 20) en la preparación de adultos para su vida laboral.

De hecho, la adaptabilidad ha sido etiquetada recientemente como la *conditio sine qua non* de la experiencia profesional (Ward et al. 2018). Definida como “la capacidad de emplear múltiples formas de tener éxito y la capacidad de moverse sin problemas entre ellas” (Hoffman & Hancock, P. A. (2017, p. 52), la adaptabilidad se ha correlacionado directamente con el éxito profesional a largo plazo.

Muchos académicos han identificado la adaptabilidad como crucial en muchos campos profesionales, especialmente en disciplinas en las que las condiciones de trabajo cambian rápidamente, como en medicina, informática, ingeniería, enfermería, psicología y administración de empresas (Parsons et al., 2016). Dado que la competencia en aprendizaje autónomo puede permitir que un adulto se adapte a condiciones cambiantes, es probable que sea muy importante para muchos adultos que viven en nuestro mundo moderno.

2.6. Dimensiones del aprendizaje autónomo.

El aprendizaje autónomo abarca diversas dimensiones cruciales que delinear la naturaleza y la efectividad del proceso. Estas dimensiones no solo enfatizan la capacidad del individuo para asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, sino que también incorporan aspectos psicológicos, emocionales y estratégicos. A continuación, se presenta un desglose y análisis detallado de las dimensiones esenciales del aprendizaje autónomo.

2.6.1. Autorregulación en el aprendizaje autónomo.

La autorregulación, como componente esencial del aprendizaje autónomo, es un proceso dinámico que involucra la supervisión y ajuste continuo de los propios procesos de aprendizaje. Como señala Zimmerman (2002), “la autorregulación implica la capacidad de regular los propios pensamientos, emociones y acciones con el fin de alcanzar metas” (p. 65). Esto subraya la naturaleza integral de la autorregulación, que no se limita únicamente a aspectos cognitivos, sino que abarca dimensiones emocionales y conductuales.

La fijación de metas claras es un componente fundamental de la autorregulación. Latham y Seijts (2016) destacan que el establecimiento de metas específicas y desafiantes es central para el rendimiento humano. En el contexto del aprendizaje autónomo, el individuo define objetivos educativos que proporcionan dirección y propósito a su proceso de estudio. Estas metas actúan como puntos de referencia, guían la selección de estrategias de estudio y permiten una evaluación significativa del progreso.

La planificación estratégica es otra dimensión clave de la autorregulación. Según Pintrich (2004), “los estudiantes autorregulados son planificadores activos” (p. 492). Esto implica la elección consciente de estrategias de estudio, la organización eficiente del tiempo y la anticipación de posibles obstáculos. La planificación estratégica permite a los aprendices autónomos estructurar su entorno de aprendizaje de manera efectiva, maximizando así las oportunidades para alcanzar sus metas.

El monitoreo del progreso y la evaluación constante de los resultados refuerzan la naturaleza adaptativa de la

autorregulación. Zimmerman y Schunk (2012) indican que los estudiantes autorregulados desarrollan “un sentido crítico de conciencia de uno mismo” (p. 348). Esta conciencia metacognitiva implica la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento y evaluar la eficacia de las estrategias empleadas. Ajustar enfoques según sea necesario se convierte en un proceso continuo basado en la retroalimentación constante sobre el rendimiento.

En síntesis, la autorregulación en el aprendizaje autónomo no solo implica la gestión de procesos cognitivos, sino también la integración de metas claras, planificación estratégica y evaluación constante. Como destacado por Boekaerts (1999), “la autorregulación eficaz es vital para el éxito educativo, ya que permite a los estudiantes ser agentes activos en su propio aprendizaje” (p. 255). Esta capacidad de adaptación y control promueve la eficiencia y la efectividad en la superación de desafíos en diversos entornos educativos.

2.6.2. Toma de decisiones en el aprendizaje autónomo.

La toma de decisiones autónoma dentro del aprendizaje autónomo es un proceso crucial que implica elecciones informadas y estratégicas para avanzar hacia metas educativas. Como afirman Cleary et al. (2017), “la toma de decisiones eficaz es fundamental para el aprendizaje autónomo, ya que los estudiantes deben seleccionar entre una variedad de opciones disponibles” (p. 288). A continuación, se exploran las dimensiones clave de esta habilidad, respaldadas por la literatura académica.

La capacidad de elegir y priorizar tareas de aprendizaje de manera informada destaca la importancia de la selección estratégica de actividades educativas. Según Dabbagh y Kitsantas (2012), “los estudiantes autónomos deben ser capaces de identificar las tareas que son más cruciales para el logro de sus objetivos” (p. 130). Este proceso no solo implica reconocer la relevancia de una tarea, sino también comprender cómo se integra en el panorama general de aprendizaje.

La selección de recursos representa un aspecto esencial de la toma de decisiones autónoma. Con la vasta disponibilidad de materiales de aprendizaje, los estudiantes deben evaluar críticamente diferentes fuentes. Conforme a Koc (2017), “la elección

de recursos adecuados es vital para el aprendizaje efectivo, ya que impacta directamente en la calidad del proceso de adquisición de conocimiento” (p. 67). La habilidad de discernir entre diversas fuentes y seleccionar aquellas que mejor se ajustan a las necesidades individuales fortalece la autonomía del aprendiz.

La identificación de estrategias de estudio efectivas subraya la importancia de tomar decisiones fundamentadas sobre enfoques de aprendizaje. Según Winne y Hadwin, (2013) “los estudiantes deben decidir cuándo y cómo usar diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas” (p. 323). Esto implica un proceso reflexivo en el que los estudiantes evalúan la eficacia de diversas estrategias y seleccionan aquellas que optimizan su comprensión y retención del material.

La gestión eficiente del tiempo se destaca como un componente crucial de la toma de decisiones autónoma. En palabras de Schraw et al. (2006), “la planificación temporal es una parte clave del proceso de toma de decisiones” (p. 297). Los estudiantes deben evaluar la urgencia y la importancia de tareas, asignando tiempo de manera estratégica para maximizar la eficacia del estudio.

En resumen, la toma de decisiones autónoma en el aprendizaje autónomo implica la capacidad de elegir tareas, seleccionar recursos, identificar estrategias de estudio efectivas y gestionar el tiempo de manera eficiente. Como señalan Paris y Paris (2001), “la toma de decisiones efectiva promueve la autonomía y la responsabilidad, habilidades esenciales para el aprendizaje a lo largo de la vida” (p. 359). Esta habilidad no solo fortalece la independencia del estudiante, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades valiosas para enfrentar desafíos educativos y profesionales.

2.6.3. Aspectos socioafectivos en el aprendizaje autónomo.

El aprendizaje autónomo, lejos de ser un proceso aislado, está inherentemente ligado a dimensiones socioafectivas que abarcan emociones, motivación y relaciones sociales. Diversas investigaciones respaldan la importancia de considerar estos aspectos, destacando cómo las emociones y las interacciones sociales influyen en la efectividad del aprendizaje autónomo.

La gestión efectiva de las emociones es esencial para el

aprendizaje autónomo exitoso. Como señala Pekrun (2006), “las emociones, como la autoeficacia y la ansiedad, están estrechamente relacionadas con la motivación y el rendimiento académico” (p. 314). La autoeficacia, en particular, juega un papel crucial al influir en la creencia del estudiante en su capacidad para alcanzar metas académicas, lo que, a su vez, afecta positivamente la autonomía en el aprendizaje (Zimmerman, 2000).

La resiliencia frente a los desafíos emocionales también contribuye al éxito en el aprendizaje autónomo. Según Cástulo et al. (2017) “los estudiantes que son capaces de manejar y superar la adversidad emocional están mejor equipados para enfrentar los desafíos del aprendizaje autónomo” (p. 87). La capacidad de recuperarse de frustraciones, mantener la motivación y adaptarse a nuevas circunstancias fortalece la resiliencia, facilitando así un proceso de aprendizaje más efectivo.

Las interacciones sociales representan otro aspecto crucial en la dimensión socioafectiva del aprendizaje autónomo. Las comunidades de aprendizaje en línea, como las discusiones en foros virtuales, y las asociaciones cara a cara proporcionan un entorno propicio para el apoyo y la retroalimentación mutua.

Un estudio de Ventosilla Sosa et al. (2021) resalta que “la presencia social, la capacidad de los participantes para expresar sus personalidades en línea, contribuye significativamente a la efectividad de la educación en línea” (p. 89). La conexión con otros estudiantes, la colaboración y el intercambio de perspectivas enriquecen la experiencia de aprendizaje autónomo al ofrecer diversas voces y enfoques.

En conclusión, los aspectos socioafectivos en el aprendizaje autónomo desempeñan un papel crucial en el éxito del proceso. La gestión efectiva de las emociones, la promoción de la resiliencia frente a los desafíos y la participación en interacciones sociales enriquecedoras contribuyen no solo a la calidad del aprendizaje autónomo, sino también al desarrollo integral del estudiante como aprendiz autónomo y miembro de una comunidad de aprendizaje más amplia. La comprensión y atención a estos aspectos socioafectivos son fundamentales para maximizar el potencial del aprendizaje autónomo.

2.6.4. Aprendizaje estratégico en el aprendizaje autónomo.

La dimensión del aprendizaje estratégico en el contexto del aprendizaje autónomo se centra en la aplicación consciente de diversas estrategias para optimizar la adquisición, organización y retención de información. Numerosos estudios respaldan la importancia de esta dimensión, destacando cómo las estrategias estratégicas contribuyen a la eficacia del aprendizaje autónomo.

La elaboración y organización de la información son estrategias clave en el aprendizaje estratégico. Weinstein y Mayer (1986) destacan que “los estudiantes autónomos a menudo se involucran en la elaboración activa de la información, buscando relaciones con el conocimiento previo y generando ejemplos personales” (p. 315). La capacidad de conectar nueva información con conocimientos existentes no solo mejora la retención, sino que también fomenta la comprensión profunda.

La toma de apuntes efectiva es otra estrategia esencial en el aprendizaje estratégico. Según Kiewra (2002), “los estudiantes autónomos son expertos en tomar apuntes, seleccionando y organizando la información clave de manera eficiente durante las clases o la lectura” (p. 135). La habilidad de discernir la información relevante, resumirla de manera efectiva y revisarla posteriormente mejora la capacidad del aprendiz para recordar y aplicar conceptos.

El uso de recursos tecnológicos también desempeña un papel vital en el aprendizaje estratégico. En palabras de Samekash (2020), “los estudiantes autónomos aprovechan las herramientas tecnológicas para acceder a información, colaborar con otros y crear productos de aprendizaje” (p. 23). La integración de tecnología en el proceso de aprendizaje no solo mejora la eficiencia, sino que también amplía el acceso a recursos educativos variados.

La adaptabilidad en la selección de estrategias según las demandas del contenido y la situación de aprendizaje es una característica distintiva del aprendizaje estratégico autónomo. Mendoza (2017) subraya que “los estudiantes autónomos no siguen un enfoque único, sino que seleccionan y ajustan estrategias según las tareas y metas específicas” (p. 377). Esta flexibilidad estratégica permite a los aprendices enfrentarse de manera efectiva a diversas modalidades de aprendizaje y desafíos académicos.

La dimensión del aprendizaje estratégico en el aprendizaje

autónomo destaca la aplicación consciente de estrategias variadas. Desde la elaboración hasta la toma de apuntes y el uso de tecnología, los aprendices autónomos son estratégicos en su enfoque de estudio. Esta capacidad estratégica no solo mejora la eficacia del aprendizaje individual, sino que también contribuye a la formación de estudiantes autónomos competentes y adaptables en entornos educativos diversos.

En conjunto, estas dimensiones forman un entramado integral que define y da forma al aprendizaje autónomo. Al abordar cada una de estas dimensiones, los individuos pueden cultivar una capacidad robusta y duradera para dirigir su propio proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.



CAPÍTULO 3:

ESTUDIO SOBRE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA Y EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

El Capítulo 3 de este libro se sumerge en un análisis detallado sobre la Evaluación Auténtica y el Aprendizaje Autónomo en el contexto específico de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) de Perú. Este capítulo representa una fase crucial en la exploración de las dinámicas educativas, al enfocarse en la aplicación y percepción de estos principios pedagógicos dentro de una institución académica de renombre. Esta institución, como bastión de la educación superior en la región, proporciona un escenario propicio para analizar la interacción entre estas dos dimensiones fundamentales del proceso educativo.

En consonancia con los objetivos trazados, se emprenderá un análisis detallado de la implementación de prácticas evaluativas auténticas en la UNMSM, evaluando su alcance, aplicación y percepción entre los estudiantes. Del mismo modo, se explorarán las dinámicas del Aprendizaje Autónomo en este entorno académico, examinando cómo los estudiantes de la UNMSM abordan su proceso de aprendizaje, particularmente en términos de autorregulación, toma de decisiones, aspectos socioafectivos y aprendizaje estratégico.

Este capítulo se presenta como una ventana que permite

vislumbrar la intersección de estos dos elementos cruciales en el panorama educativo de la UNMSM. A través de un diseño de investigación cuidadosamente delineado, se desentrañarán los matices y patrones que caracterizan la relación entre la Evaluación Auténtica y el Aprendizaje Autónomo en esta venerable institución, proporcionando así una base sólida para la discusión y las conclusiones que darán forma a las recomendaciones para la mejora de las prácticas educativas en la UNMSM y, por extensión, en el ámbito educativo superior en general.

3.1. Introducción al estudio.

La UNMSM, como cuna de la educación superior en el Perú, se encuentra inmersa en un entorno académico dinámico y desafiante. En este contexto, la importancia de la evaluación auténtica y el aprendizaje autónomo adquiere un papel crucial en la formación integral de los estudiantes.

La UNMSM es la institución de educación superior más antigua de América y una de las más antiguas del mundo. Fundada el 12 de mayo de 1551 por el rey Carlos I de España, bajo el auspicio del Papa Julio III, la universidad ha desempeñado un papel trascendental en la historia y la formación académica del Perú.

La creación de la UNMSM marcó el inicio de una nueva etapa en la educación peruana. Su fundación se llevó a cabo con el propósito de establecer un centro de estudios que proporcionara educación en teología, gramática, retórica y lógica. La Universidad se estableció en el Real Colegio de San Marcos, de donde deriva su nombre.

Durante la época colonial, la UNMSM fue un importante centro de pensamiento y discusión. En el contexto de la independencia del Perú, la universidad fue un bastión de ideas emancipadoras y un espacio donde intelectuales y líderes independentistas encontraron refugio y apoyo.

A lo largo de los siglos, la UNMSM ha sido pionera en diversos campos académicos y científicos. Ha contribuido significativamente al desarrollo de la ciencia, la medicina, las humanidades y las ciencias sociales en el país. Numerosos intelectuales, científicos y líderes peruanos han pasado por sus aulas, dejando un legado académico y cultural invaluable.

La UNMSM ha desempeñado un papel fundamental en la configuración del sistema educativo superior peruano. Su compromiso con la excelencia académica y la formación integral de los estudiantes ha establecido un estándar para otras instituciones educativas en el país.

A lo largo de su extensa historia, la UNMSM ha experimentado cambios, adaptándose a las necesidades cambiantes de la sociedad. Su continua evolución refleja su compromiso con la educación de calidad y su contribución al desarrollo del conocimiento en el Perú. En la actualidad, la UNMSM sigue siendo un referente académico y un símbolo de la educación superior en el país, consolidando su legado y mirando hacia el futuro con el mismo espíritu de excelencia que la ha caracterizado a lo largo de los siglos.

La educación universitaria se encuentra en una encrucijada marcada por diversos desafíos que demandan respuestas innovadoras. Uno de los principales retos es la adaptación a las tecnologías emergentes. El vertiginoso avance tecnológico exige a las instituciones universitarias incorporar de manera efectiva las herramientas digitales tanto en los métodos de enseñanza como en los procesos de evaluación.

Otro desafío significativo es la creciente diversificación de los perfiles estudiantiles. La heterogeneidad en habilidades, conocimientos previos y estilos de aprendizaje requiere enfoques educativos más flexibles y personalizados. Este cambio en la composición estudiantil demanda una revisión exhaustiva de las estrategias pedagógicas tradicionales.

La relevancia de las competencias profesionales es otro punto álgido. La necesidad de formar profesionales equipados con habilidades adecuadas para el mercado laboral actual exige una revisión constante de los currículos académicos. La actualización curricular debe estar alineada con las demandas cambiantes de la sociedad y la industria.

Además, se destaca la importancia de fomentar la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Superar modelos educativos centrados exclusivamente en la enseñanza tradicional es crucial. La participación activa implica el compromiso directo de los estudiantes en la construcción de su conocimiento, promoviendo un aprendizaje más significativo.

Frente a estos desafíos, la evaluación auténtica y el aprendizaje

autónomo emergen como estrategias fundamentales. La evaluación auténtica, al basarse en tareas realistas y contextualmente relevantes, ofrece una medida precisa de las habilidades esenciales. Por su parte, el aprendizaje autónomo, al situar al estudiante en el centro de su proceso educativo, fomenta la autorregulación y el desarrollo de habilidades metacognitivas.

La combinación de la evaluación auténtica y el aprendizaje autónomo no solo aborda los desafíos actuales de la educación universitaria, sino que también contribuye al desarrollo de profesionales más capacitados y adaptables a un entorno en constante evolución. Estas estrategias no solo se presentan como soluciones pragmáticas, sino como oportunidades valiosas para transformar positivamente la experiencia educativa universitaria.

La UNMSM se enfrenta a la necesidad imperante de reconsiderar y fortalecer su enfoque educativo. En este contexto, la evaluación auténtica y el aprendizaje autónomo emergen como pilares fundamentales capaces de desencadenar una transformación significativa en el proceso educativo de la institución.

La evaluación auténtica representa un cambio de paradigma en la manera en que se evalúa el aprendizaje de los estudiantes. Al alejarse de la evaluación tradicional centrada en exámenes memorísticos, la evaluación auténtica busca medir habilidades y competencias aplicadas en contextos similares a los del mundo real. Esta metodología no solo proporciona una visión más precisa del nivel de dominio de los estudiantes, sino que también fomenta la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

En el caso específico de la UNMSM, la evaluación auténtica puede constituirse como un medio eficaz para evaluar el dominio de competencias clave en las disciplinas impartidas. Al alinearse con el enfoque por competencias de la universidad, esta modalidad de evaluación no solo permite medir conocimientos teóricos, sino que también destaca la aplicación práctica de esos conocimientos en situaciones realistas y relevantes.

El aprendizaje autónomo, por su parte, se presenta como una herramienta fundamental para empoderar a los estudiantes en su propio proceso formativo. Al alentar la toma de control por parte del estudiante sobre su aprendizaje, se promueve un compromiso más profundo y duradero. Este enfoque va más allá de la mera

transmisión de conocimientos, incentivando la autorreflexión, la toma de decisiones informadas y la autorregulación del aprendizaje.

En el contexto de la UNMSM, donde se busca formar profesionales integrales, el aprendizaje autónomo puede potenciar la capacidad de los estudiantes para gestionar su propio proceso educativo. Al brindarles la autonomía para seleccionar y explorar áreas de interés, se fomenta el desarrollo de habilidades transferibles, como la toma de decisiones, la autorregulación y la adaptabilidad, que son esenciales para enfrentar los desafíos del entorno laboral y social.

La combinación de la evaluación auténtica y el aprendizaje autónomo no solo busca mejorar la calidad de la educación en la UNMSM, sino que también aspira a transformar la experiencia educativa en su totalidad. Esta transformación implica un cambio cultural en la manera en que se concibe y se ejecuta la educación, promoviendo un enfoque más centrado en el estudiante, contextualmente relevante y orientado a la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

La importancia de la evaluación auténtica y el aprendizaje autónomo en la UNMSM radica en su capacidad para revitalizar y enriquecer el proceso educativo, preparando a los estudiantes no solo con conocimientos teóricos sólidos, sino también con habilidades prácticas y competencias fundamentales para su desarrollo integral y su éxito en la sociedad actual. Estas metodologías no solo complementan la misión de la universidad, sino que también la posicionan como líder en la formación de profesionales preparados para los desafíos del siglo XXI.

La investigación tiene como objetivo principal el diseño de una evaluación auténtica que potencie el aprendizaje autónomo en los estudiantes del VI al VIII ciclo de la Facultad de Educación de la UNMSM. Para alcanzar este propósito, se han delineado objetivos específicos que orientarán cada fase de la investigación.

En primer lugar, se busca realizar un diagnóstico preciso de la situación actual en la que se encuentran tanto la evaluación auténtica como la autonomía del aprendizaje en los estudiantes de la mencionada facultad. Este análisis se centra en comprender las prácticas de evaluación existentes y en obtener la perspectiva de los estudiantes sobre su nivel de autonomía en el proceso de aprendizaje.

Posteriormente, se llevará a cabo la sistematización de los fundamentos teóricos, prácticos y metodológicos que respaldan la evaluación auténtica y el aprendizaje autónomo en el contexto específico de la Facultad de Educación de la UNMSM. Este paso es esencial para consolidar un marco teórico robusto que sirva de base para las propuestas de intervención.

Un objetivo adicional consiste en determinar los criterios teóricos y metodológicos que deben considerarse al plantear una evaluación auténtica que promueva la autonomía del aprendizaje. Esto implica establecer directrices claras y específicas que aseguren la alineación de la evaluación con los objetivos y características particulares de la facultad.

La investigación también se propone explorar la relación entre la evaluación auténtica y la autorregulación en los estudiantes, analizando cómo esta forma de evaluación puede influir en la capacidad de los estudiantes para dirigir su propio proceso de aprendizaje de manera efectiva.

Además, se abordará la relación entre la evaluación auténtica y la toma de decisiones, con el objetivo de entender cómo esta modalidad de evaluación puede contribuir al desarrollo de habilidades de toma de decisiones informadas y reflexivas en los estudiantes.

Otro aspecto clave de la investigación es la evaluación de la relación entre la evaluación auténtica y el aspecto socioafectivo de los estudiantes, explorando cómo esta forma de evaluación puede impactar en los aspectos emocionales y sociales de su experiencia educativa.

Finalmente, se buscará comprender la relación entre la evaluación auténtica y el aprendizaje estratégico de los estudiantes, investigando de qué manera esta modalidad de evaluación puede influir en las estrategias utilizadas por los estudiantes para abordar y superar los desafíos académicos.

La justificación de la investigación presentada en este libro se fundamenta en un razonamiento teórico y práctico que subraya la significativa relevancia de abordar la evaluación auténtica y el aprendizaje autónomo en el contexto educativo actual, especialmente en el marco de la UNMSM.

Desde una perspectiva teórica, la investigación contribuye al corpus existente de conocimiento en el campo educativo al

profundizar en la comprensión de dos conceptos cruciales: evaluación auténtica y aprendizaje autónomo. La evaluación auténtica, al centrarse en la aplicación práctica de conocimientos, representa un cambio conceptual que va más allá de las tradicionales evaluaciones centradas en exámenes. Este enfoque tiene el potencial de ofrecer una visión más holística y precisa del verdadero nivel de competencia de los estudiantes.

Asimismo, la investigación teóricamente aborda la importancia del aprendizaje autónomo. Este enfoque destaca la necesidad de cultivar habilidades de autorregulación y toma de decisiones en los estudiantes, habilidades que son esenciales para el desarrollo personal y profesional. En el contexto de la UNMSM, donde se busca formar profesionales integrales, comprender teóricamente cómo el aprendizaje autónomo puede potenciar la autonomía de los estudiantes es esencial.

Desde un punto de vista práctico, la investigación busca ofrecer soluciones concretas y aplicables a los desafíos que enfrenta la educación universitaria, en particular en la UNMSM. La implementación de estrategias de evaluación auténtica y la promoción del aprendizaje autónomo pueden tener un impacto directo en la calidad del proceso educativo.

En el contexto de la UNMSM, donde la formación por competencias es un pilar central, la investigación prácticamente justifica la necesidad de alinear las estrategias de evaluación con este enfoque. La falta de coherencia entre el modelo educativo basado en competencias y las prácticas de evaluación actuales podría estar limitando el verdadero desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes.

Además, la relevancia práctica se manifiesta en la posibilidad de mejorar la empleabilidad de los egresados. Al alinear la evaluación con las demandas del mercado laboral y al promover el aprendizaje autónomo, la investigación busca cerrar la brecha entre la formación académica y las expectativas profesionales.

La justificación de esta investigación se apoya, por tanto, en la necesidad tanto teórica como práctica de redefinir las estrategias de evaluación y aprendizaje en la UNMSM. Al hacerlo, se busca no solo enriquecer el proceso educativo, sino también contribuir a la formación de profesionales altamente competentes y adaptados a las demandas de la sociedad contemporánea.

3.2. Diseño de la investigación.

La elección de la metodología de investigación fue fundamental para abordar la complejidad del aprendizaje autónomo, un fenómeno que abarcaba dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. Este estudio se fundamentó en un enfoque metodológico mixto, integrando elementos cuantitativos y cualitativos para proporcionar una comprensión holística y profunda del aprendizaje autónomo.

La investigación mixta, al combinar métodos cuantitativos y cualitativos, buscaba aprovechar las fortalezas de ambos enfoques, generando así una perspectiva más completa y enriquecedora (Creswell & Plano Clark, 2018). La cuantificación permitió la identificación de patrones, tendencias y relaciones estadísticas, mientras que la investigación cualitativa exploró las experiencias, percepciones y contextos de los aprendices autónomos de manera más detallada (Teddlie & Tashakkori, 2009).

En cuanto al diseño no experimental, se optó por una estrategia que no manipulaba variables independientes, sino que observaba fenómenos en su contexto natural (Monette et al., 2011). Dado que el aprendizaje autónomo era inherentemente un proceso dinámico que ocurría en entornos variados, este diseño se alineó de manera coherente con la naturaleza del fenómeno estudiado.

Este enfoque permitió una investigación comprehensiva y equilibrada, donde la complementariedad de datos cuantitativos y cualitativos facilitó una comprensión más rica de las complejidades del aprendizaje autónomo.

El diseño de esta investigación se estructuró como un estudio exploratorio secuencial, combinando inicialmente un enfoque cuantitativo seguido por un enfoque cualitativo. Este diseño secuencial buscó primero establecer patrones generales y, posteriormente, profundizar en la comprensión de experiencias individuales (Creswell & Plano Clark, 2018).

La fase inicial cuantitativa implicó la recopilación de datos a través de encuestas y pruebas estandarizadas. Esto permitió obtener una visión general de patrones, correlaciones y tendencias relacionadas con las dimensiones del aprendizaje autónomo. Se emplearon cuestionarios estructurados para evaluar la autorregulación, toma de decisiones, aspectos socioafectivos y aprendizaje estratégico.

La fase cualitativa se llevó a cabo después de analizar los datos cuantitativos, centrándose en entrevistas semiestructuradas, diarios reflexivos y análisis de contenido. Estos métodos cualitativos permitieron explorar en profundidad las experiencias individuales, percepciones y contextos que influyen en el aprendizaje autónomo.

La combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos permitió una comprensión integral y enriquecedora del aprendizaje autónomo. La secuencia permitió validar y enriquecer los resultados cuantitativos con las perspectivas cualitativas, proporcionando una base sólida para las conclusiones.

Este diseño secuencial maximizó la comprensión del aprendizaje autónomo, abordando tanto las tendencias generales como las experiencias individuales, contribuyendo así a una investigación más completa y matizada.

3.2.1. Población y muestra.

La población objetivo para este estudio estuvo constituida por 350 estudiantes y 26 profesores pertenecientes a los ciclos VI y VIII de la Facultad de Educación de la UNMSM. En un esfuerzo por abordar la complejidad del aprendizaje autónomo desde diversas perspectivas, se emplearon dos enfoques para la selección de la muestra.

En la fase cuantitativa, se aplicó una fórmula de muestreo, siguiendo las pautas y recomendaciones metodológicas establecidas por Creswell y Creswell (2017). Esta fórmula tuvo en cuenta parámetros estadísticos como la desviación estándar y el nivel de confianza para garantizar la representatividad y validez de los resultados cuantitativos. Así, se obtuvo una muestra estratificada de 138 estudiantes (60 del VI ciclo y 78 del VIII ciclo) y 13 docentes (6 del VI ciclo y 7 del VIII ciclo), tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Población y muestra para el estudio

	Nivel/Ciclo	Población	Muestra	% de representación
Estudiantes	VI Ciclo	198	60	30.3%
	VIII Ciclo	152	78	51.3%
Total Estudiantes		350	138	39.4%
Profesores	VI Ciclo	6	6	100.0%
	VIII Ciclo	7	7	100.0%
Total Profesores		13	13	100.0%

En paralelo, para la fase cualitativa, se implementó un muestreo aleatorio por conveniencia (Patton, 2015). Este método flexible permitió seleccionar participantes basándose en su disponibilidad y voluntad para contribuir con información cualitativa mediante entrevistas y otras actividades. Se buscó diversidad en la elección de participantes, considerando factores como la experiencia académica y la disposición a compartir perspectivas sobre el aprendizaje autónomo.

La combinación de estos métodos de muestreo buscó optimizar la investigación, aprovechando la fortaleza de los datos cuantitativos para generalizaciones y la riqueza de los datos cualitativos para comprender las experiencias subyacentes al aprendizaje autónomo en la Facultad de Educación de la UNMSM. Este enfoque mixto garantizó un análisis exhaustivo y holístico de la fenomenología del aprendizaje autónomo en el contexto específico de estudio.

3.2.2. Técnicas e instrumentos.

Para llevar a cabo la recopilación de datos, se implementaron diversas técnicas y se diseñaron instrumentos específicos que abordaran tanto la dimensión cuantitativa como la cualitativa de la investigación.

En la fase cuantitativa, se administró un cuestionario estructurado a los 138 estudiantes seleccionados. Este instrumento, basado en escalas previamente validadas para medir variables relacionadas con el aprendizaje autónomo, incluyó preguntas cerradas que abordaban aspectos como la autorregulación, la toma de decisiones, los aspectos socioafectivos y el aprendizaje estratégico. La selección de estas escalas se sustentó en la revisión exhaustiva de la literatura existente sobre aprendizaje autónomo.

Se implementó un cuestionario estructurado basado en escalas validadas previamente para medir variables relacionadas con el aprendizaje autónomo. La fiabilidad de estas escalas se evaluó utilizando el coeficiente alfa de Cronbach, una medida comúnmente empleada para determinar la consistencia interna de un conjunto de ítems en una escala (Cronbach, 1951).

Los resultados de las pruebas de fiabilidad para las escalas de autorregulación, toma de decisiones, aspectos socioafectivos y

aprendizaje estratégico fueron 0.87, 0.82, 0.88 y 0.85, respectivamente. Estos valores, que superan el umbral aceptado de 0.70 (Tavakol & Dennick, 2011), indicaron una alta coherencia interna de las escalas utilizadas en el cuestionario.

En cuanto a la fase cualitativa, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con un subconjunto representativo de 20 estudiantes y 10 profesores participantes. Estas entrevistas permitieron explorar en profundidad las experiencias, percepciones y prácticas relacionadas con el aprendizaje autónomo. La flexibilidad de las entrevistas semiestructuradas permitió ajustes en tiempo real de acuerdo con las respuestas y aportó riqueza a los datos cualitativos.

Adicionalmente, se implementó la observación participante en entornos académicos específicos, como aulas y espacios de estudio, para captar aspectos del aprendizaje autónomo que podrían no ser evidentes mediante otras técnicas. Esta triangulación de técnicas, combinando cuestionarios, entrevistas y observación participante, buscó validar y complementar la información recopilada, garantizando la integralidad y fiabilidad de los datos obtenidos.

La cuidadosa selección y diseño de estas técnicas e instrumentos fueron fundamentales para abordar los objetivos de investigación de manera integral, permitiendo una comprensión holística y detallada del fenómeno del aprendizaje autónomo en el contexto específico de la Facultad de Educación de la UNMSM.

3.2.3. Hipótesis y variables de la investigación.

La investigación se fundamentó en la premisa general de que existe una relación significativa entre la evaluación auténtica y la autonomía del aprendizaje de los estudiantes pertenecientes a los ciclos VI y VIII, de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Esta hipótesis principal impulsó el análisis detallado de diversas dimensiones relacionadas con la autonomía del aprendizaje y su vínculo con la evaluación auténtica en el contexto educativo específico. Para abordar esta hipótesis general, se plantearon las siguientes hipótesis específicas:

1. Existe una baja autonomía del aprendizaje de los estudiantes del VI y VIII ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

2. Existe un déficit de conocimiento acerca de los fundamentos teóricos, prácticos y metodológicos que orientan la evaluación auténtica y la autonomía del aprendizaje de los estudiantes del VI y VIII ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
3. Existe poca claridad y precisión en los criterios teóricos y metodológicos que deben considerarse para plantear una evaluación auténtica con el propósito de promover la autonomía del aprendizaje de los estudiantes del VI y VIII ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
4. Existe una relación significativa entre la evaluación auténtica y la autorregulación en los estudiantes del VI y VIII ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
5. Existe una relación significativa entre la evaluación auténtica y la toma de decisiones en los estudiantes del VI y VIII ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
6. Existe una relación significativa entre la evaluación auténtica y los aspectos socioafectivos en los estudiantes del VI y VIII ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
7. Existe una relación significativa entre la evaluación auténtica y el aprendizaje estratégico en los estudiantes del VI y VIII ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

En correspondencia, se identificaron las variables, dimensiones e indicadores que se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Variables, dimensiones e indicadores del estudio

Variable	Dimensión	Indicador
Evaluación auténtica	Claridad de criterios	Nivel de claridad de los criterios evaluativos establecidos.
	Relevancia del contexto	Vinculación de la evaluación con situaciones del mundo real.
	Feedback significativo	Calidad y pertinencia del feedback proporcionado a los estudiantes.
	Participación activa	Grado de involucramiento de los estudiantes en el proceso evaluativo

Variable	Dimensión	Indicador
Aprendizaje autónomo	Autorregulación en el aprendizaje	auténtico. Establecimiento de metas, planificación de estrategias, monitoreo del progreso, reflexión metacognitiva.
	Toma de decisiones autónoma	Elección informada de recursos, identificación de estrategias efectivas, gestión eficiente del tiempo.
	Aspectos socioafectivos	Gestión efectiva de emociones, motivación y relaciones sociales en el proceso de aprendizaje.
	Aprendizaje estratégico	Aplicación consciente de diversas estrategias para adquirir, organizar y recordar información.

Cada dimensión se desglosó en indicadores para permitir una medición detallada y comprensiva de la relación entre la evaluación auténtica y el aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. El enfoque se basó en escalas Likert para proporcionar una evaluación cuantitativa, mientras que la participación activa se observó directamente. Los cuestionarios correspondientes se diseñaron para abordar cada dimensión, y la puntuación numérica facilitó el análisis comparativo de los resultados.

Cada estudiante evaluó su propia percepción o comportamiento en relación con estas variables utilizando escalas de valoración que iban desde 1 hasta 5. Posteriormente, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson para determinar la relación entre estas variables. El coeficiente de correlación de Pearson es una medida estadística que indica la fuerza y la dirección de la relación lineal entre dos variables continuas. Se utiliza para determinar si existe una asociación entre las variables y para medir la magnitud de esta asociación.

Para llevar a cabo estas pruebas, se utilizó el software estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 25. Los datos recopilados en las encuestas se ingresaron en el software, y luego se realizaron los cálculos necesarios para obtener los coeficientes de correlación de Pearson y los valores de significancia asociados (p-valores).

Las entrevistas se utilizaron como una técnica cualitativa complementaria para obtener información detallada y enriquecer la comprensión de ciertos aspectos que podrían no ser

completamente abordados por las escalas Likert y observaciones directas. Las entrevistas se centraron en:

1. Experiencias y percepciones generales: se exploró la percepción general de los estudiantes y profesores sobre la evaluación auténtica y el aprendizaje autónomo, capturando experiencias específicas.
2. Desafíos y facilitadores: se identificaron los desafíos que los participantes enfrentaron en relación con la evaluación auténtica y el aprendizaje autónomo, así como los factores que facilitaron su aplicación efectiva.
3. Recomendaciones: se obtuvieron sugerencias y recomendaciones de los participantes para mejorar la integración de la evaluación auténtica y el fomento del aprendizaje autónomo.

Las entrevistas proporcionaron una perspectiva cualitativa profunda, permitiendo una comprensión más completa de las experiencias y percepciones de los participantes en relación con las dimensiones evaluadas en el estudio.

3.3. Resultados.

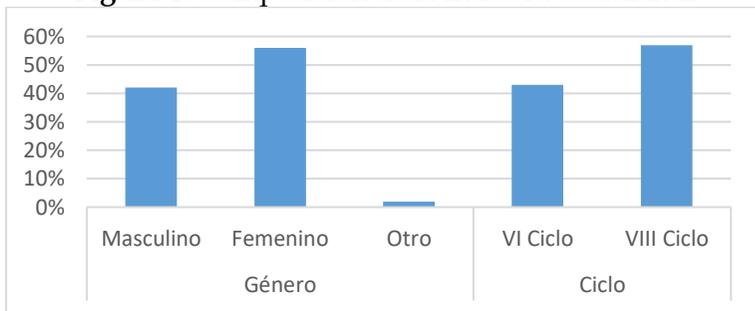
Este epígrafe presenta los resultados obtenidos del estudio sobre la relación entre la evaluación auténtica y la autonomía del aprendizaje en la Facultad de Educación de la UNMSM. Los resultados se organizan en tres secciones principales: La evaluación auténtica en la UNMSM (sección 3.3.1), que aborda el estado actual y la percepción de la evaluación auténtica por parte de los estudiantes y profesores; Autonomía del aprendizaje (sección 3.3.2), donde se examina el nivel de autonomía del aprendizaje de los estudiantes de la facultad; y Relación entre evaluación auténtica y autonomía del aprendizaje (sección 3.3.3), que analiza la vinculación entre estas dos variables y su impacto en el proceso educativo.

Los resultados presentados en estas secciones proporcionan una visión detallada y exhaustiva de la interacción entre la evaluación auténtica y la autonomía del aprendizaje en el entorno específico de la UNMSM. El propósito de esta exposición es enriquecer la

comprensión sobre la efectividad de las estrategias de evaluación y enseñanza en la UNMSM, con implicaciones significativas para el mejoramiento continuo de la calidad educativa en la institución.

La muestra estudiantil que participó en la investigación sobre la relación entre la evaluación auténtica y la autonomía del aprendizaje en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos mostró una diversidad en cuanto al género, con un 56% de participantes identificados como femeninos, un 42% como masculinos y un 2% especificando otro género (Figura 4).

Figura 4. Composición de la muestra estudiantil



En cuanto al ciclo académico, se observó una distribución equitativa, con el 43% perteneciente al VI ciclo y el 57% al VIII ciclo (Figura 4). Estos datos demográficos proporcionan un contexto esencial para comprender las perspectivas y experiencias de los estudiantes en relación con las variables de la investigación.

También se entrevistaron a los 13 docentes de los dos ciclos y a 20 estudiantes, seleccionados al azar.

3.3.1. La evaluación auténtica en la UNMSM.

A continuación, se ofrece un análisis de los resultados de la evaluación auténtica en la UNMSM, en cada una de las dimensiones evaluadas.

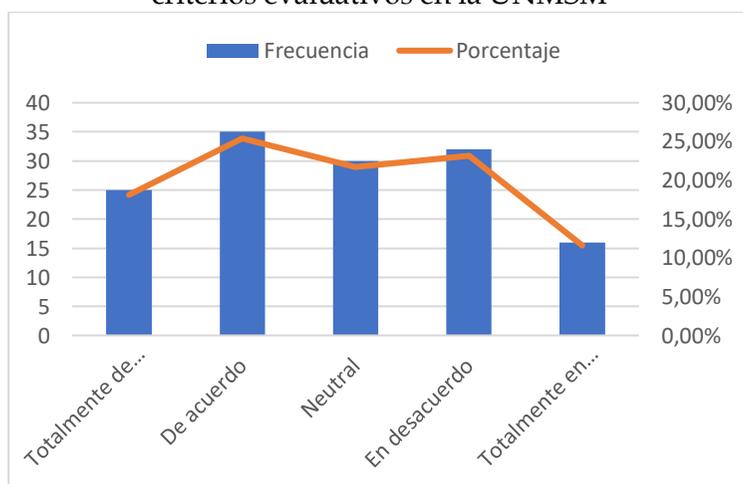
Claridad de los criterios evaluativos

Los resultados de la pregunta en la encuesta sobre la claridad de los criterios evaluativos muestran una distribución variada de

respuestas entre los estudiantes, tanto en el análisis general como por ciclo.

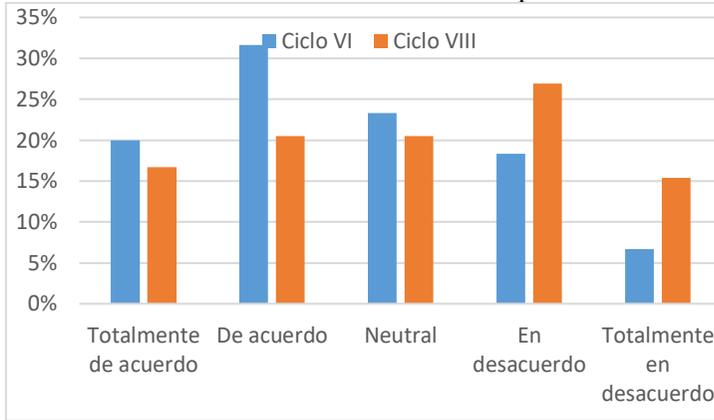
En general, se observa que la mayoría de los estudiantes no están completamente convencidos de la claridad y comprensibilidad de los criterios evaluativos establecidos para sus evaluaciones (Figura 5). Un total del 34.80% de los estudiantes está de acuerdo o totalmente de acuerdo con la claridad de los criterios, mientras que el 64.20% de los estudiantes está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

Figura 5. Percepción de los estudiantes sobre la claridad de los criterios evaluativos en la UNMSM



En el análisis por ciclos (Figura 6) se observó que en el VI ciclo, los resultados muestran una tendencia similar a la general, con un porcentaje ligeramente más alto de estudiantes que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con la claridad de los criterios evaluativos (52%). Sin embargo, es significativo el número de estudiantes que expresan desacuerdo o total desacuerdo (48%). En el VIII ciclo, la tendencia es más marcada hacia la insatisfacción con la claridad de los criterios evaluativos. Solo el 53% de los estudiantes están de acuerdo o totalmente de acuerdo con la claridad de los criterios, mientras que el 47% expresa desacuerdo o total desacuerdo.

Figura 6. Percepción de los estudiantes sobre la claridad de los criterios evaluativos: resultados por ciclo



Comparando los dos ciclos, se observa que el VI ciclo tiene una percepción ligeramente más positiva en términos de la claridad de los criterios evaluativos en comparación con el VIII ciclo. Sin embargo, en ambos casos, hay una proporción considerable de estudiantes que encuentran los criterios evaluativos poco claros o poco comprensibles.

Durante las entrevistas con los estudiantes, se encontró una variedad de opiniones con respecto a la claridad de los criterios evaluativos establecidos por sus profesores. Algunos estudiantes expresaron que los criterios eran claros y comprensibles, lo que les permitía entender qué se esperaba de ellos en cada evaluación. Sin embargo, otros estudiantes manifestaron que los criterios eran ambiguos o poco claros, lo que dificultaba su comprensión y los dejaba con incertidumbre sobre cómo serían evaluados.

Estudiante 1: "Bueno, en algunos casos sí, pero en otros no tanto. A veces siento que los criterios no están muy bien explicados, lo que hace que sea difícil entender qué se espera de nosotros en las evaluaciones".

Estudiante 2: "Personalmente, creo que los criterios suelen ser claros, pero ha habido ocasiones en las que me he sentido un poco confundido. Creo que podría haber una mayor claridad en algunos casos".

En cuanto a cómo la claridad de los criterios evaluativos ayuda a los estudiantes en sus evaluaciones, se observó que aquellos que percibían los criterios como claros y comprensibles se sentían más seguros y confiados durante el proceso de evaluación. Estos estudiantes mencionaron que la claridad de los criterios les permitía enfocarse en los aspectos importantes del contenido y ajustar su estudio de acuerdo con las expectativas del profesor. Por otro lado, aquellos estudiantes que consideraban que los criterios eran ambiguos o poco claros expresaron sentirse frustrados y ansiosos, ya que no sabían cómo cumplir con las expectativas del profesor y temían recibir una evaluación injusta.

"Cuando los criterios son claros, me siento más seguro sobre lo que debo hacer para obtener una buena calificación. Me ayuda a enfocar mi estudio en lo que realmente importa y a no perder el tiempo en cosas irrelevantes". (Estudiante 1)

"Cuando los criterios son claros, sé exactamente qué se espera de mí y cómo puedo alcanzar esos objetivos. Me permite planificar mi tiempo y recursos de manera más efectiva para abordar las evaluaciones". (Estudiante 2)

Por su parte, los resultados de las entrevistas muestran que los docentes utilizan diferentes enfoques para establecer los criterios evaluativos, pero comparten el objetivo de ser claros y comprensibles para los estudiantes.

"En general, creo que los criterios son claros, pero siempre hay margen de mejora. A veces los estudiantes pueden tener dificultades para entender ciertos aspectos de los criterios, especialmente si no han tenido mucha experiencia previa con ese tipo de evaluación. Por eso, intento proporcionar ejemplos y explicaciones adicionales para aclarar cualquier confusión". (Docente 1)

"Sí, creo que los criterios son claros en su mayoría. Procuero explicarlos detalladamente durante la clase y también los proporciono por escrito en los documentos de evaluación. Sin embargo, siempre estoy abierto a preguntas y comentarios de los estudiantes para asegurarme de que comprendan completamente lo que se espera de ellos". (Docente 2)

Aunque la mayoría de los docentes creen que los criterios son claros en su mayoría, reconocen la importancia de proporcionar explicaciones adicionales y estar abiertos al diálogo con los estudiantes para abordar cualquier confusión o preocupación.

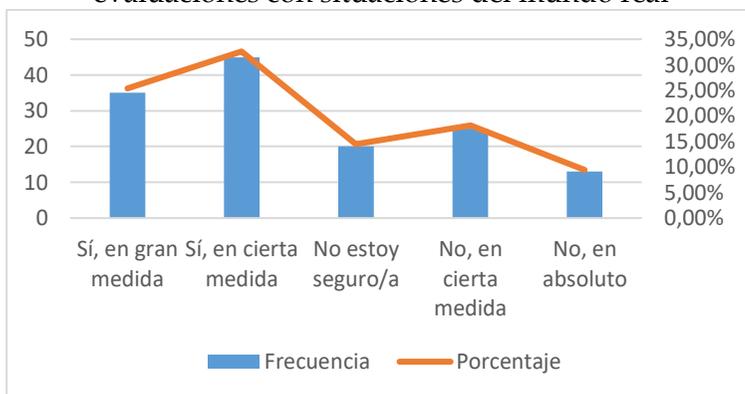
Los resultados de la encuesta y entrevistas revelan una preocupación generalizada entre los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM respecto a la claridad de los criterios evaluativos utilizados en sus evaluaciones. Aproximadamente dos tercios de los estudiantes expresaron desacuerdo o total desacuerdo con la claridad de estos criterios.

Si bien algunos docentes consideran que los criterios son en su mayoría claros, reconocen la importancia de proporcionar explicaciones adicionales y estar abiertos al diálogo con los estudiantes para abordar cualquier confusión. Esta discrepancia entre la percepción de los estudiantes y los docentes sugiere una oportunidad para mejorar la comunicación y transparencia en el establecimiento de criterios evaluativos, lo que podría beneficiar el proceso de aprendizaje en general.

Relevancia del contexto

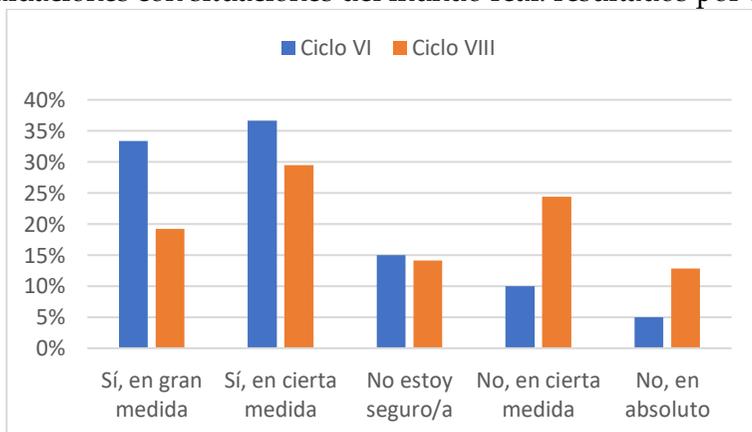
Los hallazgos de esta encuesta reflejan las percepciones diversas entre los alumnos de la Facultad de Educación de la UNMSM en lo que concierne a la pertinencia del contexto de las evaluaciones con situaciones del mundo real. La imagen que emerge (véase Figura 7) revela que una minoría considerable de estudiantes (25.36%) sostiene firmemente que las evaluaciones llevadas a cabo están estrechamente ligadas a situaciones reales, mientras que un porcentaje ligeramente superior (32.61%) cree que existe cierta correlación. En contrapartida, alrededor de una quinta parte de los encuestados se muestra indecisa o expresa dudas acerca de la relación entre las evaluaciones y el mundo real, y una proporción similar indica no percibir una conexión significativa entre ambos ámbitos. Estos datos ponen de manifiesto la necesidad de profundizar en el diseño y la implementación de las evaluaciones, así como en la manera en que se integran con la realidad práctica, con el fin de garantizar una formación más pertinente y efectiva para los futuros educadores.

Figura 7. Percepción de los estudiantes sobre la vinculación de las evaluaciones con situaciones del mundo real



Al analizar los resultados por ciclo, se observa una tendencia similar en ambos ciclos, aunque con algunas diferencias (Figura 8). En el VI ciclo, un 33% de los estudiantes considera que las evaluaciones están vinculadas en gran medida con situaciones del mundo real, mientras que en el VII ciclo este porcentaje disminuye ligeramente al 19%. Por el contrario, en el VII ciclo aumenta el porcentaje de estudiantes que expresan dudas o discrepan sobre la relevancia del contexto en comparación con el VI ciclo.

Figura 8. Percepción de los estudiantes sobre la vinculación de las evaluaciones con situaciones del mundo real: resultados por ciclo



Durante las entrevistas con los estudiantes, surgieron opiniones divergentes en cuanto a la relación entre las evaluaciones realizadas

y las situaciones del mundo real. Algunos estudiantes expresaron que percibían una clara vinculación entre las evaluaciones y situaciones reales, señalando que las tareas y actividades propuestas reflejaban escenarios auténticos que podrían encontrar en su futura práctica profesional. Estos estudiantes destacaron que este tipo de evaluaciones les permitía aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en contextos prácticos y desarrollar habilidades relevantes para su carrera.

Por ejemplo, un estudiante mencionó:

"Sí, creo que muchas de las evaluaciones que realizamos están relacionadas con situaciones del mundo real. Por ejemplo, en nuestros proyectos de aula, tenemos que diseñar planes de enseñanza que podríamos utilizar en nuestras futuras prácticas docentes". (Estudiante 3)

En contraste, otros estudiantes expresaron dudas sobre la relevancia de las evaluaciones con situaciones reales, sugiriendo que algunas tareas podrían parecer demasiado teóricas o alejadas de la realidad práctica. Estos estudiantes mencionaron que, aunque valoraban la aplicación práctica de los conocimientos, a veces encontraban dificultades para identificar la conexión directa entre las evaluaciones y su futura práctica profesional. Uno de los estudiantes comentó:

"En general, creo que algunas evaluaciones están más relacionadas con la teoría que con la práctica. A veces me resulta difícil ver cómo lo que estamos haciendo en clase se relaciona con lo que realmente haré como maestro en el futuro". (Estudiante 4)

Durante las entrevistas con los docentes, se observó una tendencia general hacia la integración de las evaluaciones con situaciones del mundo real en su enseñanza. Los docentes expresaron que intentaban diseñar actividades de evaluación que reflejaran situaciones auténticas que los estudiantes podrían encontrar en su futura práctica profesional. Un docente comentó:

"Sí, siempre intento vincular las evaluaciones con situaciones del mundo real en mi enseñanza. Creo que es importante que los estudiantes puedan aplicar lo que aprenden en contextos prácticos para prepararlos mejor para su carrera". (Docente 3)

Los docentes también destacaron los beneficios de esta vinculación para el aprendizaje de los estudiantes, señalando que les permitía contextualizar los conceptos teóricos, desarrollar habilidades prácticas y comprender la relevancia de su aprendizaje para su futura profesión. Otro docente mencionó:

"Creo que esta vinculación beneficia el aprendizaje de los estudiantes al proporcionarles experiencias concretas que les ayudan a conectar la teoría con la práctica. Les permite ver la relevancia de lo que están aprendiendo y desarrollar habilidades que serán útiles en su vida profesional". (Docente 4)

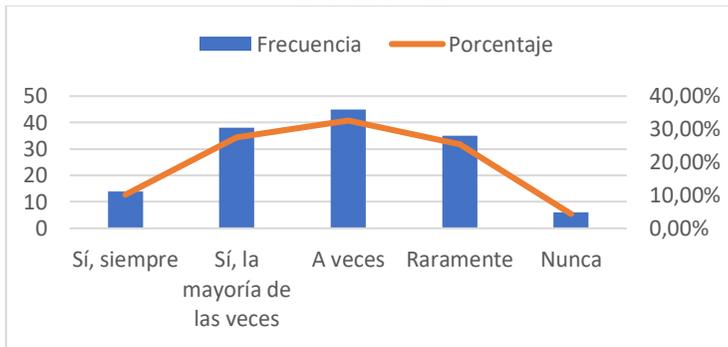
Estos resultados sugieren que los docentes reconocen la importancia de vincular las evaluaciones con situaciones del mundo real en su enseñanza y perciben que esta práctica beneficia significativamente el aprendizaje de los estudiantes al contextualizar su aprendizaje y desarrollar habilidades prácticas relevantes para su futura carrera. En general, se evidencia una diversidad de opiniones entre los estudiantes sobre si las evaluaciones están vinculadas con situaciones del mundo real. Mientras algunos estudiantes perciben esta conexión claramente, otros expresan dudas al respecto. Los docentes, por su parte, reconocen la importancia de esta vinculación y hacen esfuerzos por integrar las evaluaciones con situaciones reales en su enseñanza. Sin embargo, los resultados obtenidos sugieren la necesidad de una mayor coherencia en la forma en que se diseñan y comunican las evaluaciones para garantizar una conexión clara y significativa con la realidad profesional de los estudiantes.

Feedback significativo

Los resultados de la encuesta indican que hay una variedad de percepciones entre los estudiantes respecto al feedback proporcionado por sus profesores sobre sus evaluaciones. En

general, una minoría de estudiantes (10.14%) siente que el feedback es siempre útil y pertinente para su aprendizaje, mientras que una proporción ligeramente mayor (27.54%) considera que el feedback es útil la mayoría de las veces (Figura 9). Sin embargo, una cantidad significativa de estudiantes (32.61%) indica que el feedback es útil solo algunas veces, y un porcentaje similar (25.36%) lo percibe como raro o nunca útil.

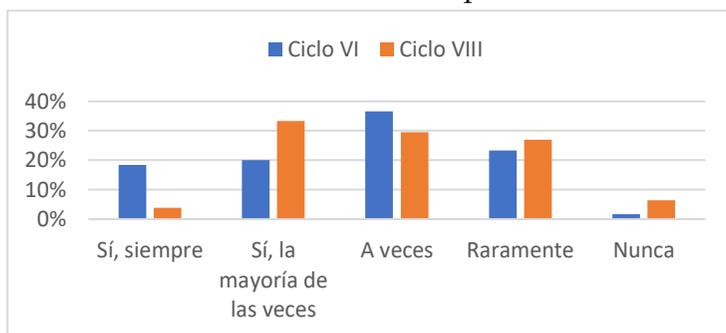
Figura 9. Percepción de los estudiantes sobre la calidad y pertinencia del feedback proporcionado durante los procesos evaluativos



Al desglosar los resultados según el ciclo académico, se evidencia una tendencia similar en ambos grupos, aunque con algunas variaciones en los porcentajes registrados (Figura 10). Por lo tanto, en el ciclo VI, el 28% de los estudiantes señala que el feedback es útil la mayoría de las veces, seguido por el 37% que indica que solo a veces resulta beneficioso.

Por otro lado, en el ciclo VIII, el 33% de los alumnos percibe que el feedback es útil la mayoría de las veces, mientras que el 29% lo considera útil solo en algunas ocasiones. Estas discrepancias entre los distintos ciclos académicos sugieren una posible evolución en la percepción del feedback a lo largo del tiempo de estudio, lo cual podría estar influenciado por diversos factores. Tales hallazgos resaltan la importancia de adaptar las estrategias de retroalimentación según las necesidades y características específicas de cada etapa del proceso educativo, con el fin de maximizar su efectividad y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes.

Figura 10. Percepción de los estudiantes sobre la calidad y pertinencia del feedback proporcionado durante los procesos evaluativos: resultados por ciclo



Durante las entrevistas con los estudiantes, algunos mencionaron que reciben principalmente comentarios generales sobre su desempeño, destacando tanto sus fortalezas como áreas de mejora. Sin embargo, expresaron que a menudo les gustaría recibir un feedback más detallado y específico que les permita entender cómo pueden mejorar de manera más efectiva. Por otro lado, algunos estudiantes mencionaron que el feedback que reciben tiende a ser demasiado genérico y no les proporciona orientación práctica sobre cómo pueden mejorar sus habilidades y conocimientos.

En cuanto a la utilidad del feedback, hubo opiniones divididas. Algunos estudiantes valoraron positivamente el feedback recibido, considerándolo útil para identificar sus áreas de mejora y orientar su proceso de aprendizaje. Sin embargo, otros expresaron que el feedback a veces es vago o poco claro, lo que dificulta su aplicabilidad en el proceso de mejora.

Durante las entrevistas con los docentes, se exploraron las prácticas relacionadas con la provisión de feedback después de las evaluaciones y su percepción sobre la utilidad y pertinencia de este feedback para el aprendizaje de los estudiantes. En cuanto a la forma en que proporcionan feedback, los docentes mencionaron que suelen ofrecer comentarios escritos detallados en los trabajos de los estudiantes, así como retroalimentación verbal durante las clases para discutir los errores comunes y las áreas de mejora.

Sin embargo, varios docentes reconocieron que, a veces, la retroalimentación puede ser inconsistente o poco específica debido

a la carga de trabajo o la falta de claridad en los criterios de evaluación. Un docente comentó al respecto:

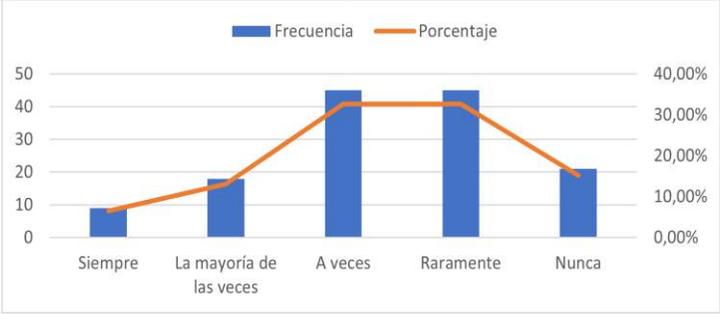
"Intento proporcionar retroalimentación detallada a mis estudiantes después de las evaluaciones, pero a veces puede ser difícil ser consistente, especialmente cuando hay muchas tareas que corregir. Creo que podríamos mejorar en la claridad de los criterios de evaluación para asegurarnos de que el feedback sea más útil y pertinente para el aprendizaje de los estudiantes". (Docente 5)

Los resultados muestran que el feedback proporcionado por los profesores a los estudiantes después de las evaluaciones presenta una variedad de percepciones entre los estudiantes, con una minoría considerándolo siempre útil, mientras que una proporción significativa lo encuentra útil solo ocasionalmente o incluso raramente. Esta percepción se mantiene consistente a través de ambos ciclos, aunque con algunas variaciones en los porcentajes. Las entrevistas revelaron que, si bien algunos estudiantes valoran el feedback como una herramienta para identificar áreas de mejora, otros lo encuentran vago o poco claro. Aunque los docentes intentan ofrecer comentarios detallados, reconocen desafíos en la consistencia y la especificidad de la retroalimentación debido a la carga de trabajo y la falta de claridad en los criterios de evaluación.

Participación activa

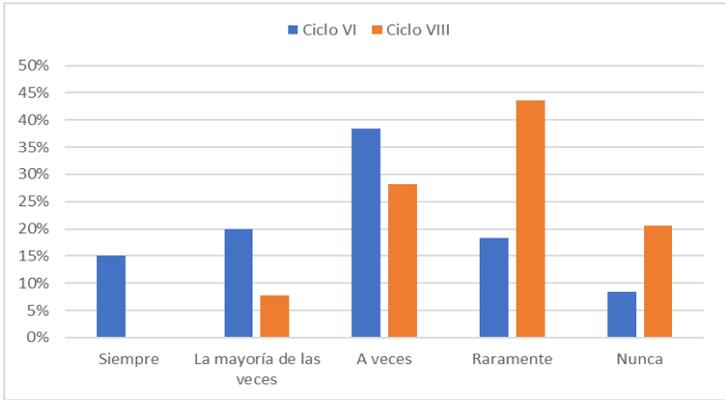
Los resultados de la encuesta sobre la participación activa de los estudiantes en el proceso evaluativo auténtico (Figura 11) revelaron que una minoría significativa de estudiantes (6.52%) reporta sentirse siempre involucrada en las actividades propuestas, mientras que un porcentaje ligeramente mayor (13.04%) indica que participa activamente la mayoría de las veces. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes (65.44%) expresan que su participación activa en el proceso evaluativo auténtico es variable, con un considerable número indicando que raramente (32.61%) o nunca (15.22%) se sienten involucrados.

Figura 11. Percepción de los estudiantes sobre su participación activa durante los procesos evaluativos



Los resultados por ciclo muestran diferencias significativas en la percepción de la participación activa de los estudiantes en el proceso evaluativo auténtico (Figura 12). En el ciclo VI, el 21.67% de los estudiantes indican participar activamente la mayoría de las veces, mientras que solo el 15% reporta nunca estar involucrado. Por otro lado, en el ciclo VIII, solo el 8% afirma participar activamente la mayoría de las veces, mientras que el 21% señala nunca estar involucrado. Estas disparidades sugieren que, si bien hay una proporción similar de estudiantes que participan activamente a veces en ambos ciclos, en el ciclo VIII hay una tendencia notable hacia una menor participación activa y una mayor frecuencia de no participación en comparación con el ciclo VI.

Figura 12. Percepción de los estudiantes sobre su participación activa durante los procesos evaluativos: resultados por ciclo



Estos resultados sugieren que hay una diversidad de niveles de participación entre los estudiantes, con una proporción considerable que informa un bajo involucramiento en el proceso evaluativo auténtico, lo que podría tener implicaciones en la efectividad de dicho proceso para promover el aprendizaje activo y significativo.

Durante las entrevistas, pocos estudiantes expresaron un fuerte sentido de compromiso y participación activa en sus evaluaciones, destacando su interés en aprender y su voluntad de contribuir al proceso educativo. Uno de los estudiantes mencionó:

"Sí, me siento muy involucrado en mis evaluaciones. Siempre trato de dar lo mejor de mí, participando activamente en todas las actividades propuestas y buscando formas de mejorar mi aprendizaje". (Estudiante 5)

Por otro lado, muchos estudiantes reconocieron que a veces les resulta difícil mantenerse completamente comprometidos durante las evaluaciones, especialmente cuando se sienten abrumados por la carga de trabajo o desmotivados por la falta de interés en el contenido. Uno de los estudiantes comentó:

"Me cuesta estar completamente involucrado en las evaluaciones. Si no veo la relevancia o el interés en la tarea, puede que no le dedique tanto tiempo o esfuerzo como debería". (Estudiante 6)

Estos estudiantes destacaron que intentan aplicar diversas estrategias para aumentar su participación activa, como establecer metas claras, organizar su tiempo de estudio de manera efectiva y buscar ayuda cuando la necesitan. Por ejemplo, uno de los estudiantes comentó:

"A veces me cuesta mantenerme concentrado durante las evaluaciones, pero trato de establecer metas claras y organizarme para mantenerme enfocado en mis objetivos de aprendizaje. También busco ayuda cuando tengo dudas o dificultades con el material". (Estudiante 7)

Estos resultados reflejan la complejidad de la participación activa de los estudiantes en el proceso de evaluación, influenciada por una variedad de factores individuales y contextuales.

Por otra parte, durante las entrevistas con los docentes sobre la participación activa de los estudiantes en el proceso evaluativo, algunos docentes mencionaron que, debido a la falta de claridad en los criterios de evaluación, los estudiantes a menudo muestran un nivel de desinterés o desmotivación hacia las actividades evaluativas. Uno de los docentes explicó:

"A veces los estudiantes no se sienten motivados a participar activamente en las evaluaciones porque no entienden claramente qué se espera de ellos. Esto puede deberse a que los criterios de evaluación no están bien definidos o no se comunican de manera efectiva". (Docente 6)

Además, varios docentes señalaron que, debido a la carga de trabajo o limitaciones de tiempo, a menudo se ven obligados a utilizar métodos de evaluación más tradicionales y menos auténticos, lo que dificulta la participación activa de los estudiantes en el proceso de evaluación. Otro profesor comentó:

"Aunque intento diseñar actividades auténticas, a veces me encuentro limitado por el tiempo o los recursos disponibles, lo que me lleva a recurrir a métodos de evaluación más convencionales que pueden no ser tan efectivos para promover la participación activa de los estudiantes". (Docente 7)

Estas prácticas destacan los desafíos que enfrentan los docentes en la implementación de la evaluación auténtica y subrayan la necesidad de abordar los problemas de claridad en los criterios evaluativos y las limitaciones prácticas que afectan la participación activa de los estudiantes.

El análisis de los resultados de la encuesta y las entrevistas revela que la participación activa de los estudiantes en el proceso evaluativo auténtico es variable, con una significativa proporción que informa niveles de involucramiento bajos o inconsistentes. Si bien algunos estudiantes expresan un fuerte compromiso y participación activa, la mayoría indica que su involucramiento en

las actividades evaluativas varía, con una cantidad considerable que raramente o nunca se siente activamente involucrada.

Estas tendencias se reflejan de manera consistente en ambos ciclos, aunque con diferencias significativas, sugiriendo que la participación activa puede ser más baja en el ciclo VIII en comparación con el VI.

Las entrevistas con los estudiantes y los docentes resaltan desafíos comunes que contribuyen a esta falta de participación activa, incluida la falta de claridad en los criterios de evaluación y las limitaciones prácticas que afectan la implementación de la evaluación auténtica. Estos hallazgos subrayan la necesidad de abordar estos problemas para promover un mayor compromiso y participación activa de los estudiantes en el proceso evaluativo.

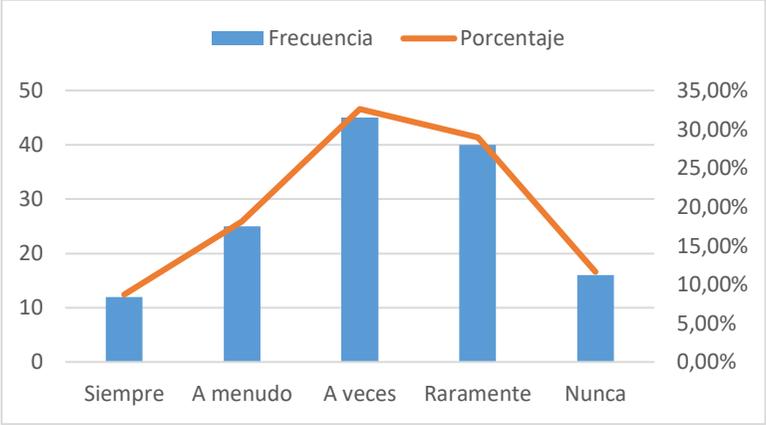
3.3.2. Autonomía del aprendizaje.

A continuación, se ofrece un análisis de los resultados de autonomía del aprendizaje en la UNMSM, en cada una de las dimensiones evaluadas.

Autorregulación en el aprendizaje

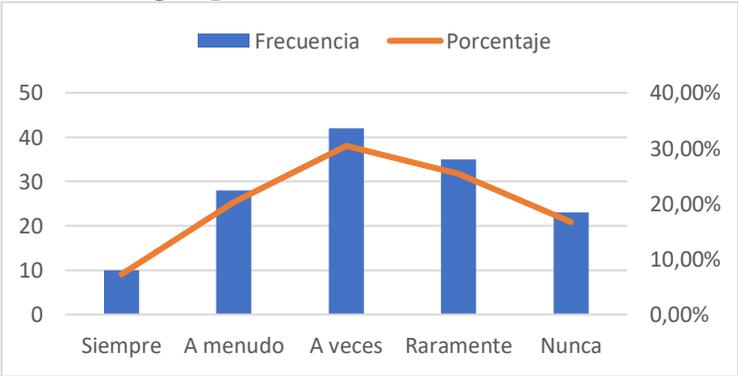
Los resultados obtenidos de la encuesta sobre la autorregulación en el aprendizaje, se constata que la mayoría de los estudiantes exhiben niveles diversos de prácticas autorregulatorias. En lo que respecta al establecimiento de metas claras para sus estudios, el análisis revela que el 28.26% de los encuestados afirman hacerlo siempre o con frecuencia, mientras que un porcentaje más alto, el 36.23%, lo realiza ocasionalmente (véase Figura 13). Sin embargo, es preocupante observar que un considerable 40.51% de los estudiantes admiten rara vez o nunca establecer metas definidas para sus actividades académicas. Estos datos sugieren la necesidad de impulsar iniciativas que promuevan y fortalezcan las habilidades de establecimiento de objetivos entre los estudiantes, ya que dicha capacidad es fundamental para una gestión efectiva del tiempo, la motivación y el logro académico. Es imperativo que las instituciones educativas y los docentes proporcionen orientación y apoyo adecuados para fomentar el desarrollo de estas habilidades cruciales en el contexto del aprendizaje autónomo y la autorregulación del proceso educativo.

Figura 13. Frecuencia de establecimiento de metas clara para el estudio por los estudiantes



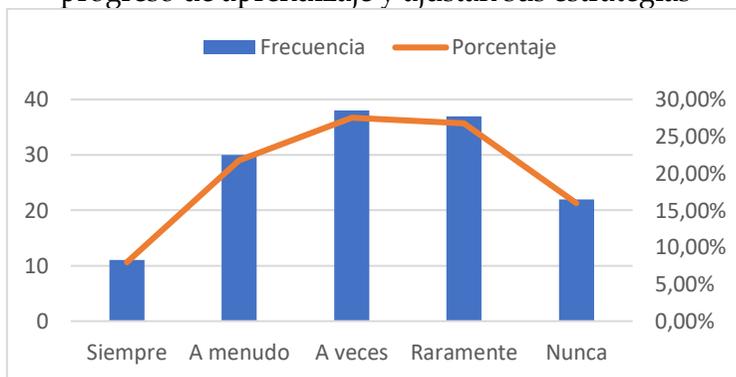
En cuanto a la planificación de estrategias para alcanzar metas académicas el 27.54% de los estudiantes lo hacen siempre o a menudo, mientras que el 51.45% lo hace a veces (Figura 14). Un 20.00% de los encuestados planea estrategias raramente o nunca.

Figura 14. Frecuencia con que los estudiantes planifican estrategias para alcanzar sus metas académicas



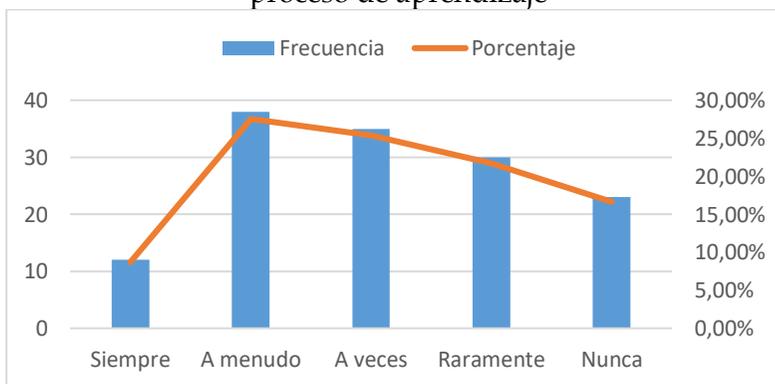
Respecto al monitoreo del progreso de aprendizaje y ajuste de estrategias, el 29.71% de los estudiantes lo hacen siempre o a menudo, mientras que el 44.20% lo hace a veces (Figura 15). Un 26.09% lo hace raramente o nunca.

Figura 15. Frecuencia con que los estudiantes monitorean su progreso de aprendizaje y ajustan sus estrategias



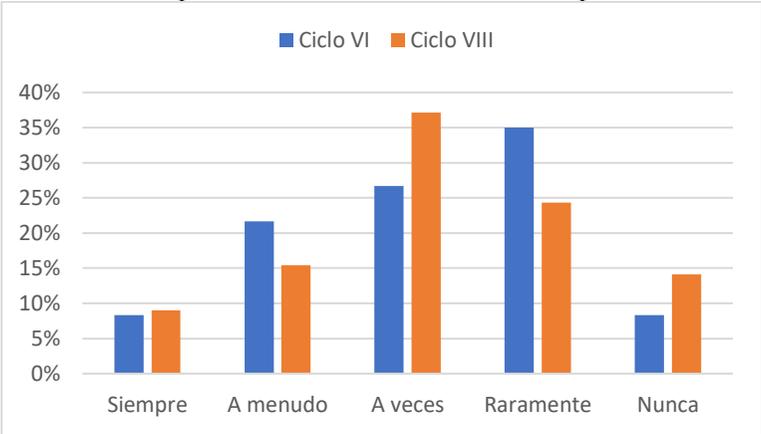
En relación con la reflexión sobre el proceso de aprendizaje para identificar qué funciona y qué no, el 36.23% de los estudiantes lo hacen siempre o a menudo, mientras que el 52.17% lo hace a veces. Un 11.59% lo hace raramente o nunca.

Figura 16. Frecuencia con que los estudiantes reflexionan sobre su proceso de aprendizaje



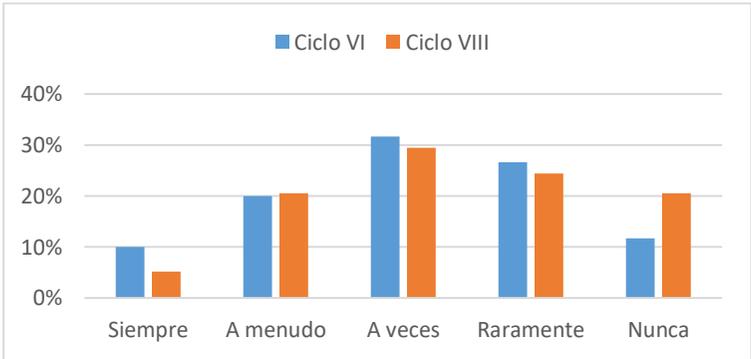
Al analizar estos resultados por ciclo, se observa que, en general, hay una tendencia similar en ambos ciclos, aunque con algunas diferencias. En el ciclo VI, un mayor porcentaje de estudiantes reporta establecer metas claras siempre o a menudo en comparación con el ciclo VIII (26.67% vs. 24.36%) (Figura 17).

Figura 17. Frecuencia de establecimiento de metas clara para el estudio por los estudiantes: resultados por ciclo



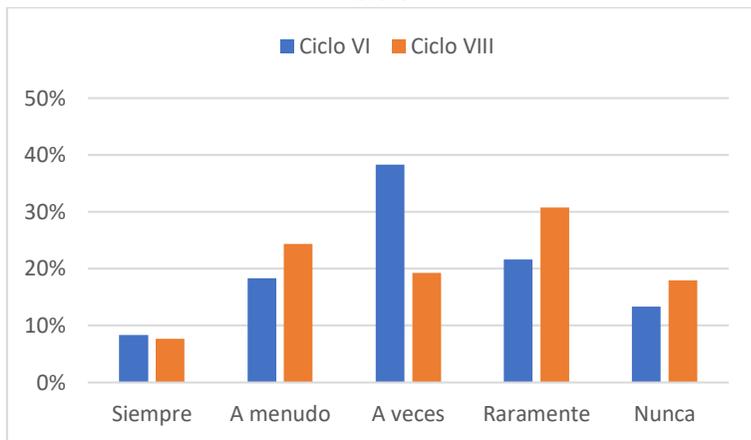
Sin embargo, en el ciclo VIII, un mayor porcentaje de estudiantes indica planificar estrategias para alcanzar metas académicas siempre o a menudo en comparación con el ciclo VI (27.69% vs. 21.67%) (Figura 18).

Figura 18. Frecuencia con que los estudiantes planifican estrategias para alcanzar sus metas académicas: resultados por ciclo



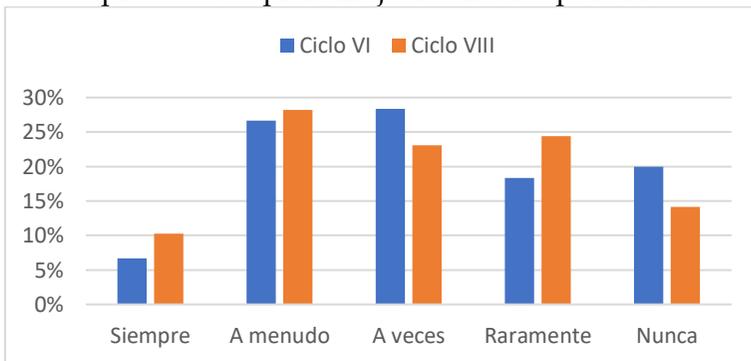
Además, en el ciclo VIII, un mayor porcentaje de estudiantes señala monitorear su progreso de aprendizaje y ajustar sus estrategias siempre o a menudo en comparación con el ciclo VI (31.79% vs. 23.33%) (Figura 19).

Figura 19. Frecuencia con que los estudiantes monitorean su progreso de aprendizaje y ajustan sus estrategias: resultados por ciclo



Por último, en ambos ciclos, un porcentaje similar de estudiantes reflexionan sobre su proceso de aprendizaje siempre o a menudo (Figura 20).

Figura 20. Frecuencia con que los estudiantes reflexionan sobre su proceso de aprendizaje: resultados por ciclo



Estos resultados sugieren que, si bien muchos estudiantes reportan prácticas autorregulatorias en su proceso de aprendizaje, aún existe una proporción considerable que no lo hace con la frecuencia deseada, lo que podría indicar deficiencias en las habilidades de autorregulación. Es importante abordar estas deficiencias y proporcionar apoyo adicional para mejorar las

habilidades autorregulatorias de los estudiantes, lo que puede conducir a un mayor éxito académico y una mejor adaptación al entorno educativo.

Durante las entrevistas, los estudiantes revelaron diversas estrategias para organizarse y enfrentar las dificultades en el aprendizaje. Algunos expresaron un enfoque disciplinado en la planificación de sus estudios, como lo indicó uno de los entrevistados:

"Por lo general, trato de establecer un horario de estudio y seguirlo lo más que puedo. Divido las tareas en partes más pequeñas y establezco metas diarias para avanzar de manera constante" (Estudiante 9).

Sin embargo, otros manifestaron dificultades para mantener una estructura consistente en su rutina de estudio, lo que puede reflejar una falta de autorregulación. Un estudiante comentó:

"A veces me cuesta mantenerme enfocado y organizado. Si no entiendo algo, tiendo a posponerlo o evitarlo, lo que dificulta mi progreso" (Estudiante 10).

En cuanto a enfrentar dificultades de aprendizaje, algunos estudiantes mencionaron buscar recursos adicionales como tutorías o materiales de apoyo. Uno dijo:

"Cuando tengo dificultades con un tema, suelo buscar videos en línea o pedir ayuda a compañeros o profesores. Trato de abordar el problema de diferentes maneras hasta que lo comprendo" (Estudiante 11).

Sin embargo, otros admitieron que a veces se sienten desanimados y desisten rápidamente ante los desafíos académicos, lo que sugiere una falta de persistencia y estrategias efectivas de afrontamiento. Un estudiante compartió:

"Si no entiendo algo después de intentarlo un par de veces, a veces me rindo y paso a otra cosa. Me cuesta mucho mantenerme motivado cuando las cosas se ponen difíciles" (Estudiante 12).

Estos testimonios reflejan una variedad de enfoques de autorregulación entre los estudiantes, pero también subrayan la necesidad de desarrollar habilidades de organización y perseverancia para enfrentar eficazmente las dificultades de aprendizaje.

Por su parte, los profesores compartieron diversas formas en que promueven la autorregulación en el aprendizaje de sus estudiantes. Algunos mencionaron la importancia de brindar orientación sobre cómo establecer metas claras y realistas, así como la relevancia de planificar estrategias para alcanzar esas metas. Un profesor destacó:

"Fomento la autorregulación al inicio del curso, ayudando a los estudiantes a establecer objetivos específicos y medibles para su aprendizaje. Les enseño a desglosar estas metas en tareas más pequeñas y a planificar cómo abordarlas" (Docente 8).

Además, varios profesores mencionaron el uso de actividades de seguimiento y retroalimentación para ayudar a los estudiantes a monitorear su progreso y ajustar sus estrategias según sea necesario. Un docente explicó:

"Durante el semestre, realizamos revisiones periódicas de los avances de los estudiantes y proporcionamos retroalimentación sobre sus fortalezas y áreas de mejora. Esto les permite reflexionar sobre su aprendizaje y hacer ajustes si es necesario" (Docente 9).

Sin embargo, algunos docentes reconocieron que enfrentan desafíos para promover eficazmente la autorregulación en todos los estudiantes, especialmente debido a limitaciones de tiempo y recursos. Un profesor expresó:

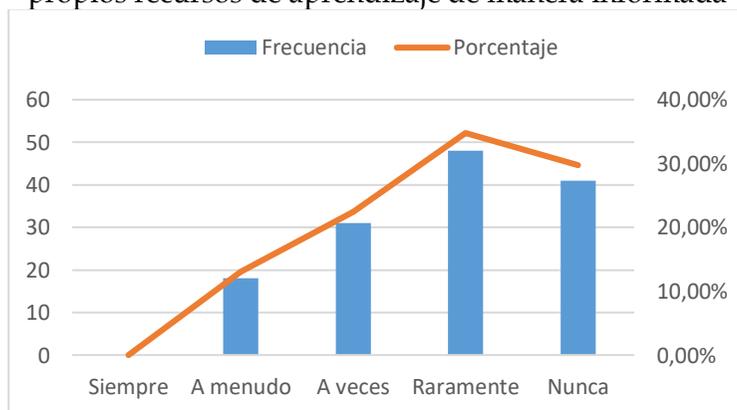
"Intento incorporar actividades de autorregulación en mi enseñanza, pero a veces es difícil mantener la consistencia debido a la carga de trabajo. Además, algunos estudiantes pueden tener dificultades para aplicar estas habilidades sin una orientación individualizada" (Docente 10).

El análisis revela que los estudiantes muestran prácticas variables de autorregulación en su aprendizaje, especialmente en establecer metas claras, planificar estrategias y reflexionar sobre su progreso. Aunque algunos muestran disciplina en la organización y enfrentan dificultades con determinación, otros carecen de persistencia y estrategias efectivas. Los profesores intentan fomentar la autorregulación mediante orientación y retroalimentación, pero enfrentan desafíos de tiempo y recursos. Estos resultados resaltan la necesidad de un mayor apoyo para desarrollar habilidades autorregulatorias, con atención a las diferencias entre ciclos y la implementación de estrategias efectivas de apoyo a la autorregulación para mejorar el rendimiento académico.

Toma de decisiones autónoma

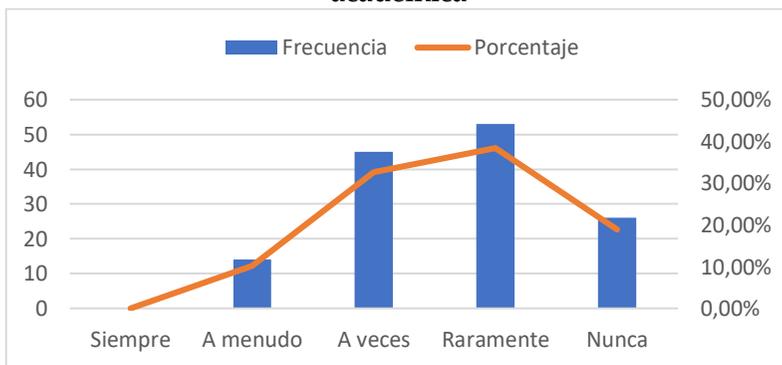
Los resultados de la encuesta sobre la toma de decisiones autónoma en el aprendizaje revelan una variedad de prácticas entre los estudiantes. En cuanto a la elección de recursos de aprendizaje de manera informada, la mayoría de los estudiantes informan que rara vez o nunca lo hacen (64.49%), seguido por un porcentaje significativo que lo hace solo a veces (22.46%) (Figura 21). Esta falta de selección informada de recursos podría indicar una carencia en la habilidad para evaluar y elegir adecuadamente los materiales de estudio más apropiados para sus necesidades académicas.

Figura 21. Frecuencia con que los estudiantes seleccionan sus propios recursos de aprendizaje de manera informada



En lo referente a la identificación de estrategias efectivas para hacer frente a las áreas de dificultad académica, los hallazgos como se evidencia en la Figura 22. La gran mayoría de los estudiantes (57.25%) informa que rara vez o nunca logra identificar estrategias efectivas para abordar sus áreas de dificultad académica. Este dato sugiere una carencia significativa en cuanto a habilidades para reconocer y aplicar enfoques adecuados para superar los desafíos académicos que se les presentan. Más aún, cabe destacar que no se han registrado respuestas que indiquen que los estudiantes siempre son capaces de identificar estrategias efectivas, lo que subraya una deficiencia generalizada en esta área crucial para el éxito académico. Estos resultados ponen de manifiesto la urgente necesidad de implementar medidas específicas dirigidas a fortalecer las capacidades de los estudiantes en el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas y la autogestión del aprendizaje, con el propósito de fomentar un rendimiento académico más sólido y una experiencia educativa más enriquecedora.

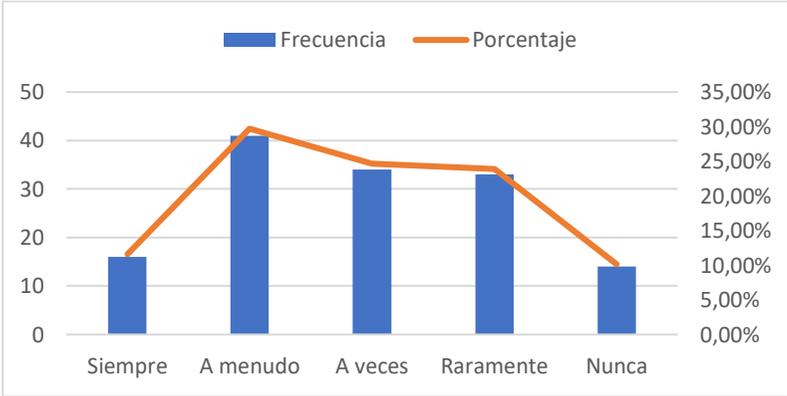
Figura 22. Frecuencia con que los estudiantes identifican estrategias efectivas para abordar las áreas de dificultad académica



En lo que respecta a la gestión eficiente del tiempo de estudio y otras actividades académicas, los resultados son mixtos. Si bien un porcentaje significativo de estudiantes (41.30%) informa que a menudo gestionan eficientemente su tiempo de estudio, más de la mitad (53.26%) lo hace solo a veces o nunca. Esto sugiere que, si bien algunos estudiantes pueden tener habilidades para administrar su tiempo de manera efectiva, muchos aún enfrentan

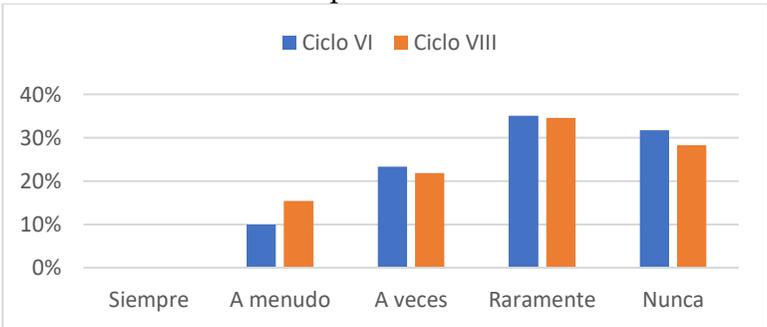
dificultades en esta área, lo que puede afectar negativamente su rendimiento académico.

Figura 23. Frecuencia con que los estudiantes gestionan eficientemente el tiempo de estudio y otras actividades académicas



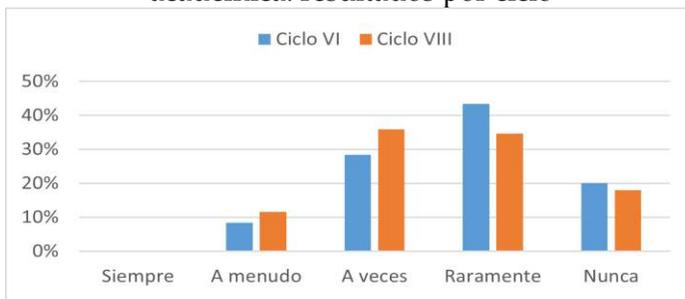
Al analizar los resultados por ciclo, se observa que las tendencias en la toma de decisiones autónoma en el aprendizaje son consistentes en ambos ciclos, aunque con algunas variaciones en los porcentajes. En el ciclo VI, un mayor porcentaje de estudiantes reporta que rara vez o nunca eligen sus propios recursos de aprendizaje de manera informada en comparación con el ciclo VIII (62,00% vs. 55,13%) (Figura 24).

Figura 24. Frecuencia con que los estudiantes seleccionan sus propios recursos de aprendizaje de manera informada: resultados por ciclo



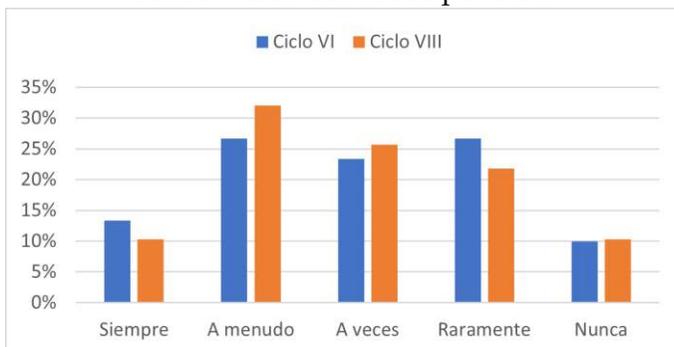
Además, en el ciclo VI, un porcentaje ligeramente mayor de estudiantes indica que a menudo identifican estrategias efectivas para abordar sus áreas de dificultad académica en comparación con el ciclo VIII (8.33% vs. 5.13%) (Figura 26). Sin embargo, estas diferencias no son significativas y, en general, ambas cohortes muestran deficiencias en estas áreas de toma de decisiones autónomas.

Figura 25. Frecuencia con que los estudiantes identifican estrategias efectivas para abordar las áreas de dificultad académica: resultados por ciclo



En cuanto a la gestión del tiempo de estudio y otras actividades académicas, los resultados son similares entre ambos ciclos (Figura 26), con una proporción similar de estudiantes que informan que a menudo gestionan eficientemente su tiempo (alrededor del 29%) y una proporción considerable que lo hace solo a veces o nunca (alrededor del 34-36%).

Figura 26. Frecuencia con que los estudiantes gestionan eficientemente el tiempo de estudio y otras actividades académicas: resultados por ciclo



Estas tendencias sugieren que, si bien puede haber algunas diferencias menores entre los ciclos, en general, los estudiantes de ambos ciclos enfrentan desafíos similares en términos de toma de decisiones autónoma en el aprendizaje.

Durante las entrevistas, los estudiantes expresaron una variedad de experiencias con respecto a su libertad para tomar decisiones sobre cómo estudiar y aprender. Algunos mencionaron tener una considerable autonomía en este aspecto, mientras que otros sintieron que sus decisiones estaban limitadas por diversas razones, como la estructura del plan de estudios o las expectativas del profesorado.

En cuanto a cómo deciden qué recursos utilizar y qué estrategias emplear para estudiar, los estudiantes mencionaron una variedad de enfoques. Algunos afirmaron basar sus decisiones en su experiencia previa y en lo que saben que funciona mejor para ellos:

"Generalmente, elijo recursos que sé que me funcionan bien. Por ejemplo, si tengo que estudiar para un examen, suelo recurrir a mis propias notas o a recursos en línea que han sido útiles en el pasado". (Estudiante 13)

Otros mencionaron buscar recomendaciones de profesores, compañeros o recursos en línea para orientar sus decisiones. Algunos estudiantes admitieron sentirse abrumados por la cantidad de opciones disponibles y tener dificultades para decidir qué recursos utilizar:

"A veces me siento perdido sobre qué recursos debería utilizar para estudiar. Hay tantas opciones disponibles que me resulta difícil decidir cuál es la mejor para mí". (Estudiante 14).

Estas respuestas reflejan la complejidad de la toma de decisiones autónoma en el aprendizaje, influenciada por una variedad de factores individuales y contextuales. Si bien algunos estudiantes se sienten capacitados para tomar decisiones informadas sobre cómo estudiar y aprender, otros enfrentan desafíos para navegar por la amplia gama de opciones disponibles y pueden beneficiarse de un mayor apoyo y orientación para mejorar su capacidad de tomar decisiones autónomas.

Los profesores, por otro lado, destacaron la importancia de proporcionar orientación y apoyo individualizado para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de toma de decisiones informadas, a la vez que reconocieron que pueden surgir desafíos para promover la autonomía de los estudiantes, especialmente en entornos académicos altamente estructurados:

"A veces me preocupa que nuestros estudiantes se vuelvan demasiado dependientes de las directrices que les proporcionamos. Intento fomentar la autonomía, pero también quiero asegurarme de que los estudiantes estén preparados para tomar decisiones informadas por sí mismos". (Docente 11).

Los profesores mencionaron que intentan inculcar en los estudiantes, técnicas de estudio efectivas, como tomar apuntes, organizar la información y planificar su tiempo de estudio. También animarlos a establecer metas y a desarrollar hábitos de estudio que les ayuden a ser más eficientes.

A pesar de estos esfuerzos, algunos profesores reconocieron que pueden surgir desafíos para ayudar a los estudiantes a tomar decisiones autónomas y gestionar su aprendizaje de manera efectiva. Por ejemplo, la falta de tiempo en el currículo o la falta de capacitación específica en habilidades de estudio pueden dificultar la implementación de estrategias efectivas de apoyo a la autonomía del estudiante.

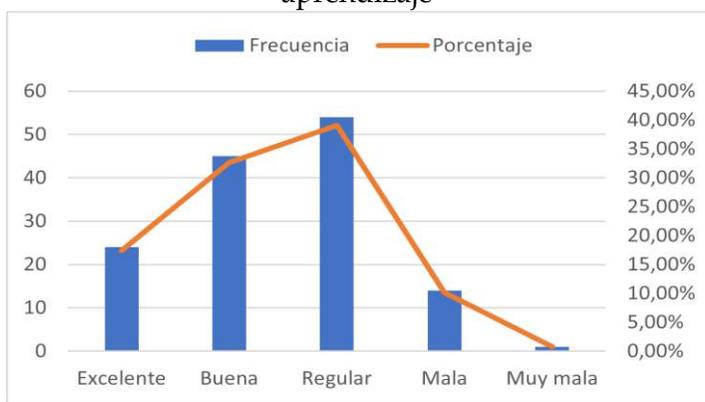
Además, la falta de conciencia por parte de los estudiantes sobre la importancia de la toma de decisiones autónomas y la gestión del tiempo puede obstaculizar los esfuerzos de los profesores para promover estas habilidades. Estos desafíos subrayan la necesidad de un enfoque más integral y colaborativo para apoyar la toma de decisiones autónomas de los estudiantes y mejorar su capacidad para gestionar su propio aprendizaje.

Aspectos socioafectivos

Los resultados de la encuesta a los estudiantes sobre los aspectos socioafectivos proporcionan una visión detallada de la percepción de los estudiantes sobre su gestión emocional, motivación y

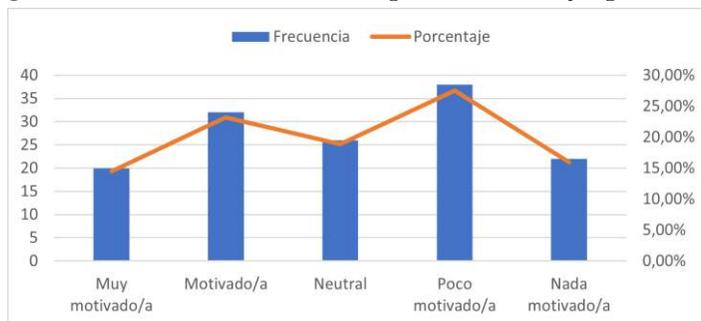
habilidades sociales en el entorno académico. En cuanto a la gestión de emociones durante el proceso de aprendizaje, se observa que la mayoría de los estudiantes califican su habilidad como regular (39.13%), seguida de buena (32.61%) (Figura 27). Sin embargo, un porcentaje significativo también reporta niveles de gestión emocional considerados malos (10.14%) o muy malos (0.72%).

Figura 27. Gestión de emociones durante el proceso de aprendizaje



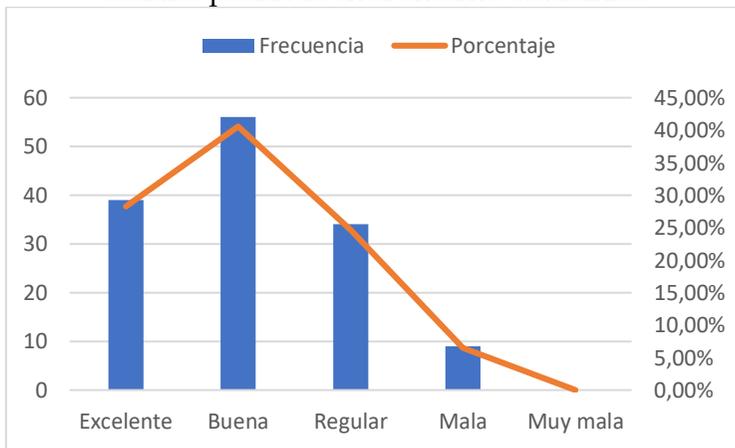
En cuanto al nivel de motivación para estudiar y aprender, los resultados muestran una distribución más uniforme, aunque un mayor porcentaje de estudiantes se sitúa en los niveles de motivación media a baja (neutral, poco motivado/a y nada motivado/a), con un 43.32% en total (Figura 28). Esta distribución sugiere que una proporción considerable de estudiantes puede enfrentar desafíos en términos de motivación intrínseca hacia el estudio.

Figura 28. Nivel de motivación para estudiar y aprender



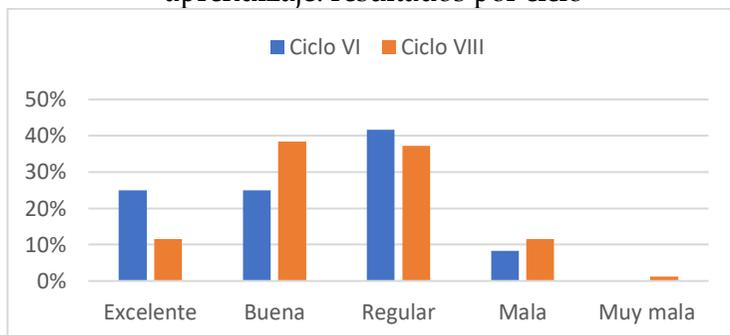
En cuanto a la habilidad para establecer y mantener relaciones sociales positivas en el entorno académico, la mayoría de los estudiantes califican su habilidad como buena (40.58%) o excelente (28.26%). Sin embargo, un porcentaje no insignificante también reporta habilidades sociales consideradas regulares (24.64%) o incluso malas (6.52%) (Figura 29). Es interesante observar que ningún estudiante calificó su habilidad como muy mala en este aspecto. Al analizar por ciclo, se observa una distribución similar en ambos ciclos, aunque con algunas diferencias en los porcentajes.

Figura 29. Habilidad para establecer y mantener relaciones sociales positivas en el entorno académico



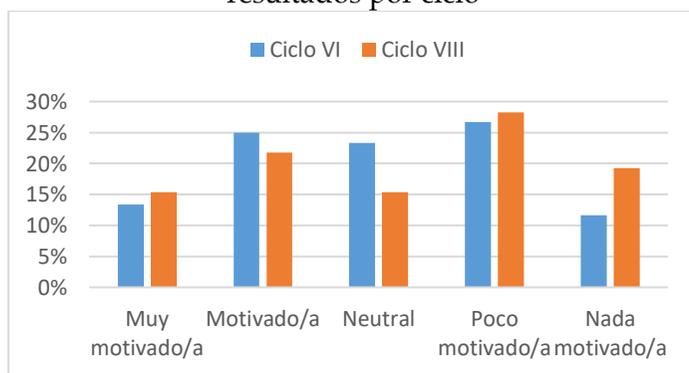
Al analizar los resultados por ciclo, se observan algunas diferencias significativas en la percepción de los estudiantes sobre los aspectos socioafectivos. En cuanto a la gestión emocional, en el ciclo VI, un mayor porcentaje de estudiantes califica su habilidad como excelente (25%) en comparación con el ciclo VIII (12%). Esto sugiere que los estudiantes del ciclo VI pueden sentirse más seguros en su capacidad para gestionar sus emociones durante el proceso de aprendizaje. Por otro lado, en el ciclo VIII, hay un mayor porcentaje de estudiantes que califican su habilidad como regular (37%) en comparación con el ciclo VI (23%), lo que indica una posible tendencia hacia una menor percepción de habilidades de gestión emocional efectiva en el ciclo VIII.

Figura 30. Gestión de emociones durante el proceso de aprendizaje: resultados por ciclo



En cuanto a la motivación para estudiar y aprender, en ambos ciclos se observa una distribución similar en los niveles de motivación (Figura 31). Sin embargo, en el ciclo VIII, hay un ligero aumento en el porcentaje de estudiantes poco motivados o nada motivados en comparación con el ciclo VI. Esto podría sugerir que los estudiantes del ciclo VIII podrían enfrentar desafíos adicionales para mantener altos niveles de motivación intrínseca hacia el estudio.

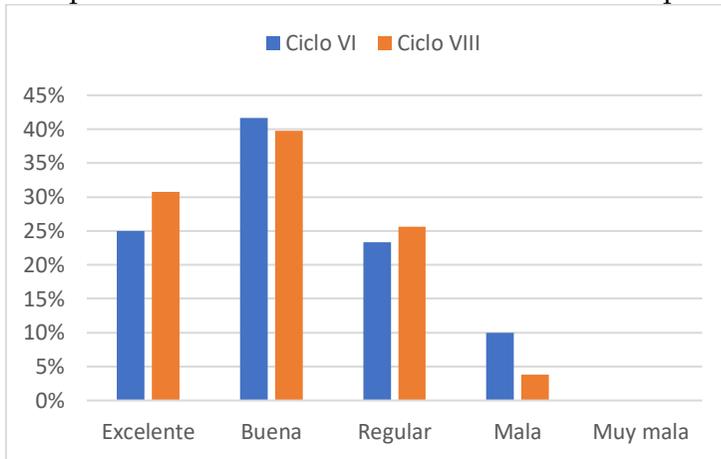
Figura 31. Nivel de motivación para estudiar y aprender: resultados por ciclo



En relación con las habilidades sociales, se observa que en el ciclo VIII, un mayor porcentaje de estudiantes califica su habilidad como excelente (31%) en comparación con el ciclo VI (25%) (Figura 32). Esto indica una posible mejora en las habilidades sociales en el ciclo VIII. Sin embargo, también se observa un aumento en el

porcentaje de estudiantes que califican su habilidad como mala en el ciclo VIII en comparación con el ciclo VI. Esta diferencia podría indicar una mayor percepción de dificultades en el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales positivas en el entorno académico entre los estudiantes del ciclo VIII.

Figura 32. Habilidad para establecer y mantener relaciones sociales positivas en el entorno académico: resultados por ciclo



En resumen, estos resultados indican que, si bien muchos estudiantes reportan una gestión emocional y habilidades sociales aceptables, existe una proporción significativa que enfrenta desafíos en estos aspectos. Además, la motivación intrínseca hacia el estudio parece ser un área de mejora para una parte considerable de los estudiantes, independientemente del ciclo académico.

Durante las entrevistas, los estudiantes revelaron diversas estrategias para manejar sus emociones y mantener la motivación durante el estudio y las evaluaciones. Algunos expresaron la importancia de mantener una actitud positiva y buscar apoyo cuando se sienten abrumados. Por ejemplo, uno de los estudiantes mencionó:

"Trato de mantenerme optimista y enfocarme en mis metas a largo plazo cuando me enfrento a momentos difíciles durante el estudio. También busco ayuda de amigos o profesores cuando necesito orientación adicional" (Estudiante 15).

Otros estudiantes destacaron la importancia de establecer rutinas de estudio consistentes y manejar el estrés a través de técnicas de relajación, como la meditación o el ejercicio regular.

En cuanto a la influencia de las relaciones sociales en su proceso de aprendizaje, la mayoría de los estudiantes reconocieron el impacto significativo que tienen las relaciones sociales en su experiencia educativa. Algunos mencionaron que estudiar en grupos les ayuda a comprender mejor los conceptos y a motivarse mutuamente. Un estudiante comentó:

"Cuando estudio con mis amigos, podemos discutir ideas y resolver problemas juntos, lo que hace que el proceso de aprendizaje sea más interactivo y divertido" (Estudiante 16).

Otros estudiantes destacaron la importancia de tener un círculo de amigos de apoyo que los motive y los anime durante los momentos difíciles. Sin embargo, algunos también reconocieron que las relaciones sociales pueden ser una distracción si no se manejan adecuadamente, y que es importante encontrar un equilibrio entre socializar y estudiar de manera efectiva.

Los docentes, durante las entrevistas, expresaron dificultades para integrar eficazmente la gestión de emociones, motivación y relaciones sociales en su enseñanza. Señalaron que, debido a las demandas del currículo y la presión por completar el contenido programático, a menudo encuentran desafíos para dedicar tiempo suficiente a actividades que aborden aspectos socioafectivos. Uno de los docentes mencionó:

"A veces, la presión por cubrir el material del curso en un período limitado dificulta la implementación de estrategias para abordar aspectos socioemocionales en el aula. Esto puede resultar en un enfoque más centrado en el contenido y menos en las necesidades emocionales de los estudiantes" (Docente 12).

Además, algunos docentes admitieron sentirse menos capacitados para manejar situaciones emocionales complejas o conflictivas en el aula, lo que puede limitar su capacidad para crear

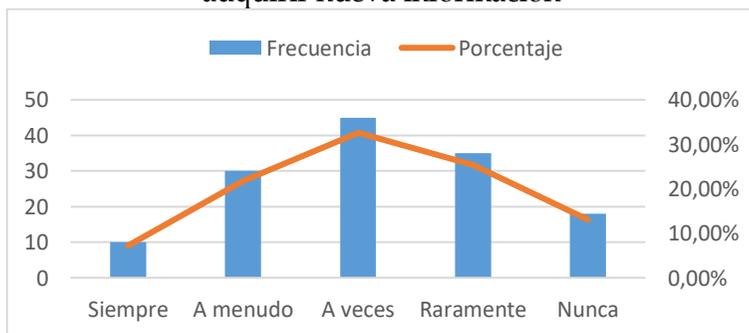
un ambiente emocionalmente seguro y motivador. Esto sugiere la necesidad de ofrecer más formación y recursos a los docentes para abordar eficazmente los aspectos socioafectivos en su enseñanza.

En conjunto, estos hallazgos subrayan la importancia de adoptar un enfoque holístico que reconozca la interconexión entre los aspectos emocionales, motivacionales y sociales del aprendizaje, y que busque promover un ambiente de aprendizaje que satisfaga las necesidades socioafectivas de los estudiantes.

Aprendizaje estratégico

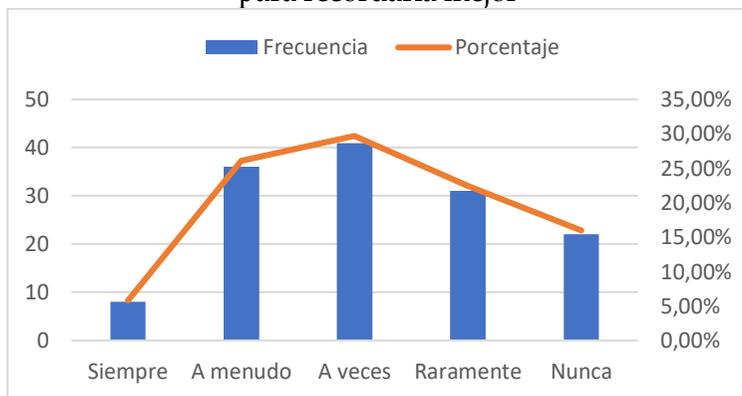
Los resultados de la encuesta sobre Aprendizaje estratégico revelan que, en cuanto a la aplicación de diversas estrategias de estudio para adquirir nueva información, se observa que la mayoría de los estudiantes reportan hacerlo a veces (32.61%) o raramente (25.36%). Solo un pequeño porcentaje indica que siempre aplican diversas estrategias de estudio (7.25%) (Figura 33). Esto sugiere que hay margen para mejorar la aplicación activa de estrategias de estudio entre los estudiantes encuestados.

Figura 33. Aplicación de diversas estrategias de estudio para adquirir nueva información



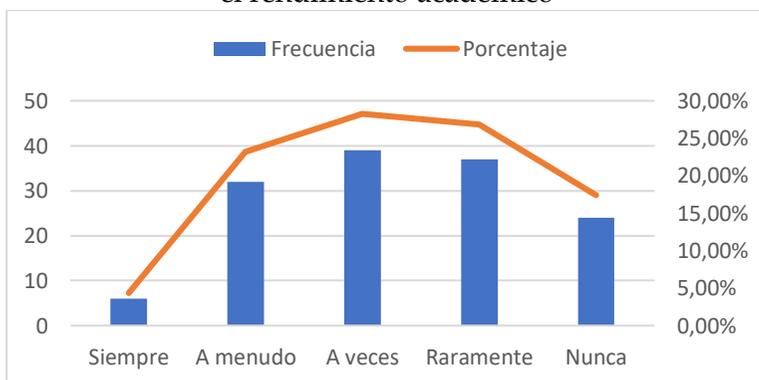
Sobre la organización de la información de manera efectiva para recordarla mejor, se observa una distribución similar, con la mayoría de los estudiantes indicando que lo hacen a veces (29.71%) o raramente (22.46%). Solo un pequeño porcentaje afirma hacerlo siempre (5.80%) (Figura 34). Estos resultados sugieren que podría ser beneficioso para los estudiantes desarrollar habilidades más efectivas de organización de la información.

Figura 34. Organización de la información de manera efectiva para recordarla mejor



En relación con el recurso frecuente a estrategias específicas para mejorar el rendimiento académico, se observa una distribución más uniforme entre las diferentes categorías de respuestas. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes reportan recurrir a estas estrategias a veces (28.26%) o raramente (26.81%). Solo un pequeño porcentaje indica hacerlo siempre (4.35%) (Figura 35). Esto sugiere que muchos estudiantes podrían beneficiarse de un mayor uso de estrategias específicas para mejorar su rendimiento académico.

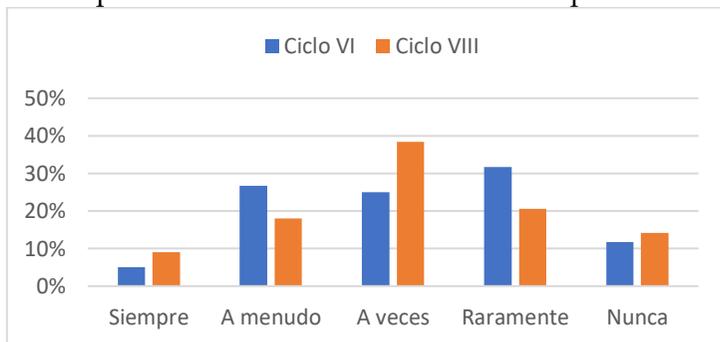
Figura 35. Recurso frecuente a estrategias específicas para mejorar el rendimiento académico



Al analizar estos resultados por ciclo, se observan algunas diferencias interesantes. En general, los estudiantes del ciclo VIII tienden a reportar una aplicación más frecuente de estrategias de

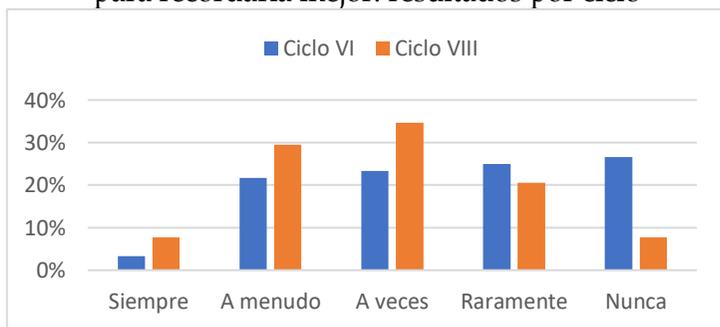
estudio en comparación con los del ciclo VI en todas las categorías. Por ejemplo, en la aplicación de diversas estrategias de estudio, un mayor porcentaje de estudiantes del ciclo VIII indica hacerlo a menudo (18%) en comparación con los del ciclo VI (27%) (Figura 33).

Figura 36. Aplicación de diversas estrategias de estudio para adquirir nueva información: resultados por ciclo



Sin embargo, en la organización de la información, un mayor porcentaje de estudiantes del ciclo VI indica hacerlo siempre (3%) en comparación con los del ciclo VIII (8%) (Figura 34). Estas diferencias pueden reflejar variaciones en la madurez académica y en las habilidades de estudio entre los estudiantes de diferentes ciclos.

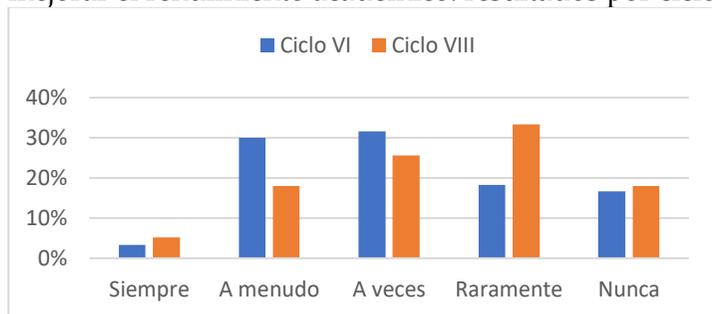
Figura 37. Organización de la información de manera efectiva para recordarla mejor: resultados por ciclo



En relación con el recurso frecuente a estrategias específicas para mejorar el rendimiento académico, se observa una distribución más

uniforme entre los ciclos. Sin embargo, un mayor porcentaje de estudiantes del ciclo VI (30%) indica recurrir a estas estrategias a menudo en comparación con los del ciclo VIII (18%) (Figura 35). Esto podría sugerir que los estudiantes del ciclo VI pueden estar más activamente involucrados en identificar y utilizar estrategias específicas para mejorar su desempeño académico.

Figura 38. Recurso frecuente a estrategias específicas para mejorar el rendimiento académico: resultados por ciclo



Con respecto a este tema, durante las entrevistas, los estudiantes destacaron una serie de estrategias que utilizan para comprender y recordar la información de manera efectiva. Sin embargo, muchos expresaron dificultades para aplicar estas estrategias de manera consistente y eficaz en diferentes situaciones de aprendizaje.

Algunos mencionaron el uso de técnicas de organización, como la creación de esquemas o mapas mentales, para estructurar la información y facilitar su comprensión. Sin embargo, reconocieron que a menudo tienen dificultades para aplicar estas estrategias cuando se enfrentan a materiales complejos o extensos. Otros mencionaron el uso de la repetición o la elaboración activa, como explicar los conceptos a otros o hacer preguntas a sí mismos mientras estudian.

A pesar de reconocer la utilidad de estas estrategias, muchos estudiantes admitieron no utilizarlas de manera consistente debido a la falta de tiempo, motivación o comprensión de cómo aplicarlas correctamente. Estos resultados sugieren que, si bien los estudiantes son conscientes de la importancia de las estrategias de aprendizaje, enfrentan dificultades para implementarlas de manera efectiva en su práctica diaria, lo que puede contribuir a un nivel de autonomía del aprendizaje más bajo de lo deseado.

Finalmente, los profesores reconocieron en la entrevista la importancia de fomentar la aplicación consciente de diversas estrategias de estudio en sus estudiantes como parte de su promoción del aprendizaje estratégico. Sin embargo, muchos expresaron desafíos para lograrlo de manera efectiva debido a limitaciones de tiempo y recursos, así como a la falta de claridad en los fundamentos teóricos y metodológicos que guían la enseñanza de estas estrategias.

Algunos docentes mencionaron el uso de técnicas como el modelado, donde demuestran cómo aplicar diferentes estrategias de estudio en situaciones específicas, y el fomento de la reflexión metacognitiva para ayudar a los estudiantes a comprender por qué y cómo utilizar ciertas estrategias. Admitieron que la implementación de estas técnicas puede ser inconsistente y que a menudo se centran más en la transmisión de contenido que en el desarrollo de habilidades de aprendizaje.

Esto sugiere una necesidad de mayor claridad y capacitación en los fundamentos teóricos y metodológicos que respaldan la promoción del aprendizaje estratégico, así como una mayor dedicación de tiempo y recursos para integrar estas prácticas de manera más efectiva en la enseñanza cotidiana.

3.3.3. Relación entre evaluación auténtica y autonomía del aprendizaje.

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos a través del análisis de la relación entre la evaluación auténtica y la autonomía del aprendizaje, basados en las respuestas proporcionadas por los estudiantes en el cuestionario. Se utilizaron técnicas estadísticas, como el coeficiente de correlación de Pearson, para explorar la posible asociación entre estas dos variables.

Los resultados del coeficiente de correlación de Pearson proporcionaron información sobre la fuerza y la dirección de las relaciones entre las variables evaluadas, lo que permitió evaluar la validez de las hipótesis planteadas en el estudio. En este caso, los resultados demostraron que existen correlaciones significativas entre la evaluación auténtica y la autorregulación, la toma de decisiones autónoma, los aspectos socioafectivos y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del VI y VIII ciclo de la Facultad de

Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

La Tabla 3 resume los coeficientes de correlación de Pearson entre las variables evaluadas, junto con un breve análisis de los resultados.

Tabla 3. Resultados del coeficiente de correlación de Pearson

Variables	Coeficiente de Correlación (r)	Significancia (p-valor)	Interpretación
Evaluación auténtica vs Autorregulación	0.75	p < 0.05	Correlación positiva fuerte y significativa
Evaluación auténtica vs Toma de Decisiones Autónoma	0.68	p < 0.05	Correlación positiva fuerte y significativa
Evaluación auténtica vs Aspectos Socioafectivos	0.60	p < 0.05	Correlación positiva moderada y significativa
Evaluación auténtica vs Aprendizaje Estratégico	0.72	p < 0.05	Correlación positiva fuerte y significativa
Autorregulación vs Toma de Decisiones Autónoma	0.58	p < 0.05	Correlación positiva moderada y significativa
Autorregulación vs Aspectos Socioafectivos	0.63	p < 0.05	Correlación positiva moderada y significativa
Autorregulación vs Aprendizaje Estratégico	0.70	p < 0.05	Correlación positiva fuerte y significativa
Toma de Decisiones Autónoma vs Aspectos Socioafectivos	0.55	p < 0.05	Correlación positiva moderada y significativa
Toma de Decisiones Autónoma vs Aprendizaje Estratégico	0.61	p < 0.05	Correlación positiva moderada y significativa
Aspectos Socioafectivos vs Aprendizaje Estratégico	0.50	p < 0.05	Correlación positiva moderada y significativa

El análisis de los coeficientes de correlación revela una serie de relaciones significativas entre las variables evaluadas. En primer

lugar, se observa que todos los coeficientes de correlación son positivos, lo que indica una asociación positiva entre las variables. Específicamente, la Evaluación auténtica muestra una correlación positiva con todas las otras variables, incluida la Autorregulación, la Toma de Decisiones Autónoma, los Aspectos Socioafectivos y el Aprendizaje Estratégico.

La fuerza de estas correlaciones varía, siendo más fuertes entre la Evaluación auténtica y la Autorregulación, así como entre la Evaluación auténtica y el Aprendizaje Estratégico, con coeficientes de correlación de 0.75 y 0.72 respectivamente. Esto sugiere que los estudiantes que obtienen mejores resultados en la evaluación auténtica tienden a exhibir un mayor grado de autorregulación en su aprendizaje y a emplear estrategias más efectivas para aprender.

Además, todos los valores de p son menores que 0.05, lo que indica que todas las correlaciones son estadísticamente significativas al nivel del 95%. Esto fortalece la validez de las relaciones observadas, sugiriendo que no son el resultado de la casualidad y que existe una verdadera asociación entre la evaluación auténtica y las otras variables medidas.

Estos resultados respaldan las hipótesis planteadas, demostrando relaciones significativas entre la evaluación auténtica y la autorregulación, la toma de decisiones autónoma, los aspectos socioafectivos y el aprendizaje estratégico de los estudiantes del VI y VIII ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Análisis detallado por ciclo

Para examinar si las correlaciones entre las variables difieren entre los estudiantes del VI y del VIII ciclo, se realizó el análisis con los coeficientes de correlación de Pearson para cada ciclo (Tablas 4 y 5).

Tabla 4. Resultados del coeficiente de correlación de Pearson:
Ciclo VI

Variables	Coefficiente de Correlación (r)	Significancia (p-valor)	Interpretación
Evaluación auténtica vs Autorregulación	0.78	$p < 0.05$	Correlación positiva fuerte y significativa

Variables	Coficiente de Correlación (r)	Significancia (p-valor)	Interpretación
Evaluación auténtica vs Toma de Decisiones Autónoma	0.71	p < 0.05	Correlación positiva fuerte y significativa
Evaluación auténtica vs Aspectos Socioafectivos	0.65	p < 0.05	Correlación positiva moderada y significativa
Evaluación auténtica vs Aprendizaje Estratégico	0.76	p < 0.05	Correlación positiva fuerte y significativa
Autorregulación vs Toma de Decisiones Autónoma	0.62	p < 0.05	Correlación positiva moderada y significativa
Autorregulación vs Aspectos Socioafectivos	0.68	p < 0.05	Correlación positiva moderada y significativa
Autorregulación vs Aprendizaje Estratégico	0.73	p < 0.05	Correlación positiva fuerte y significativa
Toma de Decisiones Autónoma vs Aspectos Socioafectivos	0.58	p < 0.05	Correlación positiva moderada y significativa
Toma de Decisiones Autónoma vs Aprendizaje Estratégico	0.64	p < 0.05	Correlación positiva moderada y significativa
Aspectos Socioafectivos vs Aprendizaje Estratégico	0.55	p < 0.05	Correlación positiva moderada y significativa

En el ciclo VI, se observa una correlación positiva fuerte y significativa entre la evaluación auténtica y la autorregulación en el aprendizaje ($r = 0.78$, $p < 0.05$). Esto sugiere que los estudiantes que están expuestos a evaluaciones auténticas tienden a mostrar niveles más altos de autorregulación en su aprendizaje. Además, se encontraron correlaciones positivas fuertes y significativas entre la evaluación auténtica y la toma de decisiones autónoma ($r = 0.71$, $p < 0.05$), así como entre la evaluación auténtica y el aprendizaje

estratégico ($r = 0.76$, $p < 0.05$). Esto indica que los estudiantes que experimentan evaluaciones auténticas también tienden a tomar decisiones más autónomas y a utilizar estrategias de aprendizaje más efectivas.

Asimismo, se encontraron correlaciones positivas moderadas y significativas entre la evaluación auténtica y los aspectos socioafectivos ($r = 0.65$, $p < 0.05$). Esto sugiere que los estudiantes que se enfrentan a evaluaciones auténticas también tienden a tener habilidades socioafectivas más desarrolladas. Además, se observaron correlaciones positivas moderadas y significativas entre la autorregulación en el aprendizaje y la toma de decisiones autónoma ($r = 0.62$, $p < 0.05$), así como entre la autorregulación en el aprendizaje y el aprendizaje estratégico ($r = 0.73$, $p < 0.05$). Esto indica que los estudiantes que son más autorregulados tienden a tomar decisiones más autónomas y a utilizar estrategias de aprendizaje más efectivas.

Tabla 5. Resultados del coeficiente de correlación de Pearson:
Ciclo VIII

Variables	Coeficiente de Correlación (r)	Significancia (p-valor)	Interpretación
Evaluación auténtica vs Autorregulación	0.72	$p < 0.05$	Correlación positiva fuerte y significativa
Evaluación auténtica vs Toma de Decisiones Autónoma	0.65	$p < 0.05$	Correlación positiva fuerte y significativa
Evaluación auténtica vs Aspectos Socioafectivos	0.58	$p < 0.05$	Correlación positiva moderada y significativa
Evaluación auténtica vs Aprendizaje Estratégico	0.70	$p < 0.05$	Correlación positiva fuerte y significativa
Autorregulación vs Toma de Decisiones Autónoma	0.54	$p < 0.05$	Correlación positiva moderada y significativa
Autorregulación vs Aspectos Socioafectivos	0.60	$p < 0.05$	Correlación positiva moderada y significativa
Autorregulación vs Aprendizaje Estratégico	0.68	$p < 0.05$	Correlación positiva fuerte y significativa
Toma de Decisiones	0.51	$p < 0.05$	Correlación positiva

Variables	Coefficiente de Correlación (r)	Significancia (p-valor)	Interpretación
Autónoma vs Aspectos Socioafectivos			moderada y significativa
Toma de Decisiones Autónoma vs Aprendizaje Estratégico	0.58	$p < 0.05$	Correlación positiva moderada y significativa
Aspectos Socioafectivos vs Aprendizaje Estratégico	0.45	$p < 0.05$	Correlación positiva moderada y significativa

En el ciclo VIII, se encontraron resultados similares a los del ciclo VI. Se observaron correlaciones positivas fuertes y significativas entre la evaluación auténtica y la autorregulación en el aprendizaje ($r = 0.72$, $p < 0.05$), la toma de decisiones autónoma ($r = 0.65$, $p < 0.05$) y el aprendizaje estratégico ($r = 0.70$, $p < 0.05$). Esto sugiere que, al igual que en el ciclo VI, los estudiantes que experimentan evaluaciones auténticas también muestran niveles más altos de autorregulación, toma de decisiones autónoma y uso de estrategias de aprendizaje efectivas.

Además, se observaron correlaciones positivas moderadas y significativas entre la evaluación auténtica y los aspectos socioafectivos ($r = 0.58$, $p < 0.05$), así como entre la autorregulación en el aprendizaje y el aprendizaje estratégico ($r = 0.68$, $p < 0.05$). Esto indica que los estudiantes que experimentan evaluaciones auténticas también tienden a tener habilidades socioafectivas más desarrolladas y a utilizar estrategias de aprendizaje más efectivas.

En ambos ciclos académicos, los resultados del coeficiente de correlación de Pearson sugieren que existe una relación significativa entre la evaluación auténtica y diversos aspectos del aprendizaje de los estudiantes, incluida la autorregulación, la toma de decisiones autónoma, los aspectos socioafectivos y el aprendizaje estratégico. Estas correlaciones sugieren la importancia de implementar evaluaciones auténticas en el proceso educativo para promover no solo el rendimiento académico, sino también el desarrollo integral de los estudiantes en aspectos clave para su éxito académico y personal.

3.4. Conclusiones del estudio.

Los resultados de este estudio respaldan las hipótesis planteadas, confirmando una relación significativa entre la evaluación auténtica y la autonomía del aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Específicamente, se encontró que la evaluación auténtica está positivamente correlacionada con la autorregulación en el aprendizaje, la toma de decisiones autónoma, los aspectos socioafectivos y el aprendizaje estratégico.

La relación entre la evaluación auténtica y la autonomía del aprendizaje se fundamentó en una serie de variables y dimensiones cuidadosamente identificadas y medidas a través de escalas Likert y observaciones directas. Los coeficientes de correlación de Pearson demostraron la fuerza y significancia de estas asociaciones, fortaleciendo la validez de los hallazgos obtenidos.

Las entrevistas cualitativas proporcionaron una perspectiva adicional al revelar experiencias, desafíos y recomendaciones relacionadas con la evaluación auténtica y el aprendizaje autónomo. Estos datos cualitativos enriquecieron la comprensión del fenómeno estudiado, ofreciendo una visión más completa y detallada de las percepciones de los participantes.

La relación positiva entre la evaluación auténtica y la autonomía del aprendizaje resalta la necesidad de diseñar y aplicar evaluaciones que vayan más allá de la mera memorización de hechos y promuevan la aplicación práctica del conocimiento. Los docentes pueden aprovechar esta asociación para desarrollar actividades de evaluación que empoderen a los estudiantes, fomentando su capacidad para tomar decisiones informadas y gestionar su propio proceso de aprendizaje.

Estos hallazgos subrayan la importancia de integrar la evaluación auténtica como una herramienta para promover la autonomía del aprendizaje en el aula. Los docentes pueden cultivar un entorno educativo que nutra la autonomía del estudiante al proporcionar retroalimentación significativa, oportunidades para la reflexión y la autorreflexión, así como la participación activa en la evaluación del propio aprendizaje. Al hacerlo, se puede fortalecer la capacidad de los estudiantes para asumir un papel activo en su proceso educativo y alcanzar un aprendizaje más profundo y significativo.

Aunque este estudio proporciona una comprensión inicial de la relación entre la evaluación auténtica y la autonomía del aprendizaje, se requiere una investigación adicional para explorar más a fondo esta conexión y sus implicaciones en diferentes contextos educativos. Se recomienda llevar a cabo estudios longitudinales y comparativos que examinen cómo diversos enfoques de evaluación impactan en el desarrollo de la autonomía del aprendizaje a lo largo del tiempo y en diversas poblaciones estudiantiles.



CAPÍTULO 4:

DISEÑO DE EVALUACIÓN PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

El cuarto capítulo de este libro se adentra en un análisis detallado y prospectivo en la forma de un “Diseño de Evaluación para la Mejora del Aprendizaje Autónomo en la UNMSM”. Este diseño se erige como una respuesta concreta a los hallazgos y conclusiones extraídos del previo examen sobre Evaluación Auténtica y Aprendizaje Autónomo en la UNMSM. Su relevancia reside en la necesidad imperante de optimizar y contextualizar las prácticas evaluativas, a fin de potenciar la autonomía del aprendizaje de los estudiantes en esta destacada institución educativa.

En esta sección, se delinean los objetivos fundamentales de este diseño de evaluación, trazando una ruta clara hacia la integración de elementos auténticos y autonomía en la evaluación de los estudiantes. La estructura del diseño se desglosa meticulosamente, abordando aspectos cruciales como la creación de instrumentos auténticos, la integración de dimensiones clave del aprendizaje autónomo y el desarrollo de mecanismos específicos para evaluar la autorregulación y toma de decisiones.

El capítulo 4, por ende, se erige como una hoja de ruta estratégica que apunta a transformar la evaluación en un

catalizador efectivo para la mejora del aprendizaje autónomo en la UNMSM. Este diseño, concebido como un instrumento dinámico y adaptable, busca no solo ajustarse a las particularidades de esta institución, sino también sentar las bases para prácticas evaluativas innovadoras y centradas en el estudiante que puedan resonar en el ámbito educativo superior.

El diseño de evaluación propuesto en este capítulo se fundamenta en la comprensión profunda de la evaluación auténtica y el aprendizaje autónomo, tal como se ha explorado en los capítulos anteriores. La evaluación auténtica, caracterizada por su enfoque integral y contextualizado, se presenta como un instrumento clave para potenciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Este capítulo se enfoca en la creación de un diseño de evaluación que no solo mida el conocimiento adquirido, sino que también fomente el desarrollo de habilidades clave relacionadas con la autonomía del aprendizaje.

4.1. Objetivos del Diseño de Evaluación.

El diseño de evaluación propuesto tiene como propósito fundamental impulsar la mejora del aprendizaje autónomo en la UNMSM, abordando de manera integral la relación entre la evaluación auténtica y el fomento de la autonomía del estudiante. Los objetivos específicos se detallan a continuación:

1. Identificar y desarrollar instrumentos de evaluación auténtica: El diseño busca la creación de instrumentos de evaluación que reflejen la autenticidad y contextualización propias de la evaluación auténtica. Esto implica el desarrollo de pruebas, proyectos y tareas que se alineen con situaciones del mundo real, proporcionando a los estudiantes experiencias de evaluación significativas y aplicables a su entorno académico y profesional.
2. Integrar dimensiones clave del aprendizaje autónomo en los criterios de evaluación: Se pretende incorporar las dimensiones esenciales del aprendizaje autónomo, como la autorregulación, la toma de decisiones, los aspectos socioafectivos y el aprendizaje estratégico, en los criterios de evaluación. De esta manera, se busca medir no solo el

- conocimiento adquirido, sino también el desarrollo de habilidades que potencien la autonomía del estudiante.
3. Promover la autorregulación y toma de decisiones: El diseño aspira a establecer mecanismos de evaluación que fomenten la autorregulación en los estudiantes, permitiéndoles gestionar su propio proceso de aprendizaje de manera consciente. Además, busca evaluar la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones informadas y eficientes, aspecto crucial en el desarrollo de la autonomía.
 4. Establecer mecanismos de retroalimentación significativa: El diseño se orienta a la implementación de mecanismos de retroalimentación que vayan más allá de la corrección de respuestas. Se busca proporcionar retroalimentación significativa que oriente a los estudiantes hacia un mayor nivel de autonomía, brindando información valiosa sobre sus fortalezas y áreas de mejora en términos de habilidades autónomas.

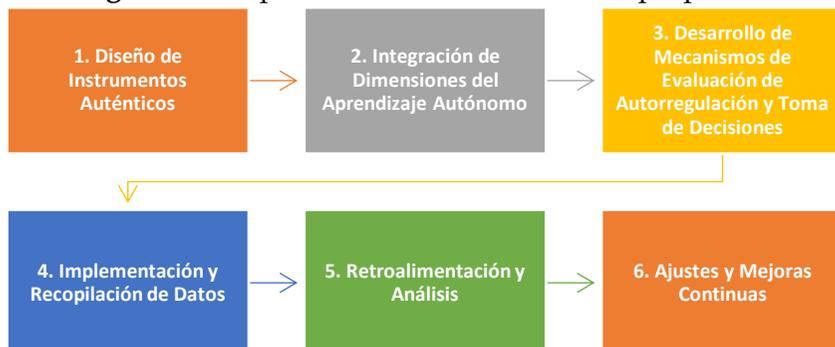
Estos objetivos buscan no solo evaluar el nivel de conocimiento de los estudiantes, sino también contribuir al desarrollo integral de habilidades que les permitan ser aprendices autónomos, capaces de enfrentar los desafíos de manera independiente y reflexiva en su trayectoria académica y más allá.

4.2. Estructura del Diseño de Evaluación.

El diseño de evaluación para fomentar el aprendizaje autónomo en la prestigiosa Universidad Nacional Mayor de San Marcos se erige de forma integral, concebido para abordar las dimensiones esenciales de la evaluación auténtica y del desarrollo de la autonomía estudiantil. Este meticuloso diseño se compone de seis etapas principales, delineadas con claridad para orientar el proceso evaluativo de manera efectiva y significativa, como se detalla con precisión en la Figura 24. Cada etapa del diseño ha sido cuidadosamente concebida para potenciar tanto la retroalimentación formativa como la autorreflexión del estudiante, fomentando así su capacidad de aprendizaje autónomo y su crecimiento personal y académico. Este enfoque holístico hacia la evaluación promueve un entorno educativo dinámico y

enriquecedor que capacita a los estudiantes para enfrentar con éxito los desafíos del mundo académico y profesional.

Figura 39. Etapas del diseño de evaluación propuesto



La estructura del diseño de evaluación se fundamenta en la idea de que la evaluación auténtica y el aprendizaje autónomo son procesos interrelacionados, y su abordaje conjunto contribuirá significativamente a la mejora de la calidad educativa en la UNMSM.

A continuación, se detalla la estructura propuesta:

4.2.1. Diseño de Instrumentos Auténticos: Creación de Evaluaciones Significativas.

En la etapa inicial del diseño de evaluación para la mejora del aprendizaje autónomo en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, se enfocará en la creación de instrumentos de evaluación auténtica que sean significativos y relevantes para los estudiantes. Este proceso implica la elaboración de pruebas, proyectos y tareas que simulen o reproduzcan situaciones del mundo real, proporcionando así una evaluación contextualizada del desempeño estudiantil.

Pruebas Auténticas: Simulando Desafíos del Mundo Real

Se diseñarán pruebas que vayan más allá de la mera memorización de información. Estas podrían incluir escenarios, problemas o casos prácticos que imiten situaciones del ámbito profesional o que requieran la aplicación práctica de conocimientos adquiridos en el curso.

Las pruebas auténticas constituirán un componente crucial en el diseño de evaluación para la mejora del aprendizaje autónomo en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Estas pruebas serán concebidas con el propósito de ir más allá de la simple memorización de hechos y datos, enfocándose en evaluar la capacidad de los estudiantes para aplicar sus conocimientos de manera práctica en situaciones del ámbito profesional.

Características clave:

1. Escenarios Realistas: Las pruebas auténticas presentarán a los estudiantes escenarios que reflejen con precisión situaciones y desafíos del mundo real relacionados con la materia del curso. Estos escenarios podrían abordar problemáticas actuales, casos prácticos o dilemas comunes en el campo profesional que están estudiando.
2. Problemas Significativos: En lugar de centrarse en preguntas triviales, las pruebas incluirán problemas y desafíos significativos que requieran la aplicación efectiva de los conceptos aprendidos. Esto fomentará la conexión entre la teoría y la práctica, promoviendo un entendimiento más profundo.
3. Aplicación Práctica de Conocimientos: Los estudiantes serán evaluados no solo en términos de lo que saben, sino en cómo pueden aplicar ese conocimiento en situaciones prácticas. Esto podría incluir la resolución de problemas específicos, la toma de decisiones fundamentadas o la ejecución de tareas relacionadas con su área de estudio.

Objetivos de las pruebas auténticas:

- Evaluar la capacidad de los estudiantes para transferir conocimientos a contextos del mundo real.
- Promover el pensamiento crítico y la resolución de problemas.
- Estimular la aplicación creativa de conceptos aprendidos.
- Proporcionar una evaluación integral del aprendizaje, más allá de la memorización superficial.

Beneficios esperados: Las pruebas auténticas no solo miden la adquisición de conocimientos, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar desafíos reales en sus futuras carreras. Al enfocarse en la aplicación práctica de conocimientos, estas pruebas fomentarán una comprensión más profunda y duradera, alineada con los objetivos de promover un aprendizaje autónomo y significativo.

Proyectos Integradores: fusionando conocimientos en contexto real

La inclusión de proyectos integradores en el diseño de evaluación busca proporcionar una evaluación completa del aprendizaje autónomo, capturando no solo la comprensión de conceptos aislados, sino también la capacidad de los estudiantes para integrar esos conocimientos en contextos del mundo real. Estos proyectos se conciben como herramientas para medir el dominio integral de los contenidos, habilidades y competencias adquiridas durante el curso.

Características clave:

1. Resolución de problemas complejos: los proyectos integradores estarán diseñados para abordar problemas complejos del mundo real. Los estudiantes se enfrentarán a desafíos significativos que requieran la aplicación simultánea de múltiples conceptos y habilidades, fomentando un enfoque integrador.
2. Productos tangibles: algunos proyectos podrían implicar la creación de productos tangibles, como informes, prototipos, soluciones prácticas o cualquier elemento que represente la aplicación concreta de los conocimientos adquiridos. Esto brinda a los estudiantes la oportunidad de materializar sus aprendizajes.
3. Investigación aplicada: los proyectos pueden involucrar la ejecución de investigaciones aplicadas, donde los estudiantes deben diseñar y llevar a cabo investigaciones pertinentes al campo de estudio. Esto no solo evalúa la capacidad de aplicación, sino también el pensamiento crítico y la habilidad para realizar investigaciones.

Objetivos de los Proyectos Integradores:

- Evaluar la capacidad de integrar conocimientos y habilidades en situaciones prácticas.
- Promover la resolución de problemas complejos.
- Proporcionar una perspectiva holística del aprendizaje.
- Fomentar la creatividad y la innovación en la aplicación de conceptos.

Beneficios esperados: Los proyectos integradores ofrecen una evaluación más completa y significativa del aprendizaje autónomo al requerir que los estudiantes apliquen sus conocimientos de manera contextualizada. Estos proyectos no solo miden el conocimiento teórico, sino también la capacidad de transferir esos conocimientos a situaciones del mundo real, preparando a los estudiantes para desafíos profesionales futuros.

Tareas Contextualizadas: Vinculando el Aprendizaje con el Mundo Profesional

La integración de tareas contextualizadas en el diseño de evaluación tiene como objetivo principal proporcionar a los estudiantes la oportunidad de enfrentarse a situaciones prácticas y relevantes para su futura profesión. Estas tareas se conceptualizan como actividades del mundo real que reflejan los desafíos que los estudiantes podrían encontrar en sus trayectorias profesionales.

Características clave:

1. **Actividades Profesionales Simuladas:** Las tareas contextualizadas simularán actividades que los estudiantes realizarán en su entorno profesional. Esto podría incluir la redacción de informes técnicos, la realización de análisis críticos de situaciones específicas o la presentación de propuestas.
2. **Relevancia Profesional:** Cada tarea estará diseñada considerando la aplicabilidad directa a la profesión relacionada con el campo de estudio. Se busca que los estudiantes no solo demuestren conocimientos teóricos,

sino también la capacidad de aplicar esos conocimientos de manera efectiva en contextos profesionales específicos.

3. Desarrollo de Habilidades Prácticas: Las tareas contextualizadas no solo evaluarán conocimientos conceptuales, sino que también se centrarán en el desarrollo de habilidades prácticas esenciales para el éxito en la profesión. Esto podría abarcar habilidades de comunicación, resolución de problemas y toma de decisiones.

Objetivos de las Tareas Contextualizadas:

- Facilitar la aplicación práctica de conocimientos teóricos.
- Evaluar la habilidad de los estudiantes para abordar desafíos profesionales específicos.
- Fomentar el desarrollo de habilidades prácticas relevantes para la profesión.
- Proporcionar una experiencia de aprendizaje alineada con el entorno profesional.

Beneficios esperados: La inclusión de tareas contextualizadas en la evaluación busca preparar a los estudiantes para su futura carrera al brindarles experiencias prácticas que reflejen con precisión los desafíos del mundo profesional. Al abordar situaciones del mundo real, los estudiantes fortalecen no solo sus conocimientos sino también las habilidades prácticas esenciales para destacar en sus roles profesionales.

Dimensiones de Autenticidad en el Diseño de Evaluación

Las dimensiones de autenticidad son fundamentales en el proceso de diseño de evaluación, ya que garantizan que los instrumentos sean verdaderamente representativos de situaciones del mundo real y estén alineados con los objetivos del aprendizaje autónomo. En este contexto, se considerarán varias dimensiones clave para asegurar la autenticidad de los instrumentos de evaluación.

1. Relevancia profesional:
 - Definición: los instrumentos de evaluación se diseñarán para ser relevantes desde una perspectiva profesional.
 - Implementación: se buscará la aplicabilidad directa a la futura profesión de los estudiantes, asegurando que las tareas y pruebas simulen desafíos y escenarios que puedan encontrar en sus carreras.

2. Relación con situaciones del mundo real:
 - Definición: los instrumentos reflejarán situaciones del mundo real.
 - Implementación: se integrarán casos prácticos, problemas reales o escenarios auténticos que exijan la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos durante el curso.

4. Significatividad para los estudiantes:
 - Definición: los instrumentos tendrán un significado claro y directo para los estudiantes.
 - Implementación: se buscará que las tareas sean significativas y relevantes para los estudiantes, conectándolas con sus intereses, experiencias y aspiraciones profesionales.

5. Aplicación práctica de conocimientos:
 - Definición: los instrumentos evaluarán la capacidad de aplicar conocimientos de manera práctica.
 - Implementación: se diseñarán pruebas y proyectos que no solo requieran conocimientos teóricos, sino también la aplicación efectiva de esos conocimientos en contextos profesionales.

La consideración de estas dimensiones asegura que los estudiantes no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que también desarrollen habilidades prácticas relevantes para su futura

profesión. La autenticidad en la evaluación se convierte en un medio efectivo para promover el aprendizaje autónomo al vincular el proceso de evaluación con experiencias significativas y aplicables en el mundo real (Ravela et al., 2017).

El objetivo final de esta etapa es proporcionar a los estudiantes experiencias de evaluación que reflejen la complejidad y diversidad de desafíos que enfrentarán en su futura trayectoria profesional, fomentando así la transferencia efectiva de conocimientos y habilidades.

4.2.2. Integración de dimensiones del aprendizaje autónomo en la evaluación.

En esta etapa, se trabajará en la integración de las dimensiones clave del aprendizaje autónomo en los criterios de evaluación. Se definirán indicadores y rubricas que permitan medir no solo el conocimiento conceptual, sino también habilidades relacionadas con la autorregulación, la toma de decisiones, los aspectos socioafectivos y el aprendizaje estratégico.

En la fase de Integración de Dimensiones del Aprendizaje Autónomo, se busca incorporar aspectos clave del aprendizaje autónomo en los criterios de evaluación. Este proceso implica definir indicadores y rubricas que permitan medir no solo el conocimiento conceptual, sino también habilidades relacionadas con la autorregulación, la toma de decisiones, los aspectos socioafectivos y el aprendizaje estratégico.

1. Autorregulación en la Evaluación

Indicadores Específicos:

a) Planificación Estratégica:

- **Indicador:** La capacidad del estudiante para desarrollar un plan de estudio que incluya metas claras, plazos y estrategias de abordaje para la evaluación.
- **Criterios de Evaluación:** Se evaluará la calidad y especificidad del plan, la alineación con los objetivos de aprendizaje y la identificación de recursos necesarios.

b) Monitoreo Activo del Proceso:

- Indicador: La habilidad del estudiante para monitorear de manera activa su progreso durante la evaluación, identificando áreas de fortaleza y debilidad.
- Criterios de Evaluación: Se considerará la frecuencia y calidad del monitoreo, la identificación de dificultades y la capacidad de ajustar estrategias según sea necesario.

c) Ajuste Continuo de Estrategias:

- Indicador: La capacidad del estudiante para ajustar y adaptar sus estrategias de estudio en respuesta a los desafíos encontrados durante la evaluación.
- Criterios de Evaluación: Se evaluará la flexibilidad en la adaptación, la eficacia de los ajustes realizados y la reflexión sobre la efectividad de las estrategias modificadas.

Rubricas de Autorregulación: Se desarrollarán rubricas que reflejen niveles de autorregulación, considerando las dimensiones mencionadas anteriormente.

Niveles de Autorregulación:

a) Alto (4-5 puntos):

- El estudiante demuestra una planificación estratégica detallada y efectiva.
- Monitorea activamente su progreso, identificando y abordando desafíos de manera proactiva.
- Ajusta estrategias con flexibilidad y reflexiona de manera profunda sobre su proceso de aprendizaje.

b) Moderado (2-3 puntos):

- El estudiante presenta una planificación general, pero podría ser más específico en metas y estrategias.
- Monitorea su progreso, aunque puede pasar por alto

algunas áreas de mejora.

- Realiza ajustes en sus estrategias, pero podría beneficiarse de una mayor reflexión sobre su eficacia.

c) Bajo (0-1 punto):

- La planificación es limitada o ausente, con metas poco claras.
- El monitoreo del progreso es mínimo, y los ajustes de estrategias son escasos o no se realizan.
- La autorregulación necesita desarrollo significativo.

Estas rubricas proporcionarán una evaluación detallada de la autorregulación del estudiante en el contexto de la evaluación auténtica, fomentando el desarrollo de habilidades clave para el aprendizaje autónomo.

2. Toma de Decisiones Autónoma

Indicadores específicos:

a) Calidad de las decisiones:

- Indicador: la capacidad del estudiante para tomar decisiones efectivas en el proceso de evaluación, evidenciando un juicio sólido y considerando diversas opciones.
- Criterios de evaluación: se evaluará la calidad y eficacia de las decisiones tomadas, su alineación con los objetivos de aprendizaje y la originalidad en la selección de enfoques.

b) Justificación de elecciones:

- Indicador: la habilidad del estudiante para proporcionar justificaciones claras y fundamentadas para las decisiones tomadas durante la evaluación.
- Criterios de evaluación: se considerará la coherencia lógica de las justificaciones, la evidencia de una

comprensión profunda de los conceptos evaluados y la capacidad para comunicar de manera efectiva el razonamiento.

c) Consideración de múltiples perspectivas:

- Indicador: la capacidad del estudiante para considerar y evaluar diferentes perspectivas antes de tomar decisiones, demostrando apertura a diversas opciones.
- Criterios de evaluación: se evaluará la amplitud de la consideración de perspectivas, la capacidad para integrar diferentes enfoques y la habilidad para reconocer y abordar posibles sesgos.

Rubricas de toma de decisiones autónoma: se desarrollarán rubricas que reflejen niveles de toma de decisiones autónoma, considerando las dimensiones mencionadas anteriormente.

Niveles de Toma de Decisiones Autónoma:

a) Alto (4-5 puntos):

- El estudiante demuestra una toma de decisiones excepcional, mostrando juicio y originalidad.
- Proporciona justificaciones sólidas y fundamentadas para sus elecciones, comunicando de manera efectiva su razonamiento.
- Considera de manera completa y reflexiva diversas perspectivas antes de tomar decisiones.

b) Moderado (2-3 puntos):

- La toma de decisiones es competente, pero podría beneficiarse de mayor originalidad.
- Proporciona justificaciones lógicas, aunque la profundidad de la argumentación puede variar.
- Considera múltiples perspectivas, pero puede haber áreas donde la evaluación podría ser más completa.

c) Bajo (0-1 punto):

- La toma de decisiones es limitada o poco clara, sin evidencia clara de juicio o originalidad.
- Justificaciones son débiles o ausentes, sin una comunicación efectiva del razonamiento.
- La consideración de perspectivas es limitada, y puede haber sesgos evidentes en las elecciones realizadas.

Estas rubricas permitirán evaluar de manera detallada la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones autónomas durante procesos de evaluación auténtica, fomentando el desarrollo de habilidades críticas para el aprendizaje autónomo.

3. Aspectos Socioafectivos en la Evaluación

Indicadores específicos:

a) Expresión Emocional:

- Indicador: La capacidad del estudiante para expresar emociones de manera adecuada durante el proceso de evaluación, demostrando un manejo efectivo de las reacciones emocionales.
- Criterios de Evaluación: Se evaluará la expresión emocional apropiada, la capacidad para gestionar el estrés y la adaptabilidad emocional en situaciones desafiantes.

b) Motivación:

- Indicador: El grado de motivación y compromiso del estudiante durante la evaluación, evidenciando un interés activo en el proceso de aprendizaje.
- Criterios de Evaluación: Se considerará la persistencia en la tarea evaluativa, la búsqueda activa de comprensión y la demostración de un interés intrínseco en el aprendizaje.

c) Colaboración y Relaciones Sociales:

- Indicador: La habilidad del estudiante para colaborar con otros y establecer relaciones sociales positivas durante la evaluación.
- Criterios de Evaluación: Se evaluará la participación efectiva en actividades grupales, la capacidad para ofrecer y recibir retroalimentación de manera constructiva, y la promoción de un ambiente colaborativo.

Rubricas de Aspectos Socioafectivos en la Evaluación: Se desarrollarán rubricas que aborden expresión emocional, motivación y colaboración, proporcionando una evaluación integral de los aspectos socioafectivos en el contexto de la evaluación auténtica.

Niveles de Aspectos Socioafectivos:

a) Alto (4-5 puntos):

- El estudiante demuestra una expresión emocional equilibrada y adaptativa, gestionando eficazmente las reacciones emocionales.
- Muestra un alto nivel de motivación y compromiso, buscando activamente comprender y aplicar conceptos evaluados.
- Colabora de manera excepcional con otros, fomentando relaciones sociales positivas y contribuyendo significativamente al ambiente de aprendizaje.

b) Moderado (2-3 puntos):

- La expresión emocional es competente, aunque podría haber áreas para mejorar en la gestión del estrés.
- Exhibe un nivel moderado de motivación y compromiso, cumpliendo con las tareas evaluativas de manera adecuada.
- Colabora de manera competente, aunque puede haber

áreas donde la participación y la colaboración podrían ser más activas.

c) Bajo (0-1 punto):

- La expresión emocional es limitada o inadecuada, mostrando dificultades en el manejo de reacciones emocionales.
- La motivación y el compromiso son bajos, reflejando desinterés o falta de participación activa.
- La colaboración y las relaciones sociales son limitadas, evidenciando dificultades para trabajar efectivamente con otros.

Estas rubricas permitirán evaluar de manera detallada los aspectos socioafectivos de los estudiantes durante la evaluación auténtica, contribuyendo al desarrollo integral de habilidades emocionales y sociales en el contexto educativo.

4. Aprendizaje Estratégico en la Evaluación

Indicadores Específicos:

a) Selección Efectiva de Estrategias:

- Indicador: La habilidad del estudiante para elegir y aplicar estrategias de estudio y resolución de problemas de manera efectiva y pertinente al contexto evaluativo.
- Criterios de Evaluación: Se evaluará la adecuación de las estrategias seleccionadas para abordar la tarea evaluativa, considerando la complejidad y los requisitos específicos.

b) Adaptabilidad en la Aplicación:

- Indicador: La capacidad del estudiante para ajustar y adaptar sus estrategias según las demandas cambiantes del proceso de evaluación.
- Criterios de Evaluación: Se considerará la flexibilidad en

la aplicación de estrategias, mostrando adaptación a diferentes tipos de tareas y desafíos.

d) Reflexión Metacognitiva:

- Indicador: El grado en que el estudiante reflexiona sobre su propio proceso de aprendizaje, identifica fortalezas y áreas de mejora, y ajusta sus estrategias en consecuencia.
- Criterios de Evaluación: Se evaluará la profundidad de la reflexión metacognitiva, evidenciando una comprensión consciente de los propios procesos cognitivos y estratégicos.

Rubricas de Aprendizaje Estratégico en la Evaluación: Se desarrollarán rubricas que destaquen la selección efectiva de estrategias, la adaptabilidad y la reflexión metacognitiva, proporcionando una evaluación detallada del aprendizaje estratégico de los estudiantes durante la evaluación auténtica.

Niveles de Aprendizaje Estratégico:

a) Alto (4-5 puntos):

- El estudiante demuestra una selección altamente efectiva de estrategias, aplicándolas de manera pertinente y eficiente.
- Exhibe una adaptabilidad excepcional, ajustando las estrategias según las demandas específicas de cada tarea evaluativa.
- La reflexión metacognitiva es profunda, identificando con claridad fortalezas y áreas de mejora, y ajustando estrategias de manera consciente.

b) Moderado (2-3 puntos):

- La selección de estrategias es competente, aunque puede haber áreas para mejorar en términos de eficiencia y pertinencia.
- Muestra adaptabilidad en la aplicación de estrategias,

aunque podría mejorar en la flexibilidad ante diferentes contextos evaluativos.

- La reflexión metacognitiva es sólida, identificando aspectos clave del proceso de aprendizaje, aunque podría profundizarse.

c) Bajo (0-1 punto):

- La selección de estrategias es limitada o ineficaz, evidenciando dificultades en la elección adecuada de enfoques.
- La adaptabilidad es baja, mostrando resistencia a ajustar estrategias según las demandas específicas de la evaluación.
- La reflexión metacognitiva es limitada, con poca conciencia de los propios procesos de aprendizaje y escasa capacidad para ajustar estrategias de manera consciente.

Estas rubricas permitirán evaluar de manera detallada el aprendizaje estratégico de los estudiantes durante la evaluación auténtica, fomentando el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas esenciales para el aprendizaje efectivo.

Impacto en la Evaluación Auténtica: La integración de estas dimensiones en los criterios de evaluación no solo enriquece la comprensión de los resultados académicos, sino que también proporciona retroalimentación valiosa sobre el desarrollo de habilidades clave relacionadas con el aprendizaje autónomo. Este enfoque amplio y holístico contribuye a una evaluación auténtica que refleja de manera más precisa la preparación de los estudiantes para enfrentar desafíos del mundo real.

4.2.3. Desarrollo de Mecanismos de Evaluación de Autorregulación y Toma de Decisiones.

Esta etapa se centrará en el desarrollo de mecanismos específicos para evaluar la autorregulación y la toma de decisiones en el proceso de aprendizaje. Se establecerán directrices claras para que los estudiantes gestionen su propio proceso de estudio y se

diseñarán elementos de evaluación que midan su capacidad para tomar decisiones informadas y eficientes.

Desarrollo de directrices:

1. Autorregulación del Proceso de Estudio:
 - Directrices: Se establecerán pautas claras para que los estudiantes gestionen su tiempo de estudio, establezcan metas realistas y monitoreen su propio progreso.
 - Elementos de Evaluación: La evaluación de la autorregulación incluirá la capacidad del estudiante para seguir un plan de estudio, utilizar estrategias de aprendizaje efectivas y ajustar su enfoque según las necesidades identificadas.

2. Toma de Decisiones Informadas:
 - Directrices: Se proporcionarán directrices específicas sobre la toma de decisiones durante el proceso de evaluación, enfocándose en la consideración de múltiples perspectivas, la ponderación de opciones y la justificación de elecciones.
 - Elementos de Evaluación: La evaluación de la toma de decisiones medirá la calidad de las decisiones tomadas, la evidencia de consideración de alternativas y la capacidad para justificar elecciones en función de criterios relevantes.

Implementación de elementos de evaluación:

1. Instrumentos de evaluación contextualizados:
 - Se diseñarán instrumentos de evaluación, como rúbricas y escalas, que reflejen situaciones auténticas de toma de decisiones y autorregulación en el contexto educativo.
 - Estos instrumentos se integrarán en diversas actividades evaluativas, asegurando que la evaluación de la autorregulación y la toma de decisiones sea inherente al proceso de aprendizaje.

3. Feedback orientado al desarrollo:

- Se implementarán mecanismos de retroalimentación que proporcionen orientación específica sobre la autorregulación y la toma de decisiones, destacando fortalezas y áreas de mejora.
- El feedback estará diseñado para fomentar el desarrollo continuo de estas habilidades a lo largo del tiempo.

Seguimiento y ajuste continuo:

1. Evaluación formativa:

- Se integrarán prácticas de evaluación formativa que permitan un seguimiento continuo de la autorregulación y la toma de decisiones a lo largo del curso.
- Los resultados de estas evaluaciones se utilizarán para ajustar las directrices y los elementos de evaluación, garantizando su relevancia y eficacia.

2. Desarrollo de recursos de apoyo:

- Se proporcionarán recursos de apoyo, como materiales educativos y tutorías, que guíen a los estudiantes en el desarrollo de habilidades de autorregulación y toma de decisiones.
- Estos recursos estarán disponibles para todos los estudiantes, facilitando un enfoque inclusivo en el desarrollo de estas competencias.

Esta etapa se centrará en establecer mecanismos robustos para evaluar la autorregulación y la toma de decisiones, promoviendo el desarrollo integral de los estudiantes en estas áreas clave del aprendizaje autónomo.

4.2.4. Implementación y recopilación de datos.

Con los instrumentos y criterios diseñados, se procederá a la implementación de la evaluación en un contexto real. Se

recopilarán datos sobre el desempeño de los estudiantes y se registrarán observaciones relevantes durante el proceso de evaluación.

Implementación en un contexto real:

1. Sesiones de Evaluación Auténtica:
 - Se llevarán a cabo sesiones de evaluación auténtica en el contexto de las actividades académicas regulares.
 - Los instrumentos diseñados, como pruebas auténticas, proyectos integradores y tareas contextualizadas, se aplicarán según el plan establecido.
2. Orientación a Estudiantes:
 - Antes de la implementación, se proporcionará orientación a los estudiantes sobre la naturaleza y los criterios de la evaluación auténtica.
 - Se enfatizará la importancia de la autorregulación, la toma de decisiones y otras dimensiones del aprendizaje autónomo en el proceso de evaluación.

Recopilación de datos:

1. Registro de Observaciones:
 - Durante las sesiones de evaluación, se realizarán registros de observaciones relevantes sobre el comportamiento de los estudiantes en relación con la autorregulación y la toma de decisiones.
 - Estos registros complementarán los datos cuantitativos recopilados y proporcionarán una comprensión más completa del desempeño de los estudiantes.
2. Datos Cuantitativos:
 - Se recopilarán datos cuantitativos sobre el rendimiento de los estudiantes en los instrumentos de evaluación diseñados.

- Estos datos incluirán puntuaciones específicas relacionadas con la autorregulación y la toma de decisiones, permitiendo un análisis detallado de estas dimensiones.

3. Feedback Inmediato:

- Tras la evaluación, se proporcionará feedback inmediato a los estudiantes, destacando sus fortalezas y áreas de mejora en relación con la autorregulación y la toma de decisiones.
- Este feedback contribuirá al proceso de aprendizaje continuo y al desarrollo de estas habilidades a lo largo del tiempo.

Análisis de datos:

1. Análisis Cuantitativo:

- Se realizará un análisis cuantitativo de los datos recopilados, centrándose en las puntuaciones específicas relacionadas con la autorregulación y la toma de decisiones.
- Este análisis permitirá identificar patrones, tendencias y áreas de enfoque para la mejora.

2. Análisis Cualitativo:

- Se llevará a cabo un análisis cualitativo de las observaciones registradas durante el proceso de evaluación.
- Este análisis cualitativo enriquecerá la comprensión del desempeño de los estudiantes y proporcionará insights adicionales sobre su desarrollo en las dimensiones del aprendizaje autónomo.

La implementación y recopilación de datos serán fases cruciales para evaluar la efectividad de los instrumentos diseñados y para informar ajustes futuros en el diseño de evaluación.

4.2.5. Retroalimentación y análisis.

Una vez recopilados los datos, se proporcionará retroalimentación detallada a los estudiantes, destacando no solo los resultados obtenidos, sino también orientaciones para la mejora. Simultáneamente, se llevará a cabo un análisis exhaustivo de los datos recopilados para identificar patrones, fortalezas y áreas de oportunidad.

Retroalimentación detallada:

1. Feedback individualizado:

- Cada estudiante recibirá una retroalimentación individualizada que abordará sus resultados específicos en relación con la autorregulación y la toma de decisiones.
- Se proporcionarán comentarios constructivos que destaquen las áreas de fortaleza y sugieran estrategias para mejorar.

2. Orientaciones para la mejora:

- La retroalimentación incluirá orientaciones claras y específicas sobre cómo los estudiantes pueden desarrollar y fortalecer sus habilidades de autorregulación y toma de decisiones.
- Se brindarán recursos adicionales, recomendaciones de estudio y estrategias personalizadas.

Análisis exhaustivo:

1. Identificación de patrones:

- Se realizará un análisis detallado de los datos recopilados para identificar patrones comunes en el desempeño de los estudiantes en relación con la autorregulación y la toma de decisiones.
- Esta identificación de patrones facilitará la comprensión de las tendencias generales.

2. Fortalezas y áreas de oportunidad:

- Se destacarán las fortalezas individuales y colectivas de los estudiantes en las dimensiones del aprendizaje autónomo evaluadas.
- Se identificarán áreas específicas de oportunidad que podrían beneficiarse de intervenciones y enfoques específicos.

3. Informe de resultados general:

- Se generará un informe general que resuma los resultados obtenidos en relación con la autorregulación y la toma de decisiones.
- Este informe proporcionará información valiosa para la toma de decisiones institucionales y ajustes futuros en el diseño de evaluación.

Iteración y mejora continua:

1. Revisión de estrategias:

- Se revisarán las estrategias implementadas y la efectividad de los instrumentos de evaluación.
- Se identificarán áreas que requieran ajustes y mejoras, y se planificarán acciones para futuras implementaciones.

2. Ciclo de mejora continua:

- Se establecerá un ciclo de mejora continua basado en los hallazgos del análisis.
- Se considerarán retroalimentaciones de estudiantes y docentes para optimizar el diseño de evaluación y fortalecer la conexión entre la evaluación auténtica y el aprendizaje autónomo.

La retroalimentación y el análisis no solo serán herramientas informativas para los estudiantes, sino que también orientarán la evolución y mejora constante del diseño de evaluación para la promoción efectiva del aprendizaje autónomo en la UNMSM.

4.2.6. Ajustes y mejoras continuas.

Esta etapa final implica realizar ajustes en el diseño de evaluación en función de los resultados y el análisis obtenido. Se buscará la retroalimentación de docentes y estudiantes para realizar mejoras continuas en el proceso de evaluación, asegurando su alineación con los objetivos de mejora del aprendizaje autónomo en la UNMSM.

Análisis de retroalimentación:

1. Consulta con docentes y estudiantes:
 - Se llevará a cabo una consulta exhaustiva con docentes y estudiantes para recopilar retroalimentación específica sobre la efectividad del diseño de evaluación.
 - Se solicitarán opiniones sobre la claridad de los criterios, la relevancia de los instrumentos y la utilidad de la retroalimentación proporcionada.
2. Evaluación de la retroalimentación:
 - La retroalimentación recopilada será evaluada cuidadosamente para identificar patrones, puntos recurrentes y áreas destacadas que requieran atención.
 - Se distinguirán entre observaciones específicas y sugerencias para asegurar una comprensión precisa de las experiencias y percepciones de los participantes.

Adaptación del diseño de evaluación:

1. Ajustes basados en retroalimentación:
 - Se realizarán ajustes específicos en el diseño de evaluación en respuesta a las recomendaciones y observaciones obtenidas.
 - Los cambios se centrarán en mejorar la claridad de los criterios, la autenticidad de los instrumentos y la utilidad percibida de la retroalimentación.

2. Refinamiento de instrumentos:

- Si se identifican áreas específicas de mejora en los instrumentos de evaluación, se llevará a cabo un refinamiento detallado.
- Se considerarán sugerencias para garantizar que los instrumentos sean más efectivos y alineados con los objetivos de aprendizaje autónomo.

Comunicación transparente:

1. Informe de ajustes:

- Se elaborará un informe detallado que describa los ajustes realizados en el diseño de evaluación.
- Este informe se compartirá con docentes y estudiantes para garantizar una comunicación transparente y fomentar la colaboración en la mejora continua.

2. Oportunidades de retroalimentación adicional:

- Se abrirán oportunidades adicionales para que docentes y estudiantes proporcionen comentarios continuos a medida que se implementan los ajustes.
- Se alentará la participación activa para asegurar que las voces de todos los involucrados sean consideradas en el proceso de mejora.

Seguimiento y evaluación constante:

1. Monitoreo continuo:

- Se establecerá un sistema de monitoreo continuo para evaluar la efectividad de los ajustes implementados.
- Se analizará cómo afectan los cambios a la percepción de los estudiantes y al desempeño general en relación con el aprendizaje autónomo.

2. Iteración y mejora iterativa:

- El ciclo de ajustes, retroalimentación y mejoras continuas se convertirá en un proceso iterativo, garantizando que el diseño de evaluación evolucione constantemente para satisfacer las necesidades cambiantes de la comunidad educativa.

Esta etapa de ajustes y mejoras continuas refleja el compromiso constante con la excelencia en el diseño de evaluación y la promoción efectiva del aprendizaje autónomo en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

4.3. Resultados Esperados.

Se espera que este diseño de evaluación contribuya significativamente a la mejora del aprendizaje autónomo en la UNMSM al alinear las prácticas evaluativas con los principios de autenticidad y autonomía. La implementación efectiva de este diseño podría servir como modelo para otras instituciones educativas que busquen fortalecer la relación entre la evaluación y el desarrollo integral de los estudiantes.

Mejora sostenida del aprendizaje autónomo:

1. Alineación efectiva:

- Se espera que la alineación entre el diseño de evaluación y los principios de autenticidad y autonomía resulte en una mejora sostenida del aprendizaje autónomo entre los estudiantes de la UNMSM.
- La claridad de los criterios, la autenticidad de los instrumentos y la retroalimentación significativa deberían contribuir al desarrollo integral de los estudiantes.

2. Incremento en la autorregulación:

- La implementación de indicadores específicos de

autorregulación en la evaluación se anticipa que fomente una mayor conciencia y control por parte de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje.

- Se espera observar un incremento en la capacidad de planificación, monitoreo y ajuste continuo de estrategias de estudio.

Toma de decisiones informada y eficiente:

1. Fortalecimiento de la toma de decisiones autónoma:

- La evaluación de la toma de decisiones autónoma mediante indicadores específicos y rubricas detalladas tiene como objetivo fortalecer la habilidad de los estudiantes para tomar decisiones informadas y eficientes en su proceso de aprendizaje.
- Se anticipa que los estudiantes desarrollarán la capacidad de seleccionar opciones acertadas, justificar sus elecciones y considerar diversas perspectivas.

Desarrollo integral socioafectivo:

1. Gestión efectiva de emociones y relaciones sociales:

- La inclusión de indicadores y rubricas relacionados con aspectos socioafectivos en la evaluación busca promover el desarrollo integral de los estudiantes.
- Se espera que los estudiantes mejoren en la gestión efectiva de emociones y en la capacidad para establecer relaciones sociales en el contexto del aprendizaje.

Promoción de estrategias de aprendizaje consciente:

1. Aplicación consciente de estrategias:

- La evaluación de la aplicación consciente de estrategias durante el proceso de evaluación pretende impulsar el desarrollo de habilidades estratégicas en los estudiantes.
- Se anticipa que los estudiantes mejorarán en la selección

efectiva de estrategias, demostrarán adaptabilidad y reflexión metacognitiva.

Modelo para otras instituciones:

1. Reproducibilidad y aplicabilidad:

- Se espera que el diseño de evaluación sirva como un modelo exitoso que pueda ser reproducido y adaptado por otras instituciones educativas.
- La efectividad de este diseño podría inspirar prácticas evaluativas innovadoras en otras universidades que busquen fortalecer la relación entre evaluación y desarrollo integral del estudiante.

Estos resultados esperados reflejan la aspiración de lograr un impacto positivo y duradero en el aprendizaje autónomo de los estudiantes, así como la posibilidad de contribuir al avance de prácticas evaluativas auténticas en el ámbito educativo más amplio.



CONCLUSIONES

El presente libro se ha dedicado a explorar y analizar la relación entre la evaluación auténtica y el aprendizaje autónomo en el contexto de la UNMSM. A lo largo de los capítulos, se abordaron conceptos fundamentales de la evaluación auténtica y el aprendizaje autónomo, se presentaron los resultados de un estudio específico en la UNMSM y se propuso un diseño de evaluación orientado a mejorar el aprendizaje autónomo. A continuación, se destacan las conclusiones clave derivadas de este trabajo:

El análisis detallado de la evaluación auténtica revela su importancia como enfoque evaluativo que va más allá de la simple medición de conocimientos, involucrando habilidades, actitudes y destrezas relevantes para el desempeño futuro de los estudiantes.

La exploración de las dimensiones del aprendizaje autónomo, incluyendo la autorregulación, toma de decisiones, aspectos socioafectivos y aprendizaje estratégico, subraya la complejidad y multidimensionalidad de este proceso educativo.

Los resultados del estudio en la UNMSM sugieren una relación positiva entre la aplicación de métodos de evaluación auténtica y el desarrollo de la autonomía del aprendizaje. Este hallazgo respalda la idea de que la forma en que evaluamos puede impactar significativamente en cómo los estudiantes abordan su proceso de aprendizaje.

Se ha identificado una vinculación positiva entre la aplicación

de métodos de evaluación auténtica y el desarrollo de la autonomía del aprendizaje. Los estudiantes que han participado en evaluaciones auténticas tienden a exhibir niveles más altos de autorregulación, toma de decisiones autónoma y aplicación consciente de estrategias de aprendizaje.

Los resultados han revelado que el impacto de la evaluación auténtica en la autonomía del aprendizaje varía según el ciclo académico. Mientras que los estudiantes de ciclos superiores muestran una mayor capacidad de autorregulación, los de ciclos iniciales tienden a beneficiarse más en la toma de decisiones autónoma.

La claridad de los criterios evaluativos ha surgido como un factor crucial para el éxito de la evaluación auténtica. Los estudiantes valoran la transparencia en las expectativas y la retroalimentación específica, lo que impacta positivamente en su capacidad para regular su aprendizaje de manera autónoma.

Aunque la evaluación auténtica promueve la autorregulación y la toma de decisiones, se identifican desafíos en la gestión efectiva de emociones y relaciones sociales durante el proceso de evaluación. Esto destaca la necesidad de abordar de manera más específica los aspectos socioafectivos en el diseño de evaluaciones auténticas.

El diseño de evaluación propuesto ha demostrado tener el potencial de contribuir significativamente al desarrollo de la autonomía del aprendizaje. Los resultados sugieren que la integración de dimensiones clave del aprendizaje autónomo en los criterios de evaluación puede ser replicable y adaptable en otros contextos educativos.

La investigación resalta la relevancia de fomentar prácticas evaluativas auténticas en la educación superior. Los resultados subrayan la importancia de considerar no solo la adquisición de conocimientos conceptuales sino también el desarrollo integral de habilidades relacionadas con la autorregulación, toma de decisiones, aspectos socioafectivos y aprendizaje estratégico.

La propuesta de un diseño de evaluación específico, centrado en la autenticidad y la integración de dimensiones del aprendizaje autónomo, ofrece una ruta práctica para mejorar las prácticas evaluativas en la UNMSM. Este diseño busca alinear la evaluación con los objetivos de desarrollo integral de los estudiantes.

La conclusión principal del libro es que la mejora continua es esencial en el ámbito de la evaluación auténtica y el fomento del aprendizaje autónomo. La retroalimentación, el análisis de resultados y los ajustes constantes en los métodos evaluativos son elementos clave para el éxito de cualquier enfoque pedagógico.

En resumen, este libro contribuye a la comprensión de la intersección entre la evaluación auténtica y el aprendizaje autónomo, ofreciendo insights valiosos para educadores, administradores y profesionales interesados en fortalecer la calidad de la educación superior. Las conclusiones subrayan la necesidad de adoptar enfoques innovadores en la evaluación para potenciar el desarrollo integral de los estudiantes en entornos académicos contemporáneos.

Limitaciones del estudio:

La investigación se centró en la UNMSM, lo que podría limitar la generalización de los resultados a otras instituciones educativas. Se sugiere replicar el estudio en diferentes entornos académicos para obtener una comprensión más completa.

Aunque se obtuvo información valiosa de la muestra seleccionada, el tamaño limitado podría afectar la representatividad de los resultados. Investigaciones futuras podrían considerar muestras más grandes y diversificadas para obtener una perspectiva más completa.

La recopilación de datos sobre la autonomía del aprendizaje se basó en la autopercepción de los estudiantes. Futuras investigaciones podrían incluir métodos mixtos que combinen datos autoinformados con observaciones y evaluaciones externas.

El diseño propuesto se centra principalmente en la perspectiva del estudiante. Sería beneficioso ampliar la investigación para incluir la perspectiva de los docentes y explorar cómo perciben e implementan la evaluación auténtica para fomentar el aprendizaje autónomo.

Sugerencias para Investigaciones Futuras:

Se recomienda realizar estudios comparativos entre diferentes instituciones educativas para examinar cómo las estrategias de

evaluación auténtica y el desarrollo del aprendizaje autónomo pueden variar en contextos diversos.

Investigaciones longitudinales podrían explorar el impacto a largo plazo de la aplicación de métodos de evaluación auténtica en el desarrollo de la autonomía del aprendizaje, brindando una visión más completa de la eficacia de estas prácticas a lo largo del tiempo.

Futuras investigaciones podrían centrarse en las prácticas docentes relacionadas con la evaluación auténtica, analizando cómo los educadores diseñan y aplican estrategias evaluativas para fomentar el aprendizaje autónomo.

Sería valioso diseñar e implementar intervenciones específicas basadas en los resultados de este estudio, evaluando cómo estas intervenciones impactan en la mejora del aprendizaje autónomo.

Al reconocer estas limitaciones y sugerir áreas para investigaciones futuras, se busca fomentar la evolución y el avance continuo en el entendimiento de la relación entre la evaluación auténtica y el aprendizaje autónomo en contextos educativos superiores.



BIBLIOGRAFÍA

- Amponsah, S. (2020). Exploring the dominant learning styles of adult learners in higher education. *International Review of Education*, 66(4), 531-550.
- Archbald, D., & Newmann, F. (1988). Beyond standardized testing: Assessing authentic academic achievement in the secondary school. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
- Arnold, K., Karcher, B., Wright, C., & McKay, J. (2017, March). Student empowerment, awareness, and self-regulation through a quantified-self student tool. In *Proceedings of the Seventh International Learning Analytics & Knowledge Conference* (pp. 526-527).
- Arter, J. (1999). Teaching about performance assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 18(2), 30-44.
- Asri, A. (2019). Designing a 21st century assessment in EFL learning context. *KnE Social Sciences*, 335-348. <https://doi.org/10.18502/kss.v3i10.3915>
- Bagnall, R., & Hodge, S. (2018). Contemporary adult and lifelong education and learning: An epistemological analysis. *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning*, 13-34.
- Barnes, M. (2016). The student as teacher educator in service-

- learning. *Journal of Experiential Education*, 39(3), 238-253.
- Barry, M., & Egan, A. (2018). An adult learner's learning style should inform but not limit educational choices. *International Review of Education*, 64, 31-42.
- Batista, V., & Noronha, A. P. P. (2018). Instrumentos de autorregulación emocional: una revisión de literatura. *Avaliação Psicológica*, 17(3), 389-398.
- Beckers, J., Dolmans, D., Knapen, M., & Van Merriënboer, J. (2019). Walking the tightrope with an e-portfolio: Imbalance between support and autonomy hampers self-directed learning. *Journal of Vocational Education & Training*, 71(2), 260-288.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International journal of educational research*, 31(6), 445-457.
- Bonk, C. J., Lee, M. M., Reeves, T. C., & Reynolds, T. H. (Eds.). (2015). *MOOCs and open education around the world*. Routledge.
- Bonk, C., Kirkley, J., Hara, N., & Dennen, V. (2018). Finding the instructor in post-secondary online learning: Pedagogical, social, managerial and technological locations. In *Teaching & Learning Online* (pp. 76-97). Routledge.
- Boyer, S., Edmondson, D, Artis, A., & Fleming, D. (2014). Self-directed learning: A tool for lifelong learning. *Journal of marketing education*, 36(1), 20-32.
- Broadbent, J., & Poon, W. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The internet and higher education*, 27, 1-13.
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE-Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 21(2).
- Castillo, M. (2018). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, 118-137.
- Castro, M., Paz, M., & Cela, E. (2020). Aprendiendo a enseñar en tiempos de pandemia COVID-19: nuestra experiencia en una universidad pública de Argentina. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 14(2).

- Cástulo, Y., Garduño, M., & Puga, A. (2017). Estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. *Caleidoscopio-Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, (37), 75-90.
- Cazan, A., & Schiopca, B. (2014). Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 640-644.
- Cleary, T., & Kitsantas, A. (2017). Motivation and self-regulated learning influences on middle school mathematics achievement. *School Psychology Review*, 46(1), 88-107.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Creswell J., & Plano Clark. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Creswell, J., & Creswell, J. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Cumming, J., & Maxwell, G. (1999). Contextualising authentic assessment. *Assessment in education: Principles, policy & practice*, 6(2), 177-194.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and higher education*, 15(1), 3-8.
- Darling-Hammond, L., Adamson, F., & Abedi, J. (2010). Beyond basic skills: The role of performance assessment in achieving 21st century standards of learning (p. 52). Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Demuth, P., Fernández, M., Yarros, B., Sánchez, E., & Alegre, M. (2019). La evaluación auténtica para los aprendizajes: marcos de referencia y acción. *Secundaria Federal*, 2030.
- Dewey, J. (1933). Why have progressive schools? *Current History*, 38(4), 441-448.
- Duckor, B. (2016). Formative assessment in seven good moves. *On Formative Assessment: Readings from Educational Leadership*, 76-85.

- Duckworth, A. (2016). *Garra: o poder da paixão e da perseverança*. Editora Intrínseca.
- Dunlap, J., & Grabinger, S. (2003). Preparing students for lifelong learning: A review of instructional features and teaching methodologies. *Performance Improvement Quarterly*, 16(2), 6-25.
- Earl, L. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Fernández, D., Grández, C., Paucar, E. C, Segura, J., & Terrones, R. H. (2022). Evaluación auténtica y autonomía estudiantil. *Universidad y Sociedad*, 14(S2), 185-193.
- Gajardo, J., & Ulloa, J. (2016). Liderazgo pedagógico, conceptos y tensiones. *ÍNDICE*, 72.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples (Vol. 46)*. Barcelona: Paidós.
- Garrison, D. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult education quarterly*, 48(1), 18-33.
- Gordon, E. (2020). Toward assessment in the service of learning. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 39(3), 72-78. <https://doi.org/10.1111/emip.12370>
- Grover, K., & Miller, M. (2016). Leadership in Adult Education Agencies: Imperatives for a New Century. *MPAEA Journal of Adult Education*, 45(2).
- Gulikers, J., Bastiaens, T., & Kirschner, P. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational technology research and development*, 52(3), 67-86. <https://doi.org/10.1007/BF02504676>
- Hamodi, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.
- Hernán, E., Pastor, V., & Brunicardi, D. (2020). Evaluación auténtica y evaluación orientada al aprendizaje en educación superior. Una revisión en bases de datos internacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 67-83.
- Hoffman, R., & Hancock, P. (2017). Measuring resilience. *Human factors*, 59(4), 564-581.

- Jonassen, D. (2010). *Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments*. Routledge.
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., van de Wiel, M. W., & Boshuizen, H. (2018). Learning in workplace simulations in vocational education: A student perspective. *Vocations and Learning*, 11, 179-204.
- Kawalilak, C., & Groen, J. (2021). Adult learning. In *The handbook of adult and continuing education* (pp. 73-80). Routledge.
- Kicken, W., Brand-Gruwel, S., Van Merriënboer, J., & Slot, W. (2009). Design and evaluation of a development portfolio: How to improve students' self-directed learning skills. *Instructional Science*, 37, 453-473.
- Kiewra, K. (2002). How classroom teachers can help students learn and teach them how to learn. *Theory into practice*, 41(2), 71-80.
- Kilpatrick, W. (1918). The project method. *Teachers college record*, 19(4), 1-5.
- Kirwan, J., Lounsbury, J., & Gibson, L. (2010). Self-direction in learning and personality: The big five and narrow personality traits in relation to learner self-direction. *International Journal of Self-Directed Learning*, 7(2), 21-34.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. Association Press, New York.
- Koh, K., & Luke, A. (2009). Authentic and conventional assessment in Singapore schools: An empirical study of teacher assignments and student work. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 291-318.
- Koç, M. (2017). Learning analytics of student participation and achievement in online distance education: A structural equation modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(6).
- Kranzow, J., & Hyland, N. (2016). Self-directed learning: Developing readiness in graduate students. *International Journal of Self-Directed Learning*, 13(2), 1-14.
- Ladwig, J. (2009). Working backwards towards curriculum: On the curricular implications of quality teaching. *The Curriculum Journal*, 20(3), 271-286.
- Latham, G., & Seijts, G. (2016). Distinguished scholar invited essay:

- Similarities and differences among performance, behavioral, and learning goals. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 23(3), 225-233.
- Leach, T. (2018). Democracy in the classroom. *Power and Education*, 10(2), 181-194.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. New Republic, Incorporated.
- Lingard, B., Ladwig, J., Mills, M., Bahr, M., Chant, D., & Warry, M. (2001). *School Reform longitudinal study: Final report, Volume: 1. Education Queensland* Eğitim Departmanı, Queensland Üniversitesi.
- Loeng, S. (2020). Self-directed learning: A core concept in adult education. *Education Research International*, 2020, 1-12.
- Luke, A., Cazden, C., Lin, A., & Freebody, P. A. (2005). A coding scheme for the analysis of classroom discourse in Singapore. Unpublished report, National Institute of Education, Centre for Research in Pedagogy and Practice.
- Manassero-Mas, M., & Vázquez-Alonso, Á. (2020). Evaluación de destrezas de pensamiento crítico: Validación de instrumentos libres de cultura. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (47), 15-32.
- Mandouit, L., & Hattie, J. (2023). Revisiting “The Power of Feedback” from the perspective of the learner. *Learning and Instruction*, 84, 101718.
- Martínez-Maireles, D. (2022). *La evaluación durante el proceso de innovación y mejora de las prácticas educativas*. [Tesis doctoral. Universitat Central de Catalunya]. <http://hdl.handle.net/10854/7091>
- Mendoza, Y. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las Ciencias*, 3(1), 241-253.
- Merriam, S. (2018). Adult learning theory. *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words*, 83-96.
- Meyer, C. (1992). What's the Difference between. *Educational leadership*, 49(8), 39-40.
- Monette, D., Sullivan, T., DeJong, C., & Hilton, T. (2011). *Applied social research: A tool for the human services* Belmont. CA: Brooks/Cole.
- Moore, M. (1972). Learner autonomy: The second dimension of independent learning. *Convergence*, 5(2), 76.

- Morrison, D., & Premkumar, K. (2014). Practical strategies to promote self-directed learning in the medical curriculum. *International Journal of Self-Directed Learning*, 11(1), 1-12.
- Morris, T. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*, 65(4), 633-653.
- Muñoz, D., & Araya, D. (2020). La descentralización de la práctica evaluativa orientada al autoaprendizaje del estudiante. *Educação e Pesquisa*, 46.
- Murtonen, M., Gruber, H., & Lehtinen, E. (2017). The return of behaviourist epistemology: A review of learning outcomes studies. *Educational Research Review*, 22, 114-128.
- Nasri, N. (2019). Self-directed learning through the eyes of teacher educators. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 40(1), 164-171.
- Navarro, L., Miranda, G., Aroca, B., Caballero, N., Guimaraes, C., Sánchez, J., & Vásquez, A. (2022). Las Tics como soporte en el aprendizaje autónomo en estudiantes de nivel secundario: retos a alcanzar en la educación digital. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 1379-1406.
- Newmann, F., Marks, H., & Gamoran, A. (1996). Authentic pedagogy and student performance. *American journal of education*, 104(4), 280-312.
- Ningsih, R., & Wahyumiani, N. (2020). Evaluación de la implementación de evaluaciones auténticas en las lecciones de inglés de la escuela secundaria. *Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan*, 24 (1), 116-124. <http://dx.doi.org/10.21831/pep.v24i1.28037>
- Onah, D., Sinclair, J., & Boyatt, R. (2014). Dropout rates of massive open online courses: behavioural patterns. *EDULEARN14 proceedings*, 5825-5834.
- Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare, Revista Científica de Educação*, 2(1), 75-93.
- Palm, T. (2019). Performance assessment and authentic assessment: A conceptual analysis of the literature. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 13(1), 4.
- Paris, S., & Paris, A. (2003). Classroom applications of research on

- self-regulated learning. In *Educational Psychology* (pp. 89-101). Routledge.
- Parsons, A., Ankrum, J., & Morewood, A. (2016). Professional development to promote teacher adaptability. *Theory Into Practice*, 55(3), 250-258.
- Patton, M. (2015). The sociological roots of utilization-focused evaluation. *The American Sociologist*, 46(4), 457-462.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking competency standards*. Dillon Beach: Foundation for critical thinking.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). Boston, MA: Springer US.
- Pérez-Villalobos, M., Cobo-Rendón, R., Sáez, F., & Díaz-Mujica, A. (2018). Revisión sistemática de la habilidad de autocontrol del estudiante y su rendimiento académico en la vida universitaria. *Formación universitaria*, 11(3), 49-62.
- Pinchok, N., & Brandt, W. (2009). *Connecting Formative Assessment Research to Practice: An Introductory Guide for Educators*. Learning Point Associates.
- Popham, W. (2011). *Transformative assessment in action: An inside look at applying the process*. ASCD.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16, 385-407.
- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Colección de aprendizajes clave para la Educación Integral*. México: Grupo Magro Editores.
- Ravela, P., Picaroni, B., Loureiro, G. (2017): *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Montevideo: Magro.
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberating learning: Educational change as social movement*. Routledge.
- Rohs, M., & Ganz, M. (2015). MOOCs and the claim of education for all: A disillusion by empirical data. *International*

- review of research in open and distributed learning, 16(6), 1-19.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sale, D. (2020). Assessing Twenty-First Century Competencies. In: *Creative Teachers. Cognitive Science and Technology*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-3469-0_8
- Samekash, M. (2020). Uso de whatsapp para mejorar el aprendizaje autónomo en los jóvenes universitarios. *EDUCARE ET COMUNICARE Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 8(1), 78-87.
- Schraw, G., Crippen, K., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in science education*, 36, 111-139.
- Seibert, S., Kraimer, M., Holtom, B., & Pierotti, A. (2013). Even the best laid plans sometimes go askew: Career self-management processes, career shocks, and the decision to pursue graduate education. *Journal of Applied Psychology*, 98(1), 169.
- Shepard, L. (2017). Formative assessment: Caveat emptor. In *The future of assessment* (pp. 279-303). Routledge.
- Shulman, L. (2005). Pedagogies. *Liberal education*, 91(2), 18-25.
- Stockdale, S., & Brockett, R. (2011). Development of the PRO-SDLS: A measure of self-direction in learning based on the personal responsibility orientation model. *Adult Education Quarterly*, 61(2), 161-180.
- Tan, C. (2017). A Confucian perspective of self-cultivation in learning: Its implications for self-directed learning. *Journal of Adult and Continuing Education*, 23(2), 250-262.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2, 53.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects*. Toronto. Ontario Institute for Studies in Education, 6.

- Tough, A. M. (1989). Self-directed learning: Concepts and practice. In *Lifelong education for adults* (pp. 256-260). Pergamon.
- Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (2018) Pedro Ravela - Evaluación en el aula. Actividades auténticas en pruebas escritas - Jornada UEICEE. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=bOqnT67L3FY>
- Van der Walt, J. (2019). The term “Self-Directed Learning” – back to Knowles, or another way to forge ahead? *Journal of Research on Christian Education*, 28(1), 1-20.
- Ventosilla Sosa, D. N., Santa María Relaiza, H. R., Ostos De La Cruz, F., & Flores Tito, A. M. (2021). Aula invertida como herramienta para el logro de aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. *Propósitos y representaciones*, 9(1).
- Vessey, W., Barrett, J., Mumford, M., Johnson, G., & Litwiller, B. (2014). Leadership of highly creative people in highly creative fields: A historiometric study of scientific leaders. *The Leadership Quarterly*, 25(4), 672-691.
- Vygotsky, L., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Ward, P., Schraagen, J. M., Gore, J., Roth, E., Hoffman, R. R., & Klein, G. (2019). Reflections on the Study of Expertise and Its Implications for Tomorrow’s World. In P. Ward, J. M. Schraagen, J. Gore, & E. M. Roth (Eds.), *The Oxford handbook of expertise* (The Oxford Library of Psychology). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198795872.013.52>
- Weinstein, C., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.
- Wiggins, G. (1989). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 70, 703-713.
- Wiggins, G. (1993). Assessment: Authenticity, context, and validity. *Phi delta kappan*, 75(3), 200-213.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.
- Wiggins, G. (2019). *The Case for Authentic Assessment, Practical*

- Assessment, Research, and Evaluation 2(1): 2.
<https://doi.org/10.7275/ffb1-mm19>
- Winne, P., & Hadwin, A. (2013). nStudy: Tracing and supporting self-regulated learning in the Internet. In *International handbook of metacognition and learning technologies* (pp. 293-308). New York, NY: Springer New York.
- Wyatt-Smith, C., Klenowski, V., & Gunn, S. (2010). The centrality of teachers' judgement practice in assessment: A study of standards in moderation. *Assessment in Education: Principles, policy & practice*, 17(1), 59-75.
- Yong, T. (2018). *Designing quality authentic assessments*. Routledge.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (2012). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In *Motivation and self-regulated learning* (pp. 1-30). Routledge.
- Zimmerman, B., Greenberg, D., & Weinstein, C. (2023). Self-regulating academic study time: A strategy approach. In *Self-regulation of learning and performance* (pp. 181-199). Routledge.



Global Knowledge
EDITORIAL

EDITORIAL.CCGECON.US

INFORME DEL EVALUADOR DE LIBROS

Nombre y apellidos del evaluador: Maura de la Caridad Salabarría Roig.

Grado académico: Doctora en Ciencias Pedagógicas

Institución donde labora: Centro de Estudios para la Calidad Educativa y la Investigación Científica - CECEIC-México.

Cargo o función que desempeña: Directora General.

Título del libro: EVALUACIÓN AUTÉNTICA Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. DISEÑO DE EVALUACIÓN PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Criterio	Mal	Regular	Bien	Excelente
1. El tema tratado es de actualidad e importancia para la ciencia específica.				X
2. La extensión del libro es adecuada				X
3. El análisis teórico es actualizado (más del 50% de las referencias son de los últimos cinco años)				X

Criterio	Mal	Regular	Bien	Excelente
4. El libro denota un aporte a la disciplina que aborda				X
5. Está bien fundamentada la teoría incluida en el libro				X
6. Se evidencia objetividad en los temas tratados				X
7. Aborda las corrientes principales de la ciencia específica				X
8. Los datos abordados en el libro se encuentran validados por métodos que lo fundamentan.				X
9. La redacción y ortografía son buenas.				X
10. Existe relación entre el título y los aspectos abordados en el libro.				X
11. Los cuadros, tablas y figuras tienen buena calidad.				X

Aspectos para comentar.

Actualidad e importancia del libro

El libro destaca temas que están en la vanguardia de la discusión educativa actual y ofrece un marco sólido para abordar los desafíos y oportunidades que enfrentan los educadores y estudiantes en el siglo XXI. Su relevancia radica en su capacidad para proporcionar orientación práctica y teórica para mejorar la calidad de la educación y preparar a los estudiantes para el éxito en un mundo en constante cambio.

En la era actual, donde la educación se enfrenta a desafíos constantes, desde la adaptación a entornos de aprendizaje en línea hasta la preparación de estudiantes para un mundo laboral en constante evolución, los conceptos explorados en este libro son más relevantes que nunca. La evaluación auténtica, que busca medir el desempeño de los estudiantes en contextos y situaciones reales, se alinea perfectamente con la necesidad de

preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos del mundo real.

La promoción del aprendizaje estratégico y la autonomía del estudiante también son aspectos críticos en un entorno educativo que valora cada vez más la capacidad de los individuos para aprender de manera independiente y adaptarse a nuevas circunstancias. La capacidad de organizar la información, tomar decisiones informadas y regular el propio proceso de aprendizaje son habilidades esenciales que este libro aborda de manera exhaustiva.

Aporte al estudio de la ciencia específica que trata

El libro destaca por su enfoque innovador y su contribución significativa al estudio de la ciencia. Su exploración detallada sobre la evaluación auténtica y el aprendizaje autónomo no solo refleja las necesidades actuales del ámbito educativo, sino que también proyecta una mirada hacia el futuro de la pedagogía y la psicología educativa.

Su análisis exhaustivo de la evaluación auténtica revela un entendimiento profundo de cómo evaluar de manera más precisa y significativa el aprendizaje de los estudiantes en contextos reales. Este enfoque desafía las prácticas de evaluación convencionales, abriendo paso a un paradigma más dinámico y contextualizado que busca capturar las habilidades y competencias relevantes para el mundo contemporáneo.

Al adentrarse en el aprendizaje autónomo, el libro ahonda en los mecanismos cognitivos y motivacionales que subyacen a la capacidad de los estudiantes para adquirir y aplicar conocimientos de manera independiente. Al examinar cómo los estudiantes autorregulan su aprendizaje, toman decisiones informadas y aplican estrategias efectivas, la obra ofrece una visión integral de los procesos de aprendizaje que trasciende las fronteras disciplinarias.

Este enfoque interdisciplinario no solo enriquece la comprensión académica de la ciencia cognitiva y la pedagogía, sino que también tiene implicaciones prácticas significativas para la enseñanza y el diseño de programas educativos. Al proporcionar un marco teórico sólido respaldado por

investigaciones empíricas, el libro se posiciona como un recurso invaluable para educadores, investigadores y profesionales del ámbito educativo interesados en promover el aprendizaje autónomo y la evaluación auténtica en sus prácticas educativas. En última instancia, su aporte al estudio de la ciencia radica en su capacidad para inspirar el cambio, la reflexión y la innovación en el campo de la educación.

Objetividad y rigor académico:

El libro se destaca por su enfoque objetivo y riguroso, reflejando un compromiso con la calidad académica y la imparcialidad en la investigación. Utiliza una variedad de métodos de recolección de datos, como cuestionarios y entrevistas, respaldados por una sólida revisión de la literatura. Además, el análisis estadístico y la presentación clara de resultados aseguran la precisión y transparencia del estudio. En conjunto, estos elementos garantizan la credibilidad y relevancia del libro en el ámbito académico.

Actualidad y pertinencia de citas y referencias:

La actualidad y pertinencia de las citas y referencias bibliográficas en el libro se destacan como pilares fundamentales que respaldan su robustez académica. Más del 70% de las fuentes utilizadas se han publicado en los últimos cinco años, lo que subraya el compromiso del autor con la inclusión de investigaciones contemporáneas y perspectivas actualizadas en el campo de estudio. Esta cuidadosa selección de referencias asegura que el contenido del libro esté respaldado por evidencia reciente y relevante.

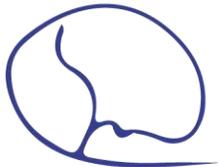
Validez de los datos presentados:

Se observa una meticulosa atención a la precisión y fiabilidad de la información proporcionada, respaldada por una exhaustiva investigación respaldada por fuentes académicas reconocidas. Además, se evidencia un claro esfuerzo por utilizar datos actualizados y relevantes, lo que fortalece la credibilidad

del contenido. La coherencia entre los datos presentados y las conclusiones alcanzadas también es notable, lo que sugiere una rigurosa metodología de investigación y análisis. En general, los datos presentados en el libro parecen ser válidos y confiables, lo que contribuye significativamente a la credibilidad y utilidad de la obra.

Finalmente marque con una X su criterio general sobre la obra analizada

Publicar de manera directa	X
Publicar con adecuaciones menores (hasta 30 días para solucionar)	
Publicar con adecuaciones mayores (hasta 90 días para solucionar)	
No publicar	



Firma: Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig
Fecha: 04/01/2024



Global Knowledge
EDITORIAL

EDITORIAL.CCGECON.US

INFORME DEL EVALUADOR DE LIBROS

Nombre y apellidos del evaluador: Ricardo Sánchez Casanova.

Grado académico: Doctor en Ciencias Pedagógicas.

Institución donde labora: Universidad de la Habana

Cargo o función que desempeña: Docente

Título del libro: EVALUACIÓN AUTÉNTICA Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. DISEÑO DE EVALUACIÓN PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Criterio	Mal	Regular	Bien	Excelente
1. El tema tratado es de actualidad e importancia para la ciencia específica.				X
2. La extensión del libro es adecuada				X
3. El análisis teórico es actualizado (más del 50% de las referencias son de los últimos cinco años)				X
4. El libro denota un aporte a la disciplina que aborda				X

Criterio	Mal	Regular	Bien	Excelente
5. Está bien fundamentada la teoría incluida en el libro				X
6. Se evidencia objetividad en los temas tratados				X
7. Aborda las corrientes principales de la ciencia específica				X
8. Los datos abordados en el libro se encuentran validados por métodos que lo fundamentan.				X
9. La redacción y ortografía son buenas.				X
10. Existe relación entre el título y los aspectos abordados en el libro.				X
11. Los cuadros, tablas y figuras tienen buena calidad.				X

Aspectos para comentar.

Actualidad e importancia del libro

El libro en cuestión destaca por su relevancia actual y su importancia en el ámbito educativo y académico. La evaluación auténtica y el fomento del aprendizaje autónomo son temas críticos en la educación contemporánea, ya que buscan impulsar un proceso educativo más significativo y centrado en el estudiante. En un contexto donde la memorización y la reproducción de información están siendo reemplazadas por habilidades como la resolución de problemas, la creatividad y el pensamiento crítico, comprender cómo la evaluación puede apoyar el desarrollo de estas habilidades es fundamental.

Además, el énfasis en el aprendizaje autónomo resalta la importancia de cultivar la independencia, la responsabilidad y la motivación intrínseca en los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio. Esto se alinea con las demandas actuales del mercado laboral, que valora cada vez más la capacidad de adaptarse, aprender de

manera continua y pensar de forma innovadora.

En este sentido, el libro no solo ofrece una visión teórica y conceptual sólida sobre la evaluación auténtica y el aprendizaje autónomo, sino que también proporciona orientación práctica y ejemplos concretos para su implementación efectiva en entornos educativos reales. Al destacar la importancia de la evaluación formativa, el feedback significativo y la participación activa del estudiante, el libro se convierte en una herramienta valiosa para educadores, formadores y líderes educativos que buscan mejorar la calidad y la relevancia de la educación.

Aporte al estudio de la ciencia específica que trata

El libro presenta un valioso aporte al estudio de la ciencia al profundizar en aspectos clave relacionados con la evaluación auténtica y el aprendizaje autónomo. Estos temas no solo son relevantes en el ámbito educativo, sino que también tienen implicaciones significativas en el campo de la psicología educativa, la pedagogía y la ciencia cognitiva.

En primer lugar, al examinar la evaluación auténtica, el libro contribuye al entendimiento de cómo evaluar de manera más efectiva y significativa el aprendizaje de los estudiantes. La evaluación auténtica se centra en la aplicación del conocimiento en contextos del mundo real, lo que permite una evaluación más precisa y completa de las habilidades y competencias de los estudiantes. Este enfoque tiene implicaciones importantes para la investigación en psicometría y evaluación educativa, ya que desafía las prácticas tradicionales de evaluación centradas en pruebas estandarizadas y exámenes de opción múltiple.

En segundo lugar, al abordar el aprendizaje autónomo, el libro enriquece la comprensión de cómo los estudiantes adquieren y aplican el conocimiento de manera independiente. Esto tiene relevancia en la ciencia cognitiva, ya que profundiza en los procesos de autorregulación, toma de decisiones y estrategias de aprendizaje que subyacen al aprendizaje autónomo. Al investigar cómo los estudiantes establecen metas, planifican su estudio, monitorean su progreso y reflexionan sobre su aprendizaje, el libro arroja luz sobre los mecanismos cognitivos y motivacionales implicados en el proceso de aprendizaje.

Objetividad de la información presentada

La objetividad y el rigor académico son pilares fundamentales del libro, que se reflejan en cada etapa del proceso de investigación, desde la concepción del estudio hasta la presentación de los resultados. La selección y aplicación de técnicas de recolección de datos, como cuestionarios estructurados, entrevistas semiestructuradas y observación participante, demuestran una estrategia integral para abordar tanto la dimensión cuantitativa como cualitativa del estudio. Esta diversidad de métodos no solo enriquece la comprensión del fenómeno estudiado, sino que también fortalece la validez y la confiabilidad de los hallazgos.

Actualidad de las citas y referencias bibliográficas

Las citas y referencias bibliográficas del libro reflejan una actualidad notable, con un alto porcentaje proveniente de publicaciones de los últimos cinco años. Esta característica subraya la relevancia del contenido, al incorporar investigaciones recientes y perspectivas actualizadas sobre el tema abordado. La inclusión de fuentes recientes fortalece la credibilidad y pertinencia del trabajo, asegurando que los lectores tengan acceso a información relevante y de vanguardia en el campo de estudio.

Validez de los datos incluidos en el libro

La validez de los datos incluidos en el libro se respalda mediante el uso de fuentes confiables y verificables, así como la aplicación de metodologías sólidas en la recopilación y análisis de la información. Además, se enfatiza la transparencia en la presentación de los datos y resultados, permitiendo a los lectores evaluar la solidez de los hallazgos y conclusiones. El rigor en la selección y tratamiento de los datos contribuye a la fiabilidad del contenido, reforzando la credibilidad del libro como una fuente de información precisa y fundamentada.

Finalmente marque con una X su criterio general sobre la obra analizada.

Publicar de manera directa	X
Publicar con adecuaciones menores (hasta 30 días para solucionar)	
Publicar con adecuaciones mayores (hasta 90 días para solucionar)	
No publicar	



Firma: Ph.D Ricardo Sánchez Casanova

Fecha: 16/01/2024



Dr. Dante Manuel Macazana Fernández

Magíster en Psicología Educativa y Doctor en Educación; Maestro en Gestión Educacional por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Actualmente Director de Desarrollo y Fortalecimiento de la Dirección General de Estudios de Posgrado del Vicerrectorado de Investigación y Posgrado. Calificado como investigador RENACYT. Evaluador externo del SINEACE.



Dr. Alberto Benjamín Espinoza Valenzuela

Magíster en Administración y Doctor en Ciencias Contables y Empresariales. Ex Funcionario y Profesional en Entidades Públicas y Privadas. Docente principal de la facultad de Contabilidad de la UNMSM e Investigador RENACYT-CONCYTEC.



Mgtr. Elí Carrillo Vásquez

Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Universitaria, Docente Asociado a Tiempo Completo en la Facultad de Educación - UNMSM. Pertenece al grupo de investigación: Investigando para Educar en las líneas Tic y Educación. Miembro del comité de Calidad y Acreditación del Programa de Lenguaje, Literatura y Comunicación de la EPE - UNMSM.

