

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN



**Validez de dominio de pruebas escritas, tipo selección simple,
en asignaturas del Componente Docente.
Universidad Nacional Abierta**

Autora: Rosa Elena Bolívar S.

Tutora: Prof. Iraida Sulbarán
Asesor Institucional: Dra. Leida Sosa

Caracas julio 2022

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO.
ÁREA DE EDUCACIÓN.
MAESTRÍA EN EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN.



**Validez de dominio de pruebas escritas, tipo selección simple,
en asignaturas del Componente Docente.
Universidad Nacional Abierta**

Trabajo para optar al título
de Magíster Scientiarum
en Evaluación de la Educación

Autora: Rosa Elena Bolívar S.
CI: 5.599.815

Tutora: Prof. Iraida Sulbarán
Asesor institucional: Dra. Leida Sosa.

Caracas, julio 2022

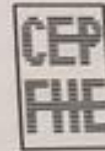
Número de Depósito Legal

DC2023000240

veredicto



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Comisión de Estudios de Postgrado
Maestría en Evaluación de la Educación



VEREDICTO

Quienes suscriben, miembros del jurado designado por el Consejo de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, para examinar el **Trabajo de Grado** presentado por: **Rosa Elena Bolívar Sánchez**, cédula de identidad: **5.599.815**, bajo el título "**Validez de dominio de pruebas escritas, tipo selección simple, en asignaturas del Componente Docente. Universidad Nacional Abierta**", a fin de cumplir con el requisito legal para optar al grado académico de **Magíster Scientiarum en Evaluación de la Educación**, dejan constancia de lo siguiente:

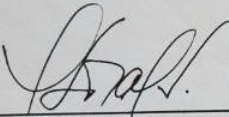
1.- Leído como fue dicho trabajo por cada uno de los miembros del jurado, se fijó el día **jueves 26 de enero de 2023** a las **9:00 am**, para que la autora lo defendiera en forma pública, lo que éste hizo **bajo la modalidad presencial**; mediante un resumen oral de su contenido, luego de lo cual respondió satisfactoriamente a las preguntas que le fueron formuladas por el jurado, todo ello conforme con lo dispuesto en el Reglamento de Estudios de Postgrado.

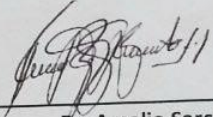
2.- Finalizada la defensa del trabajo, el jurado decidió **aprobarlo**, por considerar, sin hacerse solidario con las ideas expuestas por la autora, que se ajusta a lo dispuesto y exigido en el Reglamento de Estudios de Postgrado.

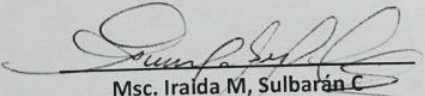
Para dar este veredicto, el jurado estimó que el trabajo examinado representa un aporte significativo, en tanto los resultados de la investigación proporcionan información pertinente y válida para la Universidad Nacional Abierta, como institución sujeto del estudio evaluativo. Evaluar los instrumentos utilizados en la valoración de los aprendizajes, contribuye con la calidad del proceso de formación que se desarrolla en la institución educativa.

3.- El jurado por unanimidad decidió otorgar la calificación de EXCELENTE al presente trabajo por considerarlo de excepcional calidad. Refleja la rigurosidad metodológica requerida en un trabajo de investigación y proporciona aportes significativos. Ante lo expuesto el jurador examinador recomienda su publicación.

En fe de lo cual se levanta la presente ACTA, a los 26 días del mes de enero del año 2023, conforme a lo dispuesto en el Reglamento de Estudios de Postgrado. Como constancia de lo expuesto firman


Dra. Leida Beatriz Sosa
C.I.: 3.257.141
Universidad Nacional Abierta UNA


Dr. Amalio Sarco Lira
C.I.: 3.280.362
Universidad Central de Venezuela UCV


Msc. Iraida M, Sulbarán C
C.I.: 6.004.694
Universidad Central de Venezuela UCV
Tutor - Coordinadora



INDICE

INDICE	v
LISTA DE TABLAS	iv
LISTA DE FIGURAS	xi
DEDICATORIA	xiii
AGRADECIMIENTOS	xiv
RESUMEN	xv
INTRODUCCIÓN.....	17
CAPÍTULO I.....	21
EL PROBLEMA.....	21
Justificación	31
Propósito y objetivos del estudio	33
Propósito	34
Objetivo General.....	35
Objetivos Específicos	35
CAPÍTULO II	37
SUSTENTO TEÓRICO	37
Antecedentes de la investigación	37
Situación del estudio.....	43
Sistemas de Educación a Distancia (SEaD)	48
La UNA como institución de EaD.....	50
La evaluación de los aprendizajes.....	52
Las Taxonomías	62
La evaluación de los aprendizajes en el EaD	64
La evaluación de los aprendizajes en la UNA.....	66
Evaluación de los aprendizajes a través de las pruebas	74
El proceso de diseño de las pruebas objetivas.....	81
La validez del aprendizaje evaluado o validez de dominio	85
Criterios para determinar la validez de dominio de la prueba	89
CAPÍTULO III	91
MARCO METODOLÓGICO	91
Tipo de investigación	91
Características de las fuentes de información	93

<i>El camino recorrido</i>	95
CAPÍTULO IV.....	105
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	105
<i>Logros en relación con lo propuesto en los objetivos específicos N° 1 y N° 2.</i>	105
El referente validado	107
Logros en lo propuesto en el objetivo específico N.º 3.	113
<i>Psicología Educativa (571)</i>	114
Variable Pertinencia pedagógica de la prueba.....	116
Variable adecuación de la prueba a las consideraciones técnicas..	127
Validez de dominio de la asignatura Psicología Educativa (571).....	146
Investigación educativa (578).....	146
Variable pertinencia pedagógica de la prueba.	147
Validez de dominio las pruebas de la asignatura Investigación Educativa (578).....	175
Fundamentos de la Acción Docente (516).	176
Validez de dominio las pruebas de la asignatura Fundamentos de la acción docente (516)..	203
Evaluación Educativa (534).....	204
Variable adecuación de la prueba a las consideraciones técnicas.	218
Gerencia Educativa (536).....	225
Variable pertinencia pedagógica de la prueba.	227
Variable adecuación de la prueba a las consideraciones técnicas.	238
Error! Marcador no definido.	
Validez de dominio las pruebas de la asignatura Gerencia Educativa (536).	255
CAPÍTULO V.....	
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	257
RECOMENDACIONES.....	261
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS....	264
Anexos.....	272
Anexo A. Instrumento de recolección de la información.	272
ANEXO B: PRIMER ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE VALORACIÓN DE LA PRUEBA 1era Integral v1 lapso 2016-1 ASIGNATURA 571 PSICOLOGÍA EDUCATIVA (por especialista)	283

ANEXO C Matriz análisis por asignatura, variables, dimensiones, indicadores, lapsos.	291
Anexo D: Matriz de adecuación general por asignatura	
375	Error! Marcador no definido.

Índice de tablas

<i>Índice de tablas</i>	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 1	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 2	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 3	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 5	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 6	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 7	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 8	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 9	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 10	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 11	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 12	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 13	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 14	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 15	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 16	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 17	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla18	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla19	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 20	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 21	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 22	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 23	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 24	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 25	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 26	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 27	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 28	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 29	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 30	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 31	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 32	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 33	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 34	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 35	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 36	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 37	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 38	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
Tabla 39	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>

Tabla 40	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 41	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 42	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 43	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 44	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 45	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 46	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 47	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 48	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 49	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 50	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 51	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 52	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 53	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 54	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 55	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 56	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 57	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 58	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 59	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 60	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 61	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 62	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 63	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 64	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 65	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 66	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 67	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 68	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 69	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 70	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 71	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 72	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 73	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 74	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 75	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 76	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 77	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 78	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 79	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 80	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 81	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 82	¡Error! Marcador no definido.

Tabla 83	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 84	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 85	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 86	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 87	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 88	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 89	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 90	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 91	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 92	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 93	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 94	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 95	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 96	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 97	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 98	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 99	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 100	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 101	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 102	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 103	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 104	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 105	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 106	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 107	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 108	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 109	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 110	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 111	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 112	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 113	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 114	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 115	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 116	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 117	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 118	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 119	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 120	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 121	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 122	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 123	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 124	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 125	¡Error! Marcador no definido.

Tabla 126	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 127	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 128	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 129	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 130	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 131	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 132	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 133	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 134	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 135	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 136	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 137	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 138	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 139	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 140	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 141	¡Error! Marcador no definido.

LISTA DE FIGURAS

N° 1 Características de la EaD	45
N° 2 Educación a distancia en la UNA	50
N° 3 ¿Qué se evalúa?	56
N° 4 Principios básicos de las pruebas objetivas	76
N° 5 Características esenciales de las pruebas objetivas	76
N° 6 Pasos para lograr dominio del aprendizaje	81
N° 7 Dimensiones de concordancia objetivo, ítem, instrumento	82
N° 8 Elementos que determinan validez de dominio	105

Dedicatoria

A

Ligia Celestina, mi mamá,
quién desde el reino de Dios
se alegra de mis logros porque nunca desfalleció
en su lucha por brindarme un mejor futuro
a través de la educación.

A

Aquiles, Augusto y Daniela
mis amores, mis maestros,
Compañeros de camino, apoyo
y amor incondicional,
la mayor bendición en mi vida

A

los docentes incansables,
dedicados y forjadores
de nuevos destinos.

A

La razón de ser
de la enseñanza:
los estudiantes de la UNA.

Agradecimientos

A todas las personas que Dios y la virgen María, en su inmensa misericordia, han puesto en mi camino para la elaboración de la presente investigación.

A todos los educadores investigadores que han aportado sus esfuerzos académicos por mejorar la educación y la universidad.

A la profesora Mercedes Camperos, maestra eterna, formadora de formadores.

A María Martín amiga y animadora permanente a la superación académica.

A la Profa. Leida Sosa, por su invaluable apoyo y acuciosas observaciones.

Al personal docente y administrativo de la Universidad Central de Venezuela, la casa que vence las sombras, por siempre.

A la Profa. Iraidá Sulbarán por su disposición e interés de apoyar la investigación.

A Orlando Figuera
Del Servicio de Referencia del
Instituto Tecnológico de Santo
Domingo. República Dominicana.

A las profesoras de la Maestría Luz de Mayo Nieves, Amalia Ferrero, Yolanda Ramírez, Mercedes García, Yuly Velazco por compartir sus saberes y su tiempo.

A mi familia por su apoyo, comprensión y aliento ante este complejo reto.

A la Profa. Zuly Millán maestra en todo momento y circunstancia.

A las personas que han creído en mí, antes que yo misma. Gracias por hacerme creer que puedo.

A los docentes y amigos colaboradores con la investigación: Elvira Fernández, Jesús Everduim, Lizbeth Mendoza, María Teresa Ortega, Carlos Calatrava, Berta Barrios, Edgar Contreras, Jorge Altuve, Ana Gudiño, Wendy Guzmán, Isabel Quintero.

A todos eternamente agradecida.

A los profesores de la Universidad Nacional Abierta, dedicados, trabajadores, estudiosos.



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO.
ÁREA DE EDUCACIÓN**

MAESTRÍA EN EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

**Validez de dominio de pruebas escritas, tipo selección simple,
en asignaturas del Componente Docente.
Universidad Nacional Abierta**

Trabajo Especial de Grado

**Autor: Bolívar S. Rosa Elena
Año 2023**

RESUMEN

El presente estudio sobre la validez de dominio de las pruebas escritas, tipo selección simple, en asignaturas del Componente Docente, del Área Educación en la Universidad Nacional Abierta, es una investigación evaluativa con fines pedagógicos, en la cual se llegó a una primera aproximación a la valoración de las pruebas en cuanto a la validez de dominio a través de cada uno de los instrumentos utilizados en los lapsos 2016-1 y 2017-1 para evaluar los aprendizajes de cinco (5) asignaturas del Componente Docente. La metodología utilizada cónsona con la investigación evaluativa revisó aspectos curriculares como perfil, plan de curso de cada asignatura seleccionada, así como también la opinión de expertos en cada una de las áreas de conocimiento. Para lograr este propósito se construyó un (1) referente evaluativo por asignatura, validado por expertos del área y se aplicaron a cada una de las pruebas estudiadas. A la luz de lo encontrado y de acuerdo con el referente planteado las pruebas poseen una validez de dominio variable, en algunos casos la mayor debilidad consiste en la coherencia ítem-objetivo, es decir no evalúan lo que realmente pretenden evaluar; por lo que se ofrecen algunas ideas de carácter pedagógico destinadas a reforzar lo positivo y mejorar o superar las carencias y limitaciones de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes.

Descriptores: Evaluación de los aprendizajes-Validez de dominio en las pruebas-Educación a Distancia.

ABSTRACT

The present study on the validity of mastery of written tests, simple selection type, in subjects of the Teaching Component, of the Education Area at the National Open University, is an evaluative investigation with pedagogical purposes, in which a first approximation to the assessment of the tests regarding the validity of mastery through each of the instruments used in the periods 2016-1 and 2017-1 to evaluate the learning of five (5) subjects of the Teaching Component. The methodology used in harmony with the evaluative research reviewed curricular aspects such as profile, course plan of each selected subject, as well as the opinion of experts in each of the areas of knowledge. To achieve this purpose, one (1) evaluative reference per subject was built, validated by experts in the area and applied to each of the tests studied. Considering what was found and according to the referent proposed, the tests have a variable domain validity. In some cases, the greatest weakness consists in the item-objective coherence, that is, to evaluate; therefore, some ideas of a pedagogical nature are offered to reinforce the positive and improve or overcome the shortcomings and limitations of the learning assessment instruments.

Descriptors: Evaluation of learning-Validity of domain in the tests- Distance Education.

INTRODUCCIÓN

La evaluación en educación es parte de un gran complejo de procesos de valoración; al evaluar los aprendizajes no se puede perder de vista que ese proceso depende de otros factores que es necesario considerar, tales como la evaluación docente, la evaluación curricular e instruccional, la evaluación institucional y por supuesto, la evaluación de impacto de programas y planes de estudio. Es por ello, que la evaluación es un tema de vital importancia para los docentes en ejercicio y para su formación, dada la relación existente con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El presente estudio es una investigación evaluativa sobre la validez de dominio de pruebas escritas, tipo selección simple, aplicadas en el Componente Docente de las Carreras de Educación de la Universidad Nacional Abierta (UNA). El proyecto surgió como la necesidad de atender y revisar si el sistema de evaluación, basado principalmente en pruebas escritas, denominadas de papel y lápiz, se corresponden con las exigencias básicas del Diseño Curricular e Instruccional; específicamente en cuanto a si permiten verificar el aprendizaje deseado, tanto en extensión de su contenido como en la complejidad de las exigencias que plantea cada objetivo previsto en los planes de curso de las asignaturas del Componente Docente; esto es, constatar si el aprendizaje exigido en las preguntas que conforman las pruebas se corresponden con los aprendizajes a lograr establecidos en los objetivos de la asignatura.

Lo anterior fue posible a la luz del referente evaluativo elaborado luego de la revisión exhaustiva de los planes de estudio de las asignaturas seleccionadas, perfiles y de las pruebas aplicadas, lo cual permitió observar elementos de interés. La construcción y validación del referente evaluativo, fue realizada con la participación de expertos,

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

conocedores de cada asignatura, tanto por estudio como por su enseñanza. Ello significa que una vez definidos y validados los referentes evaluativos por asignatura, primeros objetivos a cumplir, los criterios para determinar los grados de validez de dominio que poseen los objetivos, se elaboró el instrumento con las pruebas para recopilar la información de las asignaturas que constituyeron la muestra del estudio.

Una vez construido el referente se elaboró el instrumento de valoración para los expertos, evaluadores del área, asesores de universidad, a fin de iniciar la búsqueda de la información. La concepción de evaluación que orienta el trabajo es netamente pedagógica, evaluación para el mejoramiento, apoyada en la premisa de lo que se omite o no se considera digno de revisión, es imposible ajustarlo adecuadamente a lo deseable y esperado.

La institución venezolana especializada en Educación a Distancia, por excelencia, es la Universidad Nacional Abierta (UNA). Su creación oficial se produjo el 27 de septiembre de 1977, a través del decreto presidencial Nro. 2398 publicado en Gaceta Oficial 31328. La UNA fue creada con la misión clara de formar “profesionales en las áreas prioritarias del desarrollo nacional, apoyándose en sistemas no tradicionales de enseñanza y de aprendizaje” (UNA, 1977, p. 26). El boletín UNA Imagen Universitaria (2009), planteó lo siguiente en torno a las características de la universidad:

es una institución pública con cobertura nacional y ha mantenido durante tres décadas el liderazgo indiscutible en educación superior bajo la modalidad a distancia. A lo largo de su existencia ha proporcionado la oportunidad de cursar estudios universitarios de alta calidad a la población aspirante a ingresar a la institución, sin importar la región del país en que residan o las obligaciones que tengan, sean laborales, familiares, o de cualquier otra clase.
(p.1)

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

Actualmente, en la universidad se imparten conocimientos en las carreras de Matemática, Administración y Contaduría, Ingeniería Industrial y de Sistemas y de Educación. El Área Educación ofrece a su vez, carreras para la formación docente con las menciones Educación Integral licenciatura y técnico superior, Educación Inicial, Educación Mención Matemática, Dificultades de Aprendizaje. La unidad común a todas estas carreras es denominada Componente Docente (CD en lo sucesivo); ésta ofrece asignaturas que conforman las bases instrumentales de las menciones y carreras del área Educación.

El CD ofrece a los estudiantes de las carreras mencionadas, durante los lapsos 2016-1 y 2017-1, diez (10) asignaturas, cinco (5) de ellas evaluaron aprendizajes con dos pruebas integrales de opción simple, mientras que cuatro (4) asignaturas emplearon pruebas de este mismo tipo más un trabajo práctico, y una (1) se evaluó solo a través de trabajo práctico; de las cuales se seleccionaron para la revisión en la investigación una muestra de cinco asignaturas, de las nueve que aplican pruebas tipo selección simple.

El trabajo consta de cinco capítulos, el primero contiene la descripción de la situación a evaluar, el problema, su justificación y objetivos que aspira lograr. En el segundo capítulo se encuentran los supuestos teóricos: los antecedentes de la investigación, las bases de la educación a distancia y en particular en la Universidad Nacional Abierta, Caracas, Venezuela; así como también los soportes conceptuales y el contexto donde se desarrolla. En el capítulo tercero contiene no sólo el tipo de estudio, sus características y delimitaciones, la población y la muestra, sino también el referente validado; también los procedimientos metodológicos seguidos para alcanzar cada uno de los objetivos propuestos, los instrumentos de recolección de información y sus

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

respectivas fuentes. Los resultados del análisis y su interpretación conforman el capítulo IV para luego establecer las conclusiones y reflexiones finales en torno a la realidad encontrada en el capítulo V.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Contexto del estudio

La modalidad de Educación a Distancia (EaD) tiene su origen en el siglo XVIII, de acuerdo con lo planteado por Estéfano (2016 p. 10), en el decreto anunciado en la Gaceta de Boston donde se ofrecían tutorías por correspondencia. Para el siglo XIX la EaD se fundamentó en la enseñanza por correspondencia tanto en los Estados Unidos como en Europa: Inglaterra, Suecia y Alemania.

Siguiendo con lo planteado por Estéfano (2016) en Francia, en el siglo XX (1939), se fundó el Centro Nacional de EaD, el cual atendió en principio a los estudiantes de secundaria dispersos por motivos de guerra, con enseñanza por correspondencia. Sin embargo, su expansión y posterior desarrollo a nivel universitario se produjo después de los años 50 del siglo pasado.

Fue a partir de la creación de la Open University británica en 1969, cuando la EaD comenzó a expandirse en el nivel universitario. A la creación de la Open University, le siguen la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España en el año 1973, la Universidad para Todos de Israel y la Universidad Libre de Irán. (Estéfano, 2016 p.10)

América Latina se enriqueció con estos avances y en la década de los años setenta los proyectos comenzaron a surgir en México, Costa Rica, Venezuela, Colombia, Brasil y Ecuador. En la concreción de los proyectos en universidades o Centros de EaD, se ha podido apreciar la evolución desde la enseñanza por correspondencia hasta la actualidad cuando se emplea un conjunto coordinado de medios, entre los que figuran tecnologías

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

educativas avanzadas y manejo de información a través de medios digitales, de acuerdo con las posibilidades de cada país.

En el Proyecto de creación Universidad Nacional Abierta (UNA), (1977) se define la institución como la especializada en la modalidad de estudios a distancia venezolana, como recursos para la enseñanza y el aprendizaje, la educación que impartirá involucra la utilización de diversos medios individuales o colectivos, que faciliten la instrucción en situaciones donde no existe la contigüidad física entre estudiantes y profesores.

De acuerdo con lo planteado por Sosa, L (2019) la UNA es un Sistema de Educación a Distancia (SEaD) debido a la estructura que la constituye:

Está integrada por un conjunto de subsistemas que intentan lograr el máximo de adecuación de sus objetivos y labores a las necesidades de la población a la cual está destinada. Se orienta por los siguientes principios: democratización, masificación, contribución al desarrollo autónomo, renovación, complementariedad, optimización y amplitud nacional. Tiene por lo menos cuatro (4) rasgos básicos que la definen y diferencian de las otras instituciones de educación, ellos son: alcance, flexibilidad, adaptabilidad y productividad. (Proyecto Académico UNA 1982). (p. 48)

Los anteriores principios se expresarán a través de todo lo relacionado con la actividad académica, específicamente: los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es necesario señalar que en el SEaD de la UNA esos procesos se materializan en los Diseños Curriculares e Instruccionales y la Evaluación de los aprendizajes, separados solo por razones prácticas de estudio y organización, ya que conforman una unidad estrechamente vinculada. Los elementos fundamentales que caracterizan tanto el diseño curricular e instruccional, como la evaluación de los aprendizajes, se encuentran en los lineamientos del modelo curricular denominado "Control y Ajuste Permanente" de Castro, M. (1984), en el que se destacan como elementos significativos: un perfil del egresado

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

acorde con el desarrollo humanístico, científico y tecnológico del conocimiento, la elaboración de planes de curso y material instruccional, este último elemento esencial para el proceso de enseñanza y aprendizaje, como lo plantea Colmenares et al, (2003 p. 40).

En términos generales, el diseño instruccional UNA, aunque sigue los lineamientos mencionados anteriormente, se ha ido adaptando a las necesidades del sector educativo y de país, como ejemplo de ello que entre el 2002 y el 2005 la institución realizó un ajuste curricular e instruccional en el área educación así como también otras áreas y carreras de la universidad, el procedimiento para valorar lo existente y ofrecer propuestas se realizó a través del juicio de expertos, tal como lo plantea Guzmán et al (2016):

En tal proceso, se contó con la participación y producción del profesorado de las distintas áreas académicas y carreras, así como con el aporte en la validación del cuerpo de asesores académicos a nivel nacional; como resultado, se obtuvo la concreción del *Proyecto de factibilidad* y del *Proyecto académico* para 08 carreras de pregrado, cuya implantación comenzó a realizarse desde el lapso académico 2005-1, sustentada en una visión del currículo como “proyecto que opera como referente orientador de la práctica educativa y del compromiso asumido en la formación de los individuos competentes para el tratamiento y solución del problema social, científico y técnico del país. (p. 3)

Luego del ajuste mencionado anteriormente, entre los años 2013 – 2018, se desarrolló también un proceso de evaluación formativa del diseño curricular e instruccional, impulsado a través del Subprograma Diseño Académico, como manifestación concreta de trabajo continuo y permanente del personal académico de la UNA.

Posterior a ese proceso, en diciembre de 2019 desde la rectoría universitaria, se promovió un nuevo ajuste curricular, en esta oportunidad a través del Diplomado en Currículum, con el modelo de Control y Ajuste Permanente, de Castro Pereira, (1984)

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

actualizado. En el diplomado, los objetivos instruccionales fueron modificados dando origen a diseños revisados y aprobados por el Consejo Académico y el Consejo Directivo de la universidad. Uno de los objetivos del Diplomado, además del señalado anteriormente, fue buscar estrategias alternativas de evaluación de los aprendizajes orientadas a la sustitución de las pruebas objetivas, denominadas a su vez de papel y lápiz.

Las pruebas mencionadas anteriormente, así como las de desarrollo o mixtas, han sido utilizadas en todas las áreas académicas de la universidad, debido a que se consideran como la evidencia necesaria de verificación del aprendizaje del estudiante en cualquier región o localidad del país, su uso y aplicación se encuentra regulado a través de la Normativa de Evaluación (1987), prevista por la Institución. El proceso de evaluación durante los lapsos 2016-1 y 2017-1 se encuentra ubicado dentro de un enfoque técnico de la evaluación, según lo planteado por Oramas, A (2011), de ahí que las pruebas objetivas de selección simple hayan tenido prioridad como el instrumento preferido para la valoración del dominio del aprendizaje logrado por los estudiantes, en gran parte de las asignaturas del pensum de la carrera Educación.

Para la evaluación de los aprendizajes, el sustento básico es la Normativa de Evaluación (1987) vigente, sin embargo, lo referente a las modificaciones incorporadas a los diseños, el Consejo Directivo, órgano regente en lo referente al funcionamiento académico y administrativo de la universidad, ha establecido lineamientos y/o resoluciones acordes con algunas necesidades curriculares.

Al considerar la calidad de la enseñanza impartida y/o de los aprendizajes logrados, de acuerdo a lo planteado por la Unesco, 2015, en el apartado en torno a las perspectivas educativas 2030, y en relación con la Educación en el ámbito mundial estableció el

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

“compromiso por una educación de calidad y por la mejora de los resultados del aprendizaje, para lo cual proyecta fortalecer los insumos, los procesos, *la evaluación de los resultados* y los mecanismos para medir los progresos” (p. 2), la evaluación dependerá no sólo de la revisión permanente del diseño instruccional sino de la revisión constante de lo planificado y su contrastación con la realidad planteada en los instrumentos y/o formas de evaluación, así como también de los resultados de la aplicación de dichos instrumentos.

El propósito de esa revisión permanente sugerida por la Unesco es el de contribuir eficientemente, a la formación de los profesionales con un nivel óptimo de calidad. La valoración de las instituciones educativas, los diseños curriculares, las formas y estrategias de evaluación, los docentes, los estudiantes y los servicios académicos, es indispensable para no afectar los perfiles de egreso, lo cual repercutiría en las organizaciones donde van a trabajar esos profesionales, en el caso de los docentes influye en la educación que deben impartir, y en definitiva en la calidad de la formación de los ciudadanos del país.

La atención a la evaluación de los aprendizajes, y en particular a la validez de dominio de las pruebas objetivas, tipo selección simple, aplicadas en asignaturas del Componente Docente UNA, obedece a esa necesidad de revisar pedagógicamente el dominio del aprendizaje exigido a los estudiantes, a través de los instrumentos diseñados para ello. En consecuencia, este trabajo busca obtener información creíble sobre los niveles de dominio en una muestra de las pruebas aplicadas en cinco (5) asignaturas del Componente Docente UNA, durante los períodos académicos 2016-1 y 2017-1.

De lo anterior, podemos preguntarnos ¿Se encuentran pedagógicamente unidos los planteamientos del diseño curricular e instruccional reflejados en el Plan de curso con

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

la forma de evaluar?, ¿Coincide la concepción pedagógica del Diseño Instruccional, reflejada en el Plan de Curso con el sistema de evaluación del aprendizaje a través de las pruebas de selección del estudio?, ¿En qué medida se evalúa lo que se desea enseñar a través del diseño instruccional?

El estudio sobre si estamos evaluando lo que realmente queremos evaluar, se conoce como validez de los instrumentos de evaluación, según lo planteado por los autores: Ebel, (1997), Messick (1989), Martínez Rizo y Lyva (2000) y Camperos (2017), la validez se enuncia desde el momento de la planificación del proceso de enseñanza y de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes. Así como también, se expresa en la elaboración de los instrumentos y el posterior análisis de los resultados de la evaluación. Para Hogan (2004) por ejemplo, la validez de la evaluación trata de responder a la pregunta de si el instrumento evalúa lo que pretende medir. Específicamente, fue Ebel (1997) quien introdujo el concepto de validez de dominio en pruebas criterioles, Camperos 2002, por su parte, lo recoge de la siguiente manera:

Para las pruebas de referencia a criterio, que son las pruebas diseñadas por los educadores para verificar el logro del aprendizaje, se han determinado otras formas de validez como lo son: la de dominio, descriptiva y funcional que en su origen están dirigidas a garantizar la validez de los instrumentos diseñados para evaluar el dominio de los aprendizajes adquiridos mediante procesos instruccionales escolarizados, basados en objetivos y en competencias (p.5)

De acuerdo con los planteamientos anteriores, las pruebas criterioles son diseñadas con el fin de verificar el logro de los aprendizajes y por ello, se requiere determinar otras formas de validez entre ellas la validez de dominio de los aprendizajes.

Delimitación del problema

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

El área Educación de la UNA, se incorporó al proceso de revisión curricular e instruccional iniciado en los años 2004-05, fundamentalmente, al considerar la necesidad de ofrecer a los docentes en formación asignaturas que estimulasen el sentido crítico, el pensamiento reflexivo, así como la actualización en las mejores técnicas de enseñanza y la vinculación con la realidad donde les corresponde desenvolverse; en ese momento, se atendió la Resolución Nro. 1 de fecha 15 de enero de 1996 (Gaceta Oficial Nro. 35 881), emanada del Ministerio de Educación, la cual exigió de los docentes del área, una investigación y propuesta curricular que ofreciera dentro de la carrera Educación la garantía de formación de un docente de calidad para los niveles de Educación Básica, Media, Diversificada y Profesional.

El CD quedó definido en dicha reformulación como una unidad estructural común al servicio de todas las menciones de la Carrera Educación en la UNA, encargada de instrumentar el perfil del Licenciado en Educación, entendido como un conjunto de rasgos comunes para el profesional de la docencia. De esta forma, el CD se orientó a la promoción de habilidades, conocimientos y actitudes ocupacionales y profesionales, comunes a los Licenciado en Educación, cualquiera sea la especialidad, su interés profesional, tal como lo plantea Arandía et al (2002).

En este contexto, el CD se configuró como una unidad de formación académica, propiciadora de experiencias de aprendizaje que contribuyesen a la capacitación para el cumplimiento de las funciones esenciales del docente; es decir, en aquellas funciones que tienen que ver con la interpretación del hecho educativo desde ángulos diversos e interdisciplinarios, entre otros los siguientes: la comprensión de la dinámica de desarrollo personal del educando; la planificación educativa; la instrumentación de estrategias y tecnologías pertinentes para el logro de los objetivos de formación; la evaluación del

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

proceso en las distintas variables que lo afectan; el dominio de las relaciones interpersonales y grupales con los actores que intervienen en la práctica educativa; el desarrollo de acciones dirigidas a la optimización del funcionamiento de la institución educativa y de su integración con la comunidad; la investigación de problemas educativos que pueden surgir en el ámbito de la acción docente; la actualización permanente de la propia formación. (Arandia, J. el al, 2002)

Debido a la definición, función y propósito del CD, el presente estudio abordó la estructura curricular y las formas de evaluación utilizadas con mayor frecuencia, tal como se visualiza en la Tabla n°1, titulada: “Estrategias de Evaluación de los aprendizajes en las asignaturas del Componente Docente”, un total de asignaturas diez (10) y la forma de valoración del aprendizaje de los estudiantes; la tabla muestra las asignaturas que lo hacen mediante la aplicación de pruebas de selección simple en dos momentos integrales; mientras que otras a través de pruebas de selección y trabajo práctico, y una asignatura que se evalúa solo con trabajo práctico: Sociología de la Educación.

Tabla 1

Estrategias de Evaluación de los Aprendizajes en las asignaturas del Componente Docente

AREA Componente Docente	Pruebas Selección simple (SS)	Trabajo Práctico (TP)	Mixta Selección simple y trabajo práctico	Total
	5	1	4	10

Elaboración propia. 2019 datos tomados de la página web: www.ciberesquina.edu.ve

Las asignaturas del CD involucradas en el presente estudio se seleccionaron, tomando en consideración los sustentos teóricos y metodológicos sobre los que se apoyan. En tal sentido, un primer grupo lo constituyen las materias fundamentalmente teóricas: Fundamentos de la acción docente, Filosofía de la Educación, Desarrollo

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

psicológico y Psicología de la Educación; y el otro grupo las que requieren desarrollo de teorías que se aplican: Desarrollo del Sistema Educativo, Investigación Educativa, Gerencia Educativa, Planificación Educativa y Evaluación Educativa. De ambos grupos, a través de una selección aleatoria y representativa, la muestra quedó conformada por un total de cinco (5) asignaturas, con las cuales se elaboró el referente evaluativo, el cual se presentó a los expertos para su validación, acorde a lo exigido en los objetivos de la presente investigación.

Las asignaturas seleccionadas para el estudio fueron: Fundamentos de la acción Docente (código 516), Evaluación Educativa (código 534), Gerencia Educativa (código 536), Psicología Educativa (código 571) e Investigación Educativa (código 578). En consecuencia, este trabajo centró su atención en la búsqueda de información creíble sobre los niveles de dominio del aprendizaje exigidos en la muestra de las pruebas aplicadas durante los periodos académicos 2016-1 y 2017-1 tanto en los planes de curso como en las pruebas.

Las pruebas analizadas fueron las denominadas versión uno (1) para estudiantes regulares, sin considerar las especiales ¹, ni las reprogramadas, de avance ² o de los funcionarios estudiantes de la universidad (FEUNA). De este modo, se obtuvo una muestra delimitada de diez (10) pruebas integrales en sus dos momentos para el lapso 2016- 1 y otro tanto para el lapso 2017-1, para un total de veinte (20) instrumentos o pruebas de evaluación, tipo selección simple, las cuales fueron estudiadas y examinadas con exhaustividad por los especialistas, para determinar los componentes de la validez

1 Pruebas especiales: Artículo 31 de la normativa de evaluación 1987 (vigente).

2 Pruebas de avance: Artículo 33 de la normativa de evaluación 1987 (vigente)

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

de dominio de cada una, según sean los aprendizajes deseados en los objetivos de cada asignatura a que corresponden las referidas pruebas y un total de trescientos doce (312) ítems analizados gracias a la participación de 45 especialistas capacitados por estudio y/o por la práctica educativa, de las diferentes asignaturas, tanto de la UNA (10), como de la Universidad Central de Venezuela (14), el Pedagógico de Caracas (4), la Universidad Católica Andrés Bello (2) y Fe y Alegría. (1).

La validez de dominio referida a los aprendizajes en este trabajo se apoya en la definición de pruebas criterioles, de acuerdo con lo planteado por Salcedo, H. (1989), Jornet, J y González, (2009) Pérez Juste (2006) y Rodríguez, P. (2017). Para Salcedo (1989), las cuales se constituyen como un tipo especial de “pruebas de rendimiento cuyo propósito es determinar la situación de un individuo con respecto a un dominio de conductas bien definido, especificado de tal manera que proporcione una descripción clara del significado de la actuación que se evalúa”. (p. 26)

Para determinar la validez de dominio, por otra parte, Salcedo, H (2011) señala lo siguiente:

Con relación al grado de validez de la evaluación, o sea el grado en que un instrumento o técnica de evaluación sirve realmente a los propósitos a que obedece su empleo, es preciso destacar que, en el caso del aprendizaje, se trata de la determinación del grado de dominio que alcanza el alumno respecto de un conocimiento, habilidad, destreza o actitud específicas, descritas en los objetivos. En consecuencia, la evaluación del aprendizaje será válida en la medida en que se establezca la mejor adecuación posible entre los objetivos de la enseñanza y las diferentes técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación. (p.130)

Las pruebas buscan cubrir buena parte del contenido que conforma una unidad expresada en el objetivo de los planes de curso apoyados en los materiales

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

instruccionales de cada asignatura, pero esencialmente buscan también, verificar la complejidad y exigencias del aprendizaje deseado en los objetivos establecidos. Es por ello, que el inicio de la determinación de la validez de dominio parte del análisis de los objetivos, tal como lo plantea Camperos, 1987, lo cual permite identificar la característica y/o condición esencial e ineludible en todas las técnicas, procedimientos e instrumentos que se utilicen para verificar el dominio o el logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes, Camperos (1987 p: 540). Así como también los diferentes dominios a los que puede acceder el estudiante con los conocimientos que se le ofrecen.

En síntesis, en el presente estudio se indagó sobre la caracterización de validez de dominio de cada una de las preguntas planteadas en los instrumentos de tipo objetivo, variedad selección simple, empleados para evaluar los aprendizajes de las cinco asignaturas del Componente Docente del Área Educación UNA seleccionadas, determinando a su vez la validez propia del instrumento; validez asumida como el acercamiento de las preguntas de las pruebas, tanto al contenido como a las exigencias y requerimientos del aprendizaje previsto y explícito en los objetivos que corresponden en el plan de curso de las respectivas asignaturas.

Justificación

La forma de evaluar los aprendizajes del proceso de enseñanza a distancia de la UNA pasa necesariamente, por una revisión constante por parte de la comunidad académica, tanto de los estudiantes como de los docentes. La valoración de los instrumentos o pruebas examinadas en este estudio es un estudio inédito que nos permite obtener cierta información creíble atinente a la calidad de los aprendizajes evaluados a los estudiantes en las asignaturas mencionadas del Componente Docente.

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

Acogiendo las palabras de Gimeno (2008) quien afirmaba que:

...evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que algunas o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetos educativos, de materiales, de profesores, de programas, etc. reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio relevante para la educación. (p: 338)

El planteamiento del autor precitado permitió examinar los instrumentos de evaluación para hacer las deducciones sobre la relación entre lo previsto y lo evaluado, lo cual es sinónimo de calidad de la formación lograda por los egresados, pero también permitió reflexionar sobre cómo se podría mejorar y sobre cuáles bases en la actualidad.

Por otra parte, en la investigación de Rodríguez Fernández (2013) en Martín y Sosa (2014 p. 84) se señala lo siguiente:

Es fundamental precisar por qué los estudiantes no comprenden los ítems de las pruebas para evitar que siga sucediendo, ya que la prueba presencial es el instrumento más utilizado en las carreras del Área Educación para aprobar o reprobar al estudiante.

Es recomendable que se revise el tipo de ítem que se están redactando en las pruebas objetivas para realizar los cambios en redacción en caso de que sea necesario.

Es recomendable que se revisen los ítems de las pruebas presenciales, en relación con los objetivos del curso, para que no sólo midan memoria y facilitar así su comprensión.

De igual forma, los trabajos de investigación desarrollados sobre la evaluación del rendimiento, evaluación institucional, problemas de la evaluación a distancia en la UNA, plantean la necesaria revisión de la Normativa de Evaluación vigente, así como también del sistema de evaluación en general, tal como lo mencionan en sus trabajos sobre la ética y el rendimiento estudiantil Camejo y otros (2009), Arandía (2007) con la propuesta de lapso flexible, citados en Martín y Sosa (2014). Por su parte, Molina (2013) indicó lo siguiente con relación a las pruebas: “es necesario, determinar cantidad de ítems por

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

prueba con la finalidad de poder evaluar el mayor porcentaje de contenidos posibles". (p. 147)

Lo anterior, como reflexión en torno al proceso de evaluación a través de pruebas escritas en EaD específicamente en la UNA, plantea la necesaria revisión de los procesos evaluativos, con el fin de considerar como fuente de información los análisis de este tipo, lo cual permitiría pulsar el logro de la calidad en la formación profesional impartida a través de la institución y de la EaD.

El estudio es relevante, no solo por el número de estudiantes de las carreras de Educación que cursan en la UNA el Componente Docente, sino también por el número de egresados que anualmente obtienen su profesionalización. Además, las pruebas han sido aplicadas a nivel nacional, en veintiún (21) Centros Locales³ y quince (15) unidades de apoyo⁴ de la universidad. Es necesario insistir a través de investigaciones evaluativas de evaluación de los aprendizajes en la utilización de la prueba objetiva o mixta como un instrumento válido para la valoración de los aprendizajes en forma masiva, sin descuidar su finalidad, uso y limitaciones, así como también revisar exhaustivamente, los elementos técnicos necesarios para su elaboración, procesamiento pedagógico, administrativo, con el uso de las tecnologías disponibles.

Por otra parte, el trabajo se encuentra dentro de la Línea de Investigación Pertinencia y Calidad Técnica de pruebas escritas de la Maestría en Evaluación de la Educación, de la Universidad Central de Venezuela (UCV), desarrollada a partir del año 1990.

Propósito y objetivos del estudio

³ Centro local: Son las dependencias de la UNA en cada uno de los Estados del territorio venezolano

⁴ Unidades de Apoyo: dentro de los Estados, tomando en consideración la matrícula y distancia geográfica existen dichas unidades.

Propósito

Valorar el nivel de validez de dominio que tienen las pruebas objetivas de selección simple, aplicadas para evaluar los aprendizajes de asignaturas del Componente Docente del área Educación, en los lapsos académicos 2016-1 y 2017-1, a la luz del contraste que se observe entre el referente derivado y validado de la propuesta curricular e instruccional con lo exigido en las preguntas de las referidas pruebas, a fin de generar alternativas pedagógicas para reforzar los aspectos positivos y superar las limitaciones o carencias que emerjan.

Con el objeto de ir buscando opciones para concretar el estudio y poder canalizarlo, se comenzó por intentar dar respuestas a las siguientes interrogantes:

¿Cuál es el nivel de dominio exigido en los ítems de las pruebas objetivas tipo selección simple de las asignaturas evaluadas del Componente Docente UNA, aplicadas en los lapsos 2016-1 y 2017-1?

¿Cuáles son los niveles de dominio expresados en los objetivos por los especialistas, que permitan verificar la validez de dominio o de coherencia existente entre el aprendizaje exigido en cada una de las pruebas objetivas de selección simple, aplicadas para evaluar las asignaturas del Componente Docente de las Carreras de Educación de la UNA?

¿Cuál es la correspondencia entre el nivel dominio exigido en los ítems con los niveles básicos o esenciales del aprendizaje que plantea cada objetivo, según los expertos del área que permiten verificar la validez de dominio o de coherencia existente entre el aprendizaje exigido en cada una de las pruebas objetivas de selección simple, aplicadas

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

para evaluar las asignaturas del Componente Docente de las Carreras de Educación de la UNA?

¿Se aprecia a través de las pruebas diseñadas para la evaluación de los aprendizajes la extensión del contenido previsto en los objetivos, así como las consideraciones técnicas de las pruebas objetivas tipo selección simple, de la muestra seleccionada, aplicadas en los lapsos 2016-1 y 2017-1 en asignaturas del Componente Docente de las Carreras de Educación de la UNA?

Objetivo General

Determinar la validez de dominio que poseen las pruebas de selección simple aplicadas en cinco (5) asignaturas del Componente Docente del área Educación UNA, durante los lapsos 2016-1 y 2017- 1 para evaluar los aprendizajes, lo cual se observará a la luz del contraste entre el referente evaluativo, elaborado acorde a la propuesta curricular e instruccional y validado por expertos.

Objetivos Específicos

1. Construir los referentes evaluativos que permitan verificar la validez de dominio o de coherencia existente entre el aprendizaje exigido en cada una de las pruebas objetivas de selección simple, aplicadas para evaluar las asignaturas del Componente Docente de las Carreras de Educación de la UNA.
2. Validar con expertos del área los referentes evaluativos que permitan verificar la validez de dominio o de coherencia existente entre el aprendizaje exigido en cada una de las pruebas objetivas de selección simple, aplicadas para evaluar las asignaturas del Componente Docente de las Carreras de Educación de la UNA.

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

3. Valorar la validez de dominio de las pruebas objetivas tipo selección simple, de la muestra seleccionada, aplicadas en los lapsos 2016-1 y 2017-1 en asignaturas del Componente Docente de las Carreras de Educación de la UNA.
4. Generar propuestas pedagógicas pertinentes a la evaluación de los aprendizajes previstos en las asignaturas seleccionadas del Componente Docente de las Carreras de Educación para este estudio, de acuerdo con los resultados del análisis de la información.

Dentro de las limitaciones encontradas se observó que debido a la rigurosidad exigida a través del referente evaluativo y del instrumento para determinar la validez de dominio, realizando análisis de cada uno de los ítems se delimitó el estudio a cinco (5) asignaturas, ya que los resultados iniciales mostraron que abarcar las otras asignaturas no agregaba más información, y porque se necesitaría más tiempo del previsto, además exigía esfuerzos adicionales que podrían distorsionar el objetivo previsto. Se acordó entre los expertos que los objetivos del trabajo, fundamentalmente pedagógico, se cumplirían con la muestra seleccionada.

CAPÍTULO II

SUSTENTO TEÓRICO

El sustento teórico de la presente investigación evaluativa se apoyó esencialmente en tres (3) pilares, el primero: las investigaciones y estudios antecedentes sobre la validez de las pruebas y de las evaluaciones del aprendizaje en EaD, las cuales aportaron herramientas conceptuales y metodológicas a la investigación.

El segundo pilar con el contexto de la situación objeto de estudio, la educación a distancia, valoración, limitaciones y bondades, los sistemas de Educación a Distancia, la Universidad Nacional Abierta y su Componente Docente con las asignaturas que lo conforman, así como sus lineamientos pedagógicos que orientan la formación del educador que egresa de la UNA.

El tercer pilar se conformó a través de las conceptualizaciones del estudio, por ejemplo: La evaluación de los aprendizajes, sus elementos de expresión en la práctica pedagógica; las taxonomías de la evaluación de los aprendizajes; instrumentos de evaluación de los aprendizajes; Las pruebas escritas y sus tipos, Características técnicas y prácticas; La validez como característica esencial de la evaluación, sus tipos y formas; los procedimientos empleados para verificar el aprendizaje.

Antecedentes de la investigación

Leyva Barajas, Y. (2011) plantea en su estudio *Una reseña sobre la validez de constructo de pruebas referidas a criterio*, los conceptos y métodos que han guiado la construcción de pruebas educativas a gran escala para una variedad de propósitos hasta la actualidad. Este trabajo brinda un marco conceptual y metodológico para ayudar a comprender qué son las pruebas criterioles, cómo se construyen, cómo y para qué se

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

aplican, cómo se fundamenta la interpretación de los resultados que se obtienen a partir de ellas y cuáles son sus principales usos, es decir, para qué sirven. Además de enfatizar el apoyo de las taxonomías de Bloom (1956 -1968 -), Marzano y Kendall (2007) y SOLO de Biggs y Coll (2005) como puntos de partida para la definición de los dominios a buscar con en los aprendizajes de los estudiantes.

En otro orden de ideas, la presente investigación aportó elementos para la validación de una prueba criterial, dado que plantea:

La validación de una prueba es el proceso de acumulación de evidencias que apoyen tales interpretaciones, y su objetivo es determinar qué tan apropiadas, significativas y útiles resultan las inferencias específicas que se hacen a partir de las mediciones realizadas mediante la prueba en función del uso específico para el cual se diseñó. (Leyva, Y. 2011 p. 146)

De igual forma, el concepto de validez es presentado como un concepto unitario apoyado en diversas fuentes que conducen a determinar el grado en cual toda la evidencia acumulada apoya las medidas o valoraciones de la prueba, de acuerdo con el propósito para el cual se elaboró.

Específicamente, en cuanto a la validez de las pruebas referidas a criterios Leyva Barajas aportó elementos para la vía a seguir en el estudio, ya que propone considerar:

La calidad de los reactivos de una prueba se puede determinar por el grado en el cual éstos reflejan, en términos de su contenido, el dominio del cual se derivan. La evidencia de la validez basada en pruebas de contenido puede obtenerse mediante el análisis de la relación entre el contenido de la prueba y el constructo que intenta medir. La acumulación de evidencia involucra una consideración de tres características de los reactivos de una prueba: que el reactivo realmente mida algún aspecto del contenido incluido en las especificaciones del dominio, su calidad técnica y su representatividad. (p. 147)

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

Este estudio aportó, además, reflexiones sobre la importancia de establecer líneas de investigación que garanticen la confiabilidad y validez de las pruebas, a fin de asegurar que las inferencias que se hacen a partir de sus resultados sirvan como indicadores de calidad del aprendizaje y como apoyo a las decisiones de mejora para las que fueron construidas.

González, M (2010) en su investigación evaluativa: *Pertinencia pedagógica y calidad técnica de las pruebas escritas de Química general en Ingeniería de la UNEFA*, Caracas, Venezuela, desarrolló su estudio en función de determinar el nivel de pertinencia pedagógica y la calidad técnica de las pruebas escritas de la asignatura Química del área de Ingeniería de la UNEFA, en los lapsos: I-2007 - I-2008, allí se construyó un referente ideal y se comparó con los datos obtenidos a través del análisis, obteniendo una serie de recomendaciones pedagógicas que fueron recogidas en un manual y un sistema para la elaboración de ítems de pruebas.

Dicha investigación, aportó al presente trabajo, no sólo los elementos metodológicos de la investigación evaluativa sino la relación existente entre la definición de los objetivos de aprendizaje, de los Planes de estudio y en nuestro caso de los Planes de Curso, a través de diversas taxonomías con la evaluación de los aprendizajes.

Las taxonomías de los aprendizajes representan el medio empleado en Pedagogía para la clasificación de los objetivos de aprendizajes, permitiendo describir los aprendizajes deseados o esperados. (p. 34)

Otro elemento de interés dentro de la investigación de González (2010), lo constituyó el planteamiento sobre las pruebas como instrumentos de evaluación de los aprendizajes, al respecto señala: “Las pruebas basadas en criterios brindan gran

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

información del dominio que se pretende evaluar, y permiten derivar procesos, habilidades o conocimientos indispensables para alcanzar el dominio evaluado” (p. 61).

En López, P. (2009) se presenta cómo puede ser la *construcción y validación de una prueba para medir conocimientos matemáticos*. Desde una perspectiva clásica de la medición, se realizó el proceso de validación por jueces, análisis de ítems y consistencia interna de dicha prueba, lo anterior por considerar la evaluación dentro del aula en la formación básica como un proceso de relevancia en un contexto social donde permanentemente se busca seleccionar, jerarquizar y diagnosticar mediante pruebas objetivas. Las pruebas elaboradas pretenden medir el conocimiento de trigonometría dentro del área de matemáticas, la cual debe contener elementos de: comprensión de conceptos, formas de representación y uso de lenguaje matemático, considerados tanto en su componente conceptual como procedimental, utilizando para ello la formulación y resolución de situaciones problemas, alejadas de una base memorística y de desarrollo de algoritmos básicos, para llegar a un verdadero análisis de estos en la educación secundaria. Este estudio aporta a la presente investigación criterios para el análisis de los ítems de las pruebas, aunque no se consideraron los procedimientos relevantes para determinar el grado de consistencia de la prueba.

Matos y Figueroa, (1998) en su trabajo *Aproximación al análisis de los resultados de la evaluación del rendimiento estudiantil a partir del método UT (Urguelles y Tancredi) y el programa QAR*, en un intento de abordar los resultados de la evaluación del rendimiento estudiantil, en la Universidad Nacional Abierta, ofrece una metodología de análisis preguntas, considerando el análisis eminentemente cuantitativo, donde se muestra el comportamiento de los diversos elementos que estructuran un ítem de selección simple, a fin de considerar el grado de eficacia que presenta la pregunta; y

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

además se presenta la metodología QAR, es decir, el programa de relaciones preguntas-respuestas, de carácter cualitativo, la cual valora la comprensión que se produce tras la lectura de un texto, en pruebas aplicadas en el lapso 1996-1.

El análisis cuantitativo tenía como finalidad revelar si cada ítem de selección simple reunía los requisitos que aspiraba alcanzar y si cumplían con la finalidad para la cual fueron producidos. Por ello, se realizó un estudio de cada ítem, en función de eficacia, según el grado o nivel de adecuación de los elementos considerados: a.- la respuesta correcta, b.- los distractores, c.- la relación entre la respuesta correcta y los distractores; estableciendo los estándares de: pregunta eficaz, (grado 5), pregunta medianamente eficaz, (grado 4 y 3). Pregunta ineficaz (grados 2-0). De igual forma, al analizar las cuatro (4) asignaturas de Educación Integral, a través del programa QAR, clasifica las preguntas considerando el proceso que debe realizar el estudiante en función de cada ítem. El trabajo nos aporta una metodología clara para el análisis de los ítems en cada asignatura. Dentro de las conclusiones plantea la importancia de la revisión permanente de la producción de los docentes en el área de evaluación en el proceso de enseñanza a distancia.

En el trabajo de Nigro, R.G. (1995) *Un modelo de prueba escrita que revela capacidades relacionadas con el proceso de aprendizaje*, plantea que las pruebas escritas basadas en la taxonomía de Bloom pueden, retroalimentar una unidad de enseñanza (principalmente desde una perspectiva neo-conductista) indicando qué comportamientos pretendidos o esperados el alumno consiguió alcanzar o no. Y agrega que en esta perspectiva existe una limitación, producto de la incapacidad de retroalimentar, especialmente a partir de una perspectiva cognitiva-constructivista, indica además, elementos relativos al proceso de aprendizaje; para lo cual establece los niveles,

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

capacidades y manifestaciones de los aprendizajes de la enseñanza de las ciencias y un modelo de prueba escrita y capacidades relacionadas, lo que aporta al presente estudio criterios para establecer niveles de aprendizaje de capacidades iniciales, capacidades subyacentes, de la taxonomía de Bloom.

Romero Y, M. (1991), plantea la necesaria revisión de las pruebas, y establece precisiones conceptuales sobre la medición referida a criterios, de forma tal que diferencia entre las pruebas criterioles en base a objetivos de las pruebas de dominios, estas últimas poseen un conjunto de rasgos descriptivos del conocimiento del estudiante, así como el contenido que debe manejar. Para la autora el dominio de conductas de una prueba requiere conocer tanto para efectos de interpretación de la prueba como conocer qué se evaluó, la unión de los descriptivos de la conducta y el universo de ítems producidos en la prueba. En consecuencia, es necesario establecer en el instrumento de evaluación las especificaciones propias, así como también, lo que se pretende evaluar de manera que tengan correspondencia con las exigencias planeadas. Las recomendaciones del estudio señalan que, es necesario la revisión de los presupuestos teóricos-conceptuales de la educación a distancia, a fin de determinar lineamientos pertinentes que guíen la acción educativa. Por otra parte, propone plantear especificaciones de dominio para pruebas criterioles, a fin de mejorarlas y aplicarlas en el diseño de las pruebas.

Camperos, M. (1987) en el trabajo de ese año *Una evaluación del currículo de la Escuela de Educación de la UCV*, abordó varios objetivos generales, de los cuales los objetivos vinculados con la investigación: están dirigidos a determinar en qué medida los aprendizajes propuestos en los objetivos programáticos y los exigidos en los eventos

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

evaluativos aplicados por los docentes de la Escuela de Educación contribuyen a formar profesionales críticos, capaces de resolver problemas educativos de nuestro medio.

A su vez, definió objetivos específicos referidos a la investigación: a) Caracterizar los aprendizajes previstos en los objetivos instruccionales de los programas y los requeridos en los instrumentos de evaluación aplicados por los docentes de la Escuela de Educación en términos del dominio de aprendizaje y de los procesos intelectuales que suponen; b) Determinar la pertinencia y validez de las preguntas y requerimientos planteados en los instrumentos de evaluación empleados por los docentes de la Escuela de Educación; c) Proponer en función de los resultados obtenidos alternativas de solución para superar las necesidades que se detecten y mecanismos de acción para reforzar y estimular los logros que se evidencien.

El trabajo de Camperos (1987) aporta a la presente investigación elementos teóricos y metodológicos ya que se centra en la evaluación de la pertinencia y validez que deben caracterizar las preguntas de las pruebas escritas analizadas, así como la forma de presentar los datos en tablas y matrices para exhibir la realidad encontrada.

Situación del estudio

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (Unesco, 2015, p. 2) en la Declaración de Incheon (Corea del sur), en torno a las perspectivas educativas 2030, y en relación con la Educación en el ámbito mundial establece su compromiso con la búsqueda de la calidad en todos los niveles del sistema educativo, con especial repercusión en la educación universitaria y en particular en la modalidad a distancia, esta última con atención prioritaria a los procesos de evaluación,

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

calidad y adecuación de la educación a los avances sociales, comunicacionales e informáticos.

La educación a distancia (EaD) es entendida por García Aretio, (1987, p:8) y Palencia y Díaz, (1992, p.17) entre otros, como un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una institución y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente y cooperativo. Sin embargo, es necesario mencionar que existen diversas acepciones del término educación a distancia, quizás por el origen de este tipo de enseñanza, la cual se llamó como tal desde la instrucción por correspondencia y ha sido influenciada por el campo de la tecnología educacional, en desarrollo creciente y ha evolucionado como concepto, debido fundamentalmente, al énfasis que los diversos teóricos han puesto en los distintos componentes del proceso educativo, combinado con los cambios del entorno mundial y los lineamientos de los organismos internacionales.

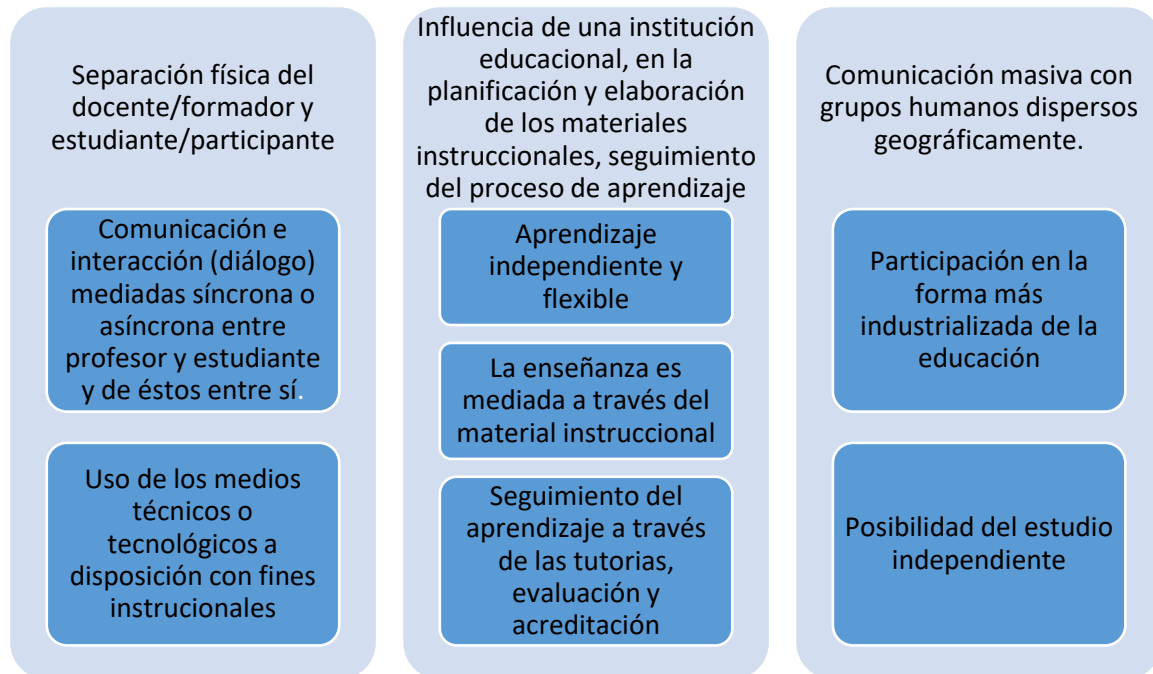
De acuerdo con Basabe (2007) cada día se generan nuevas aportaciones al concepto de educación a distancia, las cuales varían de acuerdo con los diferentes énfasis que se le otorgue, a los elementos que la conforman y a los países donde se le desarrolla. (p.15). En esta línea de pensamiento, la comisión organizadora de la Universidad Nacional Abierta en Venezuela (1977) consideró en su momento que la educación abierta estaba caracterizada por el sentido de remoción de restricciones, de exclusiones; por la flexibilidad en el manejo del tiempo y por los cambios sustanciales en las relaciones tradicionales entre docentes y estudiantes. En la UNA "la educación a distancia es una educación que se entrega a través de un conjunto de medios didácticos

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

que permiten prescindir de la asistencia a clases regulares y en la que la persona se responsabiliza de su propio aprendizaje” Basabe (2007, p. 16).

Para Sosa, (2021) en los diferentes conceptos de educación a distancia aportados se encuentran elementos comunes como la separación entre el estudiante y el docente, separación referida no sólo al espacio geográfico sino también al momento en que se realizan las actividades de tutoría y de aprendizaje. Coinciden también en mencionar el uso de recursos tecnológicos o medios de comunicación que hacen posible la interacción entre el estudiante, el docente y los contenidos; las diferencias se manifiestan gracias a la ubicación del centro de interés, algunos dan relevancia a los medios tecnológicos mientras que otros se interesan más por las cuestiones pedagógicas, otros por el aprendizaje y otros por la interacción entre estos elementos.

Las características de la EaD señaladas por Palencia y Díaz (1992, p. 18) se presentan a través de la siguiente figura 1:

Figura 1*Características de la Educación a Distancia*

Fuente Basabe, F. (2007 p. 17) Elaboración propia Julio 2022

Si alguno de estos componentes o características es omitido o está totalmente ausente, entonces se tratará de otro tipo diferente de EaD. En la actualidad, se tiende a unificar el criterio entre las variantes asistidas por las tecnologías de la información y la comunicación (Tic), las cuales, permiten establecer diferencias entre EaD y educación virtual.

El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) en cuanto a la educación a distancia y virtual plantea lo siguiente: “las tecnologías digitales han tenido un impacto en todas las áreas institucionales de la sociedad y la educación superior” al considerar lo anterior, la educación a distancia tradicional y la educación presencial, la educación no virtual y la virtual, pueden ahora articularse en un nuevo ambiente de intensa interacción entre los actores que intervienen

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

en el proceso de enseñanza y aprendizaje y los otros procesos de las instituciones y los sistemas de educación superior y se puede reflejar en la siguiente tabla de elementos diferenciales:

Tabla 2

Elementos diferenciales de la Educación

Tipo	Presencial	A distancia
No virtual	Presencia de todos los actores al mismo tiempo en el mismo lugar. Paradigma educativo presencial tradicional	Actores en distintos lugares y tiempo, pero con soportes educativos y métodos de entrega basados en medios tradicionales no digitales ni computarizados (papel, CD, películas, etc.) Paradigma tradicional educativo moderno de educación asincrónica
Virtual	Actos educativos que se realizan mediante computadora, pero todos los actores se encuentran en el mismo lugar y al mismo tiempo. Paradigma educativo moderno de comunicación sincrónica	Los actores interactúan a través de medios digitales de los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero se encuentran en lugares y momentos de tiempo distintos. Paradigma educativo moderno de comunicación asincrónica.

Tomado de Silvio, Rama, y Lago, 2004 (p.7)

La anterior tabla permite considerar las principales diferencias y semejanzas entre la educación presencial y la educación a distancia, apoyada en la ubicación de los actores, el tiempo en que se realiza el proceso de enseñanza y aprendizaje y los recursos tecnológicos utilizados. A sabiendas de que las diferencias entre EaD y la educación virtual no sólo radican en algunas de sus bases teóricas manifiestas; dichas diferencias son expresadas de manera manifiesta a través de las propias prácticas de experiencias pedagógicas; resulta importante destacar que la diferencia más significativa entre EaD y

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

Educación virtual radica en que ésta última se encuentra ampliamente apoyada en las tecnologías de la Información y de la comunicación y no necesariamente cuentan con el soporte de la institución de educación universitaria.

De acuerdo con García Aretio, (2020) un marco teórico que abarque la educación a distancia, en todas sus acepciones debería ser el fruto de “la sistematización de las leyes, ideas, principios y normas, con objeto de describir, explicar, comprender y predecir el fenómeno educativo en la modalidad a distancia y regular la intervención pedagógica en este ámbito” (p.11). A fin de simplificar o aclarar la variedad existente, la cual dificulta en ocasiones la descripción, la explicación, la comprensión y regulación correspondiente a la acción pedagógica y la evaluación como proceso inherente a ella.

Nuestro país no escapa de lo anteriormente planteado, en la actualidad se ofrecen diversas oportunidades en EaD, algunas instituciones educativas mantienen convenios con organismos y otras instancias académicas en el exterior que les permiten aumentar la gama de opciones para la preparación de los profesionales.

Las instituciones de educación universitaria nacionales más destacadas que han desarrollado esta modalidad en educación son: la Universidad Simón Bolívar (USB), la Universidad Central de Venezuela (UCV) con el Programa de Educación a Distancia en la División de Ciencias Sociales y Humanidades (EUS) entre otros; la Universidad Nacional Abierta (UNA), pionera en la modalidad exclusiva, con estudios de pregrado desde el año 1977 y estudios de postgrado; la Universidad Yacambú con su Pregrado Virtual; y la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), con el Programa Especial de Licenciatura en Educación, cursos de formación continua y algunos programas de postgrado, las cuales se precian de ofrecer una EaD de calidad.

Sistemas de Educación a Distancia (SEaD)

De acuerdo con Casas Armengol (1989) en Palencia y Díaz (1992, p: 29) “las estructuras y procedimientos de las universidades a distancia deben tender hacia lo sistémico”, debido a la conformación del sistema educativo venezolano, y de acuerdo a las características definatorias de la EaD, mencionadas con anterioridad, apoyadas en las instituciones de educación universitaria y la teoría de sistemas, el término Sistema de Educación a Distancia se acuña particularmente en el caso de la UNA, tal y como lo señala Casas Armengol, 1987, en Sosa, L y Martín M (2014)

Los Sistemas de Educación a Distancia (SEaD) surgen para dar oportunidad de estudio a aquellas personas adultas que por múltiples razones no aprovecharon o no tuvieron acceso al sistema convencional o formal de educación, de igual manera, para democratizar las oportunidades de acceso a la educación superior a un gran número de personas que, debido a su ubicación geográfica, limitaciones físicas, incapacidad financiera o responsabilidades con horarios exigentes y rígidos, etc., no podrían aprovechar las facilidades ofrecidas por las universidades presenciales existentes. (p.7)

Los SEaD también pueden justificarse por otros elementos, como lo señala Sosa, 2014, porque se pueden orientar a complementar y organizar a las universidades existentes; ayudar a resolver el problema de la masificación de la enseñanza; permitir la disminución de los costos de la educación, por significar un enfoque “más industrializado de la institución” y si son bien administrados, pueden ser tan eficientes como los sistemas convencionales de educación, como es el caso de los Estudios Universitarios Supervisados (EUS) de la UCV, entre los primeros.

A modo de conclusión, la educación a distancia es una modalidad diferente con respecto a la educación presencial en varios de los elementos que involucra el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, esas cualidades no la hacen mejor ni peor.

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

Utiliza diferentes estrategias para llegar a los estudiantes y promover los aprendizajes, también medios propios elaborados para tal fin y un modelo de enseñanza y aprendizaje centrado en el estudiante; además de estar orientada hacia un sector de la sociedad, al cual la educación ofrecida por el sistema educativo no puede atender. Es un sistema que se apoya fuertemente en la tecnología disponible para alcanzar sus propósitos que no son otros que hacer posible el acceso a la educación para todas las personas, sin discriminación de origen social o credo.

La UNA como institución de EaD

En el Proyecto Académico de la UNA, (1982), se aprecia la estructura organizativa de la universidad conformada por un conjunto de subsistemas que intentan lograr el máximo de adecuación de sus objetivos y labores a las necesidades de la población a la cual está destinada. Los principios que orientan su labor son: democratización, masificación, contribución al desarrollo autónomo, renovación, complementariedad, optimización y amplitud nacional. Tiene por lo menos cuatro rasgos básicos que la definen y diferencian de las otras instituciones de educación, ellos son: alcance, flexibilidad, adaptabilidad y productividad. Sus objetivos pueden agruparse en tres categorías: institucionales, funcionales y operativos.

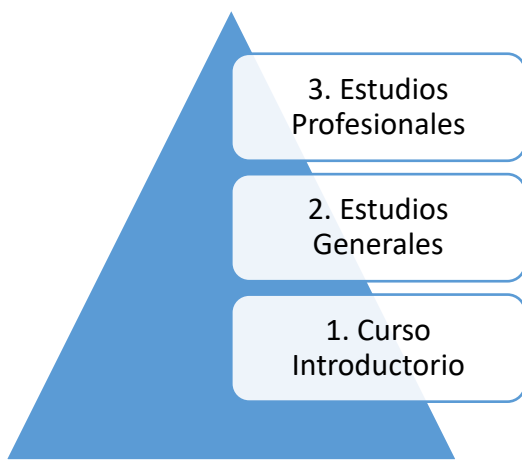
De acuerdo con el Reglamento UNA (1996), la universidad se organiza para su función en subsistemas de: información integrada, académico, de investigación, producción y distribución, y administrativo. En el subsistema académico se conforman cinco subprogramas: Áreas Académicas y Carreras, Diseño Académico, Servicios al Estudiante, Supervisión Académica Regional y Extensión Universitaria. Lo relacionado con el currículo, la instrucción, la evaluación y los procesos de aplicación de la evaluación,

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

se encuentran dentro de las funciones del Subprograma Diseño Académico, el cual se encarga a través de sus coordinaciones de la asesoría en materia del diseño curricular e instruccional así como de la actualización de materiales instruccionales y avance de acciones para la inserción de las TIC como apoyo a la instrucción; también, de la orientación del proceso de elaboración de instrumentos de evaluación, de la logística de su reproducción, envío de pruebas a los centros locales y seguimiento de su aplicación; así como de la atención a las observaciones y solicitudes de reclamos a pruebas por parte de los estudiantes, entre otras funciones como lo señalan Sosa, L y Martín, M. (2014 p. 14).

El Diseño Curricular e Instruccional de la UNA tiene como propósito fundamental la organización y coordinación de la enseñanza a distancia con la incorporación de nuevos roles para docente y estudiante, uso intensivo de la tecnología y la superación de las limitaciones que impiden que la enseñanza pueda ser masificada (costos elevados, imposibilidad de reproducir ejemplares pertinentes y eficientes).

El artículo 58 del Reglamento UNA (1996) señala que: El proceso de enseñanza aprendizaje de la Universidad se realizará en varios niveles claramente diferenciados y que se apoyan entre sí en forma consecutiva y continua como se muestra en la figura 2

Figura 2*Niveles de enseñanza en la UNA*

De igual forma, ofrece 4. Estudios de Postgrado y 5. Cursos de Educación Continua. Por razones inherentes al estudio sólo se abordará lo relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudios profesionales en el área Educación, específicamente el Componente Docente.

La evaluación de los aprendizajes

El concepto de evaluación educativa tiene una amplitud variable de significados posibles; a la pregunta: ¿qué es evaluar? La respuesta se asocia a las necesidades y a la función de las diferentes formas de concebirla. Tal como plantea Gimeno S., J. (2008) no es lo mismo evaluar el rendimiento de los estudiantes, comportamientos de los docentes, calidad de los materiales didácticos, el buen funcionamiento de la institución, o el impacto de un curso o programa. (p.337).

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, instituciones, reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación. (Obj.cit. p. 338)

Al tratar de realizar un apretado resumen de las tendencias, la evolución del pensamiento y de las prácticas de evaluación de acuerdo con lo planteado por Gimeno Sacristán (2008), se pueden destacar las siguientes consideraciones:

Tabla 3

Tendencias y Evolución del pensamiento sobre evaluación

Inclinaciones sociales y evaluación
a) La renovación del pensamiento sobre educación y métodos de enseñanza, estímulo al aprendizaje significativo, relaciones pedagógicas, comunicación y disciplina no impuesta.
b) La educación entendida como un servicio. La evaluación sirve al conocimiento en vez de ser una carrera de obstáculos.
c) Esquemas de pensamiento más complejos, necesidad de una concepción más ecológica del rendimiento escolar, necesidad de métodos diferentes. La evaluación puede servir a una explicación más aproximada de las realidades.
d) Al contemplar lo aceptado como conocimiento “valido” bajo paradigmas diversos cambian los métodos “aceptados” de aproximarse a la realidad. Los procedimientos legítimos de evaluación dependen de si se consideran válidos.
e) La incorporación a la evaluación de la práctica pedagógica, de enfoques y métodos de evaluación en diversos campos de la actividad social, nuevos currículos, el análisis de documentos.
Todas estas tendencias han supuesto una concepción de la evaluación entendida como sinónimo de medición de estados del alumno, de rendimientos de diverso tipo o productos de aprendizaje, hacia una perspectiva con énfasis en el diagnóstico del aprendizaje, en la explicación de sus causas y el enjuiciamiento de las realidades diagnosticadas.

Fuente: Gimeno Sacristán, J. (2008) Elaboración propia junio 2022

Tabla 4

Evolución del Pensamiento y prácticas de evaluación

a) Primera tradición: Dar calificaciones al rendimiento escolar de los alumnos en las asignaturas o áreas del currículo, para permitir su graduación, determinar quién pasa una asignatura, un curso o nivel.

b) Segunda tradición: la preocupación por la objetividad en la medición de los resultados educativos, entendiéndola desde un concepto positivista de la ciencia, junto a predominio de la psicometría en la investigación y en las prácticas de medición psicológicas, con la consecuente proliferación de test. La búsqueda de pruebas objetivas de rendimiento escolar. Predominio de la idea psicológica que entiende las cualidades humanas como algo independiente de la experiencia cultural y educativa.

c) Tercera tradición: El esquema de organizar la práctica didáctica basado en la teoría curricular de TYLER (1973), junto a la visión conductista del aprendizaje. La evaluación se centra en los cambios de conducta observables a través de técnicas objetivas de evaluación. La propuesta tyleriana se afianzó con los aportes de la psicología cognitiva de orientación conductista que planteaba la necesidad de disponer de diseños de secuencias de instrucción muy estructurados. Bajo este pensamiento surgieron las pruebas criterioles porque medían capacidades y aprendizajes en relación con un objetivo concreto, que funciona como modelo para decidir si ha ocurrido o no el aprendizaje.

d) Cuarta tradición: La legitimización científica y la recuperación de otros métodos de conocimiento en Ciencias Sociales y en Educación, apoyados por otras formas de entender lo que es conocimiento válido, desterrados desde la óptica positivista, los cuales aportaron otros procedimientos de evaluación apoyados en fuentes de información admitidas como relevantes. La evaluación tiende a entenderse como un recurso para proporcionar información sobre los procesos, para ayudar a la toma de decisiones de entes rectores o del propio proceso. Se basa en una descripción de la realidad observada, resaltando la cualidad, que considera constancias de lo evaluado y posee criterios de valor. Maneja eclecticismo metodológico sobre medios y técnicas para realizarla, admitiendo complementariedad de instrumentos y perspectivas.

Fuente: Gimeno Sacristán, J. (2008) Elaboración propia junio 2022

Esta forma de plantear algunas tendencias y perspectivas en la evaluación favorece la comprensión de la relación entre la práctica educativa, el contexto social y la evaluación. Ahora bien, la denominada cuarta tradición posee una perspectiva más amplia, donde evaluar sirve para tomar conciencia sobre el curso de los procesos y resultados educativos, “con el objeto de valorarlos...trata no sólo de problemas de índole

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

técnica, sino plantea opciones de tipo ético (por qué evaluar, qué se debe comunicar, cómo expresar los resultados”. Gimeno Sacristán (2008, p. 343).

Por otra parte, si la evolución del pensamiento en la práctica educativa se le agrega los períodos señalados por Guba y Lincoln (Ibar, 2002) se pueden identificar cuatro generaciones de Evaluación:

Tabla 5

Generaciones de la evaluación

Generación	Rasgos
Primera Generación Orientada a la medida Principio del S. XX	La medición del cociente intelectual, factores de inteligencia y rendimiento académico con base en una escala diseñada para ello. fundamental la elaboración de instrumentos para determinar en qué medida se logran los objetivos y contenidos previamente establecidos en el proceso enseñanza aprendizaje. El docente se convierte en un técnico en aplicación de instrumentos de medición del aprendizaje. Se destaca la evaluación de juicio de expertos y la evaluación entendida como medición, surgida de los avances de la psicometría.
Segunda Generación Orientada a la descripción. 1930-1965	la Evaluación como Logro, que considera la evaluación como congruencia ítem-objetivo. Destaca como representante Ralph Tyler, quien debido a su importancia e influencia durante los años siguientes sienta las bases para establecer objetivos claramente delineados para la instrucción.
	Evaluación como Sistema, abarca un mayor número de aspectos de un programa. Usa la información para emitir juicios de valor sin que necesariamente se hayan elaborado los objetivos. Representante Stake (1967), además del modelo de discrepancia de Provus (1971), el modelo orientado a la toma de decisiones de Stufflebeam (1971), el cual señala a la evaluación como un proceso que incluye las etapas de identificar, obtener y proporcionar información mediante la evaluación del

	contexto, de entrada, del proceso y del producto. Así como también, el modelo orientado al impacto de programas de Scriven (1973), la modalidad de experto de Eisner (1979) y derivaciones del modelo científico de Campbell y Otros (1969)
Cuarta generación Orientada a los criterios negociados 1975	Evaluación respondiente, cuyo objetivo es reconocer los problemas y situaciones reales que se plantean en el proceso educativo. El representante más destacado de este enfoque es Stake (1975). Otros enfoques considerados en esta generación son: Evaluación Iluminativa: Parlett y Hamilton. La realidad es vista como un todo, utiliza la descripción y la interpretación, para la negociación entre los involucrados. Evaluación heurística, Guba y Lincoln (1989) en Ibar (2002)

Fuente: Sosa, L. (2021). Elaboración propia agosto 2022

De lo anterior, podemos sintetizar que la evaluación de los aprendizajes “es un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora” Jornet y Suárez, (1996). En la tabla 5 se señalan los elementos fundamentales de la evaluación.

Tabla 6

Características de la evaluación

Sistemática	Racionalmente planificado como parte del desarrollo de la enseñanza, de forma que no debe entenderse como algo aislado, ni improvisado, ni desconectado del diseño y desarrollo de la docencia.
De indagación y comprensión de la realidad educativa.	El elemento fundamental radica en el acercamiento a la realidad para conocerla adecuadamente y comprenderla, de forma que no puede darse una evaluación de calidad si no se sustenta sobre un grado de comprensión suficiente de la situación educativa de lo evaluado.
Que pretende la emisión de un juicio de valor	Se requiere emitir un juicio de valor, basado en criterios objetivos u objetivables en el contexto de la evaluación educativa es el consenso intersubjetivo que pueden manifestar expertos en educación acerca de la calidad de los fenómenos educativos evaluados.

Orientada a la toma de decisiones	Decisiones de cualquier tipo, sean de mejora como la evaluación formativa o de rendición de cuentas: evaluación sumativa.
Y a la mejora continua del proceso educativo	El carácter formativo se identifica como un componente fundamental para cualquier evaluación.

Fuente: Leyva Barajas, Y. (2010) Elaboración propia agosto 2022

En este contexto de precisiones en torno a la evaluación educativa es necesario responder a las siguientes preguntas en aras de la investigación: ¿Qué se evalúa o se pretende evaluar?, lo cual podría presentarse a través de la figura 3:

Figura 3

¿Qué se evalúa?



Fuente: Leyva Baraja, Y. (2010). Elaboración propia agosto 2022

Situados en la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes de la carrera de Educación a través de cinco (5) asignaturas del Componente Docente, se requiere responder tanto desde el punto de vista teórico como práctico otras preguntas: ¿Qué se evalúa? rasgos del aprendizaje que se pretende alcanzar; ¿para qué se evalúa? Finalidad y qué se hará con los resultados de la evaluación. La definición de este aspecto definirá otras fases de la planificación y desarrollo del proceso, tales como el diseño y desarrollo de técnicas e instrumentos de obtención y análisis de la información, establecimiento de

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

un marco interpretativo de la información, que dará sustento a la emisión de juicios y por lo tanto a la toma de decisiones más adecuadas; como lo señala Leyva Barajas, Y. (2010, p.4)

En este orden de ideas, al momento de establecer la finalidad de la evaluación de los aprendizajes, Casanova (2007) plantea que es necesario considerar la temporalidad, tipos de referencia, agentes que emitirán los juicios. De acuerdo con los criterios que subyacen en las interpretaciones de la evaluación de los aprendizajes, si la evaluación depende del grupo al que se evalúa, se denomina evaluación normativa, la cual, nos permite la comparación del rendimiento de cada estudiante con respecto al logrado por el grupo. Si la referencia empleada es criterial, la interpretación es independiente del nivel logrado por el grupo o población a la cual pertenece el estudiantes o persona evaluada, en este caso el interés se centra en determinar el nivel de competencia del estudiante con respecto a uno o más estándares previamente fijados.

La dimensión funcionalidad determinará el uso que se hará de los resultados, por lo tanto, puede ser: a) diagnóstica: cuando proporciona información de los conocimientos previos del estudiante y sirve para planificar en base a las fortalezas y debilidades. b) formativa: cuando cumple función reguladora de los procesos de enseñanza aprendizaje para realizar ajustes durante el desarrollo del curso. Según Leyva Barajas (2010) la estrategia de evaluación formativa requiere un marco conceptual que precise y justifique los:

Los procesos implicados en la solución de diversas tareas (análisis de tareas)
Las dificultades presentadas por la mayoría de los alumnos en el aprendizaje
Métodos y técnicas para obtener información de los procesos implicados (métodos cualitativos de recogida de información).
Principios de interpretación de esta información mediante marcos teóricos apropiados

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

Estrategias de retroalimentación oportuna a los alumnos. Pasos por seguir en la adaptación de estos procesos de aprendizaje. (p. 7)

La evaluación final o sumativa constituye el balance general de los conocimientos adquiridos después de culminado el proceso de enseñanza de un curso, etapa o nivel, verifica el cumplimiento de los objetivos y estándares previamente determinados en el plan o programa; por lo que permite emitir un juicio de valoración y/o la acreditación académica.

En cuanto a la revisión de los agentes que intervienen en la evaluación, se denomina: a) autoevaluación cuando es la persona evalúa sus propias actuaciones. b) coevaluación descrita como evaluación mutua, conjunta, realizada por participantes del proceso de enseñanza. c) heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona sobre el trabajo de otra, su actuación o desempeño. según Casanova, (2007)

A manera de resumen, evaluar el proceso educativo que implica a la enseñanza y al aprendizaje, significa interpretar los resultados obtenidos de la actividad conjunta entre docentes y estudiantes en cuanto al logro de los objetivos previstos, sean éstos referidos a conocimientos o al desarrollo de alguna competencia, además de que la evaluación del aprendizaje como proceso sistemático recoge información acerca del aprendizaje del educando, además permite mejorar ese aprendizaje y detectar elementos para formular un juicio acerca del nivel alcanzado, sino que también informa acerca de la calidad de lo logrado y de lo que el estudiante es capaz de hacer con ese aprendizaje.

De acuerdo con lo anteriormente planteado el proceso evaluativo requiere de una fase de planeación la cual de acuerdo con estándares de calidad en la elaboración de pruebas educativas y psicológicas (APA, 1999) debe ser realizada por los docentes de una institución educativa organizados por materia, semestre o por área curricular

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

específica del plan de estudios. El desarrollo de un esquema de evaluación requiere una detallada consideración de los objetivos, enfoques y contenidos de las unidades de instrucción que contienen los planes o programas de estudio. De acuerdo con Gronlund (1982), el mencionado esquema requiere desplegar una tabla de especificaciones, seguida de amplias categorías que pueden ser subdivididas de acuerdo con la naturaleza de la enseñanza y la complejidad de sus finalidades.

Para la consecución de la tabla de especificaciones Leyva, (2010) recomienda la taxonomía de objetivos educativos acorde con los procesos implicados en el aprendizaje. Entre las taxonomías más conocidas se encuentran las publicadas por Bloom (1956-1968), Gagné (1972), Tuckman (1979), Merrill (1994), Haladyna (1997), Marzano (2000, 2006); en el estudio se consideró una taxonomía internacional: Bloom (1999) y una nacional Camperos (1997).

De igual forma, los contenidos definidos como saberes culturales que pueden estar expresados en “hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes”. Coll, C y Martín. 1997 (p: 4) incluyen hechos, conceptos, principios, habilidades, valores, creencias, actitudes, destrezas, intereses, hábitos, pautas de comportamiento, y no solo conocimientos específicos de la ciencia o cátedra que se imparte.

A partir de los planteamientos de Coll y Martín 1993, (p: 88) se sintetizaron las siguientes categorías de conocimiento: Conceptual (declarativo) “saber qué”, Procedimental “saber hacer”, Actitudinal “saber ser”. Como se presentan en la siguiente Tabla denominada tipos de contenido :

Tabla 7

Tipos de contenidos

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

Dimensión/ descripción	Dimensión de los conocimientos Coll y Molina (1997)	Sub- categoría	Descripción de la dimensión Sánchez, S. (2005) / Díaz Barriga (2002)
1.	Conceptual: Declarativo	“Saber qué”:	<p>Factual: incluye datos y hechos, información que puede aprenderse de memoria, el cual requiere un nivel mínimo de actividad cognitiva, pero base de conocimientos más desarrollados. Se incluyen dentro de este conocimiento los contenidos relacionados con descripciones, secuencias de tiempo, relaciones de proceso causa-efecto.</p> <p>Conceptual: el conocimiento se construye a partir de conceptos no literales que requieren abstracción del significado esencial e identificación de reglas. Requieren un mínimo de comprensión, entendida esta comprensión como la capacidad para hacer, generar o producir cosas con ese conocimiento. Incluye contenidos como: episodios, generalizaciones, conceptos</p>
2.	Procedimental: Demostrativo	“Saber hacer”	<p>Procesal: Basado en la realización de acciones y operaciones, ya sea de manera práctica o intelectual. Son conocimientos que requieren de operaciones cognitivas de mayor complejidad, se orientan al análisis, aplicación y transferencia de la nueva información (contenido declarativo) adquirido por el estudiante. Requiere de contenidos que favorezcan la comparación, clasificación, la abstracción, razonamiento inductivo y deductivo, fundamentación, análisis de errores. Tiene otros aspectos relacionados con la aplicación de contenidos que exigen las siguientes habilidades: tomar decisiones, solucionar problemas, inventar, indagar, investigar, analizar sistemas.</p>
3.	Actitudinal. Valorativo	“Saber ser”	<p>Metacognitivo: tienen la particularidad de estar configurados por componentes cognitivos (conocimientos y creencias), afectivos (sentimientos y preferencias) y conductuales (acciones y declaraciones de intención). Incluyen pensamiento crítico, pensamiento creativo y pensamiento autorregulado.</p>

Elaboración propia noviembre 2020 Basado en Sánchez, S (2005)

En el estudio se consideró para el análisis, lo señalado por las taxonomías señaladas, las cuales permitieron distinguir algunas actividades o ruta a seguir en el proceso de enseñanza, tal como lo señala Gimeno Sacristán (2008) “conviene reflexionar permanentemente, sobre lo propuesto en los objetivos educacionales y las consecuencias de ello”. (p: 310)

Los objetivos y contenidos por sí mismos, no son el currículo real, para ello se requiere incorporar las prácticas para que puedan hacerse realidad. En esa mediación

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

se condicionan los procesos y resultados del aprendizaje. La evaluación a través de objetivos que cubren un determinado contenido y se apoya en pruebas criteriosales determinará el grado de dominio del contenido. (Gimeno Sacristán, 2008. p: 341)

Las Taxonomías

Por ser la más utilizada para la elaboración de instrumentos de evaluación en la UNA, se consideró la Taxonomía de Bloom (1999), para encontrar niveles de dominio que requiere el aprendizaje, además, considerando la amplitud y relación con los contenidos descritos anteriormente, según Anderson y Krahtwohl, en Woolfolk, A. 2001 (p: 435) se consideró, además, la Taxonomía de Camperos (1997). Para determinar el nivel de dificultad del objetivo el experto debió considerar el nivel cognitivo exigido al estudiante en cada objetivo, y sobre el cual se formulan las preguntas en la prueba. A continuación, la comparación de los planteamientos de ambas taxonomías.

Tabla 8

Comparación entre los dominios de los niveles de aprendizajes cognoscitivos requeridos según de la taxonomía de Bloom y de Camperos

Nivel/ Dimensiones	Bloom		Camperos	
Dominio cognoscitivo	Conocimiento	Recordar	Aprendizajes reproductivos: incluye los objetivos y preguntas o requerimientos de los instrumentos evaluativos donde no se requiere aporte del estudiante, sólo que repita o reproduzca el aprendizaje almacenado en la memoria.	
	Comprensión	Entender		
	Nivel BAJO: Son los aprendizajes que implican Conocimiento y comprensión. El estudiante recuerda y reconoce información e ideas, además de principios aproximadamente en la misma forma en que los aprendió y comprende, o interpreta información en base al conocimiento previo.		Reconocimiento de información: se ubican los aprendizajes que exigen que el alumno identifique el conocimiento suministrado, en donde se aplica las mismas clases de contenidos manejados durante el proceso instruccional, para las operaciones de memoria. Se incluyen en estos aprendizajes las preguntas de las	Evocación de información: incluye los objetivos instruccionales y aprendizajes que piden al alumno demostrar la retención de estructuras conceptuales o metodológicas e información en general, expresadas tal cual se suministró en la instrucción
	Aplicación	Aplicar		

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

	Análisis	Analizar	pruebas objetivas, que suponen reconocer, o seleccionar la información conceptual o metodológica dentro del acto académico.	
	Nivel MEDIO: Son aprendizajes que exigen: Aplicación y análisis del conocimiento. El estudiante selecciona, transfiere, y utiliza datos, información y principios para completar una tarea o solucionar un problema o diferencia, puede ser también que clasifique, y relacione las conjeturas, hipótesis, evidencias, o estructuras de una pregunta o aseveración		Aprendizajes productivos considera aprendizajes que requieren procesos completos de recombinación e integración de contenidos que genere un comportamiento, siguiendo o no de lineamientos, reglas, principios y generalizaciones universales, aprendidos o no con anterioridad. En esta categoría, el alumno manifiesta y pone en evidencia parte de su inventiva para derivar interpretaciones, interrelacionar contenidos, aplicar sus adquisiciones en el tratamiento de situaciones especiales, proponer alternativas de acción, ejecutar acciones y valorar y juzgar contenidos e informaciones diversas.	
	Síntesis	Evaluar	Producciones convergentes aprendizajes que requieren generar una información o producto vinculado coherentemente en forma imperativa a una situación o información preexistente, determinada. Prevalece la creación activa del estudiante, bajo lineamientos preestablecidos en la instrucción.	Producciones divergentes Producción de comunicación personal.
	Evaluación	Crear		Producciones evaluativas están representadas por los aprendizajes que requieren producir o derivar una información valorativa que implica juicio crítico y el establecimiento de una decisión relativa al criterio empleado para juzgar y emitir el juicio.
	Nivel ALTO: Son aprendizajes que requieren efectuar Síntesis y evaluación. El estudiante genera, integra y combina ideas en un producto, plan o propuesta nuevos o valora, evalúa y critica con base en estándares y criterios específicos		Derivaciones interpretativas de información Aplicación de estructuras conceptuales y/o metodológicas e instrumentales a tratamientos de situaciones específicas: abarca los aprendizajes que piden al alumno emplear los conceptos, principios, leyes, teorías, metodologías, generalizaciones	Producción de planes de acción. Ejecución de planes de acción

La evaluación de los aprendizajes en el EaD

La evaluación de los aprendizajes tanto en educación presencial como en educación a distancia resulta un proceso complejo ya que de no ejecutarse correctamente por parte del docente puede resultar desordenado, ambiguo, enredado e inextricable, ejemplos típicos de la complejidad del proceso educativo.

Es también, un proceso basado en la premisa de la mejora del desempeño del estudiante, en la espera de resultados y contribuciones específicas, el sentido de ella radica en revisar las expectativas curriculares y establecer estándares, así como también mejorar la gestión pedagógica e institucional en las escuelas e instituciones, según lo planteado por Esquivel, en Martín y Martínez Rizo (s/f, p. 12)

De acuerdo con García Aretio (2001) en Leal (2014), la evaluación de los aprendizajes en los sistemas de Educación a Distancia tiene tres características fundamentales:

- a) cumplir con propósitos, objetivos, estrategias y métodos, similares a los de la evaluación que se implementa en la educación presencial; b) establecer la evaluación sumativa y formativa durante todo el proceso de aprendizaje; y c) cumplir con las fases de recogida de datos, recopilación sistemática de toda la información a lo largo del proceso completo de enseñanza-aprendizaje con el empleo de los instrumentos adecuados, puntuación de las pruebas o medición cuantitativa de los diferentes bloques de información que han sido recogidos y emisión de juicio de valor o calificación que pueda hacerse. (p. 39)

Para Leal, (2014) la evaluación en EaD tiene como finalidad: a) diagnosticar situaciones de individuos en particular o de grupos de estudiantes en un curso, para adecuar el proceso de enseñanza a sus posibilidades y limitaciones; b) seleccionar y adecuar los conocimientos a las necesidades sociales, de forma tal que puedan utilizarse para cubrir los requerimientos laborales del país; c) orientar a los estudiantes en sus

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

posibles fallas; y d) propiciar la investigación con miras a mejorar el sistema mismo de evaluación.

Al momento de evaluar los aprendizajes en los cursos de EaD, es necesario considerar, además, la forma en que se realizará la evaluación, si se utilizarán medios electrónicos o se realizará en forma presencial, bajo condiciones controladas, así como también, la persona que realiza la evaluación y el modelo de evaluación utilizado, de acuerdo con lo planteado por Valenzuela (2010, p. 41)

Por su parte, Chacón, F. (1994) señala que no existe un sistema de evaluación propio o específico para la EaD, sino que este asume como propias algunas estrategias del sistema de evaluación presencial con las adaptaciones necesarias. Para Sosa (2014), muchas de esas estrategias no son exactamente aplicables a situaciones a distancia, pero se realiza una adaptación a través de procedimientos adecuados a la EaD; sin embargo, es probable que algunas estrategias evaluativas de la educación presencial, sea compleja su adaptación.

La evaluación de los aprendizajes en la EaD, por otra parte, depende del modelo de enseñanza y aprendizaje; los cuales se fundamentan en las siguientes variables: “fundamentación teórica, proceso de diseño de la enseñanza que le es característico, desarrollo en el contexto, papel que ocupa el docente y tipo de evaluación que promueve”. Rodríguez y Polo 2009, (p. 8); así como también de un proceso de revisión permanente que favorezca la mejora continua de los procesos.

La evaluación de los aprendizajes en la EaD requiere, además, que se conozca el cómo, cuándo, por qué y para qué del proceso evaluativo, lo que permitirá favorecer la calidad del aprendizaje de cada estudiante. Para Rodríguez y Polo (2009 p. 6) la función principal de la evaluación debería ser ayudar a los estudiantes a aprender, de manera

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

que sus resultados sean utilizados para encontrar soluciones a tiempo a fin de atender dificultades y atrasos, lo anterior, dependerá de la óptima relación entre: el estudiante con los contenidos, el material instruccional, el especialista en contenido, el asesor, y los demás elementos del sistema de EaD.

La evaluación de los aprendizajes en la UNA

El Reglamento de la Universidad Nacional Abierta (1996), establece en su Artículo 70 que la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje se efectuará por asignaturas, será continua y estará dirigida a comprobar el grado de dominio alcanzado por el estudiante en función de los objetivos de formación académica y profesional. Se aplicarán procedimientos de autoevaluación y de evaluación presencial.

La Normativa de Evaluación (1987) aún vigente, en los artículos 1 y 2 señalan la naturaleza de la evaluación del rendimiento estudiantil de la siguiente forma:

Artículo 1: La evaluación del rendimiento estudiantil es un proceso mediante el cual se recopila, registra, procesa, analiza y valora la información respecto a la actuación de los estudiantes, expresada en función de los objetivos evaluables de una asignatura

Artículo 2: Tiene como finalidad proporcionar evidencias válidas y confiables que permitan certificar el rendimiento del estudiante, determinar resultados y establecer reorientaciones necesarias para el mejoramiento permanente del rendimiento estudiantil. (p.3)

El Capítulo II referido a la Planificación de la Evaluación, en el artículo 7 destaca la responsabilidad del Subprograma Diseño Académico, las áreas y carreras de acuerdo con las normas, lineamientos derivados de las políticas institucionales. Además de considerar el Plan de Evaluación como el instrumento de planificación de la evaluación, incluido en el Plan de Curso, desde el ajuste curricular del 2005. El Capítulo III sobre las características de la evaluación, en los artículos 14 y 15 indica que la evaluación del

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

rendimiento estudiantil se efectuará mediante actividades presenciales y no presenciales y el artículo 16 establece:

Las actividades de evaluación presenciales se realizarán mediante pruebas u otros procedimientos contemplados en el plan de evaluación aprobado por el Consejo Académico. (p.5)

El capítulo IV de la administración y supervisión de la evaluación del rendimiento en el artículo 21 se establece que pueden realizarse pruebas parciales o integrales para la evaluación de carácter sumativa. Las pruebas integrales abarcan el conjunto de objetivos evaluables, según lo indicado en el Plan de Evaluación. En este apartado se especifica también tres tipos de pruebas: Objetivas, de Desarrollo o mixtas; así como también, los criterios de dominio de los objetivos, entre otros.

Abordar este aspecto requiere contextualizar el Diseño curricular e instruccional en la universidad; el Diseño Curricular e instruccional contempla la concepción y planificación de los procesos didácticos o instruccionales desarrollados en el nivel micro del currículo, es decir el alcance del diseño instruccional o diseño didáctico, como: “la previsión, organización, estructuración y adecuación del acto didáctico que ha de acompañar y propiciar el mejor desarrollo curricular del proceso de enseñanza-aprendizaje”, Castillo y Cabrerizo (2005, p. 17)

El Diseño curricular e instruccional en la UNA posee la impronta del modelo curricular Control y Ajuste Permanente de Castro P. M, (1984) en el que se destacan como los elementos significativos del modelo, la búsqueda de un perfil del egresado acorde con el desarrollo humanístico, científico y tecnológico del conocimiento además de la elaboración de planes y programas en función de ello:

Este modelo se inscribe en el ámbito de la investigación evaluativa, diagnóstica-prospectiva y en el enfoque tridimensional del recurso humano que se desea formar dentro de un contexto social, económico, político, ideológico y educativo. El modelo

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

tiene dos líneas de acción: La primera se refiere a lo teórico y la segunda a su desarrollo, con dos vertientes: una de diseño curricular y, otra de diagnóstico a partir de la realidad curricular institucional. En su aspecto teórico, es el punto de aproximación ideal que garantizará la formación de un egresado, (...) con rasgos muy específicos para actuar como agente de cambio, dentro de una realidad que se transforma, por el avance continuo de los conocimientos humanístico, científico y tecnológico. Colmenares, Delgado, Grimón, (2003 p.39).

El modelo de Control y Ajuste Permanente es planteado como una estrategia de planificación para la formación de los recursos humanos, establece un conjunto de elementos clave que permiten su estructuración y presenta tres niveles para su operacionalización u organización: macro, meso y micro con los siguientes tres productos coherentes y articulados entre sí: **perfil, plan y programa**. Estos tres niveles organizativos están conformados por elementos clave: 1. Los Elementos de Iniciación y Orientación (IN - O). Nivel Macro 2. Los Elementos de Planificación y Organización (PL - O). Nivel Meso. 3. Los Elementos de Participación y Administración (PA - A). Nivel Micro desarrollo tal como lo plantea Colmenares, Delgado, Grimón, (2003 p. 40).

En la UNA se sigue adaptando el Diseño Curricular e Instruccional a las necesidades del sector educativo y de país, por ello, entre el 2002 y el 2005 se realizó un primer ajuste curricular de varias áreas entre ellas el área educación, a través del juicio de expertos de la universidad, según lo planteado por Guzmán et al (2016 p.3):

En la UNA se desarrolló un proceso de ajuste curricular del 90% de su oferta académica entre los años 2002 y 2005, impulsado por la política de ajuste curricular del Vicerrectorado Académico. Este ajuste tuvo como propósito analizar el estado de la oferta académica de la Institución en cuanto a su pertinencia, vigencia y adecuación al nivel educativo y a las necesidades del momento. Se realizó la indagación de varios modelos para el diseño curricular y finalmente se asumió el modelo de ajuste y control de currículo de Castro Pereira.

En tal proceso se dio la participación del profesorado de las distintas áreas académicas y carreras, así como también, la validación del cuerpo de asesores académicos a nivel nacional; como resultado, se elaboró el Proyecto de Factibilidad y el

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

Proyecto Académico para 08 carreras de pregrado, cuya implantación comenzó a realizarse desde el lapso académico 2005-1, sustentada en una visión del currículo como “proyecto que opera como referente orientador de la práctica educativa y del compromiso asumido en la formación de los individuos competentes para el tratamiento y solución del problema social, científico y técnico del país. (Guzmán et al ,2016 p. 3)

Lo anterior, en respuesta a las necesidades sociales, pedagógicas e institucionales de confrontación con la realidad, de incorporación de las nuevas tecnologías y superación del paradigma clásico, cuyo enfoque conductista permeó el sistema de evaluación y buena parte del Diseño curricular e instruccional, según lo señalado por Guzmán et al, 2016, p.35. Posteriormente, se agrega el proceso de evaluación curricular formativa, impulsado por el Subprograma Diseño Académico, en el año 2013 y que culminó en el año 2018 y el nuevo ajuste curricular del año 2019 iniciado a través del Diplomado en Currículum con la participación de los docentes, bajo la concepción del modelo de Control y Ajuste permanente actualizado. El resultado de este ajuste se orientó a la ampliación de los objetivos instruccionales y la búsqueda de otras estrategias de evaluación de los aprendizajes que pudiesen complementar el uso de las pruebas objetivas.

El Plan de Curso es parte del Diseño Instruccional y es el documento donde se encuentran: los objetivos de aprendizaje, contenidos, estrategias instruccionales, medios, estrategias de evaluación de los aprendizajes, plan de evaluación, expresados en forma micro curricular de cada asignatura del Plan de estudios de las carreras que ofrece la universidad. Determina “la estructura de una asignatura y recoge un conjunto de especificaciones para orientar la selección y/o la elaboración del material Instruccional, así como su posterior administración en el sistema de enseñanza a distancia” Guzmán et al, (2014, p: 146). Además, se concibe como el documento de carácter académico, en

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

el cual se estructura el proceso instruccional de un curso de manera integrada. Por consiguiente, considerando, por una parte, la significatividad lógica de la presentación del contenido, y por otra, una serie de condiciones de carácter pedagógico, pertinentes para la modalidad a distancia, que en conjunto promueven el aprendizaje en el estudiante UNA.

El material instruccional posee varias formas de presentación: como texto UNA, recopilación de lecturas, o se utiliza uno diferente con fines didácticos especialmente para tal propósito; también se considera de esta forma, cualquier otro recurso adicional (CD-ROM, videos, entre otros) del que se disponga para ofrecer a los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El Plan de evaluación, contenido en el Plan de Curso, especifica las estrategias de evaluación formativa y sumativa de cada asignatura. El estudiante se sirve del Plan de Evaluación para orientar su aprendizaje autónomo y conocer la formas e instrumentos con los que será evaluado.

Desde el punto de vista administrativo, el sistema de evaluación de la UNA, cuenta con una compleja red donde participan varias instancias de la universidad tanto a nivel central como en los centros locales. Dichas instancias son: áreas y carreras, evaluación académica, logística de la evaluación, unidad experimental de reproducción de pruebas, en el nivel central, donde se elaboran, revisan y avalan los instrumentos de evaluación del aprendizaje que posteriormente, se imprimen, reproducen y se hacen llegar a cada uno de los estudiantes inscritos en las diversas regiones de todo el país a través de los centros locales y unidades de apoyo. Las instancias responsables de la recepción, aplicación y procesamiento de los resultados de la evaluación del aprendizaje son las unidades de logística y evaluación, la unidad académica y los encargados de registrar la

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

información del proceso de evaluación de los aprendizajes, el cual culmina con la calificación o acreditación correspondiente.

De acuerdo con Rodríguez Fernández (2014) en la UNA, la relación con el estudiante se establece mediante el paquete instruccional, conformado por el plan de curso, material bibliográfico (selección de lecturas, texto UNA, guías instruccionales, problemario, otros), entregado al estudiante al momento de formalizar su inscripción ante la Institución.

En el Plan de Curso viene incorporado el Plan de Evaluación de la asignatura el cual responde a las preguntas: ¿Qué se evaluará?, ¿Cómo se evaluará?, lo cual puede ser a través de pruebas escritas presenciales: de selección, de desarrollo, mixta, en el período estudiado; trabajos prácticos o combinación entre pruebas escritas y trabajos prácticos.

La elaboración del instrumento de evaluación es responsabilidad esencial del especialista en contenido, académico que establece los criterios para la enseñanza de los contenidos, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, así como las estrategias de evaluación formativa y ajustándose al sistema de evaluación sumativa previsto, establecido y normado a través de la Normativa de Evaluación (1987) vigente.

Posteriormente, los instrumentos son revisados por el evaluador, académico que entrega las pruebas a la Coordinación de Evaluación para su última revisión, en caso de no tener otras observaciones, las pruebas se remiten a la Coordinación de Logística para su organización y posterior entrega a la Unidad Experimental de Reproducción de Prueba, donde se realizará la reproducción, distribución por centro local y unidad de apoyo, y envío a los centros locales de la universidad.

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

Para Estéfano, R. (2016) la evaluación se centra en la validación de los objetivos previstos en los Planes de curso, éstos poseen enfoques pedagógicos constructivistas sin embargo la evaluación y el enfoque subyacente es la evaluación de producto o final de carácter técnico.

Por su parte, la evaluación sumativa, o final, siguiendo los planteamientos de Arandia, (2005), tiene como finalidad averiguar el grado en que se han conseguido los objetivos previstos con vistas a la promoción de los estudiantes y a la certificación de estudios. Ella resume los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje (Oramas, 2011 p.86)

En la comprobación de los aprendizajes de las diferentes carreras y menciones, se proponen pruebas representativas del dominio de los objetivos de las materias, en situaciones controladas, para minimizar las variables de error, y que las calificaciones sean emitidas con criterios uniformes, en el período estudiado. Los momentos de evaluación pueden ser: (a) dos para las pruebas integrales, (b) tres cuando se presentan dos pruebas parciales y una prueba integral. En el caso de los trabajos prácticos se entregan a los asesores del respectivo centro local, según calendario previamente acordado. Los asesores verifican el logro o no de los objetivos evaluados en los instrumentos de evaluación, en función de lo estipulado en los modelos de respuesta o instructivos diseñados para tal fin por los especialistas.

De acuerdo con lo planteado en el artículo 3 de la Normativa de Evaluación de la UNA (1987) vigente, se establece "... en atención a la finalidad, la evaluación del rendimiento estudiantil podrá ser diagnóstica, formativa y sumativa", y son las formas de participación en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. La coevaluación cuando el estudiante utiliza las actividades de evaluación formativa

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

presentadas en el documento plan de curso; la heteroevaluación, cuando el estudiante recibe ayuda del asesor correspondiente.

Los resultados de la evaluación se traducen en calificaciones, de acuerdo con lo establecido en el artículo 6 de la Normativa de Evaluación en una escala del 1 al 10 donde la aprobación se alcanza con el 60% de los objetivos logrados. Para la obtención y verificación de los resultados de la evaluación se envían a los Coordinadores de Logística de la Evaluación las claves de corrección y los modelos de respuesta para su publicación. Con ello, los asesores corrigen pruebas y trabajos prácticos para determinar la calificación. Los resultados son entregados a la Dirección de Registro y Control de Estudios de la Universidad.

De acuerdo con lo planteado por Rodríguez Fernández (2014, p.65) se entiende por actividades remediales y de superación, el segundo momento de las pruebas integrales o la prueba integral en caso de contemplarse tres momentos con dos pruebas parciales. Mientras que, en caso de los trabajos prácticos, las actividades remediales están inmersas a lo largo del proceso de realización.

Evaluación de los aprendizajes en el Componente Docente en UNA

El Componente Docente como parte importante del área Educación, se encuentra definido como una unidad estructural común al servicio de todas las menciones de la Carrera de Educación en la UNA, encargada de contribuir en la formación instrumental y desarrollo el perfil del Licenciado en Educación, posee un conjunto de rasgos comunes para el profesional de la docencia, con funciones orientadas al desempeño profesional como: desarrollo personal, organización educativa, investigación de problemas educativos, promoción de cambios, análisis de los hechos educativos desde ángulos diversos e interdisciplinarios; la comprensión de la dinámica de desarrollo personal del

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

educando; la planificación de la enseñanza; la instrumentación de estrategias y tecnologías pertinentes para el logro de, la actualización permanente de la propia formación según lo planteado por Arandia et al (2002, p.7)

La utilización de pruebas objetivas de selección simple en la evaluación de los aprendizajes, en el Componente Docente del área Educación de la UNA se corresponde con el modelo tecnológico de enseñanza y aprendizaje establecido desde el Ajuste Curricular 2005-2018, donde el énfasis de la enseñanza son conocimientos, habilidades, destrezas que se evalúan a través de objetivos prefijados en el Plan de Curso, y el aprendizaje. Por otra parte, las pruebas objetivas de selección simple poseen la virtud de la facilidad de corrección cuando hay matrículas altas de estudiantes.

Para Salcedo, H. 1989 (p. 12) las pruebas objetivas son pruebas basadas en criterios, donde se evalúa el dominio de aprendizajes de diferente complejidad, es por ello por lo que el docente debe definir y especificar muy bien el dominio para luego seleccionar cuál de ellos evaluará con la prueba. De igual forma, es necesario identificar previamente, cuáles son los dominios mínimos o básicos del aprendizaje.

Evaluación de los aprendizajes a través de las pruebas

Las pruebas en general son los instrumentos más utilizados para recabar información sobre el aprendizaje logrado por los estudiantes en el quehacer educativo institucionalizado, según lo planteado por Camperos, Nieves y Gil (2014):

Las pruebas constituyen el procedimiento de evaluación más tradicional que se ha utilizado en el medio educativo. Los docentes las han empleado no sólo para verificar los aprendizajes logrados por los estudiantes al concluir un tema, un curso o período académico, sino que las usan para determinar las condiciones de entrada de sus estudiantes en cuanto al aprendizaje que dominan de experiencias anteriores, o sobre el aprendizaje que se les va a ofrecer en el programa, curso o período académico que van a iniciar; son las pruebas usadas con propósitos diagnósticos.

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

Las utilizan también en el propio proceso de aprendizaje, es decir, para ir constatando lo que van dominando sus alumnos. (p: 1)

En el sistema educativo la utilización de las pruebas como instrumento de verificación de los aprendizajes se ha ido diversificando, sin embargo, las más conocidas son las pruebas orales, las pruebas de ejecución o prácticas y las pruebas escritas. Estas últimas, pueden ser, según la clasificación propuesta por Camperos, Nieves y Gil (2014), suministro o completación, selección simple o múltiple, de desarrollo y mixtas cuando se combinan dos o más formas de pruebas.

Las pruebas escritas denominadas objetivas se componen de un conjunto de preguntas claras y precisas que requieren por parte del estudiante, una respuesta limitada, es decir la elección de una opción ya proporcionada. El término objetivas hace referencia a las condiciones de aplicación de la prueba, así como al tratamiento y posterior análisis de los resultados. Por otra parte, se suelen clasificar a su vez, en pruebas de selección simple, respuesta alternativa (verdadero o falso), opción múltiple, cuando la respuesta correcta incluye dos o más alternativas, pruebas con ítems de correspondencia, ítems de ordenamiento, multi-ítem de base común.

Las pruebas de selección simple que nos ocupan en el presente estudio son aquellas donde el estudiante escoge la respuesta correcta entre varias alternativas posibles, marcándola según la instrucción previa, a esa respuesta correcta se le denomina "clave". En la UNA, una vez aplicadas las pruebas objetivas, se convierten en documento público, ya que los estudiantes se llevan el cuadernillo de pruebas y son inutilizadas como instrumento de evaluación posterior. El mayor atractivo que suscita el empleo de pruebas objetivas es su facilidad de corrección en comparación con otras pruebas escritas de desarrollo, de solución de problemas, por ejemplo. Sin embargo,

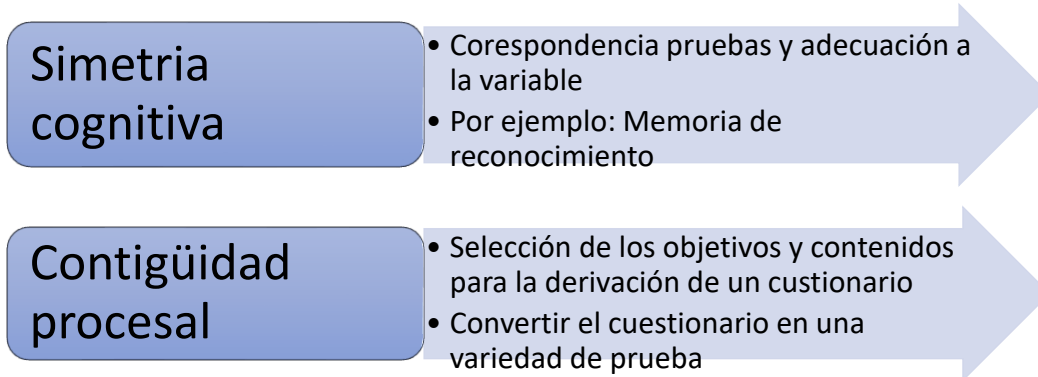
Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

cuando se realizan diversos análisis sobre su validez se observan, al menos, dos tipos de problemas, unos que tienen que ver con el contenido de las pruebas y otros con el diseño y manejo de los instrumentos. El uso de las pruebas objetivas, como de cualquier otra, debe cuidar dos elementos fundamentales, ¿qué se evalúa?, esto es, el objeto y contenido, por una parte, y por otra, ¿cómo se evalúa? Ebel, (1977) señala que los elementos mencionados deben ser considerados tanto en lo referido al propio formato del instrumento como a las operaciones de tratamiento e interpretación de los datos.

Los cuatro criterios fundamentales a los que debe responder el contenido de cualquier prueba son, su importancia y representatividad, así como su grado de dificultad y su poder de discriminación entre las personas que obtengan un alto y un bajo rendimiento en la prueba. La representatividad del nivel exigido en los objetivos, de los contenidos y la capacidad de graduar el nivel de los aprendizajes son las claves para realizar las inferencias relativas a la validez de dominio, según lo planteado por Ebel, R. (1977). El análisis de los ítems permitirá identificar el grado de dificultad y el poder de discriminación de cada uno a fin de permitir establecer la relación con el modo cómo se evalúa. El análisis mencionado se puede realizar antes de la aplicación de la prueba o a posteriori.

En cierto modo, siguiendo lo planteado por Camperos, (2014) p: 3 sin importar el tipo de prueba objetiva que se aplique, cabe la posibilidad de establecer una correspondencia entre una prueba de respuesta breve y cualquier otra prueba objetiva sobre la base de dos principios metodológicos, el de simetría cognitiva y el de contigüidad procesal, como lo muestra la figura 4:

Figura 4

Principios básicos de las pruebas objetivas

Elaboración propia 2022 basado en texto de Camperos 2014

Por su parte, para Ebel, R. (1977) las características esenciales de una prueba están relacionadas y conforman un todo integrado, como lo señala la figura 5.

Figura 5*Elementos esenciales de una prueba*

Entendidas de la siguiente manera:

- **Pertinencia**, elección juiciosa de los tipos de preguntas de la prueba para evaluar los conocimientos deseados.

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

- **Equilibrio**, proporción de ítems que versan sobre cada aspecto del aprendizaje concuerden con la intención del autor de la prueba, tal como se expresa en las especificaciones de la asignatura.
- **Eficacia**, uso eficaz del limitado tiempo del docente para elaborarla y corregirla y del limitado tiempo del estudiante para responder la prueba.
- **Objetividad**, preguntas suficientemente claras y las respuestas lo bastante definidas como para que cualquier otro experto obtenga los resultados esperados.
- **Especificidad**, las preguntas sobre aprendizajes exigidos en la prueba evitan el azar y apuntan a conocimientos que requieran estudio, pero exigen lo debido en el nivel de dificultad requerido.
- **Discriminación**, entre los examinados los de rendimiento bajo, medio o alto.
- **Ecuanimidad**, la construcción y administración de la prueba le permite a cada uno de los estudiantes demostrar sus aprendizajes y por último, **tiempo adecuado**: para la resolución de esta.

De acuerdo Jornet 1996, Morales 2006, Ebel 1977 y Camperos 2014 al momento de seleccionar las pruebas objetivas de selección simple o múltiple es necesario considerar tanto las características, como los beneficios y limitaciones a fin de escoger los contenidos que se puedan evaluar a través de ellas y en caso de ser requerido por el nivel de los aprendizajes exigido, proponer otras formas de evaluación. Ver la Tabla n° 8

Tabla 9

Pruebas objetivas: características, beneficios, desventajas y usos.

Autor	Características	Beneficios	Desventajas	Usos
Jornet 1996	Conviene restringir el uso de las pruebas objetivas a aquellos contenidos y objetivos para los que se ha comprobado que son buenos instrumentos, combinándolas con otros instrumentos más adecuados	Instrumentos de evaluación más dirigidos a comprobar la acumulación de conocimientos que a la solución de problemas concretos. Son útiles cuando se trata una tarea terminada, a un nivel más o menos explícito	Superficialidad, irrelevancia del contenido. su diseño es una tarea compleja, tanto por lo que se refiere a la selección de los objetivos y contenidos de los cuestionarios.	Indicadores de resultados dentro del Sistema Educativo, por ejemplo, o cuando se trata de pruebas de diagnóstico o de nivel de dominio, como podrían ser las de selección de personal y evaluación de la competencia profesional
Morales (2006)	Son útiles con la evaluación de conocimientos declarativos y contenidos factuales como datos, términos, definiciones o conceptos, y también con los procesos cognitivos de recuerdo, comprensión y análisis.	Son instrumentos de evaluación muy eficientes, fáciles de utilizar y con alto grado de fiabilidad estadística y validez de contenido.	La excesiva cantidad de preguntas memorísticas, la relativa falta de coherencia entre sus contenidos, objetivos y criterios de evaluación, el perjuicio que pueden suponer para aquellas personas cuyo estilo cognitivo sea dependiente de campo.	Instrumentos de evaluación más dirigidos a comprobar la acumulación de conocimientos que a la solución de problemas concretos. La evaluación de conocimientos sobre las formas de proceder y algunos elementos de los procesos cognitivos de aplicación del conocimiento a la realización de tareas.
Ebel 1977	Las pruebas de valoración de los aprendizajes requieren ser pertinentes, equilibradas, eficacias, ser objetivas, específicas, capaces de discriminar los niveles de aprendizaje de los estudiantes, confiables y tener equidad. El análisis de las pruebas puede revelar posee las cualidades que debe poseer.	Una prueba bien elaborada, es decir, que cumpla con todas las características señaladas pueden a la larga, contribuir a una buena formación. La equidad es la característica básica de una prueba en la cual se le exige al estudiante el dominio de conocimientos propuesto en el curso.	Usar con superficialidad el instrumento, es decir, omitir alguna de las características básicas para su elaboración y/o administración.	Educativo: para valorar los aprendizajes impartidos. Es preciso fijar por escrito criterios específicos de pertinencia, como base para determinar los ítems seleccionados.
Camperos 2014	Cuando la intención es verificar cuáles son los dominios reales de aprendizajes alcanzados por los	Cuando los ítems de opción múltiple son elaborados por especialistas o por quienes son	Resulta una tarea sumamente difícil, ya que implica discernir aquellos aprendizajes propios de cada	Diversos: en evaluación diagnóstica, formativa, sumativa, cada uno con

	<p>estudiantes en un área de estudio, según lo pautado en un plan de estudios o de un diseño curricular, el análisis y la interpretación de esos resultados debe hacerse en función del enfoque criterial. Las preguntas tienen que ser elaboradas de modo que estén íntimamente relacionadas con los resultados del aprendizaje que se espera y desea evaluar.</p>	<p>competentes, verdaderos expertos, avezados conocedores del área evaluada y dominan el proceso de construcción de pruebas, pueden evaluar niveles muy altos y complejos de aprendizajes como: análisis, síntesis, resolución de problemas y producciones evaluativas.</p>	<p>asignatura. Es por ello, necesario expresar lo que pondría como indispensable que el estudiante pudiera adquirir. Identificar lo esencial del aprendizaje que el estudiante va a demostrar o necesita aprender.</p>	<p>finalidades diferentes y énfasis distintos.</p> <p>Los estudiantes deben estar familiarizados con el significado de las palabras claves empleadas en la formulación de las preguntas.</p>
--	---	---	--	--

Elaboración propia septiembre 2021

De lo anterior, se puede inferir, entre otras cosas, que:

- El abuso de pruebas objetivas podría generar en aprendizajes poco significativos, carentes de sentido y aplicabilidad, que dificultan el conocimiento situado, como parte y producto de la actividad y el contexto en el que se desarrolla y emplea.
- Las pruebas elaboradas con rigurosidad, pueden ser instrumentos útiles en la valoración de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes.
- Cuando la finalidad de las pruebas implica la toma de decisiones con consecuencias de naturaleza selectiva y efectos de discriminación entre las personas evaluadas, caso de pruebas estandarizadas de certificación y de admisión (Jornet y Suárez, 1996), hay que poner un mayor énfasis en la elección de instrumentos de evaluación de probada validez.

El proceso de diseño de las pruebas objetivas

Para Camperos, 2014, la vinculación entre el qué evaluar con el propósito de la evaluación en la planificación de las pruebas, consiste en ubicar los niveles de aprendizaje y combinarlo con el propósito de la evaluación, es decir, si el docente desea evaluar un aprendizaje de nivel alto y su propósito es sumativo, el docente elaborará preguntas de nivel alto; por el contrario si el propósito es formativo o diagnóstico, entonces la planificación deberá incluir preguntas de nivel alto, nivel medio y nivel bajo, “siempre y cuando los aprendizajes a lograr lo permitan” (p. 63). Es del parecer de la autora mencionada, que las pruebas de los cursos, entre otras, requieren del estudio y concentración en el nivel del aprendizaje que está pautado en la programación, planificación didáctica o plan de curso.

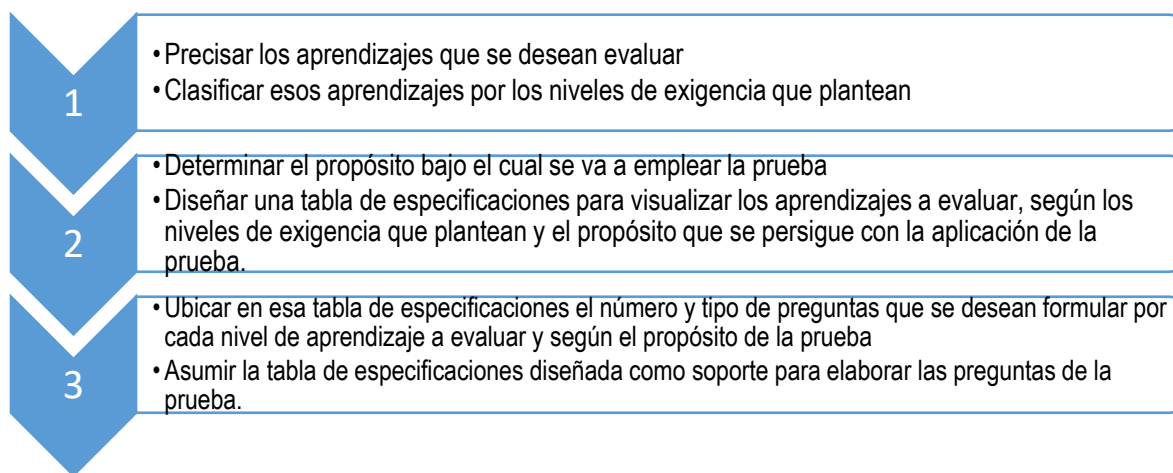
...lo esencial es que **toda evaluación realizada por el docente sirva para promover el aprendizaje que el alumno necesita dominar, y solo cuando las pruebas permiten determinar los logros, las carencias y dificultades que**

presente cada estudiante en el dominio del aprendizaje, es cuando se cumple esta premisa o cometido. (p. 63) (Subrayado propio)

De lo anterior, se puede afirmar que las preguntas de las pruebas de los cursos intermedios de una carrera, por ejemplo, cuyo propósito sea sumativo podría incluir preguntas que permitan ubicar los logros; una vez considerados estos elementos pedagógicos fundamentales, al momento de planificar la prueba, Grounlund (1982) y Padilla (2002) en Camperos (2014), plantean la necesidad de precisar con claridad lo que se quiere evaluar y cuáles son las evidencias que esperan observar cómo dominio del aprendizaje, para ello plantean tres (3) pasos como se señala a continuación.

Figura 6

Pasos para lograr dominio del aprendizaje



Elaboración propia basado en Camperos (2014) p. 6

El siguiente aspecto que se va a describir constituye la integración de los pasos uno, dos y tres, mencionados anteriormente, es decir, la construcción de la tabla de especificaciones, la cual es la forma práctica de hacer visible la relación entre los aprendizajes que se desea evaluar y se necesita que los estudiantes aprendan en consonancia con los niveles de complejidad planteados en el instrumento de evaluación,

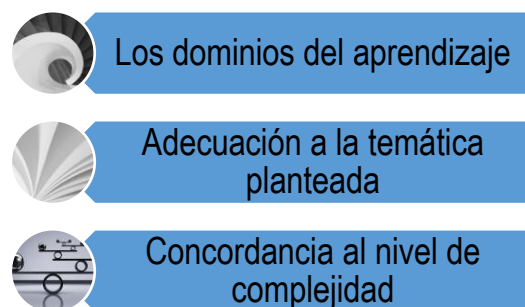
tal como lo señala Camperos, 2014, p. 65. La tabla de especificaciones es el paso para determinar los grados de dificultad y de discriminación de cada una de las preguntas del instrumento de evaluación, especialmente si no se va a realizar un estudio piloto. Es importante, seleccionar los objetivos o competencias, los contenidos, determinar la amplitud del dominio del conocimiento, sus límites y sus dimensiones.

Para Jornet y Suárez (1996) el proceso no termina con la redacción de la prueba, sino que le agrega la fase de evaluación de las respuestas e interpretación de los resultados, con lo cual el docente no solo mejoraría una prueba próxima, sino que compilaría suficiente información acerca de los avances y dificultades de los estudiantes, ya sea en el caso de pruebas de selección.

Ebel (1977) en Camperos (1987 p: 7) destaca que las pruebas de rendimiento requieren tener validez en sí mismas y esta validez viene asociada al concepto de pertinencia, entendida ésta última como valoración con alto grado de exactitud de lo que se propone medir. Por su parte, Villarroel (1984) plantea que la validez de las estrategias y medios de evaluación puede ser entendida como la concordancia entre los propósitos, los objetivos y las estrategias e instrumentos, los cuales se presentan en diferentes dimensiones, como lo muestra la figura 7:

Figura 7

Dimensiones de la validez



Fuente: Villarroel (1984) Elaboración propia junio 2021

Los Dominios del aprendizaje: entendidos como la concordancia entre el tipo de aprendizaje requerido en el objetivo y su relación con las estrategias de enseñanza y de evaluación.

Adecuación a la temática planteada: definida como la condición de los objetivos con relación al comportamiento deseado en el objetivo y en el contenido y la coherencia entre las preguntas de las pruebas con los temas y contenidos que alude el objetivo.

Concordancia al nivel de complejidad: entre el nivel que debe exigir la pregunta con la categoría de aprendizaje formulado en el objetivo. Según el autor citado, los niveles de complejidad se pueden ver afectados en tres sentidos; primero: que el requerimiento de la pregunta esté por debajo del nivel de aprendizaje en el que está formulado el objetivo. Segundo: que las preguntas tengan un mayor nivel de complejidad en lo requerido en el objetivo y tercero: que un mismo objetivo sea evaluado con preguntas de distintos niveles de dificultad.

Lo anterior, es fundamental para determinar la validez del instrumento, la cual consiste en la adecuación entre procedimientos e instrumentos de evaluación con el contexto al que pertenece la audiencia a la cual va dirigida la evaluación, vocabulario, ejemplos y requerimientos para los instructivos de evaluación, y además si guardan coherencia con los procesos desarrollados en las estrategias instruccionales. Así como también, determinar la adecuación a las condiciones de especificación del comportamiento: es decir las condiciones bajo las cuales se evidenciará el aprendizaje.

Para Villarroel (1984) es necesario considerar la administración de las pruebas, ya que una inadecuada administración de los instrumentos vulnera la validez que se haya establecido en su planificación. Al desarrollar y avanzar en este trabajo de investigación,

se profundizará sobre cada uno de los tópicos esbozados en esta breve referencia elaborada como marco teórico.

La validez del aprendizaje evaluado o validez de dominio

El concepto de validez ha experimentado cambios y evoluciones que ameritan considerarse, examinarse, conocerse y comprenderse, por cuanto su sentido y la esencia de su propósito sigue teniendo vigencia y es fundamental para el desarrollo teórico y metodológico de la investigación en educación y otras áreas de las ciencias sociales, sea este proceso encarado bajo cualquiera de los enfoques: cualitativo o cuantitativo., según lo planteado por Camperos (2017, p: 4)

Los estudios más recientes apuntan a la definición de un concepto unitario de validez, el cual se apoya en el análisis de los objetivos, los contenidos, la revisión de la consistencia con los perfiles de referencia (constructos), de manera que se pueda establecer cuál es el tipo de validez que se está buscando, de acuerdo con lo planteado por Martínez Rizo y Lyva (2000) y Camperos (2017). Para cada instrumento, señalan a su vez, debiera hacerse un análisis inicial de la validez en la etapa previa a la prueba y un análisis posterior con periodicidad definida, en el caso de las pruebas estandarizadas.

La validez es una característica de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes, que nos indica si se refleja realmente lo que se esperaba y deseaba que aprendiera el estudiante. Algunos autores como Messick (1989), Martínez Rizo y Lyva (2000), las normas APA (1999) y Camperos (2017) establecen diferentes tipos de validez como son: de constructo, de criterio, concurrente o predictivo, de contenido o de dominio de las pruebas, las cuales son conceptos que han resultado controversiales a través del tiempo.

La validez en su acepción más genérica significa firmeza, seguridad, veracidad, utilidad de algún acto, equivale también o se le ha empleado como una propiedad o virtud de las personas o de los objetos, en el sentido de indicar que ese algo u objeto, sujeto o ente reúne y tiene las condiciones para lo que se requiere o se va a requerir. La validez manejada y conocida por los educadores corresponde a una propiedad de los instrumentos de medida, y se connota como la capacidad del instrumento (fundamentalmente pruebas) para medir o evaluar lo que se pretende o desea medir, sin embargo, es importante ubicar algunos aspectos de interés sobre la evolución del concepto de validez, como se señala en la tabla 9.

Tabla 10

Evolución del concepto de validez de las pruebas en Psicología y Educación

Autor/año	Descripción	Tipo de investigación	PROCEDIMIENTOS PARA DETERMINAR LA VALIDEZ
Cronbach, (1963)	La validez anhelada, se obtiene a través de un riguroso control en las variables intervinientes y en las condiciones de ejecución del experimento, de modo de demostrar que la medición alcanzada en la variable dependiente era ocasionada por los efectos de la independiente	Énfasis del enfoque positivista y del método hipotético-deductivo. investigación, específicamente a los diseños de investigación de naturaleza experimental y de índole correlacional.	En el medio educativo el concepto de validez se difunde y cobra significación en procesos y acciones vinculadas con la evaluación, básicamente en situaciones de medición y de diseño de instrumentos como test, pruebas y exámenes, tanto psicológicos como de rendimiento.

Glaser, (1971)	El concepto de validez que nació y se desarrolló asociado a los instrumentos de medida, desde sus comienzos se disgrega y se habla de varios tipos de validez, entre los más difundidos destacan los de contenido, predictiva, concurrente y de constructo	Validez de contenido: Es característica de las pruebas de rendimiento estudiantil y se refiere a la capacidad del instrumento o prueba para mostrar el contenido de los temas o materia de estudio que se pretende examinar o medir con la prueba.	Validez concurrente: Es otro tipo de validación, consiste en comparar la prueba con una fuente actual informativa. Es pues, otro método de comparación empírica y que consiste en cotejar la conducta presente del sujeto con los resultados de las pruebas
Anastasi, A. (1974)	La validez de constructo se ha denominado de elaboración y estructural, se obtiene a través de un proceso gradual; y la consulta de diversas fuentes.	Investigación educativa-psicológica	La validez estructural o de constructo de una prueba es el grado en que éste mide una elaboración o un rasgo teórico. Como ejemplos de estas hipótesis citemos la inteligencia, la comprensión mecánica, la fluidez verbal, la velocidad de marcha, el neurotismo y la ansiedad. la validez de criterio o de dominio, la cual emerge como inherente a las pruebas orientadas con la evaluación por objetivos y lleva como propósito medir el comportamiento reflejado en el dominio de aprendizaje definido en los objetivos para la enseñanza;
Kerlinger (1984)	La validez de constructo atañe al estudio de la significación y evidencia de una característica supuestamente medida por el instrumento que se está construyendo y se espera aplicar. En consecuencia, lo que se busca es demostrar la existencia del concepto a medir, por ejemplo: la inteligencia, la ansiedad.	La investigación experimental es la única vía para la validación de constructo y enfatiza la observación como fuente de hipótesis	Validez de constructo: Existen tres partes en el proceso de validación de hipótesis de trabajo: <i>La sospecha</i> de cuáles factores pueden explicar la ejecución en la prueba. <i>La inducción de hipótesis sujetas a prueba y que se deriven de las teorías contiguas a la hipótesis.</i> Se trata de una operación puramente lógica. <i>La puesta en marcha de una investigación experimental</i> para probar esta hipótesis.

<p>Messick, (1989)</p>	<p>Conjuga los otros tres tipos básicos (contenido, predictiva y concurrente), los cuales se convierten en formas de obtener evidencias para la validez como concepto unitario</p>	<p>Investigación educativa-psicológica</p>	<p>El concepto unitario de validez atañe no sólo a las evidencias que se obtienen, sino fundamentalmente a la interpretación e inferencias, al uso que de ellas se hace y las consecuencias sociales que devienen de sus usos. Lo esencial es validar las interpretaciones y usos, lo cual hace de la validación un proceso continuo y unitario, que casi nunca es completo o totalmente acabado, se inicia con la validez lógica, vinculada a la de contenido, se enlaza con la predictiva y concurrente para centrarse en profundizar sobre el significado teórico de las evidencias, su interpretación y usos. lo validado es una interpretación del dato que se perfila o deriva de un determinado procedimiento o instrumento.</p>
<p>Ebel, R. (1982)</p>	<p>La curricular, se determina de manera lógica como la de contenido y puede recurrirse a la ayuda del juicio de expertos para demostrarla.</p>	<p>En el ámbito educativo, específicamente en pruebas criterioles</p>	<p>La validez de criterio o de dominio, emerge como inherente a las pruebas orientadas con la evaluación por objetivos y lleva como propósito medir el comportamiento reflejado en el dominio de aprendizaje definido en los objetivos para la enseñanza.</p>
<p>Salcedo, H. (1989)</p>	<p>La validez asociada a los instrumentos de medición.</p>	<p>En el ámbito educativo, específicamente en pruebas criterioles</p>	<p>Validez de contenido: Para determinarla se sigue un proceso lógico, el cual consiste en buscar la correspondencia entre las preguntas de la prueba y los temas que se aspiran examinar con la prueba. Validez predictiva: Para determinarla se requieren procedimientos estadísticos y evidencia empírica, conocida como criterio externo al instrumento. Validez de constructo: se busca demostrar la existencia del concepto a medir, por ejemplo: la inteligencia, la ansiedad.</p>
<p>AERA, APA y NCME, (1999)</p>	<p>validez de constructo, la validación de una prueba se entiende, como el proceso de acumular evidencia para apoyar tales inferencias. Validez de contenido:</p>	<p>Psicológica</p>	<p>La validez que se pone en tela de juicio no es la de un instrumento en sí, sino la de pertinencia de este para un uso en particular, mediante un proceso de acumulación de evidencia y argumentos acerca de la pertinencia de una prueba con respecto a su o sus usos intencionados. Los estándares explícitamente indican que este tipo de validez es especialmente importante en casos de mediciones de logro. Se evalúa analizando si el contenido de la prueba es una buena muestra de las situaciones o el contenido sobre el que se pretende sacar conclusiones.</p>

De acuerdo con Hogan (2004) la validez de dominio trata de responder no solo a la pregunta de si el instrumento evalúa lo que pretende, sino que se apoya en los juicios de los expertos y en el establecimiento consensuado de los criterios o estándares y está orientada a demostrar que la prueba o procedimiento que se utiliza para evaluar el aprendizaje, de forma tal que se pueda verificar si quien responde la prueba ha logrado apropiarse de lo establecido como aprendizaje deseable y/o necesario, indispensable para el desempeño en otras áreas o en la vida social y profesional.

Lo esencial, por tanto, será precisar la validez de cada pregunta, lo cual tributa al objetivo evaluado y a su vez esa cadena entre validez de la pregunta suma para verificar y precisar validez de la prueba integral o globalmente. Lo anterior exige de hecho el establecimiento de estándares uno para las preguntas/objetivo y otro para la prueba en su conjunto.

La definición de criterios y estándares previos sirve como marco de referencia para comparar y determinar lo que puede hacer el estudiante y si su ejecución es igual o inferior al aprendizaje deseado. No se toma en cuenta para efectos de comparación de los resultados con las del resto del grupo evaluado. Al definir el dominio que sirve de base para elaborar la prueba y que evaluará la calidad de la ejecución respecto a un objetivo, competencia o aprendizaje deseado, se define también el "criterio de éxito" esperado.

Criterios para determinar la validez de dominio de la prueba

Como se ha señalado anteriormente, la validez de dominio viene a ser como la garantía de que las preguntas de las pruebas incluyan los contenidos y exigencias del aprendizaje a los niveles de dificultad propuestos y requeridos en los objetivos y además

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

cumpla con los requerimientos técnicos en su elaboración. **Es necesario, por tanto, verificar si los ítems recogen una muestra pertinente y representativa del universo de contenidos y de los niveles de dificultad de los aprendizajes previstos y deseados en los objetivos formulados para el curso.** (subrayado propio)

Además de incluir el análisis del ítem desde el punto de vista técnico y pedagógico y la valoración de la prueba, considerando la relación existente entre todos los elementos que se involucraron en el proceso. Es decir, verificar que se evalúe lo que se pretende evaluar.

Para ello, se establecen las dimensiones sobre el constructo validez de dominio, los indicadores y si es necesario, los subindicadores que lo definen, los estándares de valoración, las fuentes de información y el instrumento con el cuál se recogerá la información de los expertos sobre cada una de las pruebas de opción múltiple, variedad selección simple seleccionadas en el estudio.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Tipo de investigación

El presente estudio es una investigación evaluativa orientada por el referente, en el sentido que tiene esencialmente un propósito pedagógico social constructivo, lo cual concuerda con lo afirmado por Weiss (2008), al indicar que “la investigación evaluativa es útil para aumentar la racionalidad de las decisiones, ya que al contar con información objetiva acerca de los resultados de los programas, es posible tomar decisiones atinadas” (p.13). En otras palabras, los resultados de este tipo de estudios son útiles para los responsables de velar porque los programas, proyectos y las acciones cumplan con la intención para los cuales fueron creados. Por otra parte, Weiss plantea que el propósito de la investigación evaluativa no es solo generar conocimiento como es el fin de otras formas de investigaciones, sino que su intención y propósito es mejorar los programas, proyectos, el objeto de la investigación e instituciones. De acuerdo con la autora citada, la evaluación compara “lo que es” con “lo que debería ser”, “se ocupa en demostrar que el programa, proyecto, objeto de la investigación, está alcanzando o no las metas propuestas” (p.19)

La investigación evaluativa, según lo planteado por Camperos (2012) se considera esta investigación en el campo educativo como “la acción sistemática e intervención intencional destinada a generar, bien un nuevo conocimiento, una explicación, una valoración o una mayor comprensión del problema o situación a estudiar o evaluar”. (p: 1) La evaluación requiere por tanto de un modelo ideal o deseable, el cual dirige lo que debería ser o se espera de la situación. Esto significa que los resultados de este tipo de

investigación podrían ser útiles para los responsables de velar por las acciones derivadas.

Bajo esta orientación, la lectura de la realidad se hizo en función de las prescripciones y precisiones que provee el referente evaluativo, contrastado ese referente con lo expresado en los instrumentos de evaluación, las pruebas objetivas con cada uno de los objetivos que pretende evaluar, se constató si las preguntas o ítems que conforman la prueba respondieron, en su momento, coherentemente con lo aspirado en cada objetivo, tanto en el contenido que abarca como en la complejidad del aprendizaje exigido o deseado. Lo anterior, siguiendo las pautas de la investigación evaluativa, las cuales se pueden resumir de la siguiente manera:

- Precisar con claridad el objeto de estudio que se quiere evaluar.
- Definición y validación del referente evaluativo, que servirá de guía en la valoración.
- Elaboración del instrumento de recolección de información en concordancia con el referente validado.
- Obtener y procesar los datos de la investigación evaluativa sobre la realidad estudiada.
- Organizar las evidencias recopiladas y comparar los resultados con el modelo deseable, lo que constituye el verdadero acto evaluativo y lleva implícito la emisión de explicaciones y elaboración de propuestas. Esta parte es imprescindible en la investigación evaluativa y le proporciona credibilidad y soporte.

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

La investigación es de carácter descriptivo debido a que se buscó recolectar información sobre las variables pertinencia pedagógica y ajustes técnicos de las pruebas estudiadas, y también porque en consonancia con el objetivo de la investigación se muestran ángulos y dimensiones de lo estudiado

Características de las fuentes de información

Las fuentes de información empleadas para el estudio fueron de dos tipos: documental y especialistas de las áreas de conocimiento. Las fuentes documentales consultadas fueron: el documento de conformación del Componente Docente, perfiles, los planes de curso de cada asignatura con los que se pudo valorar no sólo la dimensión y alcance de las asignaturas seleccionadas sino también presentar a los validadores el contexto pedagógico de cada asignatura.

Las pruebas escritas tipo selección simple forman parte de las fuentes documentales y se constituyeron el centro de los análisis. Las mencionadas pruebas son un documento público con el que se conformó una muestra representativa de cinco (5) asignaturas, con dos (2) pruebas integrales para un total de 10 instrumentos de evaluación en cada lapso, en dos (2) lapsos consecutivos 2016-1 y 2017-1, para un total de veinte (20) pruebas seleccionadas por su representatividad y por razones de factibilidad de la investigación. El análisis de las pruebas alcanzó la revisión detallada de trescientos doce (312) ítems. Tal como se señala en la tabla 10.

Tabla 11

Asignaturas del Componente Docente/número de pruebas aplicadas en los lapsos 2016-1 y 2017-1 / número de ítems revisados

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

Número de asignaturas	Código	Asignatura	Número de pruebas integrales por lapso de estudio		Número de ítems revisados	
			2016-1	2017-1	2016-1	2017-1
1	516	Fundamentos de la acción docente	2	2	32	32
2	571	Psicología educativa	2	2	32	32
3	534	Evaluación Educativa	2	2	28	28
4	536	Gerencia Educativa	2	2	32	32
5	578	Investigación Educativa	2	2	32	32
TOTAL DE PRUEBAS DEL ESTUDIO/ ÍTEMS REVISADOS			20		312	

Fuente: Elaboración propia de la autora, JULIO 2022

Los expertos constituyeron fuentes vivas y se seleccionaron en un primer momento, externos a la institución para la validación del referente. Posteriormente, para el análisis de las pruebas a través del instrumento elaborado para tal fin, con la ayuda del referente, se incorporaron a esta investigación los expertos internos a la universidad. Cada asignatura contó con el juicio de tres expertos, todos ellos con experiencia en la enseñanza de la asignatura o formación académica sobre el área en cuestión. Con esos perfiles se consiguió la participación de treinta y un (31) profesionales del área educativa activos en cinco (5) instituciones de educación universitaria. (Ver tabla 11).

Tabla 12

Expertos por asignatura, Universidad o Instituto Universitario

Asignatura	Código	Expertos/ Profesores 2016-1	Universidad	Expertos/ Profesores 2017-1	Universidad
Psicología Educativa	571	MG	UCV	MDJCH	UCV
		LS	UCV	FM	UNA-TACHIRA
		BB	UCV	AS	UCV
	578	BH	UCV	ZM	Pedagógico

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

Investigación Educativa		YV	UCV	EC	UCAB
		CDS	UCV	MK	UNA
Gerencia Educativa	536	LM	UPEL	LB	UNA
		JM	UCV	EF	UCV
		JE	Pedagógico	CM	UCV
Evaluación Educativa	534	IS	UCV	LS	UNA
		JA	UCV	AG	UNA
		HV	UNA	AO	UNA
Fundamentos de la acción docente	516	YR	UCV	WG	UNA
		CC	UCAB	EI	Pedagógico
		MTO	UNA	MO	Fe y Alegría
		IQ	UNA	-	-
Total		16	5	15	5

Fuente: Elaboración propia en base a el currículo de los expertos. Mayo 2021

El camino recorrido

Se desarrolla a partir de los cuatro (4) objetivos específicos que marcaron el rumbo de esta investigación evaluativa, con la descripción de los procesos y acciones desarrolladas para lograrlos.

Objetivo 1. Construir los referentes evaluativos que permitan verificar la validez de dominio o de coherencia existente entre el aprendizaje exigido en cada una de las pruebas objetivas de selección simple, aplicadas para evaluar las asignaturas del Componente Docente de la Carrera de Educación de la UNA.

Para la construcción del referente se recurrió al análisis de documentos relacionados con las asignaturas seleccionadas del Componente Docente. El análisis como herramienta para la recogida de información, fue sistemático, objetivo y válido de manera que se pudiesen seguir los pasos del método científico. Los documentos curriculares: plan de estudios y los diseños instruccionales o plan de curso de cada asignatura, fueron sometidos al análisis documental con la intención de derivar de ellos

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

los aprendizajes que se aspiraban fuesen logrados por los cursantes en las asignaturas involucradas en este trabajo.

Con la ayuda de referencias bibliográficas se definió conceptual y operacionalmente la validez de dominio, de las diversas áreas sobre los elementos señalados en cada uno de los referentes. Se precisaron las dimensiones, indicadores y subindicadores para cada una de las categorías, apoyados en la consulta de estudios y evaluaciones sobre validez de dominio, contenido, criterio y constructo. A partir de las conceptualizaciones y los aportes recogidos, se construyó el primer referente por asignatura a ser validado por los expertos.

Las fuentes para este objetivo lo constituyeron los documentos de bibliografía institucional sobre la pedagogía y método pedagógico, documentación relacionada con el estudio; evaluaciones de validez de dominio en educación universitaria. Los programas, los diseños instruccionales, de cada asignatura y sus respectivas pruebas escritas tipo selección, al igual que el constructo pertinencia pedagógica, así como también los factores asociados a las manifestaciones tangibles y accesibles de estos constructos; el referente por tanto es:

...hacia donde se debe encaminar la búsqueda, qué información se debe recoger y en qué fuentes, pero a la vez es el patrón que nos sirve para determinar si lo observado y examinado ha seguido sus huellas o hasta donde se ha desviado de ese modelo deseable. (Camperos, 2012, p.55)

Para la elaboración del referente se utilizó la técnica del análisis de contenido para la delimitación de factores, variables evaluativas, las definiciones conceptuales y operacionales: dimensiones, subdimensiones e indicadores hasta la definición de los

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

estándares con los cuales se llegaría a la aproximación buscada sobre la validez de dominio de las pruebas en estudio.

Objetivo 2. Valorar con expertos del área los referentes evaluativos que permitan verificar la validez de dominio o de coherencia existente entre el aprendizaje exigido en cada una de las pruebas objetivas de selección simple, aplicadas para evaluar las asignaturas del Componente Docente de la Carrera de Educación de la UNA.

Es de destacar que este objetivo se alcanzó durante la pandemia del año 2021, cuando todavía no se visualizaba vacuna eficaz y los procesos de vacunación en Venezuela eran lentos y con dificultades. Sin embargo, los docentes expertos consultados respondieron a la solicitud facilitando la obtención de la información en un lapso comprendido entre dos (2) y cuatro (4) meses.

Los docentes consultados a través del correo electrónico recibieron el referente y lo validaron, dicho referente sirvió de base para la elaboración del instrumento de análisis cada una de las pruebas de selección simple, aplicadas en las asignaturas del Componente Docente de la UNA en el periodo académico 2016-1 y 2017-1.

Objetivo 3. Valorar la validez de dominio de las pruebas objetivas tipo selección simple, de la muestra seleccionada, aplicadas en los lapsos 2016-1 y 2017-1 en asignaturas del Componente Docente de la Carrera de Educación de la UNA.

El logro de este objetivo se alcanzó a través de varias fases como se explica a continuación:

a) **Diseño y validación del instrumento** con el que se analizarán las pruebas.

La elaboración del instrumento de recolección de información con el cual se recopilaron los datos que permitieron precisar las dimensiones y los

indicadores planeados en el referente previamente elaborado. Para ello, nuevamente, se revisaron los Diseños curriculares e instruccionales asociados a las asignaturas del Componente Docente y se recogió la opinión de los expertos consultados se elaboraron, además, cuadros de análisis con la información recopilada en las tablas denominadas Sinopsis y ubicación de la asignatura.

- b) **Ubicación de los expertos** que responderían el instrumento sobre la validez de dominio de cada asignatura. Para ubicarlos en tiempos de pandemia fue necesario conversar con profesionales amigos, compañeros de trabajo y solicitar apoyo tanto a profesionales de la UNA, como de otras instituciones.
- c) **El instrumento de recolección de información.** La aplicación del instrumento se hizo a través del correo electrónico, en la medida que se iba conversando con los expertos, se concedió como mínimo una semana para responder y se hizo seguimiento en los casos que requirieron de mayor tiempo para devolver el formato contestado. Se logró, como ya se manifestó en párrafos anteriores, el número de tres (3) expertos por prueba, tanto para el lapso 2016-1 como para el 2017-1. Ver anexo A: Instrumento de recolección de información. El procedimiento de evaluación por parte de los expertos consistió en que estos, conociendo las dimensiones que se pretende evaluar, valoraran y revisaran cada uno de los ítems de la prueba y de las preguntas tomando en consideración los indicadores, las dimensiones y las variables; de acuerdo con lo planteado por Sireci, 1998, en Pedroza, Suárez y García, 2014, (p. 7).

d) **Tabulación de la información y elaboración de las matrices de análisis descriptivas y de juicio.** Los instrumentos respondidos se recibieron progresivamente en un flujo lento pero constante, en tal sentido, se elaboraron las primeras matrices de codificación de información como aparece en el anexo B, en las que se puede apreciar las respuestas de cada experto sobre cada una de las preguntas planteadas. El instrumento se conformó con interpelaciones cerradas de contestar sí o no, de marcar con una X. Además, de espacios abiertos donde se pudiesen expresar las ideas o inquietudes que sugieran durante la revisión. Las respuestas abiertas se encontraban en la parte final de instrumento y la matriz correspondiente se puede ubicar al final de cada anexo C: Segundo nivel de análisis de las matrices descriptivas de información. de la señalada matriz por asignatura. Estas respuestas se agruparon y se establecieron las categorías encontradas.

e) **Análisis de los resultados encontrados.** Esta fase consumió más tiempo del previsto, debido no sólo al número de ítem sino a la búsqueda idónea de presentar dichos resultados para su ulterior interpretación. Se consultó nuevamente a profesores expertos con el fin de agrupar adecuadamente, la información y mostrar resultados consistentes con la realidad observada. Por otra parte, siguiendo lo planteado por Sireci, (1998), además del análisis cuantitativo producto de establecimiento de los códigos de frecuencia se construyeron las matrices presentadas por variables y dimensiones en el capítulo IV.

f) El nivel de aprendizaje cognoscitivo de los objetivos presente en los Planes de curso y exigida al estudiante, se logró determinar con la opinión de los expertos, la taxonomía de Bloom (1990) y su contrastación con la taxonomía de Camperos (1997). El resultado del procesamiento de la información quedó plasmado en las tablas denominadas: “Niveles de aprendizaje Cognoscitivo” que se encuentran al inicio de la presentación de los resultados por asignatura.

g) El nivel de dificultad o complejidad del ítem fue revisado uno a uno por los especialistas, la información recopilada se sistematizó a través de matrices de análisis descriptivas que permitieron la codificación⁵ de las frecuencias de las opiniones de los expertos. Este procedimiento se utilizó para cada uno de los ítems y objetivos de las pruebas del estudio.

h) Finalmente, se logró ajustar algunos estándares para dar respuesta a la pregunta central de la validez de dominio de las pruebas del estudio. Para ello, se cruzó la información cuantitativa obtenida con la información cualitativa expresada en el referente establecido.

i) **Apreciación de la validez de dominio en las pruebas.** Este análisis de mayor nivel requirió la observación de los resultados cuantitativos de en matrices descriptivas y el comportamiento de los datos en función de los indicadores, dimensiones, subdimensiones y variables con el fin de obtener una visión particular de cada una de las pruebas, en los lapsos 2016-1 y 2017-1, con sus primeras y segundas integrales respectivas. Las tablas de

⁵ Codificación, término para el manejo de datos acuñado por Hernández, Fernández y Baptista (2006 p. 346)

“comparación de resultados por variable y dimensión” sintetizaron la integración entre la información cuantitativa y cualitativa.

j) Para la determinación de la validez de dominio en cada una de las pruebas del estudio se consideró como elemento indispensable y de relevancia la coherencia entre el nivel de dificultad o complejidad de los ítems con el nivel de aprendizaje exigido en los objetivos planteados en el plan de curso, dentro de la dimensión discriminación de los niveles de aprendizaje de la variable pertinencia pedagógica, sin desvalorar las otras dos (2) dimensiones de la variable mencionada. Para la variable adecuación de la prueba a las recomendaciones técnicas con sus dos dimensiones, se elaboraron también tablas denominadas: “Comparación de resultados por variable, dimensión y tipo de prueba”.

La apreciación sobre la validez de dominio de la prueba se realizó a través de la integración de las matrices descriptivas a las matrices de juicio donde se pueden observar la agrupación de la información cuantitativa y cualitativa reunida en el estudio, para ello se pudieron establecer fases que se describen a continuación y que guiaron la presentación de los resultados:

- PRIMERA FASE LAS MATRICES DESCRIPTIVAS para la determinación de las variables pertinencia pedagógica y adecuación de la prueba a las consideraciones técnicas con sus correspondientes dimensiones. En el caso de la variable pertinencia son tres dimensiones: Discriminación de los niveles de aprendizaje de los objetivos, el nivel de dificultad o complejidad de los ítems con su correspondiente verificación de la coherencia ítem-objetivo,

ajuste de los ítems al contenido, relación de los ítems con las estrategias metodológicas. Por su parte, la variable adecuación posee dos dimensiones, ajuste de la base y los distractores del ítem y ajuste de aspectos generales de la prueba.

En consideración de las medidas de tendencia central como el modo, el promedio de respuesta se establecieron los porcentajes que permitieron identificar los rasgos de cada prueba.

- SEGUNDA FASE LAS MATRICES DE JUICIO que permitieron la comparación de los valores obtenidos a través de los valores porcentuales con los criterios del referente considerando la frecuencia de datos encontrados.
- TERCERA FASE: INTERPRETACIÓN. Entendiendo que la validez de dominio es un concepto referido no sólo al instrumento, según lo planteado por Ebel (1982), sino que implica la consideración de otros elementos pedagógicos y administrativos del proceso de evaluación de los aprendizajes, y que se relaciona con la coherencia entre lo deseado y lo logrado como criterio indispensable para la consideración; así como también, dada la particularidad de cada una de las pruebas estudiadas, se interpretan en forma descriptiva las características manifiestas en las pruebas del estudio, y se destacan aquellos aspectos que permiten cubrir los estándares básicos o adecuados.

La validez de dominio de la prueba apoyada en la base de la relación existente entre el nivel de aprendizaje exigido en el objetivo y el nivel de dificultad o complejidad del ítem se categorizó de acuerdo con los siguientes criterios:

- **TOTAL** cuando todas las preguntas de la prueba se encuentran por el nivel de dificultad en el que están planteadas en relación o correspondencia con el nivel exigido o requerido en el aprendizaje previsto en el objetivo, de igual forma todas las preguntas se ajustan al contenido, tienen afinidad con las estrategias instruccionales, incluyen todo lo planteado en los objetivos y contenidos y se adecuan a las consideraciones técnicas de redacción de la base del ítem, de la alternativa correcta, los distractores del ítem y las orientaciones generales sobre instrucciones claras, secuencia de las preguntas y de las alternativas.
- **PARCIAL** cuando el nivel de dificultad en el que está formulada la pregunta evalúa procesos necesarios para lograr el nivel de complejidad del aprendizaje exigido en el objetivo, pero no cubre toda la complejidad del aprendizaje exigido. Por ejemplo: el nivel del objetivo requiere procesos cognitivos de nivel ALTO y el ítem plantea procesos cognitivos de nivel MEDIO. De igual forma, cuando hay variaciones en las dimensiones de las variables estudiadas.
- **INEXISTENTE**: Cuando el nivel exigido por la pregunta difiere o se aleja totalmente del nivel de complejidad del aprendizaje exigido en el objetivo. Por ejemplo, el nivel del objetivo es ALTO y EL ÍTEM requiere para su resolución un nivel BAJO, o viceversa el objetivo requiere aprendizajes de

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

nivel BAJO y la pregunta sobre pasa esa exigencia, con el requerimiento de un nivel ALTO de procesos cognitivos, y, además, las dimensiones estudiadas se alejan considerablemente del ideal planteado.

Objetivo 4. Generar de acuerdo con los resultados del análisis de la información, propuestas pedagógicas pertinentes a la evaluación de los aprendizajes previstos en las asignaturas seleccionadas del Componente Docente de la Carrera de Educación para este estudio.

Luego del análisis de la información recopilada en cada asignatura, es decir, de la realidad encontrada, se conformó el capítulo de las conclusiones y recomendaciones, en el cual aparece lo concerniente al objetivo 4. De esta manera, se presentan algunas ideas y reflexiones de carácter pedagógico, en torno a la evaluación de los aprendizajes a través de pruebas o algún otro instrumento, algunos temas de discusión en base a los criterios utilizados y consideraciones necesarias al momento de elaborar instrumentos de evaluación de los aprendizajes.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La presentación y análisis de los resultados se estructuró con relación a los logros inherentes a cada objetivo específico de la investigación y se vale de la utilización de instrumentos como matrices, tablas y figuras para exponer la información que fue analizada y discutida. A continuación, presentamos los logros obtenidos en función de cada objetivo específico planteado.

Logros en relación con lo propuesto en los objetivos específicos N° 1 y N° 2

Se logró establecer el referente que sirvió de modelo para el análisis de las pruebas escritas que se les aplicaron a los estudiantes durante los lapsos 2016-1 y 2017-1 en las asignaturas seleccionadas del Componente Docente del área Educación de la UNA.

La construcción de los referentes evaluativos permitió identificar los indicadores y subindicadores que representarían la validez de dominio en cada una de las pruebas objetivas de selección simple, aplicadas para evaluar las asignaturas del Componente Docente de la Carrera de Educación de la UNA. Fue validado por expertos, corregido y enviado a los validadores.

Los expertos de cada una de las áreas de las asignaturas del Componente Docente permitieron la afinación de los referentes evaluativos para cada asignatura y del instrumento de recolección de información, lo que permitió verificar la validez de dominio del aprendizaje exigido en cada una de las pruebas objetivas de selección simple,

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

aplicadas para evaluar las asignaturas del Componente Docente de la Carrera de Educación de la UNA.

El referente orientó la presentación y el análisis de los resultados para la aproximación a la determinación de la validez de dominio de las pruebas de selección simple del Componente Docente del área Educación de la UNA.

El referente validado

La apreciación de la validez de dominio de las pruebas objetivas tipo selección simple, de la muestra seleccionada, de los lapsos 2016-1 y 2017-1, en asignaturas del Componente Docente fue orientada y contrastada con el referente validado, el cual consta de dos variables con sus dimensiones y subdimensiones e indicadores; la primera y más significativa para el estudio, la variable pertinencia pedagógica y la segunda, la variable adecuación a las consideraciones técnicas, como se muestra en la tabla nro. 12

Tabla 13

El referente para Validez de dominio en pruebas de selección simple de evaluación de los aprendizajes del CD.

Variable: Pertinencia pedagógica de la prueba de la asignatura.

Definición: Correspondencia lógica de los ítems con los objetivos, contenidos y las estrategias instruccionales desarrolladas en el plan de curso de las asignaturas.

Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	Estándar
Discriminación de los niveles de aprendizaje exigidos en los objetivos y del	Nivel de dificultad o complejidad exigido en los objetivos planteados en las unidades de la asignatura en el plan de curso.	1. Cantidad de respuestas que indican el nivel de dificultad o complejidad exigido en los objetivos del plan de curso de la asignatura.	En esta manifestación subdimensión señalada, se agruparon las respuestas y se contrastaron con las taxonomías de los objetivos de Bloom (1990) y Camperos (1997). Con sus respectivas valoraciones: Nivel Alto, Medio o Bajo y Reproductivos, Productivos, Divergentes, respectivamente. Adoptando finalmente la nomenclatura: alto, medio y bajo de Bloom.

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

<p>nivel de dificultad de los ítems.</p> <p>Se entiende por discriminación de los niveles de aprendizaje la relación exigida en el objetivo de la unidad, de acuerdo con la taxonomía con el nivel planteado en los ítems.</p>	<p>Nivel de dificultad o complejidad exigido en los ítems planteados para valorar los objetivos de las unidades.</p>	<p>2. Cantidad de respuestas que indican si los ítems se ajustan al nivel de aprendizaje exigido en el objetivo.</p>	<p>De acuerdo con lo anterior, se obtuvo la información sobre cada ítem y al final sobre este indicador en la prueba para lo cual se establecieron los siguientes parámetros:</p>
		<p>3. Cantidad de respuestas que indican si los ítems por objetivo atienden las necesidades y exigencias planteadas en el objetivo.</p>	<p>ADECUADA RELACIÓN Si la Proporción de respuesta se corresponden en un 75 o más con del nivel de aprendizaje exigido en el objetivo, es decir se corresponden en su totalidad con del nivel de aprendizaje exigido en el objetivo, y atiende las necesidades y exigencias del contenido.</p> <p>MEDIANA RELACIÓN Si la Proporción de respuestas se corresponde en un 74% y un 60% con nivel de aprendizaje exigido en el objetivo, es decir si existe correspondencia y atiende las necesidades y exigencias del contenido.</p> <p>POCA O NINGUNA RELACIÓN. Si la Proporción de respuestas se corresponde en un 59% o menos con nivel de aprendizaje exigido en el objetivo, es decir si existe escasa correspondencia y atiende mínimamente, las necesidades y exigencias del contenido</p>
	<p>Coherencia entre el nivel de dificultad o complejidad de los objetivos con los ítems de la prueba.</p>	<p>4. Cantidad de respuestas que indican si los ítems se corresponden en su totalidad con del nivel de aprendizaje exigido en el objetivo</p>	<p>En el estudio del indicador nro.4 se consideraron las respuestas a la pregunta Coherencia Total, Media o Inexistente de acuerdo con la valoración de los especialistas, así como también las respuestas sobre el número de ítems para evaluar el objetivo.</p> <p>ADECUADA COHERENCIA si la proporción de respuestas se corresponden en un 75 o más con del nivel de aprendizaje exigido en el objetivo, y además se logra el aprendizaje con las 4 preguntas de cada objetivo.</p>

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

		5. Cantidad de respuesta que indican que los cuatro (4) ítems NO permiten evidenciar el logro del aprendizaje de cada objetivo	<p>MEDIANA COHERENCIA si la proporción de respuestas se encuentra entre un 74% y un 60% o más con del nivel de aprendizaje exigido en el objetivo y además se logra el aprendizaje con las 4 preguntas de cada objetivo.</p> <p>POCA O NINGUNA COHERENCIA si la proporción de respuestas se corresponde en un 59% O MENOS con del nivel de aprendizaje exigido en el objetivo, y además, se logra el aprendizaje con las 4 preguntas de cada objetivo</p>
<p>Cobertura de los contenidos de la unidad. Entendida como la correlación entre los objetivos y los contenidos planteados en el plan de curso de la asignatura.</p>	Relación entre los ítems y el contenido propuesto en la unidad.	6. Cantidad de respuestas que indican si los ítems están ajustados al contenido de la unidad.	<p>ADECUADA COBERTURA Si la Proporción de respuestas se ubica entre el 75% o más que indican que los ítems por objetivo se ajustan al contenido de la unidad.</p> <p>MEDIANA COBERTURA Si la proporción de respuestas entre el 74 y el 60% que indican que los ítems por objetivo se ajustan al contenido de la unidad</p> <p>POCA O NINGUNA COBERTURA Si la Proporción de respuestas entre el 59% o menos indican que los ítems por objetivo</p>
<p>Correspondencia de los ítems con las estrategias instruccionales. Entendida como relación lógica entre los objetivos y las estrategias sugeridos en el plan de curso.</p>	Consonancia de los ítems con las estrategias instruccionales para el logro de los objetivos.	7. Cantidad de respuestas que indican si los ítems tienen relación con las estrategias instruccionales sugeridas para el logro del objetivo.	<p>ALTA CORRESPONDENCIA. Si entre el 75% o más de la proporción de respuestas indican que existe relación entre las preguntas con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo.</p> <p>MEDIANA CORRESPONDENCIA. Si entre el 74% y el 60% de la proporción de respuestas indican que existe relación entre las preguntas con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo.</p> <p>BAJA CORRESPONDENCIA. Si entre el 59% o menos de la proporción de respuestas indican que existe relación entre las preguntas con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo.</p>
<p>Fuentes de información: Documentos públicos: Perfil de la carrera y del componente docente, Planes de curso de las asignaturas. especialistas en las diferentes áreas del conocimiento y evaluadores, pruebas de cada una de las asignaturas.</p>			
Criterio para la selección del estándar:		Opinión de expertos, en consideración al número de indicadores	
Procedimiento para la valoración		Base de comparación Absoluta	
Instrumento		Anexo1	

Elaboración propia. 2021

Los siguientes estándares se correspondieron con la apreciación obtenida luego de analizar los indicadores y las respuestas de los expertos en cada una de las pruebas integrales de cada lapso.

Adecuada Pertinencia	Mediana o Baja Pertinencia	Poca o ninguna pertinencia
Si el 75% o más de los resultados indican que existe correspondencia entre los ítems, los objetivos, el contenido y las estrategias instruccionales.	Si entre el 74% y 60% de los resultados indican relación entre los ítems, los objetivos y el contenido	Si el 59% y menos de los resultados indican poca relación entre el nivel de aprendizaje exigido en los ítems y los objetivos

La segunda parte del estudio hacia la validez de dominio requiere la revisión de consideraciones técnicas en la elaboración de las pruebas, es por ello que se presenta a continuación la descripción, dimensiones, subdimensiones e indicadores con los que se obtuvo la información de los especialistas, como continuación de la tabla nro.12.

(cont...)

Variable: Adecuación de la prueba a las consideraciones técnicas para su elaboración.

Definición: Ajuste a los elementos del ítem la base, la selección de los distractores, la redacción, la presentación de la respuesta correcta, las orientaciones.

Dimensiones	Indicadores	Estándar
AJUSTE DEL ÍTEM Referidas a la base y a las alternativas de cada ítem de la prueba. Ajuste del ítem se	Proporción de respuestas de los especialistas, que indican la base del ítem está redactada con claridad y no induce la alternativa correcta.	ADECUADO AJUSTE Si entre el 75% y más de las respuestas de los expertos indican que la base del ítem está redactada sin inducir la respuesta. Donde los distractores NO sugieren o ayudan a ubicar la respuesta y la ubicación de la alternativa correcta evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

<p>entiende cuando los elementos que lo estructuran (base, distractores) presentan claridad en la redacción y se adecúan a las exigencias técnicas de las preguntas de selección.</p>	<p>Proporción de respuestas de los especialistas, que señalan los distractores de los ítems están redactados con claridad y NO sugieren o ayudan a ubicar la respuesta</p> <p>Proporción de respuestas de los especialistas, donde señalan que la respuesta correcta NO es de es fácil de identificación</p>	<p>MEDIANO O BÁSICO AJUSTE Si entre el 74% y 60% de las respuestas de los expertos indican que la base del ítem está redactada sin inducir la respuesta. sin inducir la respuesta. Donde los distractores NO sugieren o ayudan a ubicar la respuesta y la ubicación de la alternativa correcta</p> <p>POCA o NINGUN AJUSTE Si el 59% o menos de las respuestas de los expertos indican que la base del ítem está redactada sin inducir la respuesta. Donde los distractores NO sugieren o ayudan a ubicar la respuesta y la ubicación de la alternativa correcta.</p>
<p>AJUSTE GENERAL DE LA PRUEBA.</p> <p>Referidas a la prueba de forma global</p>	<p>Proporción de respuestas de los especialistas que indican que el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta.</p> <p>Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores.</p> <p>Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas.</p> <p>Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.</p>	<p>ADECUADO Si el 75% o más de respuestas de los especialistas indican que el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta, la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores. La ubicación de la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al alumno hacia la selección de futuras respuestas. El orden de ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.</p> <p>MEDIANO O BÁSICO Si entre el 74% y el 60% de las respuestas de los especialistas se indica que el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta. La secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores.</p> <p>POCO Si el 59% de las respuestas de los especialistas indican que el instrumento tiene relación con las instrucciones, respuestas, sesgo y secuencia.</p>
<p>Fuentes de información: Documentos públicos: Pruebas de los lapsos 20016-1 y 2017-1, Opinión de los especialistas en las diferentes áreas del conocimiento y evaluadores.</p>		
<p>Criterio para la selección del estándar:</p>	<p>Opinión de expertos, en consideración al número de indicadores</p>	
<p>Procedimiento para la valoración</p>	<p>Base de comparación absoluta</p>	
<p>Instrumento:</p>	<p>Anexo A</p>	

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

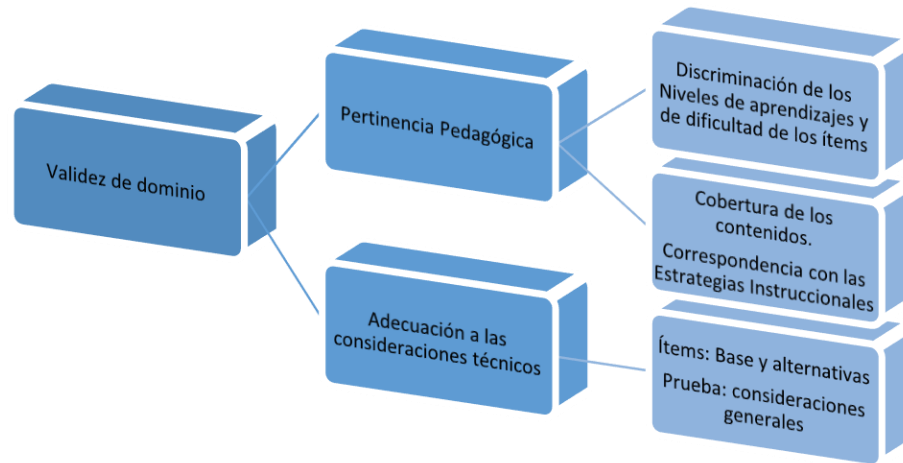
De igual forma se procedió a procesar la información en matrices descriptivas por asignatura, lapso, tipo de prueba (1era o segunda Integral), objetivo, ítems e indicadores. De manera tal de visualizar el comportamiento de la variable y considerar una estimación apropiada de los resultados, para ello se tomaron en consideración los siguientes criterios

ADECUADO AJUSTE	MEDIANO O BÁSICO AJUSTE	POCO O NUNGÚN AJUSTE
Si el 75% o más de las respuestas consideran que los ítems de la prueba se ajustan a las exigencias técnicas de claridad, redacción, distractores evitan sesgar al estudiante, poseen una secuencia adecuada	Si entre el 74% y 60% de las respuestas consideran que los ítems de la prueba se ajustan parcialmente a las exigencias técnicas de claridad, redacción, distractores evitan sesgar al estudiante, poseen una secuencia adecuada.	Si el 59% o menos de respuestas consideran que los ítems de la prueba tienen escaso ajuste a las exigencias técnicas de claridad, redacción, distractores evitan sesgar al estudiante, poseen una secuencia adecuada

La figura 8 presenta de forma gráfica las variables que contribuyen a determinar la validez de dominio, de acuerdo con el referente evaluativo validado.

Figura 8

Variables que contribuyen a determinar la validez de dominio



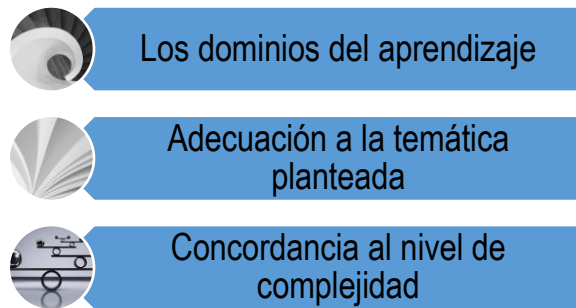
Elaboración propia julio 2022

Para determinar la validez de dominio de cada una de las pruebas valoradas por los expertos, se consideró el resultado de la opinión contabilizada desde el consenso obtenido contrastado con el estándar por dimensión. De acuerdo con los criterios establecidos se observaron los resultados por dimensión y variable, para luego integrar lo encontrado los resultados de clasificación de acuerdo con el estándar en cada variable y llegar así, al establecimiento de la validez de dominio del instrumento.

Logros en lo propuesto en el objetivo específico N.º 3.

Para el logro del objetivo 3; Valorar la validez de dominio de las pruebas objetivas tipo selección simple, de la muestra seleccionada, aplicadas en los lapsos 2016-1 y 2017-1 en asignaturas del Componente Docente de la Carrera de Educación de la UNA, se requirió revisión bibliográfica nuevamente, a fin de determinar la metodología del procesamiento de la información, afinar los estándares, tomar decisiones de acuerdo a lo observado y ajustar algunos estándares por dimensión a fin de poder llegar así a emitir un juicio sobre la validez de dominio de las pruebas seleccionadas. Los criterios que se

ratificaron fueron los planteado por Villarroel (1984), sobre los razonamientos que llevan a determinar la mencionada validez:



De acuerdo con lo anterior, la investigación la validez de dominio de los aprendizajes de las pruebas estudiadas comenzó con la determinación del nivel de aprendizajes exigido a través de los objetivos manifiestos en el Plan de Curso, a los estudiantes, se consideró la opinión de los expertos y lo pautado en las taxonomías de Bloom y Camperos; así como la revisión de los objetivos de la asignatura y los aspectos relacionados al perfil de egreso. Posteriormente, el resultado de la opinión de los expertos se contrastó con el nivel de aprendizajes exigido en los ítems de cada prueba. De igual forma se procedió con las consideraciones técnicas del instrumento.

A continuación, lo encontrado por asignatura: Psicología Educativa (571), Investigación Educativa (578), Fundamentos de la acción docente (516), Evaluación Educativa (534) y Gerencia Educativa (536).

Psicología Educativa (571)

La asignatura Psicología Educativa (571) contempla como aporte al Perfil del profesional los siguientes rasgos por desarrollar:

- 1.1. Interpretar situaciones educativas desde puntos de vista múltiples e interrelacionados
- 1.2. Desarrollar una visión amplia del contexto donde se inserta la acción docente.
- 1.3. Determinar el alcance teórico - explicativo de propuestas educativas.

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

1.4 Establecer conexiones entre disciplinas.

1.5. Comprender, interpretar y explicar los hechos de aprendizaje y los procesos que los influyen.

De acuerdo con lo anterior, en el diseño instruccional de la asignatura se conformó el Plan de Curso (2016) de la asignatura, del cual se extrae en la tabla 13 la sinopsis de los contenidos, los objetivos y la ubicación de la asignatura en la carrera de Educación.

Tabla 14

Sinopsis, ubicación de la asignatura PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Sinopsis del contenido	Objetivos evaluados	Ubicación en el plan de estudios de las carreras y prelaaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje humano: conceptos y características, paradigmas y procesos de aprendizaje. • Procesos cognitivos básicos y superiores: atención, sensación y percepción, memoria, pensamiento y lenguaje, inteligencia y solución de problemas, creatividad. • Estrategias de aprendizaje. • Dimensiones subjetivas del aprendizaje: motivación, auto-concepto. • Interacción educativa: docente-alumno, alumno-alumno, familia-escuela, diferencias individuales. 	1. Interpretar la importancia y el alcance de la Psicología Educativa como disciplina relevante en la formación del docente y su desempeño dentro del contexto educativo actual.	II Semestre Dificultades de Aprendizaje, Educación Integral y TSU En Educación Integral III Semestre Educación Matemática IV Semestre Educación Preescolar. Desarrollo Psicológico (Cód: 570) Tipo de asignatura: Teórico-práctico Carácter de la asignatura: Obligatoria
	2. Diferenciar los paradigmas y los modelos teóricos que han surgido para la explicación del proceso de aprendizaje	
	3. Identificar los procesos cognitivos básicos y su vinculación al entorno de la enseñanza y aprendizaje	
	4. Diferenciar los procesos cognitivos de orden superior, haciendo énfasis en su vinculación con el entorno de la enseñanza y el aprendizaje.	

Fuente: Plan de curso (2016) Elaboración propia 2022

Variable Pertinencia pedagógica de la prueba. El análisis de pertinencia pedagógica de la asignatura definida como la correspondencia lógica de los ítems con los objetivos, contenidos y las estrategias instruccionales desarrolladas en el plan de curso de las asignaturas, en sus tres dimensiones:

1. Discriminación de los niveles de aprendizaje exigidos en los objetivos.
2. Cobertura de los contenidos de la unidad.
3. Correspondencia de los ítems con las estrategias instruccionales.

De acuerdo con la opinión de los expertos consultados se elaboraron matrices descriptivas de la información obtenida de los expertos y contrastada con las taxonomías de Bloom (1990) y Camperos (1997) como se muestra a continuación, en las tablas denominadas: Discriminación de los niveles de aprendizaje exigidos en los objetivos y del nivel de dificultad de los ítems. Matrices descriptivas.

Tabla 15

571. Niveles de dominio del aprendizaje cognoscitivo según expertos

Número del objetivo	ALTO	MEDIO	BAJO	Sin responder
	fr	fr	fr	fr
1	1	3	0	2
2	2	2	0	2
3	2	2	0	2
4	2	2	0	2
Total opiniones	7	9	0	8
%	43,75	56,26		-

Elaboración propia junio 2021

En consideración con la taxonomía de Bloom (1990), los niveles de aprendizaje exigidos en el Plan de Curso de la asignatura Psicología Educativa (571) se ubican a su vez en tres niveles de aprendizaje cognoscitivo, siendo el nivel I el correspondiente a requerimientos de aprendizaje tales como conocimiento y comprensión, el II nivel para aprendizajes de análisis y aplicación y el III nivel para aprendizajes que requieren síntesis y evaluación de los conocimientos, en la tabla nro.16 se muestra la distribución de los objetivos enunciados para el logro de los diferentes niveles.

Tabla 16

571 niveles de dominios de aprendizajes cognoscitivo /expertos /taxonomía de Bloom (1990).

Objetivo de la asignatura	Objetivos de aprendizaje	NÚMERO DE EXPERTOS QUE OPINAN SOBRE EL NIVEL DE COMPLEJIDAD DEL OBJETIVO SEGÚN LA TAXONOMÍA DE BLOOM PARA EL DOMINIO DE APRENDIZAJE COGNOSCITIVO					
		Nivel I		Nivel II		Nivel III	
		Conocimiento	Comprensión	Análisis	Aplicación	Síntesis	Evaluación
Analizar de manera sistemática y reflexiva los paradigmas, procesos y estrategias de aprendizaje para mejorar la dinámica escolar y las transacciones humanas en el aula.	1. Interpretar la importancia y el alcance de la Psicología Educativa como disciplina relevante en la formación del docente y su desempeño dentro del contexto educativo actual			3		1	
	2. Diferenciar los paradigmas y los modelos teóricos que han surgido para la explicación del proceso de aprendizaje			1	1	2	
	3. Identificar los procesos cognitivos básicos y su vinculación al entorno de la enseñanza y aprendizaje			2	0	2	
	4. Diferenciar los procesos cognitivos de orden superior, haciendo énfasis en su vinculación con el entorno de la enseñanza y el aprendizaje			1	1	2	
	Total de opiniones			7	2	7	
	%			43,75	12,5	43,75	

Elaboración propia julio 2021 basado en el Plan de curso de la asignatura (2016).

En los niveles de aprendizaje cognoscitivo de acuerdo con la taxonomía de Camperos (1997) descrita en la tabla nro.16, se puede apreciar diferenciación inicial entre

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

aquellos aprendizajes que solo requieren reproducción de la información y los que plantean un procesamiento mayor hasta lograr aprendizajes productivos de nivel medio denominados convergentes y los de nivel alto denominados productivos divergentes. A continuación los objetivos del Plan de Curso 571 (2016-1) bajo este análisis.

Tabla 17

571 niveles de dominio de los aprendizajes cognoscitivos de los objetivos según taxonomía Camperos

Objetivos de aprendizajes	NÚMERO DE ESPECIALISTAS QUE OPINAN SOBRE EL NIVEL DE COMPLEJIDAD DEL OBJETIVO SEGÚN LA TAXONOMÍA DE CAMPEROS (1997) PARA EL DOMINIO DE APRENDIZAJE COGNOSCITIVO							
	Reproductivos		Productivos					
			Convergentes		Divergentes			
	Reconocimiento de la Información	Evocación de la información	Derivaciones Interpretativas de la Información	Aplicación de Estructuras Conceptuales Metodológicas Instrumentales	Producción de Comunicación personal-Situación Específica.	Producción Planes de Acción	Ejecución Planes de Acción	Producciones evaluativas
1			3	1				
2.			1	1	2			
3.			2	0	2			
4.			1	1	2			
Total de opiniones			7	3	6			
%			43,75	18,75	37,5			

Leyenda: Opiniones de los expertos ajustadas a la taxonomía de Camperos (1997), la cual ofrece una discriminación más específica sobre los niveles de aprendizaje medio y alto. Elaboración propia 2021.

Las tablas números 14,15 y 16 descritas anteriormente, permitieron ubicar los niveles de aprendizaje exigidos en el Plan de curso de la asignatura Psicología Educativa (571). Desde el punto de vista descriptivo, se observó un acuerdo en las opiniones entre el 43,75% al 62,5% de objetivos de aprendizaje con un nivel medio. Esto ubicado en la Taxonomía de Bloom (1990) indicó que los niveles de aprendizaje varían entre lo planteado como nivel II es de un 56,26% y en el nivel III se encontró un 43,75% de las opiniones. En lo planteado en la Taxonomía Camperos (1997), se puede observar que las respuestas se ubican en un 62,5% de niveles de aprendizaje convergentes, (43,75 +

18,75) y el 37,5% ubica el nivel de aprendizaje exigido en aprendizajes productivos divergentes. De acuerdo con lo anteriormente señalado, tanto en la taxonomía de Bloom como en la de Camperos los niveles de aprendizaje exigidos en los objetivos de la asignatura 571: Psicología Educativa, se ubican los niveles medio y alto.

Al continuar en el proceso de determinación de la variable pertinencia pedagógica en su dimensión, discriminación de los niveles de aprendizaje, correspondió en un segundo momento revisar las preguntas y de acuerdo con la información obtenida, evidenciar los niveles de dificultad cada una de ellas. En las siguientes tablas nro. 17, 18 se revelan los resultados obtenidos en la investigación en el lapso 2016-1, primera y segunda integral.

Tabla18

571/2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1: Discriminación de los niveles de aprendizaje. Primera Integral

OBJETIVO	INDICADORES												
	Nivel de aprendizaje del objetivo			ÍTEM	Nivel de dificultad o complejidad exigido en el ítem			El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura			Coherencia Ítem/objetivo		
	A	M	B		NRO	ALTO	MEDIO	BAJO	SI	NO	NR	T	P
1	0	2	1	1	0	0	3	0	2	1	1	1	1
				2	0	0	3	1	1	1	1	1	1
				3	0	0	3		0	1	2	0	1
				4	0	1	2	3	0	0	2	1	0
2	0	2	0	5	0	0	3	0	2	1	1	0	2
				6	0	0	3	0	2	1	1	0	2
				7	0	0	3	2	0	1	1	1	1
				8	0	1	2	2	0	1	1	1	1
3	0	2	0	9	0	0	3	2	0	1	1	1	1

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

				10	0	0	3	2	0	1	1	1	1
				11	0	0	3	2	0	1	1	1	1
				12	0	0	3	2	0	1	1	1	1
4	0	1	0	13	0	1	2	2	0	1	1	1	1
				14	0	2	1	2	0	1	1	1	1
				15	0	0	3	2	0	1	1	1	1
				16	0	0	3	2	0	1	1	1	1
Total de Respuestas					0	4	16	12	4	15	16	13	15
Σ					0	5	43	26	7	15	18	13	17
%					0	10,41	89,58	54,16	14,6	31,2	37,5	27,1	35,4
MODO					0	0	3	2	0	1	1	1	1

NR: no responde. Elaborado en enero 2023

En la primera integral lapso 2016-1 de la asignatura Psicología Educativa, se puede observar que los niveles de dificultad de las preguntas resultaron **bajos** con una consideración del 89,58 de las respuestas sin embargo, los niveles de aprendizaje exigidos en los objetivos fueron señalados como medio. Por su parte, la coherencia ítem-objetivo se ubicó entre un 27,1% de forma parcial y un 35,4% como inexistente, para un 62,5% del total de las opiniones

Tabla19

571/ 2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1/Discriminación de los niveles de aprendizaje. Segunda Integral

OBJETIVO	INDICADORES												
	Nivel de aprendizaje del objetivo			ÍTEM	Nivel de aprendizaje exigido en el ítem			El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura			Coherencia Ítem/objetivo		
	A	M	B		NRO	ALTO	MEDIO	BAJO	SI	NO	NR	T	P
1	0	2	1	1	0	1	2	2	1	0	2	0	1
				2	0	0	3	3	0	0	1	2	0
				3	0	0	3	2	1	0	1	1	1

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

				4	0	0	3	2	1	0	1	2	0
2	0	2	0	5	0	0	3	2	1	0	1	2	0
				6	0	0	3	2	1	0	1	2	0
				7	0	1	2	2	1	0	2	1	0
				8	0	1	2	2	1	0	2	1	0
3	0	2	0	9	0	2	1	2	1	0	2	0	1
				10	0	0	3	2	1	0	1	0	2
				11	0	0	3	2	1	0	1	1	1
				12	0	0	3	2	1	0	1	2	0
4	0	1	0	13	0	0	3	2	1	0	1	2	0
				14	0	1	2	2	1	0	1	2	0
				15	0	1	2	2	1	0	1	2	0
				16	0	2	1	2	1	0	1	0	2
Total de Respuestas					0	8	16	16	15	0	16	12	6
Σ					0	9	39	33	15	0	20	20	8
%					0	18,75	81,25	68,7	31,25	0	41,6	41,6	16,6
MODO					0	1	3	2	1	0	1	2	0

NR: NO respondió. Elaboración propia enero 2023

En la segunda integral del lapso 2016-1, se encontró que el nivel de dificultad de las preguntas fue en un 81,25% BAJO resultado que muestra discordancia con los niveles de aprendizaje exigidos en los objetivos del Plan de Curso. Por su parte la coherencia ítem – objetivo fue señalada con un 41,6% como Parcial y un 16,6% de inexistente para un total de 58,2% de las opiniones recibidas.

En el estudio sobre la variable pertinencia pedagógica se consideró a su vez, las dimensiones: ajuste del ítem al contenido (2) y la relación del ítem con las estrategias instruccionales (3) A continuación los datos recopilados a través del instrumento de

recolección de información para la primera y segunda integral del lapso 2016-1. Ver tablas nro. 19 y 20

Tabla 20

571/2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 2 y 3. Primera Integral

OBJETIVO	INDICADORES						
	ÍTEM	El ítem se ajusta al contenido de la unidad			El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo		
		SI	NO	NR	SI	NO	NR
1	1	2	0	1	2	0	1
	2	2	0	1	1	0	2
	3	3	0	0	2	0	1
	4	3	0	0	3	0	0
2	5	0	2	1	0	2	1
	6	0	2	1	1	0	2
	7	3	0	0	3	0	0
	8	3	0	0	3	0	0
3	9	3	0	0	2	0	1
	10	3	0	0	2	0	1
	11	3	0	0	2	0	1
	12	3	0	0	2	0	1
4	13	3	0	0	2	0	1
	14	3	0	0	2	0	1
	15	3	0	0	2	0	1
	16	3	0	0	2	0	1
Total de respuestas		15	2	4	15	1	13
Σ		40	4	4	32	2	15
%		83,3	8,3	8,3	66,6	4,1	31,3
MODO		3	0	0	2	0	1

NR: No responde. Elaboración propia enero 2023

La dimensión dos (2) sobre el ajuste del ítem a los contenidos de los objetivos se encontró que un 83% de las respuestas indican ajuste. En cuanto a la relación de las preguntas con las estrategias instruccionales el porcentaje de respuestas fue de un 66,6% evidenciando una relación menor.

Tabla 21

571/2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 2 y 3. Segunda Integral.

OBJETIVO	INDICADORES						
	ÍTEM	El ítem se ajusta al contenido de la unidad			El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo		
		SI	NO	NR	SI	NO	NR
1	1	3	0	0	2	1	0
	2	3	0	0	3	0	0
	3	2	0	1	2	0	1
	4	3	0	0	2	1	0
2	5	3	0	0	2	1	0
	6	3	0	0	2	1	0
	7	3	0	0	2	1	0
	8	2	1	0	2	1	0
3	9	3	0	0	2	1	0
	10	3	0	0	2	0	1
	11	3	0	0	2	0	1
	12	3	0	0	2	0	1
4	13	3	0	0	2	1	0
	14	3	0	0	2	1	0
	15	3	0	0	2	1	0
	16	3	0	0	2	1	0
Total de respuestas		16	1	1	16	11	4
Σ		46	1	1	33	11	4

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

%	95,83	2,1	2,1	68,75	22,9	8,3
MODO	3	0	0	2	1	0

NR: No responde. Elaboración propia enero 2023

En la segunda integral del lapso 2016-1 las opiniones se orientaron a señalar en un 95,83% a relación de las preguntas con los contenidos de los objetivos evaluados a través de la prueba, mientras que la relación de los ítems con las estrategias instrucciones fue considerada en un 68,75% de las respuestas. De lo anterior, se pudo evidenciar que se puede dar el caso preguntas ajustadas al contenido con poca relación con las estrategias instruccionales.

En el siguiente cuadro nro. 22 se presentan los resultados obtenidos en las tablas anteriores a fin de establecer las comparaciones de los resultados encontrados sobre las dimensiones 1, 2 y 3 de la variable pertinencia pedagógica.

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

Tabla 22

571/2016-1 Comparación de la dimensión 1 de la primera y segunda integral. Pertinencia pedagógica.

Dimensión 1: Discriminación de los niveles de aprendizaje							
Niveles de aprendizaje/ taxonomía Bloom				Niveles de aprendizaje/ taxonomía Camperos			
Indicador/Clasificación	ALTO	MEDIO	BAJO	DIVERGENTES	CONVERGENTES		REPRODUC TIVOS
				PRODUCCIÓN DE COMUNICACIONES	Aplicación estructuras	Derivaciones conceptuales	
Cantidad de respuestas que indican el nivel de aprendizaje exigido en los CUATRO objetivos del plan de curso de la asignatura.	43,75%	56,25%	-	37,5%	18,75%	43,75%	-

Nota: En la determinación del nivel de aprendizaje de los objetivos de acuerdo con las taxonomías se totalizó el número de las respuestas de los expertos en las pruebas integrales de los lapsos 2016-1 y 2017-1 porque el Plan de Curso fue igual en los dos lapsos del estudio.

Cantidad de respuestas que indican el Nivel de dificultad o complejidad exigido en el ítem	1era Integral			2da Integral		
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
	0	10,41%	89,58%	0	18,75%	81,25%

Indicadores/ Integral	1era Integral			2da Integral		
	Total	Parcial	Inexistente	Total	Parcial	Inexistente
Cantidad de respuestas que indican que los ítems se corresponden en su totalidad con el nivel de aprendizaje exigido en el objetivo	37,5%	27,1%	35,4%	41,6%	41,6%	16,6%
Cantidad de respuestas que indican el ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura	SI	NO	NR	SI	NO	NR
	54,16%	14,6%	31,2%	68,75%	31,25%	0

(*) Cantidad de respuesta que indican que los cuatro (4) ítems NO permiten evidenciar el logro del aprendizaje de cada objetivo.	1ERA INTEGRAL	2DA INTEGRAL
	(*) El indicador fue abordado por los especialistas en el apartado de consideraciones generales de la prueba.	100%

Tabla 23

571 / 2016-1 Comparación de las dimensiones 2 y 3 de la primera y segunda integral

Dimensión 2: Cobertura de los contenidos de la unidad.			Dimensión 3: Correspondencia de los ítems con las estrategias instruccionales		
Indicador / Integral	1era	2da	Indicador / Integral	1era	2da
Cantidad de respuestas que indican si los ítems están ajustados al contenido de la unidad	%	%	Cantidad de respuestas que indican si los ítems tienen relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo.	%	%
	83,3	95,83		66,6	68,7

Elaboración propia enero 2023

En relación con la apreciación en torno a la variable pertinencia pedagógica conjugada en sus tres dimensiones: Discriminación de los niveles de aprendizaje, ajuste de los ítems al contenido y relación con las estrategias instruccionales y mostradas anteriormente, se hizo necesario elaborar las llamadas matrices de juicio basadas en el referente evaluativo construido y validado, tal como se muestra en la tabla nro. 23.

Tabla 24

571 / 2016-1 Matriz de juicio sobre la pertinencia pedagógica en la primera y segunda integral

Indicador/Integral	1era	2da
Relación del Nivel de dificultad o complejidad exigido del ítem con el objetivo	POCA	POCA
Los ítems se corresponden con del nivel de aprendizaje exigido en el objetivo	POCO	POCO
Los ítems atienden las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura	POCO	MEDIANA
Los ítems están ajustados al contenido de la unidad	ADECUADA	ADECUADA
Los ítems tienen relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo.	MEDIANA	MEDIANA

Elaboración propia enero 2023

Los resultados encontrados en cuanto a la variable pertinencia pedagógica en la primera y segunda integral del lapso 2016-1 de acuerdo a lo establecido en el referente

evaluativo, permite señalar los aspectos débiles las integrales estudiadas y considerar como indispensable para la pertinencia, la coherencia entre el nivel de dificultad planteado en las preguntas y el nivel de aprendizaje planteado en los objetivos. En tal sentido, ambas pruebas se pudieron constatar opiniones que permiten afirmar la existencia de varios aspectos que se pueden mejorar con el objeto de alcanzar una mediana o adecuada pertinencia.

Variable adecuación de la prueba a las consideraciones técnicas. La variable adecuación de la prueba a las consideraciones técnicas en la asignatura Psicología Educativa (571) del lapso 2016-1 se valoró en función de las dimensiones: ajuste del ítem y ajuste general de la prueba. En la primera dimensión se revisó la base y los distractores en cuanto a claridad de la redacción de la base del ítem, conformación de los distractores de cada la pregunta y la dimensión ajuste general consideró la forma de presentar los elementos constitutivos de la prueba: Planteamiento de las instrucciones, la secuencia de los ítems, la ubicación de las respuestas, como se muestra a partir de la tabla siguiente. Cada dimensión se estudió por separado para luego integrar los resultados encontrados.

Tabla 25

571/2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1 ajuste de la base y distractores. Primera Integral.

INDICADORES										
OBJETIVO	ÍTEM	La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta.			Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta			La respuesta correcta es fácil de identificación		
		SI	NO	No respondió	SI	NO	No respondió	SI	NO	NR
1	1		2	1	1	1	1	1	1	1

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

	2		1	2	1	1	1	0	1	2
	3		2	1	0	2	1	0	2	1
	4	1	1	1	2	0	1	2	0	1
2	5	1	1	1	0	2	1	1	1	1
	6	0	2	1	0	2	1	0	2	1
	7	0	2	1	1	1	1	0	2	1
	8	0	2	1	0	2	1	0	2	1
3	9	0	2	1	0	2	1	0	2	1
	10	0	2	1	0	2	1	0	2	1
	11	0	2	1	0	2	1	0	2	1
	12	0	2	1	0	2	1	0	2	1
4	13	0	2	1	0	2	1	0	2	1
	14	0	2	1	0	2	1	0	2	1
	15	0	2	1	0	2	1	0	2	1
	16	0	2	1	0	2	1	0	2	1
Total de respuestas		2	16	16	4	15	16	3	15	16
Σ		2	29	17	5	27	16	4	27	17
%		4,1	60,4	35,4	10,4	56,25	33,3	8,33	56,25	35,3
MODO		0	2	1	0	2	1	0	2	1

NR: No respondió. Elaboración propia enero 2023

Los resultados encontrados sobre la dimensión ajuste de la base y distractores a las consideraciones técnicas de la prueba de selección en su primera integral dejan evidencia en un 60,4% que la base del ítem no induce la respuesta, el 56,25% de las respuestas plantean que los distractores no sugieren ni ayudan a buscar las respuestas. De acuerdo con los resultados la respuesta correcta no es de fácil ubicación. Sin embargo, en estos aspectos señalados hay un porcentaje entre el 33,3% y el 35,4% de

opiniones en la categoría no respondió, lo que expresa cierta indecisión de los expertos, que no debe ser ignorada en el análisis o en futuras investigaciones.

Tabla 26

571/2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1 ajuste de la base y distractores. Segunda Integral

INDICADORES										
OBJETIVO	ÍTEM	La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta.			Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta			La respuesta correcta es fácil de identificación		
		SI	NO	No respondió	SI	NO	No respondió	SI	NO	NR
1	1	0	3	0	2	0	1	1	1	1
	2	0	2	1	0	2	1	0	2	1
	3	0	2	1	0	2	1	0	2	1
	4	0	2	1	0	2	1	0	2	1
2	5	0	2	1	0	2	1	0	2	1
	6	0	2	1	0	2	1	0	2	1
	7	0	2	1	0	2	1	0	2	1
	8	0	2	1	0	2	1	0	2	1
3	9	0	2	1	0	2	1	0	2	1
	10	0	2	1	0	2	1	0	2	1
	11	0	2	1	0	2	1	0	2	1
	12	0	2	1	0	2	1	0	2	1
4	13	0	3	0	0	2	1	0	2	1
	14	1	2	0	0	2	1	0	2	1
	15	0	3	0	0	2	1	0	2	1
	16	0	3	0	0	2	1	0	2	1
Total de respuestas		1	16	12	1	15	16	1	16	16
Σ		1	36	12	2	30	16	1	31	16
%		2,1	75	25	4,1	62,5	33,3	2,1	64,58	33,3

MODO	0	2	1	0	2	1	0	2	1
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---

NR: No respondió. Elaboración propia enero 2023

Se observa que en la segunda integral aplicada en el 2016-1 de la asignatura Psicología Educativa las opiniones de los especialistas señalan un 75% de acuerdo en que la base del ítem no induce la respuesta, lo que de acuerdo al referente se puede considerar como aceptable, sin embargo, dado que los indicadores referidos a los distractores y las respuestas correctas se encuentran entre el 62,5% y el 64,58% respectivamente, considerado lo BASICO dentro del mencionado referente y además, la divergencia de opiniones a través de la opción NO respondió, la cual muestra un 33,3%, se evidencia en estos rasgos un alejamiento del ideal técnico de elaboración.

La tabla nro. 27 reúne la información obtenida de los especialistas en cuanto a los elementos técnicos generales de la prueba como lo son: las instrucciones, la secuencia de preguntas, dar más información que la requerida, ubicación de la alternativa correcta e ítems siguientes.

Tabla 27

571/2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 2: ajuste general de la prueba. Primera y segunda integral

Indicador/Integral	1era	2da
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	3	2
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores.	2	2
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas.	3	3
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.	1	2
Σ	9	9
%	75	75

En el análisis del cuadro anterior, en relación con el ajuste general de la prueba se logra observar la existencia de instrucciones claras y precisas, una secuencia de ítems que evita orientar otras respuestas, las preguntas evitan sesgar al estudiante y siguen una secuencia adecuada con lo que se está evaluado, en un 75% de las opiniones registradas, tanto en la primera como en la segunda integral.

En la siguiente tabla nro. 28 denominada 571/ 2016-1 Comparación de las dimensiones 1 y 2 de la variable adecuación de la prueba a las consideraciones técnicas en la primera y segunda integral, se logró revisar los resultados para establecer con mayor claridad el comportamiento de los indicadores.

Tabla 28

571/ 2016-1 Comparación de las dimensiones 1 y 2 de la variable adecuación de la prueba a las consideraciones técnicas / primera y segunda integral

dimensión 1: base y distractores			dimensión 2: Ajuste general de la prueba.		
Indicadores/Integral	1era Integral	2da. Integral	Indicadores/Integral	1era Integral	2da. Integral
	%	%		%	%
Proporción de respuestas que indican si la base del ítem está redactada sin inducir la alternativa correcta.	60,4	75	Proporción de respuestas de los especialistas que indican si el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	100	66,7
Proporción de respuestas que indican si los distractores NO sugieren o ayudan a ubicar la respuesta.	56,25	62,5	Proporción de respuestas de los especialistas que indican si la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores.	66,7	66,7
Proporción de respuestas donde la alternativa correcta NO es fácil de identificación.	56,25	64,58	Proporción de respuestas de los especialistas que indican si la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas	100	100
			Proporción de respuestas de los especialistas que indican la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.	33,3	66,7

Elaboración propia julio 2022

Nota: Datos tomados de la opinión de los expertos en la valoración de las consideraciones generales de la prueba

En las dos dimensiones de la variable adecuación de la prueba a las consideraciones técnicas de elaboración de instrumentos de evaluación objetivos de selección simple, el resultado indica que en la primera integral del lapso 2016-1 el 60,4% reconoce la base del ítem bien redactada. El 56,25% de las opiniones señala que los distractores no sugieren la respuesta y otro 56,25% concuerda en que la alternativa correcta no es de fácil ubicación. En la segunda integral del lapso 2016-1 los datos superan los promedios de la primera integral, y se encuentra que el 75% de las opiniones coinciden en señalar que la base de ítem está bien redactada. El 62,5% de las opiniones de los expertos manifiestan que las alternativas NO sugieren la respuesta correcta y el 64,5% coinciden en que la alternativa correcta NO es de fácil ubicación.

En cuanto al ajuste general de la prueba tanto la primera como la segunda integral, se evidencia un ADECUADO ajuste en la claridad y precisión de las instrucciones para responder las preguntas con 100% de acuerdo y un AJUSTE BÁSICO en la secuencia de los ítems para evita orientar respuestas a preguntas posteriores, además de destacar que en la segunda integral la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando con el 66,7%. Además, hay un elevado porcentaje de opiniones, el 100% en ambas integrales, apuntando a indicar que los cuatro ítems NO permiten evidenciar el logro del aprendizaje de cada objetivo, como se muestra en la matriz de juicio de la tabla nro. 29.

Tabla 29

571/ 2016-1 Matriz de juicio de la variable adecuación a las consideraciones técnicas / primera y segunda integral

Indicador/Integral	AJUSTE	
	1era Integral	2da Integral
Las respuestas indican si la base del ítem está redactada sin inducir la alternativa correcta.	BASICO	ADECUADA
Las respuestas indican si los distractores NO sugieren o ayudan a ubicar la respuesta.	POCO	BASICO
Las respuestas indican que la alternativa correcta NO es fácil de identificación.	POCO	BASICO
Las respuestas de los especialistas indican que el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	ADECUADO	BASICO
Las respuestas de los especialistas indican que la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores	BASICO	BASICO
Las respuestas de los especialistas indican que la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas	ADECUADO	ADECUADO
Las respuestas de los especialistas indican que la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.	POCO	BASICO

La tabla 29 matriz de juicio de la variable adecuación a las consideraciones técnicas / primera y segunda integral muestra la valoración de las dimensiones 1 y 2 de la variable adecuación de la prueba a los aspectos técnicos, permite visualizar lo encontrado en las pruebas aplicadas en relación con la elaboración y seguimiento de pautas establecidas para ello, de acuerdo con el referente evaluativo elaborado.

En la determinación de la validez de dominio de las integrales 1 y 2 del lapso 2016-1, y 2017-1 se consideraron las matrices de juicio por variable por asignatura. El procedimiento desarrollado en las tablas descriptivas y las matrices de juicio de las dos variables construidas con el referente de validez de dominio dan idea con precisión de cada uno de los aspectos considerados como importantes y de aquellos a considerar en próximas pruebas.

Tabla 30

571/2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1: Discriminación de los niveles de aprendizaje. Primera Integral

OBJETIVO	INDICADORES												
	Nivel de aprendizaje del objetivo			ÍTEM	Nivel de dificultad o complejidad exigido en el ítem			El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura			Coherencia ítem/objetivo		
	A	M	B		NRO	A	M	B	SI	NO	NR	T	P
1	1	1	-	1	0	1	2	2	1	0	1	1	1
				2	1	0	1	3	0	0	3	0	0
				3	2	2	0	3	0	0	2	1	0
				4	2	1	0	3	0	0	3	0	0
2	2	0	0	5	1	1	0	1	1	1	1	1	1
				6	1	2	0	3	0	0	3	0	0
				7	1	1	1	3	0	0	3	0	0
				8	2	1	0	3	0	0	2	0	1
3	2	0	0	9	1	1	1	3	0	0	3	0	0
				10	1	1	1	3	0	0	3	0	0
				11	1	2	0	3	0	0	3	0	0
				12	1	2	0	3	0	0	2	1	0
4	2	0	0	13	0	1	2	3	0	0	3	0	0
				14	0	3	0	3	0	0	3	0	0
				15	2	1	0	3	0	0	3	0	0
				16	0	3	0	3	0	0	2	1	0
Total de Respuestas					12	15	4	16	2	1	16	5	0
Σ					17	24	8	45	2	2	40	5	3
%					35,41	50	16,6	93,75	4,1	4,1	83,33	10,41	6,25
MODO					1	1	0	3	0	0	3	0	0

NR: No responde. Elaboración propia enero 2023

En la primera integral de la asignatura 571 del lapso 2017-1 se observó en cuanto al nivel de dificultad de los ítems de la prueba, poco consenso entre los especialistas, sin embargo, el 50% de las respuestas se ubicó en nivel medio. En el indicador coherencia ítem-objetivo, sin embargo, coinciden en un 83,33% que es total. A la pregunta si el ítem responde a las necesidades y exigencias de los objetivos el 93,75% de las opiniones estuvo de acuerdo.

Tabla 31

571/2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1: Discriminación de los niveles de aprendizaje. Segunda Integral

OBJETIVO	INDICADORES												
	Nivel de aprendizaje del objetivo			ÍTEM	Nivel de dificultad o complejidad exigido en el ítem			El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura			Coherencia ítem/objetivo		
	A	M	B		NRO	A	M	B	SI	NO	NR	T	P
1	1	1	0	1	0	2	1	3	0	0	2	1	0
				2	0	3	0	3	0	0	2	1	0
				3	1	2	0	3	0	0	2	1	0
				4	1	2	0	3	0	0	3	0	0
2	2	0	0	5	1	1	1	3	0	0	3	0	0
				6	2	0	1	3	0	0	3	0	0
				7	2	1	0	3	0	0	2	1	0
				8	2	0	0	2	0	1	2	0	1
3	2	0	0	9	0	2	1	2	1	0	2	1	0
				10	1	2	0	3	0	0	3	0	0
				11	0	3	0	3	0	0	3	0	0
				12	1	0	2	3	0	0	3	0	0
4	2	0	0	13	1	1	1	3	0	0	2	1	0
				14	2	1	0	3	0	0	3	0	0

				15	0	3	0	3	0	0	3	0	0
				16	0	3	0	2	0	1	2	0	1
Total de Respuestas					10	13	6	16	1	2	16	6	2
Σ					14	26	7	45	1	2	40	6	2
%					29,1	54,1	14,58	93,75	2,1	4,1	83,33	12,5	4,1
MODO					2	2	1	3	0	0	3	0	0

NR: No responde. Elaboración propia enero 2023

La tabla 31 refleja la frecuencia de las opiniones sobre la dimensión discriminación de los niveles de aprendizaje y de dificultad de los ítems en la segunda integral, se observa en el modo la tendencia a señalar niveles altos y medios en la complejidad de las preguntas, por otra parte, tanto la coherencia ítem-objetivo como atención a los requerimientos de las exigencias de los objetivos muestran un elevado acuerdo señalado en un 83,33% y un 93,75% respectivamente.

Tabla 32

571/2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 2 y 3. Primera Integral

OBJETIVO	INDICADORES						
	ÍTEM	El ítem se ajusta al contenido de la unidad			El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo		
		SI	NO	NR	SI	NO	NR
1	1	2	1	0	2	1	0
	2	3	0	0	3	0	0
	3	3	0	0	3	0	0
	4	3	0	0	3	0	0
2	5	2	1	0	2	0	1
	6	3	0	0	3	0	0
	7	3	0	0	3	0	0
	8	3	0	0	3	0	0

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

3	9	3	0	0	3	0	0
	10	3	0	0	3	0	0
	11	3	0	0	3	0	0
	12	3	0	0	3	0	0
4	13	3	0	0	3	0	0
	14	3	0	0	3	0	0
	15	3	0	0	3	0	0
	16	3	0	0	3	0	0
Total de respuestas		16	2	0	16	1	1
Σ		46	2	0	46	1	1
%		95,8	4,1	0	95,8	2,1	2,1
MODO		3	0	0	3	0	0

NR: No responde. Elaboración propia enero 2023

Las dimensiones 2 y 3 a las que hace referencia la tabla 32 correspondientes a la variable pertinencia pedagógica, las cuales señalan lo siguiente: el ajuste al contenido de la pregunta y su relación con las estrategias instruccionales, coinciden en un 95,8%.

Tabla 33

571/2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 2 y 3. Segunda Integral

OBJETIVO	INDICADORES						
	ÍTEM	El ítem se ajusta al contenido de la unidad			El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo		
		SI	NO	NR	SI	NO	NR
1	1	3	0	0	3	0	0
	2	3	0	0	3	0	0
	3	3	0	0	3	0	0
	4	3	0	0	3	0	0
2	5	3	0	0	3	0	0

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

	6	3	0	0	3	0	0
	7	3	0	0	2	1	0
	8	2	0	1	2	0	1
3	9	2	1	0	2	1	0
	10	3	0	0	3	0	0
	11	3	0	0	3	0	0
	12	3	0	0	3	0	0
4	13	3	0	0	2	1	0
	14	3	0	0	3	0	0
	15	3	0	0	3	0	0
	16	3	0	0	2	0	1
Total de respuestas	16	1	1	16	3	2	
Σ	46	1	1	43	3	2	
%	95,8	2,1	2,1	89,58	6,25	4,1	
MODO	3	0	0	3	0	0	

NR: No responde. Elaboración propia enero 2023

Lo anteriormente señalado en la tabla 33 no se modifica en la segunda integral, sino que se mantiene la tendencia con valores entre 89,58% a 95,8%.

Las tablas 34, 35: 571/ 2017-1 *Comparación de la dimensión 1 de la primera y segunda integral, y las dimensiones 2 y 3*, muestran los resultados descritos con anterioridad, sin embargo favorecen la interpretación y el análisis de los resultados en relación con las tres dimensiones de la variable pertinencia pedagógica.

Tabla 34

571/2017-1 Comparación de la dimensión 1 de la primera y segunda integral. Pertinencia Pedagógica.

Dimensión 1: Discriminación de los niveles de aprendizaje							
Niveles de dominio del aprendizaje/ taxonomía Bloom				Niveles de aprendizaje/ taxonomía Camperos			
Indicador/Clasificación	ALTO	MEDIO	BAJO	DIVERGENTES	CONVERGENTES		REPRODUC TIVOS
				PRODUCCIÓN DE COMUNICACIONES	Aplicación estructuras	Derivaciones conceptuales	
Cantidad de respuestas que indican el nivel de aprendizaje exigido en los CUATRO objetivos del plan de curso de la asignatura.	43,75%	56,25%	-	37,5%	18,75%	43,75%	-
Nota: En la determinación del nivel de aprendizaje de los objetivos de acuerdo con las taxonomías se totalizó el número de las respuestas de los expertos en las pruebas integrales de los lapsos 2016-1 y 2017-1 porque el Plan de Curso fue igual en los dos lapsos del estudio.							

Indicador/Integral	1era Integral			2da Integral		
Cantidad de respuestas que indican el Nivel de dificultad o complejidad exigido en el ítem	A	M	B	A	M	B
	35,41%	50%	16,6%	29,1%	54,1%	14,58%

Indicador/ Integral	1era Integral			2da Integral		
Cantidad de respuestas que indican que los ítems se corresponden con del nivel de aprendizaje exigido en el objetivo	Total	Parcial	Inexistente	Total	Parcial	Inexistente
	83,33%	10,41%	6,25%	83,33%	12,5%	4,1%
Cantidad de respuestas que indican que el ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura	SI	NO	NR	SI	NO	NR
	93,75%	4,1%	2,1%	93,75%	2,1%	4,1%
Indicador/ Integral	1ERA INTEGRAL			2DA INTEGRAL		
(*) Cantidad de respuesta que indican que los cuatro (4) ítems NO permiten evidenciar el logro del aprendizaje de cada objetivo.	%			%		
	100			66		
(*) El indicador fue abordado por los especialistas en el apartado de consideraciones generales de la prueba.						

Tabla 35

571/2017-1 Comparación de la dimensión 2 y 3 de la primera y segunda integral

Dimensión 2: Cobertura de los contenidos de la unidad.			Dimensión 3: Correspondencia de los ítems con las estrategias instruccionales		
Indicador / Integral	1era	2da	Indicador / Integral	1era	2da
	%	%		%	%
Cantidad de respuestas que indican si los ítems están ajustados al contenido de la unidad	95,8	95,8	Cantidad de respuestas que indican si los ítems tienen relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo.	95,8	88,58

Desde el punto de vista de la pertinencia pedagógica, los instrumentos de la primera y la segunda integral muestran acuerdos porcentuales significativos en los datos de sobre los indicadores revisados. Sin embargo, se observó un elevado porcentaje de opiniones, el 100% que indican para las dos integrales que los cuatro ítems NO permiten evidenciar el logro del aprendizaje de cada objetivo.

Tabla 36

571/2017-1 Matriz de juicio sobre la pertinencia pedagógica en la primera y segunda integral

Indicador/apreciación	1era Integral	2da Integral
Relación del Nivel de dificultad o complejidad exigido del ítem con el objetivo	ADECUADO	ADECUADO
Los ítems se corresponden con del nivel de aprendizaje exigido en el objetivo	ADECUADO	ADECUADO
Los ítems atienden las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura	ADECUADO	ADECUADO
Los ítems están ajustados al contenido de la unidad	ADECUADO	ADECUADO
Los ítems tienen relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo.	ADECUADO	ADECUADO

La matriz juicio de la tabla 36 permitió agrupar los resultados porcentuales de las tablas descriptivas y contrastarlos con los criterios acordados en el referente a fin de identificar la realidad específica del instrumento aplicado en el lapso de estudio.

En las siguientes tablas numeradas del 37 a la 40 se presentan las matrices descriptivas de la variable adecuación de las pruebas a las consideraciones técnicas con sus dos dimensiones: ajuste de la base y los distractores y ajuste general.

Tabla 37

571/2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1 ajuste de la base y distractores. Primera Integral

Indicadores										
OBJETIVO	ÍTEM	La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta.			Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta			La respuesta correcta es fácil de identificación		
		SI	NO	No respondió	SI	NO	No respondió	SI	NO	NR
1	1	2	1	0	1	2	0	1	2	0
	2	3	0	0	3	0	0	3	0	0
	3	3	0	0	2	1	0	1	2	0
	4	3	0	0	3	0	0	2	1	0
2	5	2	0	1	0	2	1	1	1	1
	6	3	0	0	2	1	0	2	1	0
	7	3	0	0	3	0	0	3		0
	8	3	0	0	2	1	0	2	1	0
3	9	3	0	0	2	1	0	2	1	0
	10	3	0	0	1	2	0	1	2	0
	11	3	0	0	1	2	0	1	2	0
	12	3	0	0	3	0	0	3	0	0
4	13	3	0	0	2	1	0	2	1	0
	14	3	0	0	1	2	0	1	2	0

	15	3	0	0	2	1	0	1	1	0
	16	3	0	0	2	1	0	3	0	0
Total de respuestas		16	1	1	16	11	1	16	12	1
Σ		46	1	1	30	17	1	29	17	1
%		95,8	2,1	2,1	62,5	35,4	2,1	60,4	35,4	2,1
MODO		3	0	0	2	1	0	1	1	0

NR: No responde. Elaboración propia enero 2023

En la Dimensión 1 denominada ajuste de la base y distractores a las consideraciones técnicas de la Primera Integral del lapso 2017-1, se produjo un acuerdo del 95,8% en el indicador que señala la recomendación de evitar que la base de la pregunta ofrezca información sobre la respuesta. En el señalamiento de si los distractores ayudan a identificar la respuesta correcta la tendencia es que ayuda en un 62,5%. Al planteamiento de si la respuesta es de fácil identificación el porcentaje se ubica en un 60,4%. Los resultados mencionados convocan a una revisión en otra oportunidad, sobre los aspectos mencionados.

Tabla 38

571/2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1 ajuste de la base y distractores. Segunda Integral

BASE Y ALTERNATIVAS DE LOS ÍTEMS										
OBJETIVO	ÍTEM	La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta.			Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta			La respuesta correcta es fácil de identificación		
		SI	NO	No respondió	SI	NO	No respondió	SI	NO	NR
1	1	3	0	0	3	0	0	2	1	0
	2	3	0	0	2	1	0	2	1	0
	3	3	0	0	2	1	0	1	2	0
	4	3	0	0	2	1	0	2	1	0

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

2	5	3	0	0	2	1	0	2	1	0
	6	3	0	0	2	1	0	2	1	0
	7	2	1	0	1	2	0	0	3	0
	8	1	1	1	0	2	1	0	2	1
3	9	2	1	0	1	2	0	1	2	0
	10	3	0	0	2	1	0	2	1	0
	11	3	0	0	2	1	0	2	1	0
	12	3	0	0	3	0	0	3	0	0
4	13	2	1	0	1	2	0	1	2	0
	14	3	0	0	2	1	0	2	1	0
	15	3	0	0	2	1	0	2	1	0
	16	2	0	1	1	1	1	1	1	1
Total de respuestas		16	4	2	16	14	2	16	15	2
Σ		42	4	2	28	18	2	27	21	2
%		87,5	8,3	4,1	58,3	37,5	4,1	56,2	43,7	4,1
MODO		3	0	0	2	1	0	2	1	1

NR: No responde. Elaboración propia enero 2023

En la Dimensión 1 denominada ajuste de la base y distractores a las consideraciones técnicas de la Segunda Integral del lapso 2017-1, se produjo un acuerdo del 87,5% en el indicador que señala la recomendación de evitar que la base de la pregunta ofrezca información sobre la respuesta. En el señalamiento de si los distractores ayudan a identificar la respuesta correcta la tendencia es que ayuda en un 58,3%. Al planteamiento de si la respuesta es de fácil identificación el porcentaje se ubica en un 56,2%. Los resultados mencionados convocan a una revisión en otra oportunidad, sobre los aspectos mencionados.

La tabla 39 muestra la información recopilada sobre la dimensión 2: ajuste general de la prueba tanto de la primera como de la segunda integral en cuanto a las instrucciones

generales y específicas de las pruebas, las respuestas, su ubicación y función dentro de la prueba.

Tabla 39

571/2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 2: ajuste general de la prueba. Primera y segunda integral

Indicador / Integral	1era	2da
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	3	3
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores.	3	3
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas.	3	3
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.	3	3
Σ	12	12
%	100	100

Elaboración propia enero 2023

Tabla 40

571/2017-1 Comparación de los resultados de la variable adecuación de la prueba a las consideraciones técnicas/ dimensiones 1 y 2/ Primera y segunda integral

Dimensión 1: Base y distractores			dimensión 2: Ajuste general de la prueba.		
Indicadores/Integral	1era	2da.	Indicadores/Integral	1era	2da.
	%	%		%	%
Proporción de respuestas que indican si la base del ítem está redactada sin inducir la alternativa correcta.	2,1	8,3	Proporción de respuestas de los especialistas que indican el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	100	100
Proporción de respuestas que indican si los distractores NO sugieren o ayudan a ubicar la respuesta.	35,4	37,5	Proporción de respuestas de los especialistas que indican la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores.	100	100
Proporción de respuestas donde la alternativa correcta NO es fácil de identificación.	35,4	43,7	Proporción de respuestas de los especialistas que indican la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas	100	100
			Proporción de respuestas de los especialistas que indican la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.	100	100

Elaboración propia julio 2022	Nota: Datos tomados de la opinión de los expertos en la valoración de las consideraciones generales de la prueba
-------------------------------	--

En cuanto al ajuste general de la prueba tanto la primera como la segunda integral en cuanto al ajuste en la claridad y precisión de las instrucciones para responder las preguntas, la secuencia de los ítems que evita orientar respuestas a preguntas posteriores, y la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando se encontró el 100% de acuerdo.

Tabla 41

571/ 2017-1 Matriz de juicio de la variable adecuación a las consideraciones técnicas / primera y segunda integral

Indicador/apreciación	AJUSTE	
	1era Integral	2da Integral
Las respuestas indican si la base del ítem está redactada sin inducir la alternativa correcta.	POCO	POCO
Las respuestas indican si los distractores NO sugieren o ayudan a ubicar la respuesta.	POCO	POCO
Las respuestas indican que la alternativa correcta NO es fácil de identificación.	POCO	POCO
Las respuestas de los especialistas indican que el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	ADECUADO	ADECUADO
Las respuestas de los especialistas indican que la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores	ADECUADO	ADECUADO
Las respuestas de los especialistas indican que la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas	ADECUADO	ADECUADO
Las respuestas de los especialistas indican que la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.	ADECUADO	ADECUADO

Elaboración propia enero 2023

En la matriz de juicio se resume lo anteriormente descrito en forma particular.

Validez de dominio de la asignatura Psicología Educativa (571). La validez de dominio de la primera y segunda integral del lapso 2016-1 se encuentra comprometida debido a la poca relación entre el nivel de aprendizaje exigido en el objetivo y los niveles de dificultad de los ítems. En el lapso 2017-1 la primera integral mejoró la relación entre las exigencias de los objetivos y el nivel de dificultad de los ítems, pero se observa poco ajuste del ítem. En la segunda integral se encontró poca relación entre los niveles de aprendizaje exigidos en los objetivos y los niveles de dificultad de los ítems comprometiéndose la relación ítem – objetivo y por tanto la validez de dominio de la prueba, tal y como se puede apreciar en las matrices de juicio por variable.

Investigación educativa (578)

La asignatura Investigación Educativa (578) contempla como aporte al Perfil del profesional los siguientes rasgos por desarrollar:

- 1.1. • Interpretar el hecho educativo en el contexto de los hechos socioculturales.
- 1.2. • Procesar conocimientos propios del nivel educativo en el que se desempeña.
- 1.3. • Investigar problemas relacionados con la enseñanza y la formación
- 1.4. • Investigar problemas relacionados con las relaciones comunidad –institución
- 1.5 • Investigar problemas relacionados con la dinámica organizacional educativa.

El Plan de Curso de la asignatura contemplaba instrumentos de selección simple para evaluar los aprendizajes de los objetivos 1, 3, 5, y 6 ya que los objetivos 2 y 4 fueron evaluados a través de trabajo práctico, en los lapsos 2016-1 y 2017-1.

La investigación en torno a la validez de dominio de los aprendizajes de las pruebas estudiadas, parte de determinar el nivel de aprendizajes exigido a los estudiantes a través de los objetivos manifiestos en el Plan de Curso, por ello, se consideró la opinión de los expertos y lo pautado en las taxonomías de Bloom y Camperos; así como la revisión de

los objetivos de la asignatura y los aspectos relacionados al perfil de egreso. Posteriormente, el resultado de la opinión de los expertos se contrasta con el nivel de aprendizajes exigido en los ítems de cada prueba. De acuerdo con lo anterior, en el diseño instruccional de la asignatura se conformó el Plan de Curso de la asignatura, del cual se extrae en la tabla N° 41 la sinopsis de los contenidos, los objetivos y la ubicación de la asignatura en la carrera de Educación.

Tabla 42

578. Sinopsis, ubicación de la asignatura INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Sinopsis del contenido	
La asignatura Investigación Educativa (578) se concibe como un curso teórico-práctico, orientado a proveer al estudiante de una plataforma conceptual, herramientas y experiencias de aprendizaje tales, que pueda llegar a identificar, analizar, interpretar y proponer alternativas de solución de problemas detectados en el ámbito de su desempeño profesional, particularmente el aula. Es por ello, que se pretende que el estudiante “Distinga de manera reflexiva los elementos de un proyecto de investigación aplicado a la solución de un problema educativo”	
Objetivos evaluados	Ubicación en el plan de estudios de las carreras y prelaaciones
1. Reconocer la importancia de la Investigación Educativa	Semestres: II, V, VIII CARRERA: EDUCACIÓN, Menciones: Preescolar, Dificultades del Aprendizaje, Matemática. Educación Integral. Prelaciones: Metodología de la Investigación. Tipo de asignatura: Teórico-práctico Carácter de la asignatura: Obligatoria
3. Explicar el papel que cumple la teoría en un proyecto de Investigación-acción Educativa	
5. Explicar alguno de los métodos para la recolección de información a un problema objeto de indagación	
6. Elegir métodos para el análisis de la información cualitativa obtenida durante el proceso de recolección.	
Nota: La asignatura en los objetivos 2 y 4 contempla la elaboración de un trabajo práctico, que no se considera en el estudio.	

Fuente: Plan de curso (2016) Elaboración propia 2022

Variable pertinencia pedagógica de la prueba. Definida como la correspondencia lógica de los ítems con los objetivos, contenidos y las estrategias

instruccionales desarrolladas en el plan de curso de las asignaturas, en sus tres dimensiones:

1. Discriminación de los niveles de aprendizaje exigidos en los objetivos.
2. Cobertura de los contenidos de la unidad.
3. Correspondencia de los ítems con las estrategias instruccionales.

De acuerdo con la opinión de los expertos consultados se elaboraron matrices de sistematización de la información con los siguientes resultados por lapso.

A continuación, se presentan las matrices descriptivas de la información recopilada de los expertos sobre la variable pertinencia pedagógica, en su primera dimensión referida a la discriminación de los niveles de aprendizaje cognoscitivo, la cual se presenta tomando en consideración la opinión de los expertos y contrastándola con las taxonomías de Bloom (1990) y Camperos (1997) en las tablas 43,44 y 45 respectivamente.

Posteriormente, en esta misma dimensión de la variable pertinencia pedagógica, se muestran las matrices descriptivas del estudio ítem por ítem en las dos pruebas integrales del lapso 2016-1 a partir de la tabla 43

Tabla 43

578/ Niveles de dominio de los aprendizajes cognoscitivos según expertos.

Número del objetivo del Plan de Curso	ALTO	MEDIO	BAJO	Sin responder
	fr	fr	Fr	fr
1		1	4	1
3	1	1	3	1
5	1	3	1	1
6	1	4	-	1
Total opiniones	3	9	8	4

%	15	45	40	-
---	----	----	----	---

Elaboración propia 2021

La opinión de los expertos ubicada en la taxonomía de Bloom (1990), señala elementos para el análisis de los niveles de aprendizaje exigidos en el Plan de Curso de la asignatura Investigación Educativa (578). La asignatura tiene un nivel de exigencia en cuanto a los aprendizajes cognoscitivos medio, con un 45% de las respuestas y un nivel Bajo con un 40% de coincidencia, también se encontraron en el sondeo niveles de exigencia altos con un 15%.

La tabla 44 muestra los dominios de aprendizaje según la taxonomía Boom.

Tabla 44

578. Niveles de dominio de aprendizajes cognoscitivo de los objetivos/taxonomía de Bloom (1990).

Objetivo de la asignatura: Distinguir de manera reflexiva los elementos de un proyecto de investigación aplicado a la solución de un problema educativo.						
Objetivos de aprendizaje	NÚMERO DE ESPECIALISTAS QUE OPINAN SOBRE EL NIVEL DE COMPLEJIDAD DEL OBJETIVO SEGÚN LA TAXONOMÍA DE BLOOM PARA EL DOMINIO DE APRENDIZAJE COGNOSCITIVO					
	Nivel I		Nivel II		Nivel III	
	Conocimiento	Comprensión	Análisis	Aplicación	Síntesis	Evaluación
1. Reconocer la importancia de la investigación educativa		4	1			
3. Caracterizar el proceso de investigación-acción educativa.		3	1			
5. Explicar el papel que cumple la teoría en un proyecto de Investigación-acción Educativa.		1	3		1	
6. Aplicar los componentes del marco metodológico al problema de estudio.			4	1		
Totales		8	9	1	1	
%		40	45	5	5	

Elaboración propia julio 2021 basado en el Plan de curso de la asignatura (2016) y en la taxonomía de Bloom (1990).

De acuerdo con la taxonomía de Camperos (1997) los niveles de dominio cognoscitivo exigen derivaciones interpretativas de la información, aplicación de estructuras conceptuales y producción de comunicaciones personales.

Tabla 45

578. Niveles de dominio de aprendizajes cognoscitivo de los objetivos según taxonomía Camperos

Objetivos de aprendizajes	NÚMERO DE ESPECIALISTAS QUE OPINAN SOBRE EL NIVEL DE COMPLEJIDAD DEL OBJETIVO SEGÚN LA TAXONOMÍA DE CAMPEROS (1997) PARA EL DOMINIO DE APRENDIZAJE COGNOSCITIVO							
	Reproductivos		Productivos					
			Convergentes		Divergentes			
	Reconocimiento de la Información	Evocación de la información	Derivaciones Interpretativas de la Información	Aplicación de Estructuras Conceptuales Metodológicas Instrumentales	Producción de Comunicación personal-Situación Específica.	Producción Planes de Acción	Ejecución Planes de Acción	Producciones evaluativas
1.		4	1					
3.		3	1	1				
5.			1	3	1			
6.				4	1			
Totales		7	3	8	2			
%		35	15	40	10			

Elaboración propia 2021. Basada en la taxonomía propuesta por Camperos (1997)

Aprendizajes reproductivos en un 35%, productivos convergentes en un 55% y divergentes referidos a la producción de comunicación personal en situaciones específicas en un 10% de acuerdo con las opiniones de los especialistas.

En forma general, el nivel de aprendizaje exigido en los objetivos del Plan de Curso de la asignatura Investigación Educativa (578) tanto en la taxonomía de Bloom, como en la de Camperos señalan una distribución de aprendizajes en tres niveles: alto, medio y bajo, dando un tanto de mayor énfasis al nivel medio.

Tabla 46

578 / 2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1: Discriminación de los niveles de aprendizaje. Primera Integral

OBJETIVO	INDICADORES												
	Nivel de aprendizaje del objetivo			ÍTEM	Nivel de dificultad o complejidad exigido en el ítem			El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura			Coherencia Ítem/objetivo		
	A	M	B		NRO	A	M	B	SI	NO	NR	T	P
1	0	0	2	1	0	1	2	2	1	0	3	0	0
				2	1	0	2	3	0	0	3	0	0
				3	1	0	2	2	1	0	3	0	0
				4	0	1	2	1	2	0	3	0	0
3	0	0	2	5	0	1	2	3	0	0	2	0	1
				6	0	1	2	2	1	0	2	1	0
				7	0	0	3	3	0	0	2	1	0
				8	1	0	2	2	1	0	2	1	0
5	0	1	1	9	1	0	2	3	0	0	1	2	0
				10	2	0	1	1	2	0	1	2	0
				11	2	0	1	2	1	0	1	2	0
				12	1	0	1	3	0	0	1	1	0
6	0	2	0	13	1	0	2	2	0	1	0	2	1
				14	2	0	1	1	1	1	0	2	0
				15	2	0	0	3	0	0	1	1	1
				16	1	1	1	1	2	0	0	2	1
Total de Respuestas					12	5	16	16	10	2	16	11	4
Σ					15	5	26	34	12	2	25	17	4
%					31,25	10,41	54,1	70,83	25	4,1	52,1	35,4	4,2
MODO					1	1	2	3	1	0	3	2	0

NR: No responde. Elaboración propia enero 2023

En los datos recopilados la tendencia en el nivel de dificultad o complejidad de las preguntas en la prueba es bajo, aunque se pudiera interpretar que algunos de los ítems

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

son de nivel medio o alta pero un porcentaje que no llega al 50% y en el nivel de aprendizajes medio, solo se encontró un 10,41% de respuestas.

Tabla 47

578/2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1: Discriminación de los niveles de aprendizaje. Segunda Integral

OBJETIVO	INDICADORES												
	Nivel de aprendizaje del objetivo			ÍTEM	Nivel de aprendizaje exigido en el ítem			El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura			Coherencia Ítem/objetivo		
	A	M	B		NRO	A	M	B	SI	NO	NR	T	P
1	0	0	2	1	1	0	2	1	2	0	0	3	0
				2	1	0	2	1	2	0	0	3	0
				3	0	1	2	3	0	0	0	3	0
				4	0	1	2	1	2	0	0	3	0
3	0	1	1	5	0	1	2	1	2	0	0	3	0
				6	0	0	3	1	2	0	0	3	0
				7	0	1	2	2	1	0	0	3	0
				8	0	1	2	1	1	1	0	3	0
5	0	1	1	9	0	1	2	1	2	0	0	3	0
				10	0	0	3	2	1	0	0	3	0
				11	0	0	3	1	2	0	0	3	0
				12	1	0	2	2	1	0	0	3	0
6	0	2	0	13	1	0	2	2	1	0	0	3	0
				14	1	0	2	1	2	0	0	3	0
				15	1	0	2	1	2	0	0	3	0
				16	0	1	2	2	1	0	0	2	1
Total de Respuestas					6	7	16	16	16	1	0	16	1
Σ					6	7	35	23	24	1	0	47	1
%					12,5	14,5	72,91	47,9	50	2,1	0	97,7	2,1

MODO	0	0	2	1	2	0	0	3	0
-------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---

NR: No responde. Elaboración propia enero 2023

En la segunda integral del lapso 2016-1 la tendencia en el nivel de dificultad de los ítems es baja con un porcentaje mayor con respecto a la primera integral, el 72,9% y con una coherencia ítem-objetivo parcial con un 97,7% de las opiniones. Por su parte, en la atención a las necesidades del objetivo también resulta notorio que el 50% de las opiniones no esté de acuerdo.

Tabla 48

578 / 2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 2 y 3. Primera Integral

OBJETIVO	INDICADORES						
	ÍTEM	El ítem se ajusta al contenido de la unidad			El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo		
		SI	NO	NR	SI	NO	NR
1	1	2	1	0	2	1	0
	2	3	0	0	3	0	0
	3	2	1	0	2	1	0
	4	1	2	0	2	1	0
3	5	3	0	0	2	1	0
	6	2	1	0	2	1	0
	7	3	0	0	3	0	0
	8	2	1	0	0	3	0
5	9	3	0	0	1	2	0
	10	1	2	0	2	1	0
	11	2	1	0	2	1	0
	12	3	0	0	1	1	1

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

6	13	2	0	1	1	1	1
	14	1	1	1	0	2	1
	15	3	0	0	1	2	0
	16	1	2	0	1	2	0
Total de respuestas		16	9	2	14	14	3
Σ		34	12	2	25	20	3
%		70,83	25	4,1	52,08	41,6	6,25
MODO		3	1	0	2	1	0

NR: No responde. Elaboración propia enero 2023

El indicador ajuste al contenido, mostrado en la tabla anterior, presenta un acuerdo del 70,8%, mientras que en la relación de la pregunta con las estrategias instruccionales la tendencia es menor y los expertos mostraron dudas al respecto.

Tabla 49

578 / 2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 2 y 3. Segunda Integral

OBJETIVO	INDICADORES						
	ÍTEM	El ítem se ajusta al contenido de la unidad			El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo		
		SI	NO	NR	SI	NO	NR
1	1	1	2	0	2	1	0
	2	1	2	0	1	2	0
	3	3	0	0	3	0	0
	4	1	2	0	1	2	0
3	5	1	2	0	1	2	0
	6	1	2	0	3	0	0
	7	2	1	0	2	1	0
	8	2	1	0	1	2	0
5	9	2	1	0	2	1	0

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

	10	2	1	0	0	3	0
	11	1	2	0	1	2	0
	12	2	1	0	1	2	0
6	13	3	0	0	2	1	0
	14	2	1	0	1	2	0
	15	2	1	0	2	1	0
	16	3	0	0	2	1	0
Total de respuestas	16	13	0	15	14	0	
Σ	29	19	0	25	23	0	
%	60,4	39,5	0	52,08	47,91	0	
MODO	2	1	0	1	2	0	

NR: No responde. Elaboración propia enero 2023

El indicador ajuste al contenido, mostrado en la tabla anterior, presenta un acuerdo del 60,4%, menor al porcentaje obtenido en la primera integral, mientras que en la relación de la pregunta con las estrategias instruccionales la tendencia a la discrepancia entre los expertos se mantiene en forma similar.

Tabla 50

578 / 2016-1 Comparación de la dimensión 1 de la primera y segunda integral. Pertinencia Pedagógica

Discriminación de los niveles de aprendizaje										
Fuente de información	Opinión de los expertos			Niveles de aprendizaje/ taxonomía Bloom			Niveles de aprendizaje/ taxonomía Camperos			
Indicador/Clasificación	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	DIVERGENTES	CONVERGENTES		REPRODUCTIVOS Evocativos
							PRODUCCIÓN DE COMUNICACIONES	Aplicación estructuras	Derivaciones conceptuales	
Cantidad de respuestas que indican el nivel de aprendizaje exigido en los CUATRO objetivos del plan de curso de la asignatura.	15%	45%	40%	5%	50%	40%	10%	40%	15%	35%
Nota: En la determinación del nivel de aprendizaje de los objetivos de acuerdo con las taxonomías se totalizó el número de las respuestas de los expertos en las pruebas integrales de los lapsos 2016-1 y 2017-1 porque se administró la asignatura con el Plan de Curso (2016).										

Cantidad de respuestas que indican el Nivel de dificultad o complejidad exigido en el ítem	1era Integral			2da Integral		
	A	M	B	A	M	B
	31%	10,4%	54,1%	12,5%	14,5%	72,91%

Indicadores/ Integral	1era Integral			2da Integral		
	Total	Parcial	Inexistente	Total	Parcial	Inexistente
Cantidad de respuestas que indican que los ítems se corresponden en su totalidad con del nivel de aprendizaje exigido en el objetivo	52,1%	35,4%	4,2%	0%	97,9%	2,10
Cantidad de respuestas que indican el ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura	SI	NO	NR	SI	NO	NR
	70,83%	25%	4,1	47,9%	50%	2,1%
(*) Cantidad de respuesta que indican que los cuatro (4) ítems NO permiten evidenciar el logro del aprendizaje de cada objetivo.	1ERA INTEGRAL			2DA INTEGRAL		
	100%			100%		
(*) El indicador fue abordado por los especialistas en el apartado de consideraciones generales de la prueba.						

La tabla 50 de síntesis comparativa de las dimensiones de la variable pertinencia pedagógica de la asignatura Investigación Educativa señala por su parte que los expertos coinciden en manifestar su desacuerdo con la selección de solo 4 objetivos para evaluar los contenidos de la asignatura.

Tabla 51

578/ 2016-1 Comparación de la dimensión 2 y 3 de la primera y segunda integral

Dimensión 2: Cobertura de los contenidos de la unidad.			Dimensión 3: Correspondencia de los ítems con las estrategias instruccionales		
Indicador / Integral	1era Integ	2da Integ	Indicador / Integral	1era Integ	2da Integ
Cantidad de respuestas que indican si los ítems están ajustados al contenido de la unidad	%	%	Cantidad de respuestas que indican si los ítems tienen relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo.	%	%
	70,83	60,4		52,08	52,08

En las tablas comparativas, se muestran pocas variaciones de una integral a otra en este lapso. Los resultados muestran discrepancias entre el nivel de aprendizaje planteado en los objetivos y el nivel de dificultad de las preguntas, de igual forma la coherencia ítem-objetivo. En este apartado se destaca la coincidencia total de los especialistas en indicar que los 4 objetivos evaluados a través de la prueba no cubren la totalidad del objetivo.

Tabla 52

578. 2016-1 Matriz de juicio sobre la pertinencia pedagógica en la primera y segunda integral

Indicador/Integral	1era Integral	2da Integral
--------------------	---------------	--------------

Relación del Nivel de dificultad o complejidad exigido del ítem con el objetivo	ADECUADA	BASICA
Los ítems se corresponden con del nivel de aprendizaje exigido en el objetivo	BASICA	POCA
Los ítems atienden las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura	ADECUADA	POCA
Los ítems están ajustados al contenido de la unidad	ADECUADA	BASICA
Los ítems tienen relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo.	POCA	POCA

Elaboración propia enero 2023

En las tablas siguientes se exponen los resultados encontrados con relación a la variable adecuación a las recomendaciones técnicas, en sus dos dimensiones.

Tabla 53

578 / 2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1 ajuste de la base y distractores. Primera Integral

Indicadores										
OBJETIVO	ÍTEM	La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta.			Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta			La respuesta correcta es fácil de identificación		
		SI	NO	No respondió	SI	NO	No respondió	SI	NO	NR
1	1	1	2	0	2	1	0	3	0	0
	2	1	2	0	2	1	0	1	2	0
	3	3	0	0	3	0	0	3	0	0
	4	1	2	0	1	2	0	1	2	0
3	5	1	2	0	1	2	0	3	0	0
	6	1	2	0	1	2	0	2	1	0
	7	1	2	0	0	3	0	1	2	0
	8	1	1	1	2	1	0	3	0	0
5	9	0	3	0	0	3	0	1	2	0
	10	0	3	0	0	3	0	1	2	0

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

	11	1	2	0	1	2	0	3	0	0
	12	0	2	1	1	1	1	1	1	1
6	13	0	3	0	1	2	0	1	2	
	14	0	2	1	0	2	1	0	2	1
	15	0	3	0	0	3	0	0	3	0
	16	2	1	0	0	1	2	1	2	0
Total de respuestas		10	15	3	10	15	3	14	9	2
Σ		13	32	3	15	29	4	25	21	2
%		27,08	66,6	6,25	31,25	60,4	8,3	52,08	43,75	4,1
MODO		1	2	0	1	2	0	1	2	0

NR: No respondió. Elaboración propia enero 2023

En los indicadores del estudio, se puede observar tendencias sobre si la base del ítem ofrece información sobre la respuesta, la cual indica con un 66,6% que no, los distractores ayudan a encontrar la respuesta, el 60% de las respuestas señalan negativamente; sin embargo, la respuesta es de fácil ubicación de acuerdo con el 52%.

Tabla 54

578/ 2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1 ajuste de la base y distractores. Segunda Integral

Indicadores										
OBJETIVO	ÍTEM	La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta.			Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta			La respuesta correcta es fácil de identificación		
		SI	NO	No respondió	SI	NO	No respondió	SI	NO	NR
1	1	1	2	0	1	2	0	2	1	0
	2	0	3	0	0	3	0	1	2	0
	3	2	1	0	2	1	0	2	1	0
	4	0	3	0	1	2	0	1	2	0
3	5	0	3	0	0	3	0	0	3	0

	6	1	1	1	1	1	1	2	0	1
	7	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	8	0	3	0	0	3	0	1	2	0
5	9	2	1	0	3	0	0	3	0	0
	10	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	11	2	1	0	2	1	0	2	1	0
	12	1	2	0	1	2	0	1	1	1
6	13	1	2	0	0	3	0	2	1	0
	14	2	1	0	2	1	0	3	0	0
	15	2	1	0	2	1	0	3	0	0
	16	0	3	0	1	2	0	2	1	0
Total de respuestas	11	16	1	12	15	1	15	12	2	
Σ	16	31	1	18	29	1	27	19	2	
%	33,3	64,5	2,1	37,5	60,4	2,1	56,25	39,58	4,1	
MODO	1	1	0	1	2	0	2	1	0	

NR: No respondió. Elaboración propia enero 2023

En la segunda integral las tendencias indican que la base de la pregunta no ofrece información sobre la respuesta, según el 64,5% de las opiniones recopilada, de igual forma, los distractores no ayudan a encontrar la respuesta correcta, con un 60,4% de acuerdo entre los expertos, sin embargo, la respuesta podrían ser de fácil ubicación según el 56,25% de las opiniones.

Tabla 55

578/ 2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 2: ajuste general de la prueba. Primera y segunda integral

Indicador/ Integral	1era	2da
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	2	2
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores.	1	1

Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas.	3	2
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.	1	1
Σ	7	6
%	58,8	50

El ajuste general de la prueba según la información recopilada debería revisarse de acuerdo con los indicadores señalados, en virtud que los porcentajes encontrados señalan poco ajuste general.

Tabla 56

578/ 2016-1 Comparación de los resultados de la variable adecuación de la prueba a las consideraciones técnicas/ dimensiones 1 y 2/ Primera y segunda integral

Dimensión 1: Base y distractores			Dimensión 2: Ajuste general de la prueba.		
Indicadores/Integral	1era	2da	Indicadores/Integral	1era	2da.
	%	%		%	%
Proporción de respuestas que indican si la base del ítem está redactada sin inducir la alternativa correcta.	66,6	64,5	Proporción de respuestas de los especialistas que indican si el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	66,6	66,6
Proporción de respuestas que indican si los distractores NO sugieren o ayudan a ubicar la respuesta.	60,4	60,4	Proporción de respuestas de los especialistas que indican si la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores.	33,3	33,3
Proporción de respuestas donde la alternativa correcta NO es fácil de identificación.	43,75	39,58	Proporción de respuestas de los especialistas que indican si la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas	100	66,6
			Proporción de respuestas de los especialistas que indican la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.	33,3	33,3
Elaboración propia julio 2022			Nota: Datos tomados de la opinión de los expertos en la valoración de las consideraciones generales de la prueba		

En la tabla 56 de comparación entre la primera la segunda integral sobre la variable adecuación de la prueba a los aspectos técnicos específicos: la claridad y precisión de las instrucciones para responder las preguntas manifiesta entre un 64,5% y 66,6% de acuerdo, la secuencia de los ítems para evita orientar respuestas a preguntas posteriores presenta un 60,4% de aceptación, mientras que la respuesta correcta pareciera ser de fácil identificación en ambas pruebas. En los aspectos generales los porcentajes más bajos 33,3% referencian que la secuencia de los ítems evita orientar respuestas posteriores y las preguntas siguen una secuencia adecuada.

Tabla 57

578 / 2016-1 Matriz de juicio de la variable adecuación a las consideraciones técnicas / primera y segunda integral

Indicador/Integral	AJUSTE	
	1era Integral	2da Integral
Las respuestas indican si la base del ítem está redactada sin inducir la alternativa correcta.	BASICO	BASICO
Las respuestas indican si los distractores NO sugieren o ayudan a ubicar la respuesta.	BASICO	BASICO
Las respuestas indican que la alternativa correcta NO es fácil de identificación.	POCA	POCA
Las respuestas de los especialistas indican que el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	BASICO	BASICO
Las respuestas de los especialistas indican que la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores	POCO	POCO
Las respuestas de los especialistas indican que la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas	ADECUADO	BASICO
Las respuestas de los especialistas indican que la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.	POCO	BASICO

Elaboración propia enero 2023

La matriz de juicio evidencia aspectos adecuados y por mejorar.

Tabla 58

578/ 2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1: Discriminación de los niveles de aprendizaje. Primera Integral

OBJETIVO	INDICADORES												
	Nivel de aprendizaje del objetivo			ÍTEM	Nivel de dificultad o complejidad exigido en el ítem			El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura			Coherencia ítem/objetivo		
	A	M	B		NRO	A	M	B	SI	NO	NR	T	P
1	0	1	2	1	0	0	3	3	0	0	3	0	0
				2	0	1	2	3	0	0	3	0	0
				3	0	2	1	2	1	0	1	1	1
				4	0	1	2	2	1	0	1	1	1
3	1	1	1	5	1	2	0	3	0	0	2	1	0
				6	1	2	0	2	1	0	2	0	1
				7	2	1	0	3	0	0	1	2	0
				8	1	2	0	3	0	0	2	1	0
5	1	2	0	9	1	0	2	3	0	0	1	2	0
				10	2	1	0	3	0	0	3	0	0
				11	2	1	0	3	0	0	3	0	0
				12	1	2	0	3	0	0	3	0	0
6	1	2	0	13	1	2	0	3	0	0	1	2	0
				14	0	1	2	2	1	0	0	2	1
				15	2	1	0	3	0	0	3	0	0
				16	2	1	0	3	0	0	2	1	0
Total de Respuestas					11	14	7	16	4	0	15	9	4
Σ					16	20	12	44	4	0	31	13	4
%					33,3	41,6	25,0	91,6	8,3	-	64,5	27,1	8,3
MODO					1	1	0	3	0	0	3	0	0

NR: No responde. Elaboración propia enero 2023

En el lapso 2017-1 los datos se orientar a indicar que el 41,6% de ítems con dificultad media, unido al 33,3%de preguntas con un nivel de dificultad alto, orienta la tendencia a considerar que en la prueba hay un 74,9% de preguntas cónsonas con los aprendizajes exigidos en el Plan de curso. Lo anterior, coincide con el 64,6% de coherencia total entre el ítem-objetivo.

Tabla 59

578/2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1: Discriminación de los niveles de aprendizaje. Segunda Integral

OBJETIVO	INDICADORES												
	Nivel de aprendizaje del objetivo			ÍTEM	Nivel de dificultad o complejidad exigido en el ítem			El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura			Coherencia Ítem/objetivo		
	A	M	B		NRO	A	M	B	SI	NO	NR	T	P
1	0	1	2	1	0	0	3	3	0	0	1	2	0
				2	0	0	3	3	0	0	1	2	0
				3	0	2	1	3	0	0	3	0	0
				4	0	1	2	3	0	0	2	1	0
3	1	1	1	5	1	2	0	3	0	0	2	1	0
				6	2	0	1	3	0	0	1	2	0
				7	0	2	1	3	0	0	2	1	0
				8	0	3	0	3	0	0	2	1	0
5	1	2	0	9	0	2	1	3	0	0	1	2	0
				10	0	2	1	3	0	0	2	1	0
				11	0	0	3	3	0	0	1	2	0
				12	0	0	3	3	0	0	1	2	0
6	1	2	0	13	0	2	1	3	0	0	1	2	0
				14	0	2	1	2	1	0	0	3	0
				15	0	3	0	3	0	0	2	1	0
				16	0	2	0	2	0	1	2	1	0

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

Total de Respuestas	2	11	12	16	1	1	15	16	0
Σ	3	23	21	46	1	1	24	24	-
%	6,25	47,9	43,75	95,83	2,1	2,1	50	50	-
MODO	0	2	1	3	0	0	1	2	0

NR: No responde. Elaboración propia enero 2023

En la segunda integral se muestra el comportamiento de las preguntas entre un nivel medio y bajo de dificultad, de igual forma, la opinión sobre la coherencia ítem-objetivo se encuentra dividida en un 50% total y un 50% parcial.

Tabla 60

578/2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 2 y 3. Primera Integral

OBJETIVO	INDICADORES						
	ÍTEM	El ítem se ajusta al contenido de la unidad			El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo		
		SI	NO	NR	SI	NO	NR
1	1	3	0	0	3	0	0
	2	3	0	0	3	0	0
	3	2	1	0	1	2	0
	4	2	1	0	2	1	0
3	5	3	0	0	3	0	0
	6	2	1	0	3	0	0
	7	3	0	0	1	2	0
	8	3	0	0	2	1	0
5	9	3	0	0	3	0	0
	10	3	0	0	3	0	0
	11	3	0	0	3	0	0
	12	3	0	0	3	0	0
6	13	2	1	0	3	0	0
	14	2	1	0	2	1	0

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

	15	3	0	0	3	0	0
	16	3	0	0	2	1	0
MODO	3	0	0	3	1	0	
Total de respuestas	16	5	0	16	6	0	
Σ	43	5	0	40	8	-	
%	89,58	10,41	-	83,3	16,6	-	

NR: No responde. Elaboración propia enero 2023

De acuerdo con las respuestas obtenidas de los especialistas en la primera integral 2017-1 los ítems de la prueba se encuentran ajustados al contenido en un 89,58% y tienen relación con las estrategias instruccionales según el 83,3% de los datos.

Tabla 61

578/2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 2 y 3. Segunda Integral

OBJETIVO	INDICADORES						
	ÍTEM	El ítem se ajusta al contenido de la unidad			El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo		
		SI	NO	NR	SI	NO	NR
.1	1	3	0	0	3	0	0
	2	3	0	0	3	0	0
	3	3	0	0	3	0	0
	4	3	0	0	3	0	0
3	5	3	0	0	3	0	0
	6	3	0	0	3	0	0
	7	3	0	0	3	0	0
	8	3	0	0	3	0	0
5	9	3	0	0	3	0	0
	10	3	0	0	2	1	0
	11	3	0	0	3	0	0
	12	3	0	0	3	0	0

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

6	13	3	0	0	3	0	0
	14	3	0	0	3	0	0
	15	3	0	0	3	0	0
	16	2	0	1	2	0	1
Total de respuestas		16	0	1	16	1	1
Σ		47	-	1	46	1	1
%		97,91	-	2,1	95,83	2,1	2,1
MODO		3	0	0	3	0	0

NR: No responde. Elaboración propia

En la segunda integral del lapso 2017-1 se mantuvo la tendencia de preguntas ajustadas al contenido en un 97,91% y relacionadas con las estrategias instruccionales en un 95,83%.

Tabla 62

578 / 2017-1 Comparación de la dimensión 1 de la primera y segunda integral. Pertinencia Pedagógica.

Discriminación de los niveles de aprendizaje										
Fuente de información	Opinión de los expertos			Niveles de aprendizaje/ taxonomía Bloom			Niveles de aprendizaje/ taxonomía Camperos			
Indicador/Clasificación	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	DIVERGENTES	CONVERGENTES		REPRODUCTIVOS Evocativos
							PRODUCCIÓN DE COMUNICACIONES	Aplicación estructuras	Derivaciones conceptuales	
Cantidad de respuestas que indican el nivel de aprendizaje exigido en los CUATRO objetivos del plan de curso de la asignatura.	15%	45%	40%	5%	50%	40%	10%	40%	15%	35%
Nota: En la determinación del nivel de aprendizaje de los objetivos de acuerdo con las taxonomías se totalizó el número de las respuestas de los expertos en las pruebas integrales de los lapsos 2016-1 y 2017-1 porque se administró la asignatura con el Plan de Curso (2016).										
Indicador/Integral			1era Integral				2da Integral			
Cantidad de respuestas que indican el Nivel de dificultad o complejidad exigido en el ítem			A	M	B	A	M	B		
			33,3%	41,6%	25,0%	6,25%	47,9%	43,75%		
Indicador/ Integral			1era Integral			2da Integral				
Cantidad de respuestas que indican que los ítems se corresponden con del nivel de aprendizaje exigido en el objetivo			Total	Parcial	Inexistente	Total	Parcial	Inexistente		
			64,5%	27,1%	8,3%	50	50	-		
Cantidad de respuestas que indican que el ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura			SI	NO	NR	SI	NO	NR		
			91,6%	8,3%	-	95,83%	2,1%	2,1%		
Indicador/ Integral			1ERA INTEGRAL			2DA INTEGRAL				
(*) Cantidad de respuesta que indican que los cuatro (4) ítems NO permiten evidenciar el logro del aprendizaje de cada objetivo.			%			%				
			100			100				
(*) El indicador fue abordado por los especialistas en el apartado de consideraciones generales de la prueba.										

En la tabla 62 donde se compara la dimensión 1 de la primera y segunda integral, del lapso 2017-1, además de lo señalado con anterioridad se destaca la atención a los contenidos de la unidad y el número de respuestas que indican que 4 objetivos no son suficientes para evidencia el logro de los aprendizajes.

Tabla 63

578 / 2017-1 Comparación de la dimensión 2 y 3 de la primera y segunda integral

Dimensión 2: Cobertura de los contenidos de la unidad.			Dimensión 3: Correspondencia de los ítems con las estrategias instruccionales		
Indicador / Integral	1era	2da	Indicador / Integral	1era	2da
Cantidad de respuestas que indican si los ítems están ajustados al contenido de la unidad	%	%	Cantidad de respuestas que indican si los ítems tienen relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo.	%	%
	89,58	97,91		83,3	95,83

En relación con los indicadores de preguntas ajustadas al contenido y relacionadas con las estrategias instruccionales, los datos recopilados manifiestan una tendencia entre 83,3% y el 97,9% de relación y ajuste; lo cual es solo una parte dentro de la pertinencia pedagógica del instrumento.

Tabla 64

578 / 2017-1 Matriz de juicio sobre la pertinencia pedagógica en la primera y segunda integral

Indicador/apreciación	1era Integral	2da Integral
Relación del Nivel de dificultad o complejidad exigido del ítem con el objetivo	BASICO	ADECUADO
Los ítems se corresponden con del nivel de aprendizaje exigido en el objetivo	BASICO	POCO
Los ítems atienden las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura	ADECUADO	ADECUADO
Los ítems están ajustados al contenido de la unidad	ADECUADO	ADECUADO

Los ítems tienen relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo.	ADECUADO	ADECUADO
--	-----------------	-----------------

Elaboración propia enero 2023

En la tabla Matriz de juicio sobre la pertinencia pedagógica en la primera y segunda integral, apoyada en el referente evaluativo nos indica fortalezas y debilidades por indicador. En el caso de la asignatura Investigación Educativa (578) la variable pertinencia pedagógica en segunda integral 2017-1 el nivel de dificultad de los ítems muestra poca relación con el nivel de aprendizaje exigido en los objetivos. En la primera integral, se consideró que existía una relación Básica, en los demás aspectos la valoración fue adecuada.

Variable adecuación a los aspectos técnicos.

Tabla 65

578 / 2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1 ajuste de la base y distractores. Primera Integral

Indicadores										
OBJETIVO	ÍTEM	La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta.			Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta			La respuesta correcta es fácil de identificación		
		SI	NO	No respondió	SI	NO	No respondió	SI	NO	NR
1	1	1	2	0	1	2	0	2	1	0
	2	2	1	0	1	2	0	1	2	0
	3	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	4	1	2	0	2	1	0	1	2	0
3	5	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	6	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	7	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	8	1	2	0	2	1	0	1	2	0
5	9	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	10	2	1	0	1	2	0	1	2	0
	11	2	1	0	1	2	0	1	2	0

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

	12	1	2	0	1	2	0	1	2	0
6	13	1	2	0	2	1	0	2	1	0
	14	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	15	1	2	0	2	1	0	1	2	0
	16	1	2	0	1	2	0	1	2	0
Total de respuestas	16	16	0	16	16	0	16	16	0	
Σ	19	29	-	20	28	-	18	30	-	
%	39,58	60,4	-	41,66	58,3	-	37,5	62,5	-	
MODO	1	2	0	1	2	0	1	2	0	

NR: No respondió. Elaboración propia enero 2023

En la información procesada la dimensión 1 ajuste de la base y distractores de la variable ADECUACIÓN en Primera Integral del lapso 2017-1 la base no ofrece ni induce la respuesta según el 60,4% de los datos. En cuanto a los distractores es importante revisar con detenimiento ya que a pesar de que el 58,3% de las opiniones manifiestan que no ayudan a ubicar la respuesta correcta es porcentaje de respuestas que indican que sí es de 41,66. En esta integral el 62,5 de los datos apunta a señalar que la respuesta correcta no es de fácil ubicación.

Tabla 66

578 / 2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1 ajuste de la base y distractores. Segunda Integral

Indicadores										
OBJETIVO	ÍTEM	La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta.			Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta			La respuesta correcta es fácil de identificación		
		SI	NO	No respondió	SI	NO	No respondió	SI	NO	NR
		1	1	2	1	0	1	2	0	1
2	2		1	0	1	2	0	1	2	0

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

	3	1	2	0	2	1	0	1	2	0
	4	2	1	0	1	2	0	1	2	0
3	5	2	1	0	2	1	0	1	2	0
	6	2	1	0	1	2	0	1	2	0
	7	2	0	1	1	2	0	1	2	0
	8	1	1	1	1	2	0	1	2	0
5	9	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	10	2	1	0	1	2	0	1	2	0
	11	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	12	1	2	0	1	2	0	1	2	0
6	13	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	14	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	15	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	16	2	0	1	2	0	1	2	0	1
Total de respuestas	16	14	3	16	15	1	16	16	1	
Σ	24	21	3	19	28	1	17	30	1	
%	50	43,75	6,25	39,58	58,3	2,1	35,4	62,5	2,1	
MODO	2	1	0	1	2	0	1	2	0	

NR: No respondió. Elaboración propia enero 2023

En la información procesada la dimensión 1 ajuste de la base y distractores de la variable ADECUACIÓN en Segunda Integral del lapso 2017-1 se puede inferir lo siguiente: la base quizás ofrezca o induzca la respuesta según el 50% de los datos. En cuanto a los distractores es importante revisar con detenimiento ya que a pesar de que el 58,3% de las opiniones manifiestan que no ayudan a ubicar la respuesta correcta es porcentaje de respuestas que indican que sí es de 41,66. En esta integral el 62,5% de los datos apunta a señalar que la respuesta correcta no es de fácil ubicación.

Tabla 67

578/ 2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 2: ajuste general de la prueba. Primera y segunda integral

Indicador/ Integral	1era	2da
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	3	3
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores.	3	3
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas.	2	3
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.	3	3
Σ	11	12
%	91,6	100

De acuerdo con los aspectos generales de la primera y segunda integral del lapso 2017-1 ambas pruebas muestran un porcentaje alto de Ajuste con relación a instrucciones claras y precisas, las respuestas evitan orientar las siguientes, no se estimula el sesgo informativo para el estudiante, la ubicación de la pregunta es adecuada.

Tabla 68

578 / 2017-1 Comparación de los resultados de la variable adecuación de la prueba a las consideraciones técnicas/ dimensiones 1 y 2/ Primera y segunda integral

Dimensión 1: Base y distractores			Dimensión 2: Ajuste general de la prueba.		
Indicadores/Integral	1era Integral	2da. Integral	Indicadores/Integral	1era Integral	2da. Integral
	%	%		%	%
Proporción de respuestas que indican si la base del ítem está redactada sin inducir la alternativa correcta.	60,4	43,73	Proporción de respuestas de los especialistas que indican el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	100	100
Proporción de respuestas que indican si los distractores NO	58,3	58,3	Proporción de respuestas de los especialistas que indican la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores.	100	100

sugieren o ayudan a ubicar la respuesta.					
Proporción de respuestas donde la alternativa correcta NO es fácil de identificación.	62,5	62,5	Proporción de respuestas de los especialistas que indican la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas	66,6	100
			Proporción de respuestas de los especialistas que indican la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.	100	100
Elaboración propia julio 2022			Nota: Datos tomados de la opinión de los expertos en la valoración de las consideraciones generales de la prueba		

En las dos dimensiones de la variable adecuación de la prueba a las consideraciones técnicas de elaboración de instrumentos de evaluación

En cuanto al ajuste general de la prueba tanto en la primera como la segunda integral la claridad y precisión de las instrucciones para responder las preguntas, fue aceptado por los validadores con un 100% de acuerdo. En el indicador sobre si la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores en la primera integral se observa diferencias con 66,6%, mientras que en la segunda hay total acuerdo. A la pregunta si la ubicación de la pregunta seguía una secuencia adecuada con lo que se está evaluando con un 100% de acuerdo.

Tabla 69

578 / 2017 Matriz de juicio de la variable adecuación a las consideraciones técnicas / primera y segunda integral

Indicador/apreciación	AJUSTE	
	1era Integral	2da Integral
Las respuestas indican si la base del ítem está redactada sin inducir la alternativa correcta.	BASICO	POCO
Las respuestas indican si los distractores NO sugieren o ayudan a ubicar la respuesta.	POCO	POCO

Las respuestas indican que la alternativa correcta NO es fácil de identificación.	BASICO	BÁSICO
Las respuestas de los especialistas indican que el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	ADECUADO	ADECUADO
Las respuestas de los especialistas indican que la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores	ADECUADO	ADECUADO
Las respuestas de los especialistas indican que la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas	BASICO	ADECUADO
Las respuestas de los especialistas indican que la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.	ADECUADO	ADECUADO

Elaboración propia enero 2023

En la tabla de Matriz de juicio de la variable adecuación a las consideraciones técnicas / primera y segunda integral del lapso 2017-1 en la asignatura Investigación Educativa (578), los expertos opinaron que en lo referente al indicador “Las alternativas indican si los distractores NO sugieren o ayudan a ubicar la respuesta” fue señalado como POCO, lo cual es favorable al instrumento. Por otra parte, tanto los aspectos técnicos específicos como los generales se encuentran ubicados en rangos de Básico y Adecuado.

Validez de dominio las pruebas de la asignatura Investigación Educativa (578).

La validez de dominio de la primera y segunda integral del lapso 2016-1 se encuentra comprometida debido a la variabilidad en la pertinencia pedagógica. En el lapso 2017-1 la primera integral mejoró los aspectos contemplados en las dimensiones de la pertinencia pedagógica; sin embargo, se observa poco ajuste del ítem al contenido. En la segunda integral se encontró poca relación entre los niveles de aprendizaje exigidos en los objetivos y los niveles de dificultad de los ítems comprometiéndose la relación ítem – objetivo y por tanto la validez de dominio de la prueba.

La variable adecuación en los aspectos técnicos de la prueba en los aspectos específicos y generales muestran un nivel básico – adecuado.

Fundamentos de la Acción Docente (516)

En la investigación la validez de dominio de los aprendizajes de las pruebas de la asignatura Fundamentos de la acción docente (516), en los lapsos 2016-1 y 2017-1, se inicia con la determinación del nivel de aprendizajes exigido a los estudiantes, a través de los objetivos manifiestos en el Plan de Curso, para ello, se consideró la opinión de los expertos y lo pautado en las taxonomías de Bloom (1990) y Camperos (1997); así como la revisión de los objetivos de la asignatura y los aspectos relacionados al perfil de egreso. Posteriormente, el resultado de la opinión de los expertos se contrasta con el nivel de aprendizajes exigido en los ítems de cada prueba.

La asignatura Fundamentos de la Acción Docente (516) aporta al perfil del egreso del futuro profesional herramientas cognitivas relacionadas el desarrollo de rasgos de:

- a. •Sensibilización e identificación del docente con su quehacer en el aula.
- b. •Inclinación preferencial a buscar la solución de problemas en las áreas de su profesión.
- c. • Capacidad para expresar sus ideas de manera asertiva.

Lo anteriormente señalado, mostró una asignatura básica en la formación docente, en el Plan de curso (2016), se expresó no sólo los objetivos, sino los contenidos, estrategias metodológicas y de evaluación para el logro de los rasgos y objetivos de la asignatura; de allí lo expresado en la tabla 67.

Tabla 70

Sinopsis, ubicación de la asignatura FUNDAMENTOS DE LA ACCIÓN DOCENTE

Sinopsis del contenido	Objetivos evaluados	Ubicación en el plan de estudios de las carreras y prelações
<p>Permitirá al docente en formación aproximarse a conceptos fundamentales de la educación y a una acción que involucra variables de orden psicosocial y pedagógico, a la par que implica obtener de la realidad información para la reflexión y desarrollar estrategias destinadas a solucionar problemas que se relacionan directamente con el desempeño docente en el aula.</p>	<p>1. Explicar los conceptos básicos relativos al proceso educativo en ámbitos formales y no formales</p>	<p>SEGUNDO SEMESTRE DE LAS CARRERAS: Educación Integral (Cód. 440) Educación Menciones: Dificultades de Aprendizaje (Cód: 521) Preescolar (Cód: 542) Matemática (Cód: 508)</p> <p>Obligatoria Teórico-Práctica. No tiene prelações</p>
	<p>2. Explicar los conceptos básicos de la enseñanza y los factores que inciden en la acción docente en el aula.</p>	
	<p>3. Distinguir los aspectos involucrados en la interacción educativa dentro del contexto escolar y comunitario.</p>	
	<p>4. Organizar estrategias que permitan el manejo de situaciones relacionadas con la interacción educativa en el aula.</p>	

Fuente: Plan de curso (2016) Elaboración propia 2022

Variable pertinencia pedagógica de la prueba. El análisis de pertinencia pedagógica de la asignatura definida como la correspondencia lógica de los ítems con los objetivos, contenidos y las estrategias instruccionales desarrolladas en el plan de curso de las asignaturas, en sus tres dimensiones:

1. Discriminación de los niveles de aprendizaje exigidos en los objetivos.
2. Cobertura de los contenidos de la unidad.
3. Correspondencia de los ítems con las estrategias instruccionales.

De acuerdo con la opinión de los expertos consultados se elaboraron matrices de descriptivas de la información donde se presentan los resultados por lapso.

La información recopilada de los especialistas sobre los niveles de aprendizaje exigido en los objetivos del Plan de curso de la asignatura, se

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

categorizaron en las matrices de frecuencias según las dimensiones e indicadores de la variable.

Tabla 71

516 / Niveles de dominio del aprendizaje cognoscitivo. Opinión de los expertos

Según expertos				
Objetivo/nivel	ALTO	MEDIO	BAJO	Sin responder
	fr	fr	fr	fr
1		5	1	2
2		5	1	2
3		3	3	2
4		3	3	2
Total opiniones		16	8	-
%		66,6	33,3	-

Elaboración propia junio 2021

La opinión de los expertos señala un predominio de objetivos de aprendizaje de nivel medio (66,6%) con un porcentaje del 33,3% de nivel bajo. Los resultados anteriores contrastados en la taxonomía de Bloom (1990), indican que los aprendizajes requieren comprensión, análisis y aplicación, tal como lo muestra la tabla 69

Tabla 72

516. Niveles de dominio del aprendizaje cognoscitivo / taxonomía de Bloom (1990).

Objetivos de aprendizaje	NÚMERO DE ESPECIALISTAS QUE OPINAN SOBRE EL NIVEL DE COMPLEJIDAD DEL OBJETIVO SEGÚN LA TAXONOMÍA DE BLOOM PARA EL DOMINIO DE APRENDIZAJE COGNOSCITIVO					
	Nivel I		Nivel II		Nivel III	
	Conocimiento	Comprensión	Análisis	Aplicación	Síntesis	Evaluación
1. Explicar los conceptos básicos relativos al proceso educativo en ámbitos formales y no formales			2	3		

2. Explicar los conceptos básicos de la enseñanza y los factores que inciden en la acción docente en el aula			2	3		
3. Distinguir los aspectos involucrados en la interacción educativa dentro del contexto escolar y comunitario		3	3			
4. Organizar estrategias que permitan el manejo de situaciones relacionadas con la interacción educativa en el aula		3	3			
Totales		6	10	6		
%		25	41,6	25		

Elaboración propia julio 2021 basado en el Plan de curso de la asignatura (2016) y en la taxonomía de Bloom (1990)

En la taxonomía de Camperos (1997) se pueden identificar aprendizajes de tipo evocación de la información, derivaciones interpretativas y aplicación de estructuras metodológicas instrumentales, como lo indica la tabla n° 73.

Tabla 73

516. Niveles de aprendizaje cognoscitivo según taxonomía Camperos

NÚMERO DE ESPECIALISTAS QUE OPINAN SOBRE EL NIVEL DE COMPLEJIDAD DEL OBJETIVO SEGÚN LA TAXONOMÍA DE CAMPEROS (1997) PARA EL DOMINIO DE APRENDIZAJE COGNOSCITIVO								
Objetiv de aprendizajes	Reproductivos		Productivos					
			Convergentes		Divergentes			
	Reconoci miento de la Informaci ón	Evocaci ón de la informaci ón	Derivaciones Interpretativa s de la Información	Aplicación de Estructuras Conceptuales Metodológica s Instrumentale s	Producción de Comunicación personal-Situación Específica.	Produc ción Planes de Acción	Ejecuci ón Planes de Acción	Produc ciones evaluat ivas
1.			5					
2.			5					
3.		1	2					
4.			2	1				
Totales		1	14	1				
%		4,1	58,3	4,1				

Nota: La taxonomía de Camperos ofrece discriminación sobre los niveles medio y alto del aprendizaje. Elaboración propia 2021. Basada en la taxonomía propuesta por Camperos (1997)

En esta asignatura se siguió el mismo procedimiento que en las dos (2) asignaturas anteriores, los datos recopilados de los Niveles de Dificultad de los ítems se presenta por lapso, prueba, variable, dimensión, objetivos e indicadores de la variable.

En el anexo C se coloca un extracto de las tablas descriptivas primeras que dieron origen a las que se presentaron en el capítulo IV de análisis de los resultados.

Tabla 74

516/2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1: Discriminación de los niveles de aprendizaje. Primera Integral

OBJETIVO	INDICADORES												
	Nivel de aprendizaje del objetivo			ÍTEM	Nivel de dificultad o complejidad exigido en el ítem			El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura			Coherencia Ítem/objetivo		
	A	M	B		NRO	A	M	B	SI	NO	NR	T	P
1	0	2	1	1	0	0	3	2	1	0	1	1	1
				2	0	0	3	2	1	0	1	1	1
				3	0	0	3	2	1	0	1	1	1
				4	0	0	3	2	1	0	1	2	0
2	0	2	1	5	0	0	3	2	1	0	1	1	1
				6	0	0	3	2	1	0	1	1	1
				7	0	0	3	1	2	0	1	2	0
				8	0	1	2	1	2	0	0	2	1
3	0	2	1	9	0	0	3	3	0	0	0	2	1
				10	0	0	3	3	0	0	0	2	1
				11	0	0	3	0	3	0	0	2	1
				12	0	1	2	0	3	0	0	1	2
4	0	3	0	13	0	0	3	1	2	0	0	1	2
				14	0	1	2	1	2	0	0	1	2
				15	0	1	2	1	2	0	1	0	2
				16	0	0	3	1	2	0	1	0	2
Total de Respuestas					0	4	14	14	14	0	9	14	14
Σ					-	4	44	24	24	-	9	20	19
%					-	8,3	91,6	50	50		18,75	41,6	39,5

MODO	0	0	3	2	2	0	1	1	1
-------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---

NR: No responde. Elaboración propia enero 2023

En la primera integral del lapso 2016-1 lo referente a la frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1, Discriminación de los niveles de aprendizaje y el nivel de dificultad de las preguntas de la prueba, se observó que los ítems tienen un nivel bajo. De acuerdo con los expertos, la coherencia total ítem – objetivo es de 18,75%, encontrándose el 41,6% en la coherencia parcial y el 39,5% que manifiesta no haber correspondencia.

Tabla 75

516/2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1: Discriminación de los niveles de aprendizaje. Segunda Integral

OBJETIVO	INDICADORES												
	Nivel de aprendizaje del objetivo			ÍTEM	Nivel de dificultad o complejidad exigido en el ítem			El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura			Coherencia ítem/objetivo		
	A	M	B		NRO	A	M	B	SI	NO	NR	T	P
1	0	2	1	1	1	1	1	1	2	0	1	1	1
				2	1	2	0	1	2	0	2	0	1
				3	1	2	0	1	2	0	2	1	0
				4	3	0	0	1	2	0	0	2	1
2	0	2	1	5	3	0	0	1	2	0	0	2	1
				6	3	0	0	1	2	0	0	1	2
				7	2	1	0	1	2	0	0	1	2
				8	1	2	0	1	2	0	2	0	1
3	0	3	0	9	3	0	0	1	2	0	0	2	1
				10	3	0	0	1	2	0	0	1	2
				11	3	0	0	2	1	0	0	1	2
				12	3	0	0	1	2	0	0	2	1

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

4	1	2	0	13	1	1	1	1	2	0	1	1	1
				14	2	1	0	1	2	0	1	1	1
				15	3	0	0	1	2	0	1	2	0
				16	3	0	0	1	2	0	1	2	0
Total de Respuestas					16	7	2	16	16	0	8	14	13
Σ					36	10	2	17	31	-	11	20	17
%					75	20,83	4,1	35,41	64,58	-	22,9	41,66	35,4
MODO					3	0	0	1	2	0	0	1	1

NR: No responde. Elaboración propia enero 2023

En la segunda integral del lapso 2016-1 lo referente a la frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1, Discriminación de los niveles de aprendizaje y el nivel de dificultad de las preguntas de la prueba, se observó que los ítems tienen un nivel Alto con un 75% de acuerdos. De acuerdo con los expertos, la coherencia total ítem – objetivo sin embargo, se mantiene en el 41,6% de coherencia parcial y el 35,4% manifiesta no haber correspondencia.

Tabla 76

516/2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 2 y 3. Primera Integral

OBJETIVO	INDICADORES						
	ÍTEM	El ítem se ajusta al contenido de la unidad			El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo		
		SI	NO	NR	SI	NO	NR
1	1	3	0	0	3	0	0
	2	3	0	0	3	0	0
	3	3	0	0	3	0	0
	4	3	0	0	3	0	0
2	5	3	0	0	3	0	0
	6	3	0	0	3	0	0

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

	7	3	0	0	3	0	0
	8	3	0	0	3	0	0
3	9	3	0	0	3	0	0
	10	3	0	0	3	0	0
	11	3	0	0	2	0	1
	12	3	0	0	3	0	0
4	13	3	0	0	3	0	0
	14	3	0	0	3	0	0
	15	3	0	0	3	0	0
	16	3	0	0	3	0	0
Total de respuestas		16	0	0	16	0	1
Σ		48	-	-	47		1
%		100	-	-	97,9		2,1
MODO		3	0	0	3	0	0

NR: No responde. Elaboración propia enero 2023

Los aspectos valorados a través del instrumento con relación al ajuste de las preguntas al contenido y la relación con las estrategias instruccionales muestran acuerdos en las opiniones entre un 97,9% y un 100%.

Tabla 77

516/2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 2 y 3. Segunda Integral

OBJETIVO	INDICADORES						
	ÍTEM	El ítem se ajusta al contenido de la unidad			El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo		
		SI	NO	NR	SI	NO	NR
1	1	3	0	0	3	0	0
	2	3	0	0	3	0	0
	3	3	0	0	3	0	0

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

	4	3	0	0	3	0	0
2	5	3	0	0	3	0	0
	6	3	0	0	3	0	0
	7	3	0	0	3	0	0
	8	3	0	0	3	0	0
3	9	3	0	0	2	1	0
	10	3	0	0	2	1	0
	11	3	0	0	2	1	0
	12	3	0	0	2	1	0
4	13	3	0	0	2	1	0
	14	3	0	0	2	1	0
	15	3	0	0	2	1	0
	16	3	0	0	2	1	0
Total de respuestas	16	0	0	16	8	0	
Σ	48	-	-	40	8	0	
%	100	-	-	83,3	16,6	-	
MODO	3	0	0	3	0	0	

NR: No responde. Elaboración propia

Los aspectos valorados a través del instrumento con relación al ajuste de las preguntas al contenido y la relación con las estrategias instruccionales muestran acuerdos en las opiniones entre un 83,3% y un 100%.

Tabla 78

516 / 2016-1 Comparación de la dimensión 1 de la primera y segunda integral. Pertinencia Pedagógica.

Discriminación de los niveles de aprendizaje										
Expertos/taxonomías	Opinión de los expertos			Niveles de aprendizaje/ taxonomía Bloom			Niveles de aprendizaje/ taxonomía Camperos			
	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	DIVERGENTES	CONVERGENTES		REPRODUCTIVOS Evocativos
PRODUCCIÓN DE COMUNICACIONES							Aplicación estructuras	Derivaciones conceptuales		
Cantidad de respuestas que indican el nivel de aprendizaje exigido en los CUATRO objetivos del plan de curso de la asignatura.	0	66,6%	33,3%	0	66,6%	25%	0	4,1%	58,5%	4,1%
Nota: En la determinación del nivel de aprendizaje de los objetivos de acuerdo con las taxonomías se totalizó el número de las respuestas de los expertos en las pruebas integrales de los lapsos 2016-1 y 2017-1 porque se administró la asignatura con el Plan de Curso (2016).										
Indicador/Integral			1era Integral			2da Integral				
Cantidad de respuestas que indican el Nivel de dificultad o complejidad exigido en el ítem			A	M	B	A	M	B		
			0	8,3%	91,6%	75%	20,8%	4,1		
Indicador/ Integral			1era Integral			2da Integral				
Cantidad de respuestas que indican que los ítems se corresponden con del nivel de aprendizaje exigido en el objetivo			Total	Parcial	Inexistente	Total	Parcial	Inexistente		
			18,75%	41,6%	39,5%	22,9%	41,6%	35,4%		
Cantidad de respuestas que indican que el ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura			SI	NO	NR	SI	NO	NR		
			50%	50%	0	35,4%	64,58%	0		
Indicador/ Integral			1ERA INTEGRAL			2DA INTEGRAL				
(*) Cantidad de respuesta que indican que los cuatro (4) ítems NO permiten evidenciar el logro del aprendizaje de cada objetivo.			%			%				
			66,6			66,6				
(*) El indicador fue abordado por los especialistas en el apartado de consideraciones generales de la prueba.										

Tabla 79

516 / 2016-1 Comparación de la dimensión 2 y 3 de la primera y segunda integral

Dimensión 2: Cobertura de los contenidos de la unidad.			Dimensión 3: Correspondencia de los ítems con las estrategias instruccionales		
Indicador / Integral	1era Integ	2da Integ	Indicador / Integral	1era Integ	2da Integ
Cantidad de respuestas que indican si los ítems están ajustados al contenido de la unidad	%	%	Cantidad de respuestas que indican si los ítems tienen relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo.	%	%
	100	100		97,9	83,3

Elaboración propia diciembre 2022

Se observa en los datos procesado consenso en el indicador de “si los ítems están ajustados al contenido de la unidad, en un 100%, sin embargo, para el indicador “si los ítems se relacionan con las estrategias instruccionales”, los porcentajes varían entre el 83,3% y el 97,9%

Tabla 80

516 / 2016-1 Matriz de juicio sobre la pertinencia pedagógica en la primera y segunda integral

Indicador/Integral	1era Integral	2da Integral
Relación del Nivel de dificultad o complejidad exigido del ítem con el objetivo	POCO	POCO
Los ítems se corresponden con del nivel de aprendizaje exigido en el objetivo	POCO	POCO
Los ítems atienden las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura	POCO	POCO
Los ítems están ajustados al contenido de la unidad	ADECUADO	ADECUADO
Los ítems tienen relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo.	ADECUADO	ADECUADO

Elaboración propia. Enero 2023

La tabla de Matriz de juicio sobre la pertinencia pedagógica en la primera y segunda integral del lapso 2016-1 de la asignatura Fundamentos de la acción docente

(516) nos muestra la integración de la opinión de los expertos con el referente evaluativo. En tal sentido, las pruebas aplicadas en el lapso en cuestión la pertinencia pedagógica se ve afectada por la disparidad entre los niveles de aprendizaje exigidos en los objetivos y los niveles de dificultad de los ítems. En tal sentido, se hace énfasis en el aspecto mencionado como eje principal al momento de establecer pertinencia pedagógica de un instrumento.

Tabla 81

516 / 2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1 ajuste de la base y distractores. Primera Integral

Indicadores										
OBJETIVO	ÍTEM	La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta.			Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta			La respuesta correcta es fácil de identificación		
		SI	NO	No respondió	SI	NO	No respondió	SI	NO	NR
1	1	1	2	0	2	1	0	2	1	0
	2	1	2	0	2	1	0	3	0	0
	3	1	2	0	2	1	0	2	1	0
	4	1	2	0	2	1	0	2	1	0
2	5	1	2	0	2	1	0	2	0	1
	6	1	2	0	2	1	0	2	0	1
	7	1	2	0	2	1	0	2	0	1
	8	1	1	1	1	1	1	2	0	1
3	9	1	2	0	1	2	0	2	1	0
	10	1	2	0	1	2	0	2	1	0
	11	1	2	0	1	2	0	2	1	0
	12	1	2	0	1	2	0	2	1	0
4	13	2	1	0	1	2	0	3	0	0
	14	2	1	0	1	2	0	3	0	0

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

	15	2	1	0	1	2	0	3	0	0
	16	2	1	0	1	2	0	3	0	0
Total de respuestas		16	16	1	16	16	1	16	7	4
Σ		20	27	1	23	24	1	37	7	4
%		41,6	56,25	2,1	47,9	50	2,1	77,1	14,6	8,3
MODO		1	2	0	1	2	0	2	0	0

NR: No respondió. Elaboración propia enero 2023

En la tabla 81 que muestra los resultados de la dimensión 1: ajuste de la base y distractores de la variable adecuación en la Primera Integral del lapso 2016-1, se pudo observar opiniones opuestas en cuanto a la base del ítem, la forma en que están planeados los distractores. Por otra parte hay una tendencia definida en plantear que la respuesta correcta es de fácil ubicación.

Tabla 82

516 / 2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1 ajuste de la base y distractores. Segunda Integral

Indicadores										
OBJETIVO	ÍTEM	La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta.			Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta			La respuesta correcta es fácil de identificación		
		SI	NO	No respondió	SI	NO	No respondió	SI	NO	NR
1	1	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	2	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	3	3	0	0	3	0	0	3	0	0
	4	1	2	0	1	2	0	1	2	0
2	5	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	6	2	1	0	2	1	0	2	1	0
	7	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	8	2	1	0	2	1	0	2	1	0

3	9	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	10	1	2	0	2	1	0	1	2	0
	11	1	2	0	2	1	0	1	2	0
	12	1	2	0	1	2	0	1	2	0
4	13	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	14	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	15	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	16	1	2	0	1	2	0	1	2	0
Total de respuestas		16	15	0	16	15	0	16	15	0
Σ		20	28	-	22	26	-	20	28	-
%		41,6	58,3	-	45,8	54,1	-	41,6	58,3	-
MODO		1	2	0	1	2	0	1	2	0

NR: No respondió. Elaboración propia enero 2023

Las opiniones en la segunda integral del lapso 2016-1 se muestran divergentes en los indicadores relacionados con la base del ítem, los distractores, y las características de la respuesta correcta.

Tabla 83

516/ 2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 2: ajuste general de la prueba. Primera y segunda integral

Indicador/ Integral	1era Int.	2da Int.
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	2	1
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores.	3	2
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas.	3	3
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.	3	3
Σ	11	9
%	91,66	75

Elaboración propia diciembre 2022

La tabla Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 2: ajuste general de la prueba. Primera y segunda integral en el lapso 2016-1 muestra la opinión de los expertos en la que hubo una coincidencia de un 91,66% de adecuación de los aspectos generales en la primera integral, mientras que en la segunda integral, se mantiene adecuado, pero en menor proporción: 75%

Tabla 84

516 / 2016-1 Comparación de los resultados de la variable adecuación de la prueba a las consideraciones técnicas/ dimensiones 1 y 2/ Primera y segunda integral

Dimensión 1: Base y distractores			Dimensión 2: Ajuste general de la prueba		
Indicadores/Integral	1era	2da.	Indicadores/Integral	1era	2da.
	%	%		%	%
Proporción de respuestas que indican si la base del ítem está redactada sin inducir la alternativa correcta.	56,25	58,3%	Proporción de respuestas de los especialistas que indican el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	66,6	33,3
Proporción de respuestas que indican si los distractores NO sugieren o ayudan a ubicar la respuesta.	50	54,1	Proporción de respuestas de los especialistas que indican la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores.	100	66,6
Proporción de respuestas donde la alternativa correcta NO es fácil de identificación.	14,6	58,3	Proporción de respuestas de los especialistas que indican la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas	100	100
			Proporción de respuestas de los especialistas que indican la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.	100	100
Elaboración propia julio 2022			Nota: Datos tomados de la opinión de los expertos en la valoración de las consideraciones generales de la prueba		

Tabla 85

516 / 2016-1 Matriz de juicio de la variable adecuación a las consideraciones técnicas Primera y segunda integral

Indicador/Integral	AJUSTE	
	1era Integral	2da Integral

Las respuestas indican si la base del ítem está redactada sin inducir la alternativa correcta.	POCO	POCO
Las respuestas indican si los distractores NO sugieren o ayudan a ubicar la respuesta.	POCO	POCO
Las respuestas indican que la alternativa correcta NO es fácil de identificación.	POCO	POCO
Las respuestas de los especialistas indican que el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	BASICO	POCO
Las respuestas de los especialistas indican que la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores	ADECUADO	BÁSICO
Las respuestas de los especialistas indican que la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas	ADECUADO	ADECUADO
Las respuestas de los especialistas indican que la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.	ADECUADO	ADECUADO

Elaboración propia enero 2023

La variable adecuación de los aspectos técnicos en los aspectos específicos de la primera y segunda integral del lapso 2016-1 muestran POCO Ajuste, mientras que en los aspectos generales el ajuste es Adecuado.

Tabla 86

516/2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1 Discriminación de los niveles de aprendizaje. Primera Integral

INDICADORES													
OBJETIVO	Nivel de aprendizaje del objetivo			ÍTEM	Nivel de dificultad o complejidad exigido en el ítem			El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura			Coherencia Ítem/objetivo		
	A	M	B		NRO	A	M	B	SI	NO	NR	T	P
1	0	2	1	1	0	0	3	1	2	0	0	1	2
				2	0	1	2	2	1	0	1	2	0
				3	0	0	3	2	1	0	0	1	2
				4	0	2	1	3	0	0	1	1	1
2	0	2	1	5	0	1	2	3	0	0	1	1	1

				6	0	2	1	3	0	0	2	0	1
				7	0	2	1	3	0	0	2	1	0
				8	0	0	3	1	2	0	0	1	2
3	0	1	2	9	0	0	3	3	0	0	1	2	0
				10	0	1	2	3	0	0	2	1	0
				11	0	0	3	3	0	0	1	2	0
				12	0	1	2	2	1	0	2	1	0
4	2	1		13	0	1	2	1	2	0	0	1	2
				14	0	2	1	1	2	0	0	2	1
				15	0	0	3	1	2	0	0	1	2
				16	0	3	0	3	0	0	0	3	0
Total de Respuestas					0	10	15	16	8	0	10	15	10
Σ					-	16	32	35	13	-	13	21	14
%					-	33,3	66,6	72,9	27,1	-	27,1	43,75	29,1
MODO					0	1	3	3	0	0	0	1	0

Elaboración propia enero 2023

En la primera integral del lapso 2017-1 lo referente a la frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1, Discriminación de los niveles de aprendizaje y el nivel de dificultad de las preguntas de la prueba, se observó que los ítems tienen un nivel BAJO con un 66,6% de acuerdos. De acuerdo con los expertos, la coherencia total ítem – objetivo no logra unificar los resultados, con un 43,75% de correspondencia parcial.

Tabla 87

516 / 2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1 Discriminación de los niveles de aprendizaje. Segunda Integral

OBJETIVO	INDICADORES				
	Nivel de aprendizaje del objetivo	ÍTEM	Nivel de dificultad o complejidad exigido en el ítem	El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura	Coherencia Ítem/objetivo

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

	A	M	B	NRO	A	M	B	SI	NO	NR	T	P	I
1	0	2	1	1	0	0	3	2	1	0	0	2	1
				2	0	2	1	2	1	0	1	2	0
				3	0	1	2	2	1	0	0	2	1
				4	0	2	1	2	1	0	2	1	0
2	0	2	0	5	0	0	3	2	1	0	0	1	2
				6	0	1	2	3	0	0	0	2	1
				7	0	2	1	3	0	0	2	1	0
				8	0	2	1	3	0	0	2	1	0
3	0	0	2	9	0	1	2	3	0	0	2	1	0
				10	0	2	1	3	0	0	1	2	0
				11	0	3	0	3	0	0	0	3	0
				12	0	0	3	3	0	0	3	0	0
4	2	0	0	13	0	0	3	1	2	0	0	0	3
				14	2	1	0	3	0	0	2	1	0
				15	0	2	1	2	1	0	0	1	2
				16	3	0	0	3	0	0	3	0	0
Total de Respuestas					2	11	13	16	7	0	10	13	5
Σ					5	19	24	40	8	-	18	20	10
%					10,41	39,58	50	83,3	16,6	-	37,5	41,6	20,8
MODO					0	2	1	3	0	0	0	1	0

NR: NO respondió. Elaboración propia enero 2023

En la segunda integral del lapso 2017-1 lo referente a la frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1, Discriminación de los niveles de aprendizaje y el nivel de dificultad de las preguntas de la prueba, se observó que los ítems tienen un nivel bajo con un 50% de acuerdos. De acuerdo con los expertos, la coherencia total ítem – objetivo

sin embargo, se mantiene en el 41,6% de coherencia parcial y el 20,8% manifiesta no haber correspondencia.

Tabla 88

516 / 2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 2 y 3. Primera Integral

OBJETIVO	INDICADORES						
	ÍTEM	El ítem se ajusta al contenido de la unidad			El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo		
		SI	NO	NR	SI	NO	NR
1	1	3	0	0	2	1	0
	2	3	0	0	3	0	0
	3	3	0	0	3	0	0
	4	3	0	0	3	0	0
2	5	3	0	0	3	0	0
	6	3	0	0	3	0	0
	7	3	0	0	2	1	0
	8	3	0	0	1	2	0
3	9	2	1	0	2	1	0
	10	3	0	0	2	1	0
	11	3	0	0	2	1	0
	12	3	0	0	2	1	0
4	13	3	0	0	1	2	0
	14	2	1	0	2	1	0
	15	2	1	0	1	2	0
	16	3	0	0	3	0	0
Total de respuestas		16	3	0	16	9	0
Σ		45	3	-	35	13	-
%		93,75	6,25	-	72,9	27,1	-

MODO	3	0	0	2	1	0
------	---	---	---	---	---	---

NR: No responde. Elaboración propia enero 2023

De acuerdo con las frecuencias de opiniones de los expertos en lo referente a las dimensiones 2 y 3 de la variable pertinencia pedagógica del lapso 2017-1 en la primera integral mostró un ajuste al contenido con una tendencia marcada del 93,75%. Por su parte, la relación de las preguntas con las estrategias instruccionales indica el 72,9% de acuerdo.

Tabla 89

516/2017 -1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 2 y 3. Segunda Integral

OBJETIVO	INDICADORES						
	ÍTEM	El ítem se ajusta al contenido de la unidad			El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo		
		SI	NO	NR	SI	NO	NR
1	1	3	0	0	3	0	0
	2	2	1	0	3	0	0
	3	2	1	0	3	0	0
	4	3	0	0	2	1	0
2	5	2	1	0	2	1	0
	6	3	0	0	3	0	0
	7	3	0	0	3	0	0
	8	3	0	0	2	1	0
3	9	3	0	0	2	0	1
	10	3	0	0	2	0	1
	11	3	0	0	2	0	1
	12	3	0	0	2	0	1
4	13	3	0	0	3	0	0
	14	3	0	0	3	0	0

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

	15	2	1	0	2	1	0
	16	3	0	0	3	0	0
Total de respuestas		1	4	0	16	4	4
Σ		44	4	-	40	4	4
%		91,6	8,3	-	83,3	8,3	8,3
MODO		3	0	0	3	0	0

NR: No respondió. Elaboración propia enero 2023

De acuerdo con las frecuencias de opiniones de los expertos en lo referente a las dimensiones 2 y 3 de la variable pertinencia pedagógica del lapso 2017-1 en la segunda integral mostró un ajuste al contenido con una tendencia marcada del 91,6%. Por su parte, la relación de las preguntas con las estrategias instruccionales indica el 83,3% de acuerdo.

Tabla 90

516 / 2017-1 Comparación de la dimensión 1 variable pertinencia pedagógica primera y segunda integral

Discriminación de los niveles de aprendizaje										
Indicador/Clasificación	Opinión de los expertos			Niveles de aprendizaje/ taxonomía Bloom			Niveles de aprendizaje/ taxonomía Camperos			
	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	DIVERGENTES	CONVERGENTES		REPRODUCTIVOS Evocativos
							PRODUCCIÓN DE COMUNICACIONES	Aplicación estructuras	Derivaciones conceptuales	
Cantidad de respuestas que indican el nivel de aprendizaje exigido en los CUATRO objetivos del plan de curso de la asignatura.	0	66,6	33,3	0	66,6	25	0	4,1	58,3	4,1
Nota: En la determinación del nivel de aprendizaje de los objetivos de acuerdo con las taxonomías se totalizó el número de las respuestas de los expertos en las pruebas integrales de los lapsos 2016-1 y 2017-1 porque se administró la asignatura con el Plan de Curso (2016).										
Indicador/Integral			1era Integral			2da Integral				
Cantidad de respuestas que indican el Nivel de dificultad o complejidad exigido en el ítem			A	M	B	A	M	B		
			0	33,3%	66,6%	10,41%	39,58%	50%		
Indicador/ Integral			1era Integral			2da Integral				
Cantidad de respuestas que indican que los ítems se corresponden con del nivel de aprendizaje exigido en el objetivo			Total	Parcial	Inexistente	Total	Parcial	Inexistente		
			27,1%	43,75%	29,1%	37,5%	41,6%	20,8%		
Cantidad de respuestas que indican que el ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura			SI	NO	NR	SI	NO	NR		
			72,9%	27,1%	0	83%	16,6%	0		
Indicador/ Integral			1ERA INTEGRAL			2DA INTEGRAL				
(*) Cantidad de respuesta que indican que los cuatro (4) ítems NO permiten evidenciar el logro del aprendizaje de cada objetivo.			%			%				
			66,7			66,7				
(*) El indicador fue abordado por los especialistas en el apartado de consideraciones generales de la prueba.										

Elaboración propia enero 2023

Tabla 91

516 / 2017-1 Comparación de la dimensión 2 y 3 de la primera y segunda integral

Dimensión 2: Cobertura de los contenidos de la unidad.			Dimensión 3: Correspondencia de los ítems con las estrategias instruccionales		
Indicador / Integral	1era	2da	Indicador / Integral	1era	2da
	%	%	Cantidad de respuestas que indican si los ítems tienen relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo.	%	%
Cantidad de respuestas que indican si los ítems están ajustados al contenido de la unidad	93,75	91,6		72,9	83,3

Elaboración propia enero 2023

En la primera y segunda integral dl 2017-1 el porcentaje de acuerdo de opinión de los expertos en cuanto a si los ítems están ajustados al contenido se encuentra entre el 91,6% y el 93,75%. Mientras que el indicador “la relación del ítem con las estrategias instruccionales” oscila entre el 72,9% y el 83,3% ambos se ubican en un nivel Adecuado.

Tabla 92

516 / 2017-1 Matriz de juicio sobre la pertinencia pedagógica en la primera y segunda integral

Indicador/apreciación	1era Integral	2da Integral
Relación del Nivel de dificultad o complejidad exigido del ítem con el objetivo	POCA	POCA
Los ítems se corresponden con del nivel de aprendizaje exigido en el objetivo	POCA	POCA
Los ítems atienden las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura	ADECUADO	ADECUADO
Los ítems están ajustados al contenido de la unidad	ADECUADO	ADECUADO
Los ítems tienen relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo.	ADECUADO	ADECUADO

Elaboración propia enero 2023

Variable adecuación de la prueba a los aspectos técnicos**Tabla 93**

516 / 2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1 ajuste de la base y distractores. Primera Integral

Indicadores										
OBJETIVO	ÍTEM	La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta.			Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta			La respuesta correcta es fácil de identificación		
		SI	NO	No respondió	SI	NO	No respondió	SI	NO	NR
1	1	0	3	0	1	2	0	1	2	0
	2	1	2	0	1	2	0	2	1	0
	3	1	2	0	0	3	0	1	2	0
	4	0	3	0	0	3	0	2	1	0
2	5	0	0	3	1	2	0	2	1	0
	6	0	2	1	0	3	0	1	2	0
	7	0	1	2	1	2	0	2	1	0
	8	0	0	3	0	3	0	1	2	0
3	9	0	1	2	1	2	0	2	1	0
	10	0	1	2	0	3	0	1	2	0
	11	0	1	2	0	3	0	1	2	0
	12	0	0	3	0	3	0	1	2	0
4	13	0	1	2	0	3	0	2	1	0
	14	0	1	2	1	2	0	2	1	0
	15	0	2	1	1	2	0	2	1	0
	16	0	1	2	1	2	0	2	1	0
Total de respuestas		2	13	12	8	16	0	16	16	0
Σ		2	21	25	8	40	-	25	23	-
%		4,1	43,75	52,08	16,6	83,3	-	52,1	47,9	-
MODO		0	1	2	1	3	0	2	1	0

NR: No respondió. Elaboración propia enero 2023

En la tabla 93 que muestra los resultados de la dimensión 1: ajuste de la base y distractores de la variable adecuación en la Primera Integral del lapso 2017-1, se pudo observar opiniones opuestas en cuanto a la base del ítem, con un 52,08% que no emitió opinión al respecto. En cuanto a la forma en que están planteados los distractores hay un acuerdo del 83,3% en que no ayudan. Sin embargo, el 52% de las opiniones señalan que la respuesta correcta es de fácil ubicación.

TABLA 94

516 / 2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1 ajuste de la base y distractores. Segunda Integral

Indicadores										
OBJETIVO	ÍTEM	La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta.			Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta			La respuesta correcta es fácil de identificación		
		SI	NO	No respondió	SI	NO	No respondió	SI	NO	NR
1	1	1	2	0	1	2	0	3	0	0
	2	1	2	0	0	3	0	1	2	0
	3	1	2	0	0	2	1	3	0	0
	4	2	1	0	1	2	0	1	2	0
2	5	0	3	0	0	3	0	1	2	0
	6	0	3	0	0	3	0	1	2	0
	7	1	2	0	0	3	0	1	2	0
	8	0	3	0	0	3	0	1	2	0
3	9	0	2	1	0	2	1	2	0	1
	10	0	2	1	0	2	1	2	0	1
	11	0	2	1	0	2	1	2	0	1
	12	1	1	1	0	2	1	2	0	1
4	13	0	3	0	0	3	0	1	2	0
	14	1	2	0	0	3	0	2	1	0

	15	1	2	0	1	2	0	3	0	0
	16	1	2	0	0	3	0	1	2	0
Total de respuestas		9	16	4	3	16	5	16	9	4
Σ		10	34	4	3	40	5	27	17	4
%		20,8	70,83	8,3	6,25	83,3	10,41	56,2	35,4	8,3
MODO		1	2	0	0	3	0	1	2	0

NR: No respondió. Elaboración propia enero 2023

En la tabla 94 que muestra los resultados de la dimensión 1: ajuste de la base y distractores de la variable adecuación en la segunda Integral del lapso 2017-1, se pudo observar coincidencias en cuanto a una base del ítem que no induce la respuesta con 70,83% de acuerdos. En cuanto a la forma en que están planteados los distractores el 83,3% señala que no sugieren la respuesta correcta. Sin embargo, hay una tendencia definida en plantear que la respuesta correcta es de fácil ubicación, con un 56% de respuestas.

Tabla 95

516/ 2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 2: ajuste general de la prueba. Primera y segunda integral

Indicador/ Integral	1era	2da
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	2	1
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores.	3	2
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas.	3	3
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.	3	3
Σ	11	9
%	91,6	75

Elaboración propia enero 2023

Los aspectos generales de la variable adecuación de la prueba a los aspectos técnicos en la primera y segunda integral del lapso 2017-1 se muestra un adecuado ajuste con la posibilidad de mejorar las instrucciones y la secuencia de los ítems.

Tabla 96

516 / 2017-1 Comparación de los resultados de la variable adecuación de la prueba a las consideraciones técnicas/ dimensiones 1 y 2/ Primera y segunda integral

Dimensión 1: Base y distractores			Dimensión 2: Ajuste general de la prueba.		
Indicadores/Integral	1era	2da.	Indicadores/Integral	1era	2da.
	%	%		%	%
Proporción de respuestas que indican si la base del ítem está redactada sin inducir la alternativa correcta.	43,75	70,83	Proporción de respuestas de los especialistas que indican el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	66,6	33,3
Proporción de respuestas que indican si los distractores NO sugieren o ayudan a ubicar la respuesta.	83,3	83,3	Proporción de respuestas de los especialistas que indican la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores.	100	66,6
Proporción de respuestas donde la alternativa correcta NO es fácil de identificación.	47,9	35,4	Proporción de respuestas de los especialistas que indican la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas	100	100
			Proporción de respuestas de los especialistas que indican la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.	100	100
Elaboración propia julio 2022			Nota: Datos tomados de la opinión de los expertos en la valoración de las consideraciones generales de la prueba		

Elaboración propia enero 2023

La tabla anterior muestra de forma comparativa la necesidad de revisar los aspectos específicos de la prueba en su primera y segunda integral, dada la variabilidad de opiniones al respecto.

Tabla 97

516 / 2017-1 Matriz de juicio de la variable adecuación a las consideraciones técnicas / primera y segunda integral

Indicador/apreciación	AJUSTE	
	1era Integral	2da Integral

Las respuestas indican si la base del ítem está redactada sin inducir la alternativa correcta.	POCO	ADECUADO
Las respuestas indican si los distractores NO sugieren o ayudan a ubicar la respuesta.	ADECUADO	ADECUADO
Las respuestas indican que la alternativa correcta NO es fácil de identificación.	POCO	POCO
Las respuestas de los especialistas indican que el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	BÁSICO	POCO
Las respuestas de los especialistas indican que la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores	ADECUADO	BÁSICO
Las respuestas de los especialistas indican que la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas	ADECUADO	ADECUADO
Las respuestas de los especialistas indican que la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.	ADECUADO	ADECUADO

Elaboración propia enero 2023

En la tabla Matriz de juicio de la variable adecuación a las consideraciones técnicas / primera y segunda integral del lapso 2017-1 de la asignatura Fundamentos de la acción docente (516) se muestran los indicadores que de acuerdo con los expertos puedan ser atendidos para su atención y mejoramiento en próximas ediciones.

Validez de dominio las pruebas de la asignatura Fundamentos de la acción docente (516). La validez de dominio de la primera y segunda integral del lapso 2016-1 se encuentra comprometida debido a la poca relación entre el nivel de aprendizaje exigido en el objetivo y los niveles de dificultad de los ítems. En el lapso 2017-1 la primera integral mejoró la relación entre las exigencias de los objetivos y el nivel de dificultad de los ítems, pero se observa poco ajuste del ítem. En la segunda integral se encontró poca relación entre los niveles de aprendizaje exigidos en los objetivos y los niveles de dificultad de los ítems comprometiéndose la relación ítem – objetivo y por tanto la validez de dominio de la prueba.

Evaluación Educativa (534)

La validez de dominio de los aprendizajes de las pruebas de selección simple del Componente Docente UNA, parte de determinar el nivel de aprendizajes exigido a los estudiantes a través de los objetivos manifiestos en el Plan de Curso, para ello, se consideró la opinión de los expertos y lo pautado en las taxonomías de Bloom y Camperos; así como la revisión de los objetivos de la asignatura Evaluación Educativa y los aspectos relacionados al perfil de egreso. Posteriormente, el resultado de la opinión de los expertos se contrasta con el nivel de aprendizajes exigido en los ítems de cada prueba.

Los aportes de la asignatura Evaluación Educativa (534) al perfil del profesional de la educación son a) Manejo de procedimientos e instrumentos asociados a la enseñanza, b) Evaluación de procesos y resultados de la enseñanza. c) Investigación de problemas relacionados con la enseñanza y la formación. d) Tener capacidad para actuar con independencia de criterio. e) Planificación, control y evaluación de los procesos de instrucción. f) Planificación, control y evaluación de los procesos de formación.

Es importante aclarar en este punto que el Plan de Curso de la asignatura en los lapsos estudiados contemplaba dos pruebas parciales y una integral que abarca los siete (7) objetivos del curso. De acuerdo con las características de la asignatura, sólo se consideraron en el estudio las pruebas integrales de los lapsos 2016-1 y 2017-1.

En la tabla 84 se integraron los aspectos didácticos característicos de la asignatura en lo referente a sus objetivos, contenidos y ubicación dentro del Plan de estudio de las carreras de Educación en la universidad.

Tabla 98

Sinopsis, ubicación de la asignatura EVALUACIÓN EDUCATIVA (534)

Sinopsis del contenido	Objetivos evaluados	Ubicación en el plan de estudios de las carreras y prelações
<p>Los contenidos están estructurados para ofrecer una visión general de la evaluación y su significado en el campo educativo, enfatizando en el vínculo con las necesidades institucionales, de distinto nivel y modalidad, así como con las necesidades del contexto. Los contenidos abarcan:</p> <p>a A nivel micro, la evaluación en el aula, evaluación cuantitativa y cualitativa, técnicas de Evaluación de los Aprendizajes.</p> <p>b A nivel macro, concepto de evaluación, tipos de evaluación en programas educativos, evaluación e Investigación en programas sociales.</p>	1. Analizar la base conceptual y metodológica de la evaluación educativa	<p>U.C: 04 Carrera: EDUCACIÓN Mención: Dificultades del Aprendizaje (COD. 521) Mención: Preescolar (COD. 542)</p> <p>Semestre: II Dificultades del Aprendizaje VI Preescolar</p> <p>Prelaciones: Ninguna Requisito: Ninguno</p>
	2. Analizar las bases legales de la evaluación en la Educación Preescolar, Básica, Media, Diversificada y Profesional	
	3. Diseñar instrumentos de evaluación para el proceso de aprendizaje y de enseñanza según los requerimientos en cada etapa y nivel educativo.	
	4. Evaluar el aprendizaje de los alumnos según los requerimientos de cada etapa y nivel educativo	
	5. Evaluar el proyecto pedagógico de aula y la práctica pedagógica, según los requerimientos de cada etapa y nivel educativo.	
	6. Evaluar un proyecto (curricular, institucional o comunitario), basado en los aportes de la teoría evaluativa	
	7. Evaluar un proyecto de educación no formal o un programa social basado en los aportes de la teoría evaluativa o en la investigación evaluativa según el caso	
<p>Objetivo de la asignatura: Evaluar de manera objetiva la actuación del alumno, la acción docente y los elementos contextuales, incorporando los cambios para el logro de una práctica educativa de calidad.</p>		

Fuente: Documento Reformulación del Diseño Curricular del Componente Docente (2002) y Plan de curso (2016). Elaboración propia 2022

La variable pertinencia pedagógica de la prueba. En la asignatura Evaluación Educativa la pertinencia pedagógica definida como la correspondencia lógica de los ítems con los objetivos, contenidos y las estrategias instruccionales desarrolladas en el plan de curso de las asignaturas, en sus tres dimensiones:

1. Discriminación de los niveles de aprendizaje exigidos en los objetivos.
2. Cobertura de los contenidos de la unidad.

3. Correspondencia de los ítems con las estrategias instruccionales.

De acuerdo con la opinión de los expertos consultados se elaboraron matrices de sistematización de la información con los siguientes resultados por lapso:

Los niveles de dominio cognoscitivo de los aprendizajes exigido en los objetivos del Plan de curso de la asignatura, se presentan las matrices que sistematizan la información recopilada de los expertos en cada una de las dimensiones e indicadores. De acuerdo con la opinión de los expertos consultados se encontraron los siguientes resultados:

Tabla 99

534. Niveles de dominio cognoscitivo de los aprendizajes /expertos

Número del objetivo del Plan de Curso	ALTO	MEDIO	BAJO	Sin responder
	fr	fr	fr	fr
1	0	3		3
2	0	3		3
3	2	1		3
4	3	0		3
5	3	0		3
6	3	0		3
7	3	0		3
Total opiniones	14	7	0	-
%	66,6	33,3		-

Nota: La Tabla n° 95 muestra la opinión de los expertos en torno al nivel de dominio cognoscitivo de los aprendizajes, requerido en el Plan de curso de la asignatura Evaluación Educativa, donde se muestra un nivel de dominio ALTO con 66,6% de las respuestas. Elaboración propia junio 2021

La taxonomía de Bloom (1990), en la tabla nro. 96 mostró dominios de aprendizaje cognoscitivo que requieren de análisis, aplicación, síntesis y evaluación, es decir niveles II y III.

Tabla 100

534. Niveles de dominios de aprendizaje cognoscitivo /taxonomía de Bloom (1990).

Objetivos de aprendizaje	NÚMERO DE ESPECIALISTAS QUE OPINAN SOBRE EL NIVEL DE COMPLEJIDAD DEL OBJETIVO SEGÚN LA TAXONOMÍA DE BLOOM PARA EL DOMINIO DE APRENDIZAJE COGNOSCITIVO					
	Nivel I		Nivel II		Nivel III	
	Conocimiento	Compresión	Análisis	Aplicación	Síntesis	Evaluación
1. Analizar la base conceptual y metodológica de la evaluación educativa			3			
2. Analizar las bases legales de la evaluación en la Educación Preescolar, Básica, Media, Diversificada y Profesional			3			
3. Diseñar instrumentos de evaluación para el proceso de aprendizaje y de enseñanza según los requerimientos en cada etapa y nivel educativo.					2	
4. Evaluar el aprendizaje de los alumnos según los requerimientos de cada etapa y nivel educativo					1	2
5. Evaluar el proyecto pedagógico de aula y la práctica pedagógica, según los requerimientos de cada etapa y nivel educativo.						3
6. Evaluar un proyecto (curricular, institucional o comunitario), basado en los aportes de la teoría evaluativa						3
7. Evaluar un proyecto de educación no formal o un programa social basado en los aportes de la teoría evaluativa o en la investigación evaluativa según el caso						3
Totales			6		3	11
%			28,5		14,2	52,3

Nota: En esta tabla se presenta la opinión de los expertos en atención al nivel de aprendizaje exigido en los objetivos de acuerdo con la taxonomía de Bloom. Elaboración propia julio 2021 basado en el Plan de curso de la asignatura (2018) y en la taxonomía de Bloom (1990)

Al contrastar los datos con la taxonomía Camperos (1997) en la tabla nro. 97 se puede observar que un número superior al 50% en los objetivos de aprendizaje es de la categoría productivo divergente.

Tabla 101

534. Niveles de dominio de los aprendizajes cognoscitivos / taxonomía Camperos

Objetivos de aprendizajes	NÚMERO DE ESPECIALISTAS QUE OPINAN SOBRE EL NIVEL DE COMPLEJIDAD DEL OBJETIVO SEGÚN LA TAXONOMÍA DE CAMPEROS (1997) PARA EL DOMINIO DE APRENDIZAJE COGNOSCITIVO							
	Reproductivos		Productivos					
			Convergentes			Divergentes		
	Reconocimiento de la Información	Evocación de la	Derivaciones Interpretativa	Aplicación de Estructuras Conceptuales	Producción de Comunicació	Producción	Ejecución	Producciones

	información	s de la Información	Metodológicas Instrumentales	n personal-Situación Específica.	Planes de Acción	Planes de Acción	evaluativas
1.		3					
2.		3					
3.			2				
4.				3			
5.				3			
6.				3			
7.				3			
Totales		6	2	12			
%		28,6	9,5	57,1			

Nota: La taxonomía de Camperos ofrece discriminación sobre los niveles medio y alto del aprendizaje. Elaboración propia 2021. Basada en la taxonomía propuesta por Camperos (1997)

De acuerdo con lo planteado por los expertos el nivel de aprendizaje exigido en los objetivos del Plan de Curso (2018) de la asignatura Evaluación Educativa (534) en la taxonomía de Bloom, se observa un 66,5% (14,2% + 52,3%) de dominios de aprendizaje cognoscitivo de nivel ALTO que requieren procesos de síntesis y evaluación de la información. Por otra parte, lo planteado en la Taxonomía Camperos (1997), ubican un 57,1% del dominio de aprendizajes cognoscitivos en procesos productivos divergentes que implican producción de comunicación personal en situación específica. De igual forma, en los términos de la taxonomía de Bloom los niveles de dominios de aprendizaje cognoscitivo exigidos en los objetivos de la asignatura Evaluación Educativa (534), se ubican el nivel medio-alto.

En esta asignatura se siguió el mismo procedimiento que en las asignaturas anteriores, donde se muestran los datos recopilados de los Niveles de Dificultad de los ítems por prueba, 2016-1 y 2017-1, primera y segunda integral. Las tablas numeradas desde la 98 a la 101 muestran los aspectos descriptivos del análisis realizado.

Tabla 102

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

534. 2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1: Discriminación de los niveles de aprendizaje. Integral

OBJETIVO	INDICADORES												
	Nivel de aprendizaje del objetivo			ÍTEM	Nivel de dificultad o complejidad exigido en el ítem			El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura			Coherencia ítem/objetivo		
	A	M	B		NRO	A	M	B	SI	NO	NR	T	P
1		2		1	0	1	2	3	0	0	0	1	2
				2	0	1	2	3	0	0	1	2	0
				3	0	3	0	3	0	0	2	1	0
				4	0	2	1	3	0	0	2	1	0
2		1		5	0	0	3	2	1	0	0	1	2
				6	0	0	3	2	1	0	0	1	2
				7	0	0	3	2	1	0	0	2	1
				8	0	0	3	2	1	0	0	1	2
3		1		9	0	1	2	2	1	0	0	3	0
				10	0	1	2	1	2	0	0	3	0
				11	0	1	2	1	2	0	0	2	1
				12	0	1	2	2	1	0	0	3	0
4	1			13	0	1	2	2	1	0	0	3	0
				14	0	1	2	0	3	0	0	1	2
				15	0	1	2	1	2	0	0	3	0
				16	0	1	2	2	1	0	0	2	1
5	1			17	0	2	1	2	1	0	1	1	1
				18	0	2	1	2	1	0	0	1	2
				19	0	2	1	2	1	0	1	2	0
				20	0	2	1	2	1	0	1	1	1
6	1			21	0	1	2	1	2	0	0	1	2
				22	0	1	2	1	2	0	0	1	2
				23	0	1	2	1	2	0	0	1	2

				24	0	1	2	1	2	0	0	1	2
7	1			25	0	1	2	1	2	0	0	2	1
				26	0	1	2	1	2	0	0	2	1
				27	0	1	2	1	2	0	0	2	1
				28	0	1	2	1	2	0	0	2	1
Total de Respuestas					0	24	28	28	24	0	6	28	19
Σ					-	31	54	47	37	-	8	41	25
%					-	35,9	64,1	55,9	44,0	-	9,5	48,8	29,7
MODO					0	1	2	2	1	0	0	1	2

NR: No respondió. Elaboración propia enero 2023

En la tabla que muestra la dimensión Discriminación de los niveles de aprendizaje en la Integral del lapso 2016-1 de la asignatura Evaluación Educativa, las opiniones se inclinaron en un 64,1% acerca de un nivel de dificultad de los ítems, bajo. Con un 48,8% coherencia entre las preguntas y los objetivos. Tal situación requeriría revisión por parte de los docentes.

Tabla 103

534/2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 2 y 3

OBJETIVO	Indicadores						
	ÍTEM	El ítem se ajusta al contenido de la unidad			El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo		
		SI	NO	NR	SI	NO	NR
1	1	3	0	0	3	0	0
	2	3	0	0	3	0	0
	3	3	0	0	3	0	0
	4	3	0	0	3	0	0
2	5	2	1	0	2	1	0
	6	2	1	0	2	1	0

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

	7	2	1	0	2	1	0
	8	2	1	0	2	1	0
3	9	3	0	0	2	1	0
	10	2	1	0	1	2	0
	11	2	1	0	1	2	0
	12	3	0	0	2	1	0
4	13	3	0	0	1	2	0
	14	1	2	0	2	1	0
	15	2	1	0	1	2	0
	16	2	1	0	2	1	0
5	17	3	0	0	2	1	0
	18	2	1	0	1	2	0
	19	2	1	0	2	1	0
	20	2	1	0	2	1	0
6	21	1	2	0	2	1	0
	22	1	2	0	2	1	0
	23	1	2	0	2	1	0
	24	1	2	0	2	1	0
7	25	1	2	0	1	2	0
	26	1	2	0	1	2	0
	27	1	2	0	1	2	0
	28	1	2	0	1	2	0
Total de respuestas		28	20	0	28	24	0
Σ		55	29	-	51	33	-
%		65,4	34,5	-	60,7	39,3	-
MODO		2	2	0	2	1	0

NR: No responde. Elaboración propia enero 2023

En la tabla anterior, se logró visualizar que los ítems tienen un ajuste al contenido con 65,4% de acuerdos y una relación con las estrategias instruccionales de 60,7% de coincidencias.

TABLA 104

534/ 2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1: Discriminación de los niveles de aprendizaje. Integral

OBJETIVO	INDICADORES												
	Nivel de aprendizaje del objetivo			ÍTEM	Nivel de dificultad o complejidad exigido en el ítem			El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura			Coherencia Ítem/objetivo		
	A	M	B		NRO	A	M	B	SI	NO	NR	T	P
1	0	2	0	1	0	1	2	2	1	0	1	2	0
				2	0	2	1	2	1	0	1	2	0
				3	0	1	2	2	1	0	1	2	0
				4	0	0	3	2	1	0	0	1	2
2	0	2	0	5	0	1	2	2	1	0	1	2	0
				6	1	1	1	1	2	0	0	2	1
				7	1	0	2	1	2	0	0	1	2
				8	0	1	2	0	3	0	1	2	0
3	2	0	0	9	1	1	1	1	2	0	0	1	2
				10	0	1	2	3	0	0	0	1	2
				11	1	1	1	0	3	0	1	2	0
				12	2	0	0	1	2	0	2	1	0
4	2	0	0	13	2	0	1	3	0	0	1	1	1
				14	1	1	1	3	0	0	1	1	1
				15	1	0	2	2	1	0	1	0	2
				16	2	0	1	2	1	0	1	1	1
5	2	0	0	17	2	0	1	3	0	0	1	1	1
				18	1	1	1	2	1	0	1	2	0
				19	1	0	2	2	1	0	0	1	2
				20	1	1	1	3	0	0	1	1	1
6	2	1	0	21	0	2	1	2	1	0	0	2	1

				22	0	2	1	1	2	0	0	2	1
				23	1	1	1	1	2	0	1	1	1
				24	2	0	1	2	1	0	2	1	0
7	2	0	0	25	1	1	1	2	1	0	1	1	1
				26	2	0	1	3	0	0	2	1	0
				27	1	1	1	2	1	0	1	1	1
				28	1	0	2	2	1	0	1	0	2
Total de Respuestas					21	17	27	26	22	0	20	26	18
Σ					25	20	38	52	32	-	23	36	25
%					29,7	23,8	45,2	61,9	38,1	-	27,3	42,8	29,7
MODO					1	1	1	2	1	0	1	1	1

En la tabla que muestra la dimensión Discriminación de los niveles de aprendizaje en la Integral del lapso 2017-1 de la asignatura Evaluación Educativa, las opiniones no consiguieron acuerdo sobre los niveles de dificultad de los ítems, se aprecia un 45,2% de nivel bajo. Para el indicador coherencia entre las preguntas y los objetivos, tampoco se aprecia acuerdo, destacándose un 42,8% de correspondencia parcial.

Tabla 105

534/2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 2 y 3. Integral

OBJETIVO	INDICADORES						
	ÍTEM	El ítem se ajusta al contenido de la unidad			El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo		
		SI	NO	NR	SI	NO	NR
1	1	3	0	0	3	0	0
	2	3	0	0	3	0	0
	3	3	0	0	3	0	0
	4	3	0	0	3	0	0

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

2	5	3	0	0	2	1	0
	6	2	0	0	2	1	0
	7	2	0	0	2	1	0
	8	3	0	0	2	1	0
3	9	3	0	0	0	0	0
	10	3	0	0	0	0	0
	11	3	0	0	0	0	0
	12	3	0	0	0	0	0
4	13	3	0	0	2	1	0
	14	3	0	0	2	1	0
	15	3	0	0	2	1	0
	16	2	1	0	2	1	0
5	17	2	1	0	3	0	0
	18	3	0	0	3	0	0
	19	2	1	0	3	0	0
	20	2	1	0	3	0	0
6	21	2	1	0	2	1	0
	22	2	1	0	2	1	0
	23	2	1	0	2	1	0
	24	2	1	0	2	1	0
7	25	2	1	0	2	1	0
	26	2	1	0	2	1	0
	27	3	0	0	2	1	0
	28	3	1	0	2	1	0
Total de respuestas		28	11	0	24	16	0
Σ		72	11	-	56	16	-
%		85,7	13,1	-	66,6	19,04	-
MODO		3	0	0	2	1	0

NR: No responde. Elaboración propia enero 2023

En los indicadores referidos a si los ítems tienen un ajuste al contenido se observa un 85% de coincidencia en torno a esa relación. Con respecto a las referencias sobre las estrategias instruccionales de las preguntas se encontró un 66,6% de aceptación.

Tabla 106

534. 2016-1/2017-1 Comparación de la dimensión 1 de la variable pertinencia pedagógica de las integrales

Discriminación de los niveles de aprendizaje											
Indicador/Clasificación	Opinión de los expertos			Niveles de aprendizaje/ taxonomía Bloom			Niveles de aprendizaje/ taxonomía Camperos				
	ALTO %	MEDIO %	BAJO %	ALTO %	MEDIO %	BAJO %	DIVERGENTES	CONVERGENTES		REPRODUCTIVOS Evocativos	
							PRODUCCIÓN DE COMUNICACIONES	Aplicaciones estructurales	Derivaciones conceptuales		
Cantidad de respuestas que indican el nivel de aprendizaje exigido en los objetivos del plan de curso de la asignatura.	66,6	33,3	0	66,5	28,5	0	%	%	%	%	
							57,1	38,1	0	0	
Nota: En la determinación del nivel de aprendizaje de los objetivos de acuerdo con las taxonomías se totalizó el número de las respuestas de los expertos en las pruebas integrales de los lapsos 2016-1 y 2017-1 porque se administró la asignatura con el Plan de Curso (2016).											
Indicador/Integral		2016-1 Integral			2017-1 Integral						
Cantidad de respuestas que indican el Nivel de dificultad o complejidad exigido en el ítem		A	M	B	A	M	B				
		0	35,9%	64,1%	29,7%	23,8%	45,2%				
Indicador/ Integral		2016-1 Integral			2017-1 Integral						
Cantidad de respuestas que indican que los ítems se corresponden con del nivel de aprendizaje exigido en el objetivo		Total	Parcial	Inexistente	Total	Parcial	Inexistente				
		9,5%	48,8%	29,7%	27,3%	42,8%	29,%				
Cantidad de respuestas que indican que el ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura		SI	NO	NR	SI	NO	NR				
		55,9%	44,04%	0	61,9%	38,0%	0				
Indicador/ Integral		2016-1 INTEGRAL			2017-1 INTEGRAL						
(*) Cantidad de respuesta que indican que el número de ítems NO permiten evidenciar el logro del aprendizaje de cada objetivo.		%			%						
		66,6			66,6						
(*) El indicador fue abordado por los especialistas en el apartado de consideraciones generales de la prueba.											

Elaboración propia diciembre 2022

TABLA 107

534 / 2016-1/2017-1 Comparación de la dimensión 2 y 3 de la variable pertinencia pedagógica de las integrales

Dimensión 2: Cobertura de los contenidos de la unidad.			Dimensión 3: Correspondencia de los ítems con las estrategias instruccionales		
Indicador / Integral	2016-1	2017-1	Indicador / Integral	2016-1	2017-1
Cantidad de respuestas que indican si los ítems están ajustados al contenido de la unidad	%	%	Cantidad de respuestas que indican si los ítems tienen relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo.	%	%
	65,4	85,7		60,7	66,6

Elaboración propia 2022

En relación con los indicadores de preguntas ajustadas al contenido los datos recopilados manifiestan una tendencia entre el 65,4% y el 85,7% de relación y el indicador de relación ítem con las estrategias instruccionales, el rango se encuentra entre el 60,7% y 66,6% lo cual es solo una parte dentro de la pertinencia pedagógica del instrumento.

Tabla 108

534- 2016-1/2017-1 Matriz de juicio sobre la pertinencia pedagógica en las integrales

Indicador/Integral	2016-1 Integral	2017-1 Integral
Relación del Nivel de dificultad o complejidad exigido del ítem con el objetivo	POCO	POCO
Los ítems se corresponden con del nivel de aprendizaje exigido en el objetivo	POCO	POCO
Los ítems atienden las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura	POCO	BASICO
Los ítems están ajustados al contenido de la unidad	BASICO	ADECUADO

Los ítems tienen relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo.	BASICO	BASICO
--	---------------	---------------

Elaboración propia 2023

La tabla de Matriz de juicio sobre la pertinencia pedagógica en las integrales del 2016-1 y 2017-1 de la asignatura Evaluación Educativa (534) nos muestra discrepancia entre el nivel de aprendizaje exigido en los objetivos y el nivel de dificultad de los ítems de las pruebas estudiadas.

Variable adecuación de la prueba a las consideraciones técnicas. La asignatura Evaluación Educativa (534) del lapso 2016-1 y 2017-1 se valoró en función de las dimensiones: ajuste del ítem y ajuste general de la prueba. En la primera dimensión se revisó la base y los distractores en cuanto a claridad de la redacción de la base del ítem, conformación de los distractores de cada la pregunta y la dimensión ajuste general consideró la forma de presentar los elementos constitutivos de la prueba: Planteamiento de las instrucciones, la secuencia de los ítems, la ubicación de las respuestas, como se muestra a continuación. Cada dimensión se estudió por separado para luego integrar los resultados encontrados.

Tabla 109

534. 2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1 ajuste de la base y distractores. Integral

Indicadores										
OBJETIVO	ÍTEM	La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta.			Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta			La respuesta correcta es fácil de identificación		
		SI	NO	No respondió	SI	NO	No respondió	SI	NO	NR
		1	1	2	1	0	2	1	0	3

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

	2	1	2	0	1	2	0	3	0	0
	3	1	2	0	1	2	0	2	1	0
	4	1	2	0	1	2	0	2	1	0
	5	1	2	0	1	2	0	2	1	0
2	6	1	2	0	1	2	0	2	1	0
	7	1	2	0	1	2	0	2	1	0
	8	1	2	0	0	3	0	1	2	0
	9	1	2	0	1	2	0	3	0	0
3	10	1	2	0	1	2	0	3	0	0
	11	1	2	0	1	2	0	3	0	0
	12	1	2	0	0	3	0	3	0	0
	13	1	2	0	1	2	0	3	0	0
4	14	1	2	0	1	2	0	3	0	0
	15	1	2	0	1	2	0	3	0	0
	16	1	2	0	1	2	0	3	0	0
	17	1	2	0	1	2	0	3	0	0
5	18	1	2	0	1	2	0	3	0	0
	19	1	2	0	1	2	0	3	0	0
	20	1	2	0	1	2	0	3	0	0
	21	1	2	0	1	2	0	3	0	0
6	22	1	2	0	1	2	0	2	1	0
	23	1	2	0	1	2	0	3	0	0
	24	1	2	0	1	2	0	3	0	0
	25	1	2	0	1	2	0	3	0	0
7	26	1	2	0	1	2	0	3	0	0
	27	1	2	0	1	2	0	3	0	0
	28	1	2	0	1	2	0	3	0	0
	Total de respuestas	28	28	0	26	28	0	28	7	0
Σ	29	55	-	27	57	-	76	8	-	
%	34,5	65,4	-	32,1	67,8	-	90,4	9,5	-	

MODO	1	2	0	1	2	0	3	0	0
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---

NR: No respondió. Elaboración propia enero 2023

En los indicadores de la variable adecuación de la integral del lapso 2016-1, se observan opiniones concordantes en un 65,4% sobre el planteamiento base del ítem, el cual no induce las respuestas. Un 67,8% coinciden en que los distractores no ayudan a identificar y el 90,4% indica que la respuesta correcta es de fácil ubicación.

Tabla 110

534. 2017-1/ Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1 ajuste de la base y distractores. Integral

Indicadores										
OBJETIVO	ÍTEM	La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta.			Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta			La respuesta correcta es fácil de identificación		
		SI	NO	No respondió	SI	NO	No respondió	SI	NO	NR
1	1	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	2	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	3	1	2	0	2	1	0	2	1	0
	4	1	2	0	2	1	0	2	1	0
2	5	2	1	0	1	2	0	2	1	0
	6	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	7	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	8	0	3	0	1	2	0	1	2	0
3	9	0	2	1	1	2	0	1	2	0
	10	0	2	1	1	2	0	1	2	0
	11	0	2	1	1	2	0	1	2	0
	12	0	2	1	1	2	0	1	2	0

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

4	13	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	14	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	15	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	16	1	2	0	1	2	0	1	2	0
5	17	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	18	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	19	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	20	1	2	0	1	2	0	1	2	0
6	21	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	22	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	23	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	24	1	2	0	1	2	0	1	2	0
7	25	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	26	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	27	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	28	1	2	0	1	2	0	1	2	0
Total de respuestas		23	28	0	28	28	0	28	28	0
Σ		24	56	4	30	54	-	31	53	-
%		28,5	66,6	4,7	35,7	64,2	-	36,9	63,1	-
MODO		1	2	0	1	2	0	1	2	0

NR: No respondió. Elaboración propia enero 2023

En los indicadores de la variable adecuación integral única del lapso 2017-1, se observan opiniones concordantes en un 66,6% sobre el planteamiento base del ítem, el cual no induce las respuestas. Un 64,2% coinciden en que los distractores no ayudan a identificar y en lo referente a la coherencia entre el ítem-objetivo se aprecia un 63,1% de respuestas que señalan la respuesta correcta como de fácil de identificar.

Tabla 111

534. Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 2: ajuste general de la prueba. Integral 2016-1/2017-1

INDICADOR/ INTEGRAL	2016-1	2017-7
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	1	2
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores.	2	3
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas.	2	3
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.	2	3
Σ	7	11
%	58,33	91,6

Nota: Se mantiene el número total de opiniones por lapso en este cuadro es de 3, en representación de cada experto, debido a las características del instrumento de recolección de la información.

El ajuste general de las integrales de los lapsos 2016-1 y 2017-1 de la asignatura Evaluación Educativa (534) señala que la primera integral podría mejorar en cuanto a las recomendaciones técnicas para la elaboración de pruebas objetivas, tal como se aprecia en la integral del lapso 2017-1

Tabla 112

534. Comparación de los resultados de la variable adecuación de la prueba a las consideraciones técnicas/ dimensiones 1 y 2/Integral/ 2016-1 y 2017-1

Dimensión 1:			Dimensión 2:		
Indicador / Integral	2016-1	2017-1	Indicador / Integral	2016-1	2017-1
Proporción de respuestas que indican que la base del ítem está redactada sin inducir la alternativa correcta.	% 65,4	% 66,6	Proporción de respuestas de los especialistas que indican que el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	% 33,3	% 66,6
Proporción de ítems donde los distractores NO sugieren o ayudan a ubicar la respuesta.	67,8	64,2	Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores	66,6	100
Proporción de ítems donde la respuesta correcta NO es fácil de identificación.	9,5	63,1	Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas.	66,6	100

Nota: Se mantuvo el criterio de sólo respuestas por consenso para el conteo.	Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.	66,6	100
--	--	------	-----

Elaboración propia 2022

Los datos recopilados de la información de los expertos muestran que la variable adecuación de la prueba a las consideraciones técnicas de las pruebas, en los aspectos específicos podría atender los ítems considerados en el referente evaluativo.

Tabla 113

534 / Matriz de juicio de la variable adecuación a las consideraciones técnicas / integral 2016-1 y 2017-1

Indicador/Integral	AJUSTE	
	2016-1	2017-1
Las respuestas indican si la base del ítem está redactada sin inducir la alternativa correcta.	BÁSICO	BÁSICO
Las respuestas indican si los distractores NO sugieren o ayudan a ubicar la respuesta.	BÁSICO	BÁSICO
Las respuestas indican que la alternativa correcta NO es fácil de identificación.	POCO	BÁSICO
Las respuestas de los especialistas indican que el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	POCO	BÁSICO
Las respuestas de los especialistas indican que la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores	BÁSICO	ADECUADO
Las respuestas de los especialistas indican que la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas	BÁSICO	ADECUADO
Las respuestas de los especialistas indican que la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.	BÁSICO	ADECUADO

Elaboración propia enero 2023

El análisis en torno a la validez de dominio de las pruebas de selección simple de la asignatura 534 nos permite revisar los resultados de cada una de las pruebas por lapso. De los datos encontrados se puede decir que en la primera integral del 2016-1 los

expertos encontraron poca relación entre el nivel de aprendizaje exigido en el objetivo y el nivel de dificultad de los ítems, así como también poca cobertura de los contenidos de la unidad. La relación de las preguntas con las estrategias instruccionales se encontró baja; esos datos nos dan una idea de poca validez de dominio en la prueba integral.

En el lapso 2017-1 los resultados en la primera encontrados muestran poca relación entre los niveles de aprendizaje exigido en los objetivos y los niveles de dificultad de los ítems. Las preguntas, sin embargo, presentan una mediana cobertura de contenidos y baja relación con las estrategias instruccionales. La variable ajuste de las pruebas objetivas de selección a las recomendaciones técnicas, en cuanto a la base y los distractores hay dificultades en la redacción, la respuesta correcta es de fácil identificación. Los ajustes generales que contemplan instrucciones, secuencia y ubicación de la respuesta indican un ajuste básico. De acuerdo con lo anterior, la validez de dominio que conjuga variables pertinencia pedagógica y ajuste de la prueba a las recomendaciones técnicas nos permiten señalar que ambas pruebas tienen poca validez de dominio.

Validez de dominio las pruebas de la asignatura Evaluación Educativa (534)

El análisis en torno a la validez de dominio de las pruebas de selección simple de la asignatura 534 a través de sus dos variables: pertinencia pedagógica y adecuación a las consideraciones técnicas de elaboración de pruebas, indica según los datos encontrados que en la primera integral del 2016-1 los expertos encontraron poca relación entre el nivel de aprendizaje exigido en el objetivo y el nivel de dificultad de los ítems, así como también poca cobertura de los contenidos de la unidad. La relación de las preguntas con las estrategias instruccionales se encontró baja; esos datos cuestionan directamente la pertinencia pedagógica y por ende la validez de dominio en la prueba integral. Por otra parte, en la variable adecuación también podría ajustarse a lo planteado en el referente evaluativo.

En el lapso 2017-1 los resultados en la primera encontrados muestran poca relación entre los niveles de aprendizaje exigido en los objetivos y los niveles de dificultad de los ítems. Las preguntas, sin embargo, presentan una mediana cobertura de contenidos y baja relación con las estrategias instruccionales. La variable ajuste de las pruebas objetivas de selección a las recomendaciones técnicas, en cuanto a la base y los distractores hay dificultades en la redacción, la respuesta correcta es de fácil identificación. Los ajustes generales que contemplan instrucciones, secuencia y ubicación de la respuesta indican un ajuste básico. De acuerdo con lo anterior, la validez de dominio que conjuga variables pertinencia pedagógica y ajuste de la prueba a las recomendaciones técnicas nos permiten señalar que ambas pruebas tienen poca validez de dominio.

Gerencia Educativa (536)

En la investigación la validez de dominio de los aprendizajes de las pruebas estudiadas es prioritario determinar el nivel de aprendizajes exigido a los estudiantes en los objetivos manifiestos en el Plan de Curso, para ello, se consideró la opinión de los expertos y lo pautado en las taxonomías de Bloom y Camperos; así como la revisión de los aspectos relacionados al perfil de egreso y los rasgos que se pretenden desarrollar a través de cada asignatura. Posteriormente, el resultado de la opinión de los expertos se contrasta con el nivel de aprendizajes exigido en los ítems de cada prueba.

Rasgos del perfil que se pretende desarrollar con la asignatura:

1. Análisis de la Realidad nacional
2. Gerencia y administración de sistemas educativos
3. Teorías de la Comunicación y el Discurso
4. Interactúa positivamente.
5. Participa en soluciones a necesidades educativas en la entidad.
6. Investiga.
7. Actualiza su propia formación

A continuación, la información recopilada sobre la asignatura a partir de la tabla 62.

Tabla n° 114

Sinopsis, ubicación de la asignatura GERENCIA EDUCATIVA

Sinopsis del contenido	Objetivos evaluados	Ubicación en el plan de estudios de las carreras y prelaaciones
El contenido a desarrollar proporcionará al estudiante, por una parte, experiencias organizacionales relacionadas con: teorías administrativas y organizacionales, teorías de la	1. Describir el pensamiento filosófico de la administración identificando las teorías, enfoques y nuevas tendencias vinculadas a la administración y gerencia en las organizaciones de servicio.	VII Semestre Educación Preescolar VI Semestre Educación mención Dificultades del Aprendizaje.

motivación, concepciones del individuo y del grupo en la organización, sus procesos dinámicos y estáticos (tareas, conflictos, comunicación, estilo de liderazgo, toma de decisiones, autoridad, poder), estructura organizacional (centralización, descentralización, concentración, globalización). Por otra parte, permitirá abordar el estudio de la acción gerencial en el contexto de la educación venezolana a la luz de: su organización, administración y praxis de la gerencia, orientado hacia la reflexión crítica.	2. Identificar los procesos administrativos (planificación, dirección, organización y control) que se llevan a cabo en las organizaciones educativas, considerando el marco conceptual de la gerencia.	V Semestre Educación Integral. Curso teórico-práctico Carácter Obligatorio. NINGUNA prelación.
	3. Diferenciar los procesos dinámicos (comunicación, motivación, toma de decisiones, conflicto y liderazgo) que se llevan a cabo en las organizaciones educativas, considerando el marco conceptual de la gerencia.	
	4. Analizar el modelo organizacional del sistema educativo venezolano bajo un enfoque gerencial.	
Objetivo de la asignatura: Proveer al estudiante de una plataforma conceptual, herramientas y experiencias de aprendizaje tales, que pueda llegar a identificar, analizar, interpretar y proponer alternativas de solución a problemas detectados en el ámbito de su desempeño profesional		

Fuente: Plan de curso (2016) Elaboración propia 2022

Variable pertinencia pedagógica de la prueba. La variable pertinencia pedagógica de la prueba de la asignatura Gerencia Educativa (536), definida como la correspondencia lógica de los ítems con los objetivos, contenidos y las estrategias instruccionales desarrolladas en el plan de curso de las asignaturas, en sus tres dimensiones:

1. Discriminación de los niveles de aprendizaje exigidos en los objetivos.
2. Cobertura de los contenidos de la unidad.
3. Correspondencia de los ítems con las estrategias instruccionales.

De acuerdo con la opinión de los expertos consultados se elaboraron matrices de sistematización de la información con los siguientes resultados por lapso:

Los niveles de aprendizaje exigido en los objetivos del Plan de curso de la asignatura, se presentan las matrices que sistematizan la información recopilada de los expertos en cada una de las dimensiones e indicadores.

Tabla 115

536. Niveles de dominio cognoscitivo de los aprendizajes / expertos

Número del objetivo del Plan de Curso	ALTO	MEDIO	BAJO	Sin responder
	fr	fr	fr	fr
1	0	0	5	2
2	0	2	5	2
3	0	6	3	2
4	4	4	3	2
Total opiniones	4	12	16	-
%	12,5	37,5	50	-

Nota: La Tabla n° 98 muestra la opinión de los expertos en torno al nivel de aprendizaje requerido en el Plan de curso (2016) de la asignatura GERENCIA Educativa de los lapsos estudiados, debido a la utilización del Plan, por parte de los estudiantes, en ambos lapsos. Elaboración propia junio 2021

Los niveles de aprendizaje exigidos en el Plan de Curso de la asignatura Gerencia Educativa (536) de acuerdo con la Taxonomía de Bloom se muestra en la próxima tabla:

Tabla 116

536. Niveles dominio de aprendizajes cognoscitivos /taxonomía de Bloom (1990).

Objetivos de aprendizaje	NÚMERO DE ESPECIALISTAS QUE OPINAN SOBRE EL NIVEL DE COMPLEJIDAD DEL OBJETIVO SEGÚN LA TAXONOMÍA DE BLOOM PARA EL DOMINIO DE APRENDIZAJE COGNOSCITIVO					
	Nivel I		Nivel II		Nivel III	
	Conocimiento	Compresión	Análisis	Aplicación	Síntesis	Evaluación
1. Describir el pensamiento filosófico de la administración identificando las teorías, enfoques y nuevas tendencias vinculadas a la administración y gerencia en las organizaciones de servicio.		4				

2. Identificar los procesos administrativos (planificación, dirección, organización y control) que se llevan a cabo en las organizaciones educativas, considerando el marco conceptual de la gerencia.		4			
3. Diferenciar los procesos dinámicos (comunicación, motivación, toma de decisiones, conflicto y liderazgo) que se llevan a cabo en las organizaciones educativas, considerando el marco conceptual de la gerencia.			4		
4. Analizar el modelo organizacional del sistema educativo venezolano bajo un enfoque gerencial.			2	2	
Fr		16	6	4	
%		50	37,5	12,5	

Elaboración propia julio 2021 basado en el Plan de curso de la asignatura (2016) y en la taxonomía de Bloom (1990)

En la taxonomía de Camperos (1997) de la tabla n°114 se puede observar los siguiente:

Tabla 117

536. Niveles de dominio de los aprendizajes cognoscitivos/ taxonomía Camperos/

Objetivos de aprendizajes	NÚMERO DE ESPECIALISTAS QUE OPINAN SOBRE EL NIVEL DE COMPLEJIDAD DEL OBJETIVO SEGÚN LA TAXONOMÍA DE CAMPEROS (1997) PARA EL DOMINIO DE APRENDIZAJE COGNOSCITIVO							
	Reproductivos		Productivos					
			Convergentes		Divergentes			
	Reconocimiento de la Información	Evocación de la información	Derivaciones Interpretativas de la Información	Aplicación de Estructuras Conceptuales Metodológicas Instrumentales	Producción de Comunicación personal-Situación Específica.	Producción Planes de Acción	Ejecución Planes de Acción	Producciones evaluativas
1..		2	3					
2..		2	3					
3.		2	7	2	2			
4..		2	3	2	2			
Totales		8	16	4	4			
%		25	50	12,5	12,5			

Nota: La taxonomía de Camperos ofrece discriminación sobre los niveles medio y alto del aprendizaje. Elaboración propia 2021. Basada en la taxonomía propuesta por Camperos (1997).

De acuerdo con lo planteado por los expertos el nivel de aprendizaje exigido en los objetivos del Plan de Curso de la asignatura Gerencia Educativa (536) y la taxonomía de Bloom, se observa un 50%% de aprendizajes de nivel bajo que requieren comprensión de la información y un 37,5% de exigencias de aprendizaje medio de análisis. Por otra parte,

los datos observados a través de la Taxonomía Camperos (1997), ubican un 50% de aprendizajes productivos convergentes que implican derivaciones interpretativas de la información.

En los términos de la taxonomía de Boom y de Camperos los niveles de aprendizaje exigidos en los objetivos de la asignatura Gerencia Educativa (536), se ubican el nivel bajo-medio, donde se pueden derivar las exigencias de conocimientos productivos convergentes.

En esta asignatura se siguió el mismo procedimiento de las asignaturas anteriores, donde se muestran los datos recopilados de los Niveles de Dificultad de los ítems por prueba, 2016-1 y 2017-1, primera y segunda integral. A continuación, el resultado del análisis por dimensión y por lapso:

Tabla 118

536/ 2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1:

Discriminación de los niveles de aprendizaje. Primera Integral

OBJETIVO	INDICADORES												
	Nivel de aprendizaje del objetivo			ÍTEM	Nivel de dificultad o complejidad exigido en el ítem			El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura			Coherencia ítem/objetivo		
	A	M	B		NRO	A	M	B	SI	NO	NR	T	P
1	0	0	1	1	0	1	2	3	0	0	3	0	0
				2	0	0	2	2	1	0	2	1	0
				3	0	2	0	2	1	0	2	1	0
				4	0	1	2	2	1	0	3	0	0
2	0	0	1	5	0	1	2	3	0	0	3	0	0
				6	0	2	1	2	1	0	2	1	0

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

				7	0	0	3	3	0	0	2	1	0
				8	0	0	3	2	1	0	3	0	0
3	0	1	0	9	0	2	1	3	0	0	2	1	0
				10	0	1	2	2	1	0	2	1	0
				11	0	2	1	3	0	0	3	0	0
				12	0	3	0	3	0	0	3	0	0
4	0	1	0	13	0	1	2	2	1	0	2	1	0
				14	0	0	3	3	0	0	2	1	0
				15	0	0	3	3	0	0	2	1	0
				16	0	3	0	3	0	0	2	1	0
MODO					0	1	2	3	0	0	2	1	0
Total de Respuestas					0	11	13	16	7	0	16	10	0
Σ					-	19	27	41	7	-	38	10	-
%					-	39,58	56,25	85,41	14,6	-	79,1	20,8	-

En los datos recopilados la tendencia en cuanto al nivel de dificultad o complejidad de las preguntas en la prueba, los expertos las ubican en un nivel bajo, con un 56,25% además se observa que algunos de los ítems son de nivel medio con un porcentaje de 39,58%. Para los expertos NO hay ítems con un nivel de dificultad alta.

TABLA 119

536 / 2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1: Discriminación de los niveles de aprendizaje. Segunda Integral

OBJETIVO	INDICADORES												
	Nivel de aprendizaje del objetivo			ÍTEM	Nivel de dificultad o complejidad exigido en el ítem			El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura			Coherencia Ítem/objetivo		
	A	M	B		NRO	A	M	B	SI	NO	NR	T	P
1	0	0	1	1	0	3	0	1	2	0	1	2	0

				2	0	1	2	1	2	0	2	1	0
				3	0	2	1	1	2	0	1	2	0
				4	0	3	0	3	0	0	0	3	0
2	0	0	1	5	0	0	3	3	0	0	2	1	0
				6	0	3	0	1	2	0	0	3	0
				7	0	2	1	3	0	0	1	2	0
				8	0	2	1	1	2	0	1	2	0
3	0	1	0	9	0	1	2	3	0	0	1	2	0
				10	0	2	1	3	0	0	1	2	0
				11	0	1	2	3	0	0	1	2	0
				12	0	3	0	3	0	0	3	0	0
4	0	1	0	13	0	2	1	2	1	0	2	1	0
				14	0	2	1	1	2	0	2	1	0
				15	0	2	1	3	0	0	2	1	0
				16	0	3	0	3	0	0	2	1	0
MODO					0	2	1	3	0	0	2	2	0
Total de Respuestas					0	15	11	16	7	0	14	15	0
Σ					-	32	16	35	13	-	22	26	-
%					-	66,6	33,3	72,9	27,1		45,8	54,1	-

En la segunda integral del lapso 2016-1 la tendencia en el nivel de dificultad de los ítems es diferente a la primera integral, el 66,6% de las respuestas indican un nivel dificultad media de los ítems. Sin embargo, con respecto a la coherencia ítem-objetivo el 54,1% de las señala una relación parcial. Por su parte, en la atención a las necesidades del objetivo 72,9% de las opiniones indican la atención a dichas exigencias.

TABLA 120

536/2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 2 y 3. Primera Integral

OBJETIVO	INDICADORES						
	ÍTEM	El ítem se ajusta al contenido de la unidad			El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo		
		SI	NO	NR	SI	NO	NR
1	1	3	0	0	3	0	0
	2	2	0	1	2	0	1
	3	2	0	1	2	0	1
	4	3	0	0	3	0	0
2	5	2	1	0	3	0	0
	6	3	0	0	3	0	0
	7	2	1	0	3	0	0
	8	3	0	0	3	0	0
3	9	2	1	0	3	0	0
	10	2	1	0	3	0	0
	11	3	0	0	3	0	0
	12	3	0	0	3	0	0
4	13	2	1	0	2	1	0
	14	3	0	0	2	1	0
	15	2	1	0	3	0	0
	16	3	0	0	2	1	0
MODO		3	0	0	3	0	0
Total de respuestas			6	2	16	3	2
Σ		40	6	2	43	3	2
%		83,3	12,5	4,1	89,6	6,2	4,1

NR: No responde. Elaboración propia enero 2023

El indicador ajuste del ítem al contenido, mostrado en la tabla anterior, presenta un acuerdo del 83,3%, mientras que en la relación de la pregunta con las estrategias instruccionales la tendencia aumenta a 89,6%.

Tabla 121

536/ 2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 2 y 3. Segunda Integral

OBJETIVO	INDICADORES						
	ÍTEM	El ítem se ajusta al contenido de la unidad			El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo		
		SI	NO	NR	SI	NO	NR
1	1	3	0	0	3	0	0
	2	3	0	0	3	0	0
	3	3	0	0	3	0	0
	4	3	0	0	3	0	0
2	5	3	0	0	3	0	0
	6	3	0	0	3	0	0
	7	3	0	0	3	0	0
	8	3	0	0	3	0	0
3	9	3	0	0	3	0	0
	10	3	0	0	3	0	0
	11	3	0	0	3	0	0
	12	3	0	0	3	0	0
4	13	3	0	0	3	0	0
	14	3	0	0	3	0	0
	15	3	0	0	3	0	0
	16	3	0	0	3	0	0
MODO		3	0	0	3	0	0
Total de respuestas		16	0	0	16	0	0
Σ		48	-	-	48	-	-
%		100	-	-	100	-	-

NR: No responde. Elaboración propia enero 2023

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

El indicador ajuste del ítem al contenido, presenta un acuerdo del 100%, de igual forma, en la relación con las estrategias instruccionales la tendencia es 100% de acuerdo con los expertos.

TABLA 122

536 / 2016-1 Comparación de la dimensión 1 de la primera y segunda integral

Discriminación de los niveles de aprendizaje											
Indicador/Clasificación	Opinión de los expertos			Niveles de aprendizaje/ taxonomía Bloom			Niveles de aprendizaje/ taxonomía Camperos				
	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	DIVERGENTES	CONVERGENTES		REPRODUCTIVOS Evocativos	
							PRODUCCIÓN DE COMUNICACIONES	Aplicaciones estructurales	Derivaciones conceptuales		
Cantidad de respuestas que indican el nivel de aprendizaje exigido en los CUATRO objetivos del plan de curso de la asignatura.	12,5%	37,5%	50%	12,5%	37,5%	50%	12,5%	12,5%	50%	25%	
Nota: En la determinación del nivel de aprendizaje de los objetivos de acuerdo con las taxonomías se totalizó el número de las respuestas de los expertos en las pruebas integrales de los lapsos 2016-1 y 2017-1 porque se administró la asignatura con el Plan de Curso (2016).											
Indicador/Integral		1era Integral			2da Integral						
Cantidad de respuestas que indican el Nivel de dificultad o complejidad exigido en el ítem		A	M	B	A	M	B				
		0	39,5%	56,25%	0	66,6%	33,3%				
Indicador/ Integral		1era Integral			2da Integral						
Cantidad de respuestas que indican que los ítems se corresponden con del nivel de aprendizaje exigido en el objetivo		Total	Parcial	Inexistente	Total	Parcial	Inexistente				
		79,1%	20,8%	0	45,8%	54,1%	0				
Cantidad de respuestas que indican que el ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura		SI	NO	NR	SI	NO	NR				
		85,41%	16,4%	0	72,9%	27,1%	0				
Indicador/ Integral		1ERA INTEGRAL			2DA INTEGRAL						
(*) Cantidad de respuesta que indican que los cuatro (4) ítems NO permiten evidenciar el logro del aprendizaje de cada objetivo.		%			%						
		66,6			66,6						
(*) El indicador fue abordado por los especialistas en el apartado de consideraciones generales de la prueba.											

En las tablas comparativas, se muestran pocas variaciones de una integral a otra en este lapso. Los resultados muestran discrepancias entre el nivel de aprendizaje planteado en los objetivos y el nivel de dificultad de las preguntas, de igual forma la coherencia ítem-objetivo. En este apartado se destaca la coincidencia del 66,6% de los especialistas en indicar que los 4 objetivos evaluados a través de la prueba no cubren la totalidad del objetivo.

TABLA 123

536 / 2016-1 Comparación de la variable Pertinencia Pedagógica

Dimensiones 2 y 3 PRIMERA Y SEGUNDA INTEGRAL

Dimensión 2: Cobertura de los contenidos de la unidad.			Dimensión 3: Correspondencia de los ítems con las estrategias instruccionales		
Indicador / Integral	1era	2da	Indicador / Integral	1era	2da
	%	%		%	%
Cantidad de respuestas que indican si los ítems están ajustados al contenido de la unidad	83,3	100	Cantidad de respuestas que indican si los ítems tienen relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo.	89,6	100

En las tablas comparativas, sobre la pertinencia pedagógica en las dimensiones cobertura de los contenidos (2) y correspondencia con las estrategias instruccionales (3) de la primera y segunda integral del lapso 2016-1 se observa un aumento de la correspondencia de la segunda integral con respecto a la primera integral.

Tabla 124

536. 2016-1. Matriz de juicio sobre la pertinencia pedagógica en la primera y segunda integral

Indicador/Integral	1era Integral	2da Integral
Relación del Nivel de dificultad o complejidad exigido del ítem con el objetivo	BÁSICO	BÁSICO

Los ítems se corresponden con del nivel de aprendizaje exigido en el objetivo	ADECUADO	POCO
Los ítems atienden las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura	ADECUADO	ADECUADO
Los ítems están ajustados al contenido de la unidad	ADECUADO	ADECUADO
Los ítems tienen relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo.	ADECUADO	ADECUADO

Elaboración propia enero 2023

El análisis en torno a la validez de dominio de las pruebas de selección simple de la asignatura 536 los resultados de cada una de las pruebas se encontraron que en la primera y segunda integral del 2016-1 los expertos señalaron una relación básica entre el nivel de aprendizaje exigido en el objetivo y el nivel de dificultad de los ítems. En cuanto a la correspondencia del nivel de aprendizaje con las exigencias del objetivo, en la primera integral fue señalado como adecuado sin embargo, en la segunda integral es POCA. Los indicadores sobre los ajustes del ítem a los contenidos de la unidad y la relación con las estrategias instruccionales son adecuados en ambas pruebas.

Tabla 125

536 / 2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1 ajuste de la base y distractores. Primera Integral

Indicadores										
OBJETIVO	ÍTEM	La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta.			Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta			La respuesta correcta es fácil de identificación		
		SI	NO	No respondió	SI	NO	No respondió	SI	NO	NR
1	1	2	1	0	2	1	0	2	1	0
	2	2	0	1	2	0	1	2	0	1
	3	2	0	1	2	0	1	1	1	1

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

	4	2	1	0	2	1	0	2	1	0
2	5	1	2	0	1	2	0	2	1	0
	6	2	1	0	2	1	0	1	2	0
	7	2	1	0	2	1	0	2	1	0
	8	2	1	0	2	1	0	2	1	0
3	9	2	1	0	2	1	0	2	1	0
	10	2	1	0	2	1	0	2	1	0
	11	2	1	0	2	1	0	2	1	0
	12	2	1	0	2	1	0	2	1	0
4	13	2	1	0	2	1	0	2	1	0
	14	2	1	0	2	1	0	2	1	0
	15	2	1	0	2	1	0	2	1	0
	16	2	1	0	2	1	0	2	1	0
Total de respuestas	16	14	2	16	14	2	16	15	2	
Σ	31	15	2	31	15	2	30	16	2	
%	64,5	31,25	4,1	64,5	31,25	4,1	62,5	33,3	4,1	
MODO	2	1	0	2	1	0	2	1	0	

NR: No respondió. Elaboración propia enero 2023

En los indicadores del estudio, se puede observar tendencias sobre si la base del ítem induce información sobre la respuesta, el 64,5% señalan que sí. Por su parte, los distractores ayudan a encontrar la respuesta según el 64,5%; la respuesta correcta de la pregunta, de acuerdo con lo señalado, es de fácil ubicación en un 62,5% de las opiniones.

Tabla 126

536/2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1 ajuste de la base y distractores. Segunda Integral

Indicadores

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

OBJETIVO	ÍTEM	La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta.			Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta			La respuesta correcta es fácil de identificación		
		SI	NO	No respondió	SI	NO	No respondió	SI	NO	NR
1	1	2	1	0	2	1	0	2	1	0
	2	2	1	0	2	1	0	2	1	0
	3	2	1	0	2	1	0	2	1	0
	4	2	1	0	2	1	0	2	1	0
2	5	2	1	0	2	1	0	1	2	0
	6	2	1	0	2	1	0	1	2	0
	7	2	1	0	2	1	0	2	1	0
	8	2	1	0	2	1	0	2	1	0
3	9	2	1	0	2	1	0	2	1	0
	10	2	1	0	2	1	0	2	1	0
	11	2	1	0	2	1	0	2	1	0
	12	2	1	0	2	1	0	2	1	0
4	13	2	1	0	2	1	0	2	1	0
	14	2	1	0	2	1	0	2	1	0
	15	2	1	0	2	1	0	2	1	0
	16	2	0	1	2	0	1	2	0	1
Total de respuestas		16	15	1	16	15	1	16	15	1
Σ		32	15	1	32	15	1	30	17	1
%		66,6	31,25	2,1	66,6	31,25	2,1	62,5	35,4	2,1
MODO		2	1	0	2	1	0	2	1	0

NR: No respondió. Elaboración propia enero 2023

En la segunda integral las tendencias en las opiniones de los expertos indican que la base de la pregunta ofrece información sobre la respuesta 66,6%, los distractores ayudan a encontrar la respuesta correcta 66,6% así como también la respuesta del ítem

puede ser de fácil ubicación según el 62,5% de las opiniones. Lo cual amerita tanto revisión del instrumento como de la prueba analizada.

Tabla 127

536 / 2016-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 2: ajuste general de la prueba. Primera y segunda integral.

Indicador / Integral	1era	2da.
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	3	3
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores.	3	3
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas.	3	3
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.	3	3
Σ	12	12
%	100	100

Elaboración propia 2022.

En la dimensión de ajuste general de la prueba, tanto la primera como la segunda integral muestran acuerdos en un 100% de las opiniones en cuanto a las instrucciones claras de la pregunta, la secuencia evita orientar respuestas posteriores, se evita sesgar al estudiante en ítems posteriores y las preguntas siguen una secuencia adecuada.

Tabla 128

536. 2016-1 Comparación de los resultados de la variable adecuación de la prueba a las consideraciones técnicas/ dimensiones 1 y 2/ 1era y 2da Integral

Dimensión 1:			Dimensión 2:		
Indicador / Integral	1era	2da	Indicador / Integral	1era	2da
Proporción de respuestas que indican que la base del ítem está redactada sin inducir la alternativa correcta.	%	%	Proporción de respuestas de los especialistas que indican que el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	%	%
	31,25	31,25		100	100
Proporción de ítems donde los distractores	31,25	31,25	Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la secuencia	100	100

NO sugieren o ayudan a ubicar la respuesta.			de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores		
Proporción de ítems donde la respuesta correcta NO es fácil de identificación.	33,3	35,4	Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas.	100	100
Nota: Se mantuvo el criterio de sólo respuestas por consenso para el conteo.			Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.	100	100

Elaboración propia 2022

El cuadro de comparación de los resultados en la variable adecuación de las pruebas a las consideraciones técnicas en sus dimensiones 1 y 2 en la primera y segunda integral, como análisis integrador se puede indicar los resultados muestran contradicción entre las opiniones de los expertos en cuanto a los aspectos específicos y los generales. En los específicos los resultados son Pocos, mientras que en los datos generales muestran un 100% de acuerdo con los requerimientos.

Tabla 129

536/ 2016-1 Matriz de juicio de la variable adecuación a las consideraciones técnicas / primera y segunda integral

Indicador/Integral	AJUSTE	
	1era	2da
Las respuestas indican si la base del ítem está redactada sin inducir la alternativa correcta.	POCO	POCO
Las respuestas indican si los distractores NO sugieren o ayudan a ubicar la respuesta.	POCO	POCO
Las respuestas indican que la alternativa correcta NO es fácil de identificación.	POCO	POCO
Las respuestas de los especialistas indican que el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	ADECUADO	ADECUADO
Las respuestas de los especialistas indican que la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores	ADECUADO	ADECUADO

Las respuestas de los especialistas indican que la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas	ADECUADO	ADECUADO
Las respuestas de los especialistas indican que la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.	ADECUADO	ADECUADO

Elaboración propia enero 2023

La tabla denominada matriz de juicio de la variable adecuación de la prueba a los aspectos técnicos, muestra lo descrito con anterioridad, los aspectos específicos muestran poca validez y los indicadores de ajuste general coinciden con una valoración adecuada.

Tabla 130

536/ 2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1: Discriminación de los niveles de aprendizaje. Primera Integral

OBJETIVO	INDICADORES												
	Nivel de aprendizaje del objetivo			ÍTEM	Nivel de dificultad o complejidad exigido en el ítem			El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura			Coherencia Ítem/objetivo		
	A	M	B		NRO	A	M	B	SI	NO	NR	T	P
1	0	0	3	1	0	0	3	3	0	0	3	0	0
				2	0	0	3	3	0	0	3	0	0
				3	0	0	3	3	0	0	3	0	0
				4	0	0	3	3	0	0	3	0	0
2	0	0	3	5	0	2	1	2	1	0	1	2	0
				6	0	0	3	2	1	0	3	0	0
				7	0	0	3	2	1	0	3	0	0
				8	0	0	3	2	1	0	3	0	0
3	0	3	0	9	0	1	2	2	1	0	1	2	0
				10	0	1	2	2	1	0	1	2	0
				11	0	2	1	2	1	0	2	1	0

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

				12	0	1	2	2	1	0	2	1	0
4	2	1	0	13	0	1	2	1	2	0	1	0	2
				14	0	1	2	1	2	0	1	0	2
				15	0	0	3	0	3	0	0	1	2
				16	0	3	0	1	2	0	1	2	0
MODO				0	0	3	2	1	0	3	0	0	
Total de Respuestas				0	8	15	15	12	0	15	7	3	
Σ				-	12	36	31	17	-	31	11	6	
%				-	25	75	64,5	35,4	-	64,5	22,9	12,5	

Elaboración propia 2023

Tabla 131

536/2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1: Discriminación de los niveles de aprendizaje. Segunda Integral

OBJETIVO	INDICADORES												
	Nivel de aprendizaje del objetivo			ÍTEM	Nivel de dificultad o complejidad exigido en el ítem			El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura			Coherencia ítem/objetivo		
	A	M	B		NRO	A	M	B	SI	NO	NR	T	P
1	0	0	3	1	0	0	3	3	0	0	3	0	0
				2	0	0	3	3	0	0	3	0	0
				3	0	0	2	2	0	1	3	0	0
				4	0	0	1	1	0	2	3	0	0
2	0	0	3	5	0	0	3	3	0	0	3	0	0
				6	0	0	3	3	0	0	3	0	0
				7	0	0	3	3	0	0	3	0	0
				8	0	0	3	3	0	0	3	0	0
3	0	3	0	9	0	1	2	1	2	0	1	2	0
				10	1	1	0	1	0	2	1	0	0
				11	0	1	2	1	1	1	1	2	0

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

				12	0	1	2	1	1	1	1	2	0
4	2	1	0	13	0	0	3	0	3	0	1	2	0
				14	0	1	2	1	2	0	0	1	2
				15	0	1	2	0	3	0	1	0	2
				16	0	1	2	1	2	0	1	0	2
MODO					0	0	3	1	0	0	3	0	0
Total de Respuestas					1	7	15	15	7	5	15	4	3
Σ					1	7	36	27	14	7	31	9	6
%					2,1	14,58	75	56,2	29,1	14,6	64,5	18,7	12,5

Elaboración propia enero 2023

En el lapso 2017-1 los datos se orientar a indicar que el 75%% de ítems muestran una con dificultad BAJO, solo el 14,5%de preguntas con un nivel de dificultad medio, se considera que cada ítem atiende las necesidades del objetivo en un 56,2% aunque el 29,1% consideró que no lo atiende y un 14, 6 de las opiniones no respondió. La coherencia total ítem-objetivo se ubicó en un 64,6% de coherencia.

TABLA 132

536/2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 2 y 3. Primera Integral

OBJETIVO	INDICADORES						
	ÍTEM	El ítem se ajusta al contenido de la unidad			El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo		
		SI	NO	NR	SI	NO	NR
1	1	3	0	0	3	0	0
	2	3	0	0	3	0	0
	3	3	0	0	3	0	0
	4	3	0	0	3	0	0
2	5	3	0	0	2	1	0

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

	6	3	0	0	3	0	0
	7	3	0	0	3	0	0
	8	3	0	0	3	0	0
3	9	3	0	0	2	1	0
	10	3	0	0	2	1	0
	11	3	0	0	2	1	0
	12	3	0	0	2	1	0
4	13	3	0	0	2	1	0
	14	3	0	0	2	1	0
	15	3	0	0	2	1	0
	16	3	0	0	2	1	0
MODO		3	0	0	2	1	0
Total de respuestas		16	0	0	16	9	0
Σ		48	-	-	39	9	-
%		100	-	-	81,25	18,75	-

NR: No responde. Elaboración propia enero 2023

Tabla 133

536/2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 2 y 3. Segunda Integral

OBJETIVO	ÍTEM	INDICADORES					
		El ítem se ajusta al contenido de la unidad			El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo		
		SI	NO	NR	SI	NO	NR
1	1	3	0	0	3	0	0
	2	3	0	0	3	0	0
	3	2	0	1	2	0	1
	4	1	0	2	1	0	2
2	5	3	0	0	2	1	0
	6	3	0	0	2	1	0
	7	3	0	0	2	1	0

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

	8	3	0	0	2	1	0
3	9	3	0	0	2	1	0
	10	2	0	1	2	1	0
	11	3	0	0	2	1	0
	12	3	0	0	2	1	0
4	13	3	0	0	2	1	0
	14	3	0	0	2	1	0
	15	3	0	0	2	1	0
	16	3	0	0	2	1	0
MODO	3	0	0	2	1	0	
Total de respuestas	16	0	3	16	12	2	
Σ	44	-	4	33	12	3	
%	91,6	-	8,3	68,75	25	6,75	

NR: No responde. Elaboración propia enero 2023

De acuerdo con las respuestas obtenidas de los especialistas en la primera integral 2017-1 los ítems de la prueba se encuentran ajustados al contenido en un 91,6% y tienen relación con las estrategias instruccionales según el 68,75% de los datos.

Tabla 134

536 / 2017-1 Comparación de la dimensión 1 de la primera y segunda integral

Discriminación de los niveles de aprendizaje										
Indicador/Clasificación	Opinión de los expertos			Niveles de aprendizaje/ taxonomía Bloom			Niveles de aprendizaje/ taxonomía Camperos			
	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	DIVERGENTES	CONVERGENTES		REPRODUCTIVOS Evocativos
							PRODUCCIÓN DE COMUNICACIONES	Aplicación estructuras	Derivaciones conceptuales	
Cantidad de respuestas que indican el nivel de aprendizaje exigido en los CUATRO objetivos del plan de curso de la asignatura.	12,5%	37,5%	50%	12,5%	37,5%	50%	12,5%	12,5%	50%	25%
Nota: En la determinación del nivel de aprendizaje de los objetivos de acuerdo con las taxonomías se totalizó el número de las respuestas de los expertos en las pruebas integrales de los lapsos 2016-1 y 2017-1 porque se administró la asignatura con el Plan de Curso (2016).										
Indicador/Integral			1era Integral			2da Integral				
Cantidad de respuestas que indican el Nivel de dificultad o complejidad exigido en el ítem			A	M	B	A	M	B		
			0	25%	75%	2,1%	14,5%	75%		
Indicador/ Integral			1era Integral			2da Integral				
Cantidad de respuestas que indican que los ítems se corresponden con del nivel de aprendizaje exigido en el objetivo			Total	Parcial	Inexistente	Total	Parcial	Inexistente		
			64,5%	22,9%	12,5%	64,5%	18,7%	12,5%		
Cantidad de respuestas que indican que el ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura			SI	NO	NR	SI	NO	NR		
			64,5%	35,4%	0	52,2%	29,1%	14,6%		
Indicador/ Integral			1ERA INTEGRAL			2DA INTEGRAL				
(*) Cantidad de respuesta que indican que los cuatro (4) ítems NO permiten evidenciar el logro del aprendizaje de cada objetivo.			%			%				
			100			100				
(*) El indicador fue abordado por los especialistas en el apartado de consideraciones generales de la prueba.										

En la tabla 134 se compara la dimensión 1 de la primera y segunda integral, del lapso 2017-1, al ser una tabla de síntesis se destaca la atención a los contenidos de la unidad y el número de respuestas, el 100%, que indican que 4 objetivos no son suficientes para evidencia el logro de los aprendizajes.

Tabla 135

536 / 2017-1 Comparación de la dimensión 2 y 3 de la primera y segunda integral

Dimensión 2: Cobertura de los contenidos de la unidad.			Dimensión 3: Correspondencia de los ítems con las estrategias instruccionales		
Indicador / Integral	1era	2da	Indicador / Integral	1era	2da
Cantidad de respuestas que indican si los ítems están ajustados al contenido de la unidad	%	%	Cantidad de respuestas que indican si los ítems tienen relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo.	%	%
	100%	91,6		81,25%	68,75%

Elaboración propia 2023

En relación con los indicadores de preguntas ajustadas al contenido los datos recopilados manifiestan una tendencia entre 100% y el 91,6%% de relación en la primera y la segunda integral. En cuanto a la correspondencia de los ítems con las estrategias instruccionales el ajuste es menor y se ubica entre el 81,25% y el 68;75% respectivamente.

Tabla 136

536. 2017-1 Matriz de juicio sobre la pertinencia pedagógica en la primera y segunda integral

Indicador/apreciación	1era Integral	2da Integral
Relación del Nivel de dificultad o complejidad exigido del ítem con el objetivo	BÁSICO	BÁSICO
Los ítems se corresponden con del nivel de aprendizaje exigido en el objetivo	BÁSICO	BÁSICO
Los ítems atienden las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura	BÁSICO	POCO

Los ítems están ajustados al contenido de la unidad	ADECUADO	ADECUADO
Los ítems tienen relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo.	ADECUADO	BÁSICO

Elaboración propia enero 2023

En la Matriz de juicio sobre la pertinencia pedagógica en la primera y segunda integral del lapso 2017-1 en la asignatura de Gerencia Educativa, nos muestran en contraste con el referente los siguientes resultados: poca relación entre los niveles de aprendizaje exigido en los objetivos y los niveles de dificultad de los ítems. Las preguntas, sin embargo, presentan una mediana cobertura de contenidos y baja relación con las estrategias instruccionales.

Tabla 137

536 / 2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1 ajuste de la base y distractores. Primera Integral

Indicadores										
OBJETIVO	ÍTEM	La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta.			Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta			La respuesta correcta es fácil de identificación		
		SI	NO	No respondió	SI	NO	No respondió	SI	NO	NR
1	1	1	2	0	2	1	0	2	1	0
	2	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	3	2	1	0	2	1	0	2	1	0
	4	1	2	0	1	2	0	1	2	0
2	5	0	3	0	0	3	0	0	3	0
	6	0	3	0	1	2	0	1	2	0
	7	0	3	0	0	3	0	0	3	0
	8	0	3	0	0	3	0	0	3	0
3	9	0	3	0	0	3	0	3	0	0

	10	1	2	0	1	2	0	2	1	0
	11	1	2	0	1	2	0	3	0	0
	12	0	3	0	0	3	0	1	2	0
4	13	1	2	0	2	1	0	2	1	0
	14	0	3	0	2	1	0	1	2	0
	15	0	3	0	2	1	0	1	2	0
	16	0	3	0	1	2	0	0	3	0
MODO		0	3	0	1	2	0	1	2	0
Total de respuestas		7	16	0	11	16	0	12	15	0
Σ		8	40	-	16	32	-	20	28	-
%		16,6	83,3	-	33,3	66,2	-	41,6	58,3	-

NR: No respondió. Elaboración propia enero 2023

La tabla 137 indica que el 83% de las opiniones de los expertos coinciden en afirmar que la base de los ítems no ofrece información para responder las preguntas. En cuanto a los distractores se observa un porcentaje menor, sin embargo cubre las exigencias mínimas con el 66,2%. Lo importante a observar en la elaboración de otros instrumentos lo constituye el indicador “la respuesta correcta es de fácil ubicación” debido a la falta de consenso al respecto.

Tabla 138

536 / 2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 1 ajuste de la base y distractores. Segunda Integral

Indicadores										
OBJETIVO	ÍTEM	La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta.			Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta			La respuesta correcta es fácil de identificación		
		SI	NO	No respondió	SI	NO	No respondió	SI	NO	NR
1	1	0	3	0	0	3	0	0	2	1

	2	0	3	0	0	3	0	0	3	0
	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	4	1	0	2	1	0	2	1	0	2
2	5	0	3	0	1	2	0	1	2	0
	6	0	3	0	0	3	0	0	3	0
	7	0	3	0	1	2	0	1	2	0
	8	0	3	0	0	3	0	1	2	0
3	9	1	2	0	1	2	0	1	2	0
	10	0	1	2	0	1	2	0	1	2
	11	1	2	0	0	3	0	1	2	0
	12	0	3	0	0	3	0	0	3	0
4	13	0	3	0	0	3	0	0	3	0
	14	0	3	0	0	3	0	0	3	0
	15	0	3	0	0	3	0	0	3	0
	16	0	3	0	0	3	0	0	3	0
MODO	0	3	0	0	3	0	0	3	0	
Total de respuestas	4	15	2	5	15	3	7	15	4	
Σ	4	39	3	5	38	5	7	35	6	
%	8,3	81,25	6,25	10,4	79,2	10,41	14,6	72,9	12,5	

NR: No respondió. Elaboración propia 2023

La tabla 138 referida a la segunda integral indica que el 81,25% de las opiniones de los expertos coinciden en afirmar que la base de los ítems no ofrece información para responder las preguntas. En cuanto a los distractores se observa un porcentaje menor, sin embargo cubre las exigencias mínimas con el 79,2%. Y el abordaje del indicador: “la respuesta correcta es de fácil ubicación” en el instrumento se logró un consenso del 72,9% para indicar que no es de fácil ubicación.

Tabla 139

536 / 2017-1 Frecuencia de opiniones de los expertos sobre Dimensión 2: ajuste general de la prueba. Primera y segunda integral.

Indicador / Integral	1era Integ	2da Integ
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	2	2
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores.	1	2
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas.	3	3
Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.	3	3
Σ	9	10
%	75	83,3

Elaboración propia 2022.

Tabla 140

536. 2017-1 Comparación de los resultados de la variable adecuación de la prueba a las consideraciones técnicas/ dimensiones 1 y 2/ 1era y 2da Integral

Dimensión 1:			Dimensión 2:		
Indicador / Integral	1era	2da	Indicador / Integral	1era	2da
Proporción de respuestas que indican que la base del ítem está redactada sin inducir la alternativa correcta.	%	%	Proporción de respuestas de los especialistas que indican que el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	%	%
	83,3	81,25		66,6	66,6
Proporción de ítems donde los distractores NO sugieren o ayudan a ubicar la respuesta.	66,2	79,2	Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores	33,3	66,6
Proporción de ítems donde la respuesta correcta NO es fácil de identificación.	58,3	72,9	Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas.	100	100
Nota: Se mantuvo el criterio de sólo respuestas por consenso para el conteo.			Proporción de respuestas de los especialistas que indican que la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.	100	100

Elaboración propia 2022

La Tabla de Comparación de los resultados de la variable adecuación de la prueba a las consideraciones técnicas/ dimensiones 1 y 2/ 1era y 2da Integral en el 2017-1

permite visualizar aquellos aspectos en los que se podría fijar la atención para el perfeccionamiento de los instrumentos.

Tabla 141

536/ 2017-1 Matriz de juicio de la variable adecuación a las consideraciones técnicas / primera y segunda integral

Indicador/Integral	AJUSTE	
	1era	2da
Las respuestas indican si la base del ítem está redactada sin inducir la alternativa correcta.	ADECUADO	ADECUADO
Las respuestas indican si los distractores NO sugieren o ayudan a ubicar la respuesta.	BÁSICO	ADECUADO
Las respuestas indican que la alternativa correcta NO es fácil de identificación.	POCO	ADECUADO
Las respuestas de los especialistas indican que el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	BÁSICO	BÁSICO
Las respuestas de los especialistas indican que la secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores	POCO	BÁSICO
Las respuestas de los especialistas indican que la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al estudiante hacia la selección de futuras respuestas	ADECUADO	ADECUADO
Las respuestas de los especialistas indican que la ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando.	ADECUADO	ADECUADO

Elaboración propia enero 2023

La Matriz de juicio de la variable ajuste de las pruebas objetivas de selección a las recomendaciones técnicas, en cuanto a la base y los distractores, luego de contrastar con el referente previamente establecido indican los siguientes resultados: La segunda integral muestra resultados específicos ADECUADOS; en cambio la primera integral muestra discrepancia en los indicadores específicos.

En consideración con los indicadores generales como la claridad en la redacción de la pregunta no hubo coincidencia total, por lo cual se pudo valorar como BÁSICO,

mostrando discrepancia de opiniones en cuanto a si la secuencia de los ítems evita orientar la respuesta correcta. De acuerdo con lo anterior, la validez de dominio que conjuga variables pertinencia pedagógica y ajuste de la prueba a las recomendaciones técnicas nos permiten señalar aspectos puntuales a considerar en la elaboración de la prueba.

Validez de dominio las pruebas de la asignatura Gerencia Educativa (536).

El análisis en torno a la validez de dominio de las pruebas de selección simple de la asignatura 536 nos permite revisar los resultados de cada una de las pruebas por lapso. De los datos encontrados sobre la variable pertinencia pedagógica se puede decir que en la primera integral y segunda integral del 2016-1 los expertos encontraron poca relación entre el nivel de aprendizaje exigido en el objetivo y el nivel de dificultad de los ítems, comprometiéndose por lo tanto la coherencia ítem -objetivo. Sin embargo, ambas pruebas tienen una adecuada cobertura de los contenidos de la unidad y una alta relación de las preguntas con las estrategias instruccionales. En la segunda variable: ajuste de la prueba a los requerimientos técnicos se encontró problemas con la redacción de la base, la función de los distractores y las características de la respuesta correcta; aunque las instrucciones, secuencia son adecuadas. Tal heterogeneidad de elementos en torno a las variables de la validez de dominio solo nos permite afirmar que sigue siendo baja la pertinencia en virtud de la poca coherencia ítem – objetivo.

En el lapso 2017-1 los resultados en la primera y segunda integral son similares. Se mantiene poca relación de los niveles de aprendizaje exigido en los objetivos y los niveles de dificultad de los ítems, por lo tanto, la coherencia ítem – objetivo resulta parcial. El contenido se encontró cubierto adecuadamente, y una relación con las estrategias

instruccionales alta. La variable ajuste de las pruebas objetivas de selección a las recomendaciones técnicas, en cuanto a la base y los distractores hay dificultades en la redacción, la respuesta correcta puede ser de fácil identificación en la primera integral, pero es adecuada en la segunda integral. Los ajustes generales que contemplan instrucciones, secuencia y ubicación de la respuesta indican un adecuado ajuste. En tal sentido, la validez de dominio que conjuga las variables pertinencia pedagógica y ajustes de la prueba a los requerimientos técnicos sigue siendo poca.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El propósito de este estudio acercarse a la forma de establecer la Validez de dominio de pruebas escritas, tipo selección simple, en asignaturas del Componente Docente en la Universidad Nacional Abierta desde una perspectiva pedagógica, no puede entenderse como un estudio valorativo determinado principalmente por lo medicional. La validez en sí misma, requiere de la participación de diversas instancias y participación, en primer momento, y del consenso de jueces y comunidad donde se hace la valoración de la realidad, en un segundo momento.

La gran tarea consistió pues, en consultar expertos de las asignaturas estudiadas que pudiesen valorar fortalezas, debilidades, algunas tendencias y limitaciones de las pruebas de selección simple aplicadas, para poder tener una aproximación a un juicio sobre la forma de considerar la evaluación de los aprendizajes a fin de revisar criterios de calidad, en favor de los estudiantes, y la comunidad académica donde se encuentren, con el fin de mejorar el servicio educativo en lo concerniente a la evaluación de los aprendizajes.

En estas líneas se ubican las conclusiones y recomendaciones, las cuales recogen hallazgos, interrogantes, inquietudes y sugerencias más relevantes planteadas a lo largo de la contrastación del análisis con lo establecido como deber ser en cuanto a la evaluación de los aprendizajes a través de las pruebas de selección simple en el Componente Docente. De esta manera, se responde al cuarto objetivo del estudio: Generar propuestas pedagógicas pertinentes a la evaluación de los aprendizajes previstos en las asignaturas seleccionadas del Componente Docente de la Carrera de

Educación para este estudio, de acuerdo con los resultados del análisis de la información.

De acuerdo con los objetivos de la investigación evaluativa la calidad de la evaluación de los aprendizajes dependerá de la continua revisión de la forma de llevar no sólo el proceso de aprendizajes sino también de los instrumentos, procedimientos y estrategias utilizadas para valorarlos. Dicho proceso de revisión permanente de la calidad de la evaluación de los aprendizajes no puede ignorar la valoración de los materiales instruccionales, el docente, los procesos y entes involucrados, la normativa y los enfoques pedagógicos, o andragógicos, (en el caso de la UNA) sobre los que se sustentan tomando como referencia o insumos los cambios del entorno.

Los objetivos de aprendizaje incluidos en los Planes de Curso de las asignaturas determinan el nivel de aprendizajes que debe lograr el estudiante, por lo tanto, no sólo deben estar claramente definidos, sino que a través de ellos se determina la forma más expedita de evaluar el aprendizaje.

A fin de facilitar la lectura y síntesis de las conclusiones y recomendaciones se plantearon en función de manifestaciones evaluativas estudiadas.

a) *Pertinencia Pedagógica.* Las evaluaciones realizadas a las pruebas de selección simple del Componente Docente muestran en porcentajes superiores al 75% de acuerdo en cuanto al indicador cobertura de los contenidos, ninguna prueba está por debajo del parámetro del referente. Sin embargo, en el aprendizaje exigido en el objetivo y los niveles de dificultad de los ítems de la prueba, los puntos de acuerdo fueron diferentes y en ocasiones opuestos. A su vez varias asignaturas muestran poca relación afectando por ende la coherencia entre el ítem y el objetivo. Se observó variabilidad en

las opiniones en torno a la atención de las necesidades de los objetivos de la prueba, en algunos casos los datos indicaron que si había atención cuando la coherencia ítem-objetivo era parcial.

Los niveles de dominio del aprendizaje exigido en los objetivos de los planes de Curso de las asignaturas manifestaron una tendencia a exigir dominios de aprendizaje medio o alto contrastando en varias asignaturas con los niveles de dificultad de los ítems de la prueba.

En consideración con la información recopilada sobre la necesaria coherencia entre el dominio de aprendizaje exigido en los objetivos y los niveles de dificultad de las preguntas es necesario revisar con sumo cuidado la forma de establecer la relación y los niveles de dominio que pueden alcanzar los estudiantes; lo cual se podría extender no sólo a las pruebas como instrumentos de evaluación sino a otras formas de evaluar los aprendizajes.

b) Adecuación de la prueba a las consideraciones técnicas, la tendencia encontrada en el estudio señala que las pruebas en relación con las instrucciones claras, el cuidado de no colocar distractores que favorezcan la respuesta correcta cumple con porcentajes entre 75% y 90% de ajuste general de prueba. Sin embargo, lo referente a la redacción de la base de ítem mostró en discrepancias entre los validadores lo que originó una valoración de bajo o ningún ajuste.

En valoración de la validez de dominio definida como la conjunción entre los dos componentes antes destacados mostró fortaleza en el ajuste de la prueba a las consideraciones técnicas generales pero poco ajuste en los niveles de dificultad exigidos

en los ítems con respecto a los niveles de dominios del aprendizaje exigido en los objetivos.

c) Factores explicativos de lo encontrado. Inherentes al instrumento: la realización de pruebas de selección simple para la evaluación de los aprendizajes en educación a distancia es una forma convencional de valorar los aprendizajes, sin embargo, requiere el miramiento no solo de las consideraciones técnicas para su elaboración, sino también lo referente a los objetivos, ítems estrechamente vinculados con entre sí con el nivel de aprendizaje deseado y que se pretende valorar.

Las pruebas son un instrumento válido que recoge información útil y necesaria, antes, durante o al final del proceso educativo, pero es necesario visualizar la evaluación del aprendizaje no sólo como un producto medible o cuantificable, ni independiente; para valorar los aprendizajes, por tanto, los instrumentos de recolección de información o de certificación, las pruebas de selección, en particular requieren un trabajo concatenado y exhaustivo de todas las instancias y participantes del proceso y la consideración del objetivo último para el que fue elaborada. En Educación a Distancia el modelo pedagógico y de Diseño curricular e instruccional tiene como desafío realizar mayor esfuerzo en lograr dicha integración.

La omisión de la Tabla de Especificaciones para la elaboración de la prueba limita y condiciona la forma de elaborar el instrumento, favoreciendo errores en su redacción, establecimiento del nivel requerido y el establecimiento de la discriminación de los aprendizajes que puede alcanzar el estudiante.

Inherentes al contexto: los procesos administrativos de la evaluación no pueden privar sobre los académicos o pedagógicos, el fin último de la enseñanza presencial o a distancia es lograr que el estudiante alcance las metas previstas para su formación.

Se observó una tendencia coincidente en la opinión de los expertos entre el 80 y el 90% que indicaban que cuatro (4) preguntas por objetivo, no fueron suficientes para valorar el aprendizaje exigido. Sin embargo, considerar sólo el aumento del número de objetivos sin considerar otros elementos mencionados en dimensiones de la pertinencia pedagógica y de la adecuación de los ítems a las consideraciones técnicas, tampoco garantiza acercarse a lograr la validez de dominio de la prueba.

La investigación evaluativa es compleja, requiere de la participación de los involucrados, una vez elaborado el referente y validado, éste sirve de guía, pero no omite un gran esfuerzo de revisión permanente. Los resultados que se obtiene a través de este tipo de investigación, al ser un aspecto visible o no de la realidad, puede generar incomodidad o malestar; sin embargo, sólo lo que se conoce se puede cambiar, solo lo que es perfectible puede trascender. El trabajo investigativo fue muy minucioso en el abordaje de las pruebas, pero se encontró con la limitación del procesamiento manual de los datos, lo que llevó más tiempo del previsto.

RECOMENDACIONES

Con las siguientes reflexiones y recomendaciones se da observancia al objetivo n° 4 del presente estudio. Los elementos mencionados se presentan partiendo de ejes que orientan las recomendaciones, por lo que se presentan en dos partes: la primera establece las bases y la segunda expresa los procesos pedagógicos más específicos a considerar según los análisis realizados.

a) La validez de dominio de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes requiere un proceso de continua valoración, que parte de la necesidad o búsqueda de su existencia al momento de elaborar los instrumentos y estándares; así como también de ponerla a prueba con la participación de diversas instancias, lo que implica la puesta en marcha de la investigación que la realidad aporta sobre ella. Este último aspecto es vital, porque pudiese pasar que se dé por sentada su existencia.

b) Las taxonomías adecuadas a las asignaturas y a los contenidos favorecen la definición de objetivos no sólo amplios, sino que no se agoten con rapidez. Los objetivos, por lo tanto, deben contribuir en su formulación a lograr un aprendizaje de niveles óptimos.

c) Evaluar considerando los contenidos cuando se agotan los objetivos corre el riesgo de crear errores en los instrumentos relacionados con la discriminación de los niveles de aprendizaje exigidos en los objetivos.

e) El nivel de dificultad de las preguntas o ítems de una prueba objetiva de selección se deben ajustar a las exigencias de los objetivos y establecer no solo coherencia ítem-objetivo sino también poseer capacidad discriminatoria de los niveles de aprendizaje logrados por los estudiantes.

f) En educación a distancia como en educación presencial la evaluación de los aprendizajes requiere revisión constante y adecuación; lo anterior debe contar con un sistema de administración de la evaluación también que se ajuste permanentemente, a esta condición.

g) Presentar los resultados al área Educación de la UNA, a fin de revisar permanente las formas de evaluar los aprendizajes en las asignaturas.

Para la elaboración de las preguntas e ítems no se puede perder de vista el perfil deseado, el propósito de la asignatura y tanto los procesos académicos como administrativos deben contribuir con esos propósitos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychological Association (1999) *Estándares para test en educación y psicología*. Washington. DC.

Arandia Ramírez, J. et al, (2002) *Reformulación del Diseño Curricular. Componente Docente. Informe de trabajo*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.

Arandia Ramírez, J. (2007) (2007). Propuesta de administración del proceso de evaluación de los aprendizajes en la Universidad Nacional Abierta: lapso flexible. Trabajo de Ascenso no publicado. Caracas: Universidad Nacional Abierta.

Basabe P, F. (2007) *Educación a Distancia. En el nivel superior*. México. Trillas.

Bloom, B. el al. (1956-1990) *Taxonomía de los objetivos de la educación: Clasificación de las metas* educacionales. Buenos Aires: El Ateneo.

Camperos, M (2017) *El concepto unitario de validez y la evaluación cualitativa*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Camperos, M, Nieves, L. y Gil, M. (2014) *Técnicas e instrumentos de obtención de información en la investigación y evaluación educativa* Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Camperos, M (2012) *El proyecto de evaluación e investigación evaluativa, sus componentes básicos*. Caracas: Lugar común Cooperativa Editorial.

Camperos, M. (2002) *Condiciones técnicas y prácticas de los instrumentos*. Maestría de Evaluación de la Educación. Mimeo U.C.V. Caracas: Venezuela.

Camperos, M. (1997 a). *De los Fines Educativos a los Objetivos Instruccionales*. Ediciones del Consejo Desarrollo Científico y Humanístico. (LA TAXONOMIA DE LOS OBJETIVOS). Caracas: UCV.

Camperos, M (1997 b) *Las variables en la investigación y evaluación educativa*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. FHE-Escuela de Educación. Curso de evaluación curricular a distancia.

Camperos, M (1987) *Una evaluación del currículum de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Trabajo de ascenso. Tomos I y II.

Casanova, M.A. (2007) *Manual de evaluación educativa*. Madrid. España: La Muralla.

Castillo, S y Cobrerizo, J. (2005) *Formación del profesorado en educación superior Didáctica y curriculum*. Madrid. España: Editorial Pearson. Prentice Hall.

Castillo, S y Cabrerizo, J. (2003) *Evaluación Educativa y promoción escolar*. Méjico. Person

Castro, M (1984) *La evaluación curricular. Aproximación a un modelo*. Caracas: Universidad Nacional Abierta

Coll, C. (1997). *Psicología de la educación*. Barcelona. España: Ediouc.

Colmenares, C. et al. (2003) *Diseño curricular de la licenciatura en educación mención informática*. Valencia, Estado Carabobo: Universidad de Carabobo- Venezuela. Revista ciencias de la educación. Año 3 Vol. 2 N° 22. Julio – Diciembre, pp 35-56.

Chacón, F. (1994) *Un modelo de evaluación de los aprendizajes en educación a distancia. Asesoría magistral en Criterios e Indicadores de Calidad de la Educación Superior Abierta y a Distancia, de la Primera Reunión Latinoamericana a Distancia de Educación Superior Abierta y a Distancia*. Mimeo.

Ebel, R. (1982/1977/1997) *Fundamentos de la medición educacional*. Buenos Aires: Argentina. Editorial Guadalupe.

Estéfano, R. (2016) *el enfoque estratégico de los materiales instruccionales impresos en un sistema de educación a distancia*. Tesis doctoral. Córdoba. España. Universidad de Córdoba.

Flores O, R. (1999) *Evaluación pedagógica y cognición*. Santafé de Bogotá: Colombia. McGraw-Hill.

García Aretio, L. (2020) *Instrumentos y técnicas de evaluación*. Contextos universitarios mediados. Disponible en <https://aretio.hypotheses.org/4244>

García Aretio y otros (2009). *Concepción y tendencias en la Educación a Distancia en América Latina. Documento de trabajo 02*. Madrid, España. Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

García Aretio, L. (2007). *De la Educación a distancia a la educación virtual*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Volumen 4. N°1. Disponible en: <http://rusc.uoc.edu>

García Aretio, L. (2001) *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: España. Editorial Ariel.

García Aretio, L. (1987) *Hacia una definición de Educación a Distancia*. Boletín Informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación a Distancia. Año 4 N° 8. Madrid. España.

Gimeno, J. (2008): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Gimeno, J. (2002): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.

González, M. (2010) *Pertinencia pedagógica y calidad técnica de pruebas escritas de química general en ingenierías de la UNEFA*. Tesis de Maestría en Evaluación de la Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas: Venezuela.

Gronlund, N. (1982). *Pruebas de logros en construcciones*. London. Prentice-Hall.
Guzmán, W. et al (2016) *Evaluación curricular en la Universidad Nacional Abierta. (Documento base)*. Caracas: Universidad Nacional Abierta. Material de trabajo.

Guzmán, W. et al (2014) *Universidad Nacional Abierta*. Caracas: Publicación UNA. Material de trabajo.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Hogan, T. (2004). *Pruebas psicológicas una introducción práctica*. D.F., México: Manual Moderno.

Ibar, M.G. (2002). *Manual General de Evaluación*. Barcelona. España. EUB. Ediciones Universitarias de Barcelona, S.L

Jornet, JM y González, J. (2009) *Evaluación criterial: determinación de estándares de interpretación (ee) para pruebas de rendimiento educativo*. ESE. Estudios sobre educación. 2009, N° 16, pp. 103-123.

Jornet, JM y Suárez, J. (1997) *Estrategias de elaboración de pruebas criterioles en educación superior*, en MARTÍNEZ MEDIANO, C. (coord.), *Encuentros en la Facultad de Educación sobre evaluación*. UNED. Madrid: España.

Leal Ortiz, N. (2014) La evaluación de los aprendizajes en la UNA desde la perspectiva estudiantil. En *Evaluación Educativa en Educación a Distancia. Experiencias de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela*. (pp. 27-59).

Leyva Barajas, Y (2011) *Una reseña sobre la validez de constructo de pruebas referidas a criterio*. Méjico: Revista Perfiles Educativos, vol. XXXIII, núm. 131, 2011, IISUE-UNAM. pp. 131-154.

Leyva Barajas, Y (2010) *Evaluación del aprendizaje: Una guía práctica para profesores*. http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje.

López Obando, P. (2009) *La construcción y validación de una prueba para medir conocimientos matemáticos*. Colombia: Institución Universitaria Iberoamericana, Horiz. Pedagógico. Volumen 11. N° 1. 2009 / págs. 29-37.

Martín, E. y Martínez Rizo, F. (s/f) *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: España. Fundación Santillana. Colección Metas Educativas 2021

Martínez Rizo, F. (2015) *Las pruebas ENLACE y EXCALE. Un estudio de validación*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Cuaderno de investigación nro. 40.

Martínez Rizo, F y Lyva (2000) *Estándares de calidad para instrumentos de evaluación educativa*. México: Centro Nacional para la evaluación de la Educación Superior, CENEVAL.

Marzano, R.J. y Kendall, J.S. (2007). *La nueva taxonomía de objetivos educativos*. California, EE. UU. Corwin Press.

Matos y Figueroa (1998) *Aproximación al análisis de los resultados de la evaluación del rendimiento estudiantil a partir del método UT y el programa QAR*. Caracas: Universidad Nacional Abierta. Anuario de Educación Integral. Reflexiones y Experiencias. pp 51-69

Messick, S. (1989). Validity. La especificación y desarrollo de pruebas de rendimiento y habilidad. En Lino, R.L. (Ed.), *Medición Educativa*. (3era edición). Washington, DC: Consejo Americano de Educación.

Nigro, R.G. (1995) *Un modelo de prueba escrita que revela capacidades relacionadas con el proceso de aprendizaje*. España: Revista enseñanza de las ciencias 133.

Ojeda, María E. (2017) *Eficacia e impacto de las Escuelas Técnicas de las Hijas de María Auxiliadora en Venezuela*. Caracas: UCV. Tesis de Maestría en Evaluación de la Educación.

Oramas, A. (2011). *Concepciones de Enseñanza que sustentan las Prácticas Evaluativas de los Docentes en la Modalidad de Educación a Distancia*. Tesis de Magíster Scientiarum en Educación. Mención Evaluación. Universidad Nacional Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.

Palencia y Díaz del Valle (1992) *Planificación curricular de sistemas de Educación a Distancia*. Proyecto Multinacional de Educación Media Superior (PROMESUP) Educación a distancia y tecnología educativa. Caracas. Venezuela.

Pedroza, Suárez-A, García-C (2014): *Evidencias sobre la validez de contenido: Avances teóricos y métodos para su estimación*. Universidad de Oviedo. España. Disponible en: Revista acción pedagógica junio 2014, vol 10, n°2, pp 3-20

Pérez Juste, R. (2006) *Evaluación de programas educativos*. Madrid. La Muralla

Rodríguez Fernández, D. (2013). Actitudes de los estudiantes y Asesores de los Centros Locales Metropolitano y Aragua en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela, ante el proceso de evaluación. Tesis de Maestría no publicada. La Urbina: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

Rodríguez Trujillo, N. (2014) *Formación y carrera docente para una educación de calidad*. Ponencia presentada en el encuentro de las instituciones universitarias de formación docente en el marco de la consulta nacional por la calidad educativa. Región Capital. Disponible en http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/FD%20y%20Carrera%20D%20para%20la%20calidad%20-%20Nacarid.pdf

Rodríguez Trujillo, N. y Polo, M. (2009) *Hacia una propuesta curricular alternativa. Aportes para el diseño curricular del sistema educativo venezolano*. Mérida: Universidad de los Andes. Venezuela.

Romero Yépez, M (1991) *Las especificaciones de dominio para pruebas referidas a criterios. Una primera aproximación*. Caracas: Informe de Investigaciones educativas. Universidad Nacional Abierta. Vol V, nros 1-2. Pp: 55-83

Romero Y. M. (1991) *Las especificaciones de dominio para pruebas referidas a criterio. Una primera aproximación*. Caracas. UNA. Informe de Investigaciones Educativas. Col V, Nro 1-2. Pp 55-83

Salcedo Galvis, H. (1989) *Validez de contenido y validez de constructo en las pruebas basadas en criterios: La necesidad de actualización conceptual*. Revista de Investigación Educativa, vol. 13, nro. 24, 41-66. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas.

Salcedo Galvis, H. (2010) *La evaluación educativa y su desarrollo como disciplina y profesión: presencia en Venezuela*. Caracas: Venezuela. Universidad Central de Venezuela. Revista de Pedagogía, vol. XXXI, núm. 89, julio-diciembre, 2010, pp. 331-378.

Sánchez, S. (2005) *Los contenidos de aprendizaje*. Universidad Autónoma del Estado de México: México.

Silvio, J. et al. (2004). *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. México, DF: Unión de Universidades de América Latina.

Sosa, L. (2019) *Modelo de formación de competencias en evaluación educativa para docentes universitarios especialistas en contenido de la educación a distancia*. Tesis Doctoral. Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá.

Sosa, L y Martín, M (Comp). (2014). *Evaluación educativa en Educación a Distancia. Experiencias en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela*. Ediciones del Vicerrectorado Académico. Caracas: Venezuela.

Tamayo y Tamayo; M. (2004), *El proceso de la investigación científica: incluye evaluación y administración de proyectos de investigación*. Méjico: Limusa.

Universidad Nacional Abierta (2009) *Boletín Unaimagen Universitaria*. Publicaciones UNA. Caracas. Venezuela.

Universidad Nacional Abierta (2009) *Plan de curso Psicología Educativa*. Publicaciones UNA. Caracas. Venezuela.

Universidad Nacional Abierta (2013) *Plan de curso Investigación Educativa*. Publicaciones UNA. Caracas. Venezuela.

Universidad Nacional Abierta (2016) *Plan de curso Fundamentos de la acción Docente*. Publicaciones UNA. Caracas. Venezuela.

Universidad Nacional Abierta (2018) *Plan de curso Evaluación Educativa*. Publicaciones UNA. Caracas. Venezuela.

Universidad Nacional Abierta (2010) *Plan de curso Gerencia Educativa*. Publicaciones UNA. Caracas. Venezuela.

Universidad Nacional Abierta. (1996). *Reglamento UNA*. Publicaciones UNA. Caracas. Venezuela.

Universidad Nacional Abierta. (1987) *Normativa de evaluación*. Publicaciones UNA. Caracas: Venezuela.

Universidad Nacional Abierta. (1982). *Proyecto Académico UNA*. Publicaciones UNA. Caracas. Venezuela.

Unesco (2015) *La Declaración de Incheon*, (Corea del sur) Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137s.pdf>

Vaillant y Rodríguez Zidán (2018) *Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. Capítulo IV*. Uruguay: Universidad de Uruguay. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/329707592>. Consultado en marzo 2020

Villarroel; C (1984) *La validez de la evaluación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Trabajo escrito para el taller: Evaluación de los aprendizajes, programa experimental de formación docente. Escuela de Educación. UCV.

Weis, C. H. (2008). *Investigación Evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México: Trillas S.A.

Woolfolk, A. (2001): *Psicología Educativa*. Edic. Prentice Hall. Méjico

Anexos

Anexo A. Instrumento de recolección de la información.



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO.
ÁREA EDUCACIÓN. MAESTRÍA EN EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN.

INSTRUMENTO PARA VERIFICAR LA VALIDEZ DE DOMINIO DE PRUEBAS DE OPCIÓN MÚLTIPLE, VARIEDAD SELECCIÓN SIMPLE, APLICADAS EN EL COMPONENTE DOCENTE de la UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA

Estimado Psicólogo: _____.

Tengo el agrado de dirigirme a usted, en su condición de experto en Psicología, a fin de solicitarle su valiosa colaboración, con su opinión sobre cada una de las diversas cuestiones que se plantean para cada uno de los dos (2) pruebas de evaluación de los aprendizajes del área que usted domina. El cual, fue diseñado para canalizar parte del trabajo de investigación que estoy desarrollando, con objeto de obtener el Grado de Magíster en Evaluación de la Educación FHEUCV, por lo cual, agradezco profundamente su contribución al responder con sinceridad todos y cada uno de los requerimientos planteados en el instrumento que se presentará a continuación.

El propósito central de recurrir a su ayuda es recabar información creíble y confiable sobre la **validez de dominio** que tienen las pruebas de opción múltiple, variedad selección simple, aplicadas en algunas asignaturas del Componente Docente del Área Educación de la Universidad Nacional Abierta. Con su opinión altamente valorada, no se pretende solo conocer sobre la validez de dominio de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes, sino que la intención central y fundamental del estudio **es buscar opciones para el mejoramiento permanente del sistema de evaluación** de los aprendizajes logrados por los estudiantes.

El instrumento consta de dos partes, en la primera se indican los parámetros curriculares donde se enmarca la asignatura, así como también algunos de los elementos teóricos con los que se establece la validez de dominio, mientras que en la segunda parte se encuentra el instrumento para la **validación** de la prueba, la cual se corresponde con **su área de trabajo y estudio**. En esta parte es donde se requiere su sincero aporte y valiosa colaboración.

Altamente agradecida de su opinión, Rosa Elena Bolívar

1era Parte: Conociendo la asignatura

Asignatura: Psicología Educativa, código 571.

Asignatura: Psicología Educativa, código 571					
Aspectos curriculares e instruccionales					
<p>PROPÓSITO DE LA ASIGNATURA: Proporcionar al estudiante de la Carrera de Educación en sus diferentes menciones y de las Carreras Educación Integral y Técnico Superior en Educación Integral, los conceptos fundamentales que, desde el campo de la Psicología, se vinculan directamente con la enseñanza y el aprendizaje en la escuela y que explican el “qué” se aprende y el “cómo” se aprende en la experiencia educativa; también suministrará marcos instrumentales para la comprensión de procesos y la aplicación de herramientas que tiendan a favorecer la experiencia de la construcción del conocimiento en los estudiantes de la Escuela Básica y Educación Media, así como la formación de actitudes de reflexión y crítica en el propio docente.</p>					
Ubicación en el plan de estudios de las carreras	Prelaciones	Tipo de asignatura	Carácter de la asignatura	Materiales Instruccionales	Forma de evaluación
<p>II Semestre Dificultades de Aprendizaje, Educación Integral y TSU En Educación Integral</p> <p>III Semestre Educación Matemática</p> <p>IV Semestre Educación Preescolar</p>	Desarrollo Psicológico (Cód: 570)	Teórico-práctico	Obligatoria	El material instruccional está constituido por una Selección de Lecturas y el Plan de Curso. Además, se sugieren diversas fuentes de consulta, con carácter complementario, las cuales ofrecen información para ampliar sus referentes en cuanto a los conceptos básicos que aporta la psicología al proceso de enseñanza y aprendizaje.	Evaluación formativa en cada objetivo y evaluación sumativa a través de dos pruebas integrales por lapso para los objetivos del 1 al 4 y un trabajo práctico para los objetivos 5 y 6.

Elaboración propia, noviembre 2020, basado en el Plan de curso de la asignatura 2016

2. Parte: PROCESO DE VALIDACIÓN

Estimado experto, aquí comienza el trabajo de validación propiamente dicho, a continuación, encontrará **LA PRUEBA PARA LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LA ASIGNATURA con los aspectos considerados para la valoración, los cuales serán respondidos por cada uno de los especialistas consultados.**

El instrumento de evaluación de los aprendizajes contiene los cuatro (4) ítems correspondientes al objetivo de cada unidad, los contenidos, estrategias metodológicas y evaluación formativa, con la clave de corrección u opción correcta de cada ítem. Allí es necesario que usted indique, tanto el nivel de dificultad del aprendizaje deseado en el objetivo como el nivel de complejidad del aprendizaje exigido en cada uno de los ítems

Para catalogar el nivel de dificultad o complejidad de los objetivos y preguntas es importante considerar estos niveles, de acuerdo con la taxonomía de Bloom:

Nivel BAJO: Son los aprendizajes que implican **Conocimiento y comprensión**. El estudiante recuerda y reconoce información e ideas, además de principios aproximadamente en la misma forma en que los aprendió y comprende, o interpreta información en base al conocimiento previo.

Nivel MEDIO: Son aprendizajes que exigen: **Aplicación y análisis del conocimiento**. El estudiante selecciona, transfiere, y utiliza datos, información y principios para completar una tarea o solucionar un problema o diferencia, puede ser también que clasifique, y relacione las conjeturas, hipótesis, evidencias, o estructuras de una pregunta o aseveración.

Nivel ALTO: Son aprendizajes que requieren efectuar **Síntesis y evaluación**. El estudiante genera, integra y combina ideas en un producto, plan o propuesta nuevos o valora, evalúa y critica con base en estándares y criterios específicos.

También verificará la relación o coherencia existente entre el nivel de aprendizaje exigido en el objetivo con el nivel planteado en el ítem, para ello debe indicar la presencia o ausencia del aspecto requerido en la casilla correspondiente. Además, se requiere su opinión en función del contenido planteado y aspectos técnico-pedagógicos en cada pregunta.

Una vez realizado este análisis, se le solicita determinar la coherencia ítem-objetivo, esta se establece al comparar el nivel planteado al estudiante en el objetivo formulado en el Plan de Curso con el nivel de aprendizaje exigido en cada una de las preguntas o ítems correspondientes a las unidades evaluadas. Para observar esta coherencia se proponen estas tres categorías:

Coherencia TOTAL cuando la pregunta o ítem por el nivel de dificultad en el que está planteada se ajusta o corresponde exactamente con el nivel exigido o requerido en el aprendizaje previsto en el objetivo.

Coherencia PARCIAL cuando la pregunta o el ítem por el nivel de dificultad en el que está formulada evalúa procesos necesarios para lograr el nivel de complejidad del aprendizaje exigido en el objetivo, pero no cubre toda la complejidad del aprendizaje exigido. Por ejemplo: el nivel del objetivo requiere procesos cognitivos de nivel ALTO y el ítem plantea procesos cognitivos de nivel MEDIO.


Coherencia INEXISTENTE esto es SIN RELACIÓN: Cuando el nivel exigido por la pregunta o ítem difiere o se aleja totalmente del nivel de complejidad del aprendizaje exigido en el objetivo.

Reitero mi agradecimiento por su cooperación.

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

<p>los paradigmas y los modelos teóricos que han surgido para la explicación del proceso de aprendizaje</p>		<p>características del aprendizaje. 2.2 Paradigmas teóricos del aprendizaje: Conductista, Humanista, Cognitivo, Psicogenético, Sociocultural. 2.3 Perspectivas del proceso de aprendizaje: Perspectiva conductual (Thorndike, Pavlov, Watson, Skinner), Perspectiva cognitiva (Teoría de la Gestalt, Bruner, Ausubel, Procesamiento de la Información, Bandura, Vygotsky), Constructivismo, Perspectiva Humanista de Rogers.</p>	<p>HERNÁNDEZ ROJAS, GERARDO. (1998). <i>Paradigmas en Psicología de la Educación. Descripción de los Paradigmas con Implicaciones Educativas</i>. Paidós Editor. p.p. 79-228 SHUNCK, DALE H. (1997). <i>Teorías del Aprendizaje. Introducción al estudio del Aprendizaje</i>. Pearson Educación. p.p. 1-18 SHUNCK, DALE H. (1997). <i>Teorías del Aprendizaje. Conexionismo</i>. Pearson Educación. pp. 27-33 SHUNCK, DALE H. (1997). <i>Teorías del Aprendizaje. Aprendizaje Cognoscitivo Social</i>. Pearson Educación. pp. 101-140 SHUNCK, DALE H. (1997). <i>Teorías del Aprendizaje. Primeras teorías cognoscitivas</i>. Pearson Educación. pp. 191-230 SHUNCK, DALE H. (1997). <i>Teorías del Aprendizaje. La Teoría Sociocultural de Vygotsky</i>. Pearson Educación. pp. 213-218 DÍAZ BARRIGA, FRIDA. Y HERNÁNDEZ ROJAS, GERARDO. (1998). <i>Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Constructivismo y aprendizaje significativo</i>. McGraw Hill. p.p. 13-32 GONZÁLEZ G., ANA M. (1991). <i>El enfoque centrado en la persona. La educación centrada en la persona</i>. Editorial: Trillas</p> <ul style="list-style-type: none"> • De las lecturas realizadas puede fichar los aspectos más importantes del aprendizaje humano y los factores que inciden positiva y negativamente en el mismo. También se pueden fichar los aspectos más importantes o resaltantes de las diferentes teorías y su influencia e importancia en el proceso de aprendizaje humano. • Es importante destacar los postulados de cada teoría, enfatizando cómo describen el origen de la conducta y el proceso de aprendizaje en los seres humanos. Para ello, puede organizar la información en un esquema, donde se destaquen las principales diferencias. • Elabore una tabla sinóptica, donde ubique: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Antecedentes <input type="checkbox"/> Problemática <input type="checkbox"/> Fundamentos Epistemológicos <input type="checkbox"/> Supuestos Teóricos <input type="checkbox"/> Proyecciones de Aplicación del Paradigma <input type="checkbox"/> Conceptualización de la Enseñanza <input type="checkbox"/> Metas y Objetivos de la Educación <input type="checkbox"/> Concepción del Alumno <input type="checkbox"/> Concepción del Maestro <input type="checkbox"/> Concepción del Aprendizaje • A manera de síntesis, el estudiante puede responder las siguientes interrogantes: <ul style="list-style-type: none"> a) ¿Se puede fomentar el aprendizaje utilizando modelos conductuales? b) ¿Qué tan útiles son los refuerzos? c) ¿Qué tan efectivo es el castigo? d) ¿A qué edad los niños pueden realizar una autoevaluación para que se lleve a cabo un proceso meta cognitivo? 	<p>enseñanza y aprendizaje, y luego responda la pregunta a continuación:</p>	<p>Una de las variables que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje son las características del docente. Estas son: clase social, capacidad docente, rasgos de la personalidad y experiencia formativa.</p>	<p>¿A cuál de los enunciados o variables intervinientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje propuestos por este autor hace referencia, específicamente, la afirmación anterior?</p>	<p>A. Presagio. (CLAVE)</p>	<p>C. Proceso.</p>	<p>B. Contexto.</p>	<p>D. Producto.</p>	<p>6. Lea la siguiente situación y luego responda la pregunta a continuación:</p>	<p>Roberto, profesor de Matemáticas en Educación Primaria, ha decidido implementar una técnica que se basa en los principios del reforzamiento secundario y que es muy útil para mantener las conductas positivas del alumno. Él cambia cada veinte estrellas de actividades o asignaciones realizadas correctamente por puntos adicionales, al finalizar las evaluaciones parciales.</p>	<p>¿Cuál es la técnica empleada por Roberto para reforzar la conducta de los estudiantes hacia las Matemáticas?</p>	<p>A. Modelamiento.</p>	<p>C. Principio de Premack.</p>	<p>B. Economía de fichas.(CLAVE)</p>	<p>D. Sobre corrección.</p>	<p>7. Observe la siguiente situación y luego responda la pregunta a continuación:</p>	<p>La maestra Rosa, de tercer grado de Educación Primaria, para reforzar el aprendizaje de "mayor que" y "menor que", le asigna la siguiente tarea:</p>		<p>¿A qué tipo de representación del conocimiento, de acuerdo con la teoría del</p>												
---	--	--	---	--	---	--	-----------------------------	--------------------	---------------------	---------------------	---	---	---	-------------------------	---------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------	---	---	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

<p>3 Identificar los procesos cognitivos básicos y su vinculación al entorno de la enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>características. 3.2 Percepción: concepto y principios generales. 3.4 Percepción de profundidad, de imágenes y del movimiento. 3.5 Reconocimiento de patrones computarizados y percepción humana. 3.6 Memoria: concepto y características generales, teorías sobre la memoria (de los modelos multialmacén a la teoría de los niveles de profundidad de procesamiento, modelo de Waugh y Norman, el punto de vista de Atkinson y Shiffrin, la perspectiva de los niveles de procesamiento de Craig y Lockhart, el modelo de Tulving, la teoría de Quillians y Collins / Collins y Loftus. 3.7 Aproximaciones recientes al constructo</p>	<p>MYERS, DAVID G. (1999). <i>Psicología. La Sensación. Editorial Médica Panamericana</i>. pp. 303 - 318 DARLEY, JHON M., GLUCKSBERG, SAM, KINCHLA, RONALD A. (1998). <i>Psicología. Percepción. Prentice-Hall Hispanoamericana</i>. Pp. 130 – 166 DARLEY, J., GLUCKSBERG, S. Y KINCHLA, R. (1998) <i>Pensamiento, Razonamiento y Resolución de problemas. Psicología. Prentice-Hall Hispanoamericana</i>. Pp. 245 - 257 APARICIO, JUAN J. (1993). <i>El progreso en la Teoría de la Memoria. Compilación de Navarro, José. En: Aprendizaje y Memoria Humana. McGraw-Hill/Interamericana</i>. pp. 209-237 • Se recomienda visitar las siguientes páginas de la Web para ampliar información acerca de la sensación, la percepción y la memoria: http://platea.pntic.mec.es/~macruz/enlaces/psico/percep.html • Se debe hacer énfasis en la influencia que tiene cada uno de los procesos cognitivos básicos (sensación, percepción memoria) en el aprendizaje. • Con relación a la percepción, es importante que el estudiante diferencie su concepto con respecto al de sensación y enumere y conceptualice las leyes de la percepción y su relevancia conductual en la práctica educativa cotidiana. • Con respeto al proceso de la memoria, el estudiante debe establecer cuál es la importancia de ésta, los tipos de memoria y elaborar un cuadro comparativo con las teorías acerca de la memoria y su influencia en el aprendizaje humano. • Se propone observar e identificar los procesos de sensación, percepción y memoricen niños en edad escolar, de manera de comprenderlos y establecer su vinculación con la enseñanza y aprendizaje.</p>														
			<p>Desde el punto de vista de la percepción, se pueden apreciar varias figuras presentes en esta ilustración. ¿A qué principio gestáltico de organización hace referencia?</p>												<p>A. Conjunción ilusoria.</p>	<p>C. Figura-fondo. (CLAVE)</p>
			<p>B. Similitud.</p>												<p>D. Simetría.</p>	
			<p>10. Identifique, entre las opciones de respuesta, la que contiene las causas orgánicas del olvido:</p>												<p>A. Estado de fugas, Síndrome de Korsakoff, daño cerebral.</p>	<p>B. Alcoholismo crónico, amnesias funcionales, represión.</p>
			<p>C. Daño cerebral, alcoholismo crónico, desnutrición. (CLAVE)</p>												<p>D. Problemas emocionales, mal de Alzheimer, Síndrome de Korsakoff.</p>	
			<p>11. Lee la siguiente situación:</p>												<p>Daniel tiene un bebé recién nacido, luce feliz y contento con su paternidad. Le comenta a su hermana: "estoy feliz con mi bebé y asombrado porque yo antes dormía profundo, como una piedra nada me despertaba. Ahora solo con oír ruido del niño me despierto enseguida".</p>	
			<p>¿Qué característica sensorial se pone de manifiesto en Daniel?</p>												<p>A. Detección de señales.</p>	<p>B. Estímulo subliminal.</p>
			<p>C. Adaptación sensorial.</p>												<p>D. Umbrales absolutos. (CLAVE)</p>	
			<p>12. Lea la siguiente definición:</p>												<p>Lesly está revisando los trabajos realizados en los cuadernos de sus alumnos. Uno de los estudiantes se levanta y le describen lo que está haciendo de la tarea encomendada, con la intención que la maestra le diga si lo está haciendo bien o no. Sin dejar de leer, la maestra le responde al niño que es así, que continúe de esa manera.</p>	
			<p>¿Qué punto de vista sobre la atención se ilustra anteriormente?</p>												<p>A. Efecto Stroop.</p>	<p>C. Cambiante.</p>

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

Por favor, complete estos otros aspectos relevantes en cuanto a la evaluación pedagógica de la prueba que está analizando.

Sobre la prueba			
	SI	NO	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta			
Los cuatro ítems permiten evidenciar el dominio cabal o el logro real del aprendizaje deseado en cada objetivo al que corresponden o al que alude la prueba			
La secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores			
La ubicación de la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al alumno hacia la selección de futuras respuestas.			
El orden de ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando			

Estimado experto, si necesita agregar o extenderse sobre cualquiera de los aspectos que conforman este instrumento, por favor, puede hacerlo a continuación, identificando bien el punto al que corresponda su observación.

OBSERVACIONES:

GRACIAS POR SU AYUDA, CONTINUA LA VALIDACIÓN.

ANEXO B: PRIMER ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE VALORACIÓN DE LA PRUEBA 1era Integral v1 lapso 2016-1 ASIGNATURA 571 PSICOLOGÍA EDUCATIVA (por especialista)

Número del ítem	Objetivo			Elementos del ítem																								
	Nivel de complejidad o Dificultad del objetivo (1)			Nivel de complejidad o Dificultad del ítem (2)			Se ajusta el ítem al contenido de la unidad (3)			El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura (4)			El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales sugeridas para el logro del objetivo (5)			La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta. (6)			Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta (7)			La respuesta correcta es fácil de identificación. (8)			Coherencia ítem-objetivo (9)			Observaciones (10)
	L	M	B	L	M	B	L	M	B	L	M	B	L	M	B	L	M	BB	LS	M	B	L	M	B	I	P	T	
1		MEDIO		BAJO	BAJO	BAJO	NO	SI	SI	NO	NO	SI	SI	NO	SI	NO	.	NO	NO	.	SI	NO	.	SI	1	1	1	Mejorar redacción tanto de la base como de los distractores del ítem. ...

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

8				MEDIO	BAJO	BAJO	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	NO	-	NO	NO	-	NO	NO	-	NO	-	1	1								
<p>Cuatro ítems objetivos no permiten evaluar el contenido de esta unidad. En parte alguna del contenido se hace referencia a las metodologías de investigación. Esos 4 ítems tal como están planteados no cubren en absoluto los grandes y significativos contenidos y gran objetivo planteados.</p> <p>incluir más ítems- El ítem apenas cubre parte de la complejidad del objetivo No evalúan esa unidad. Si se quiere mantener solo 4 ítems por objetivo, se propone diseñarlos de aplicación, síntesis y evaluación, de modo que se evalúe la integración de esos contenidos por parte del estudiante. Y con ello, la diferenciación y relación entre los paradigmas y modelos teóricos.</p>																																			
9				MEDIO				BAJO	BAJO	BAJO	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	NO	NO	SI	NO	-	NO	NO	-	NO	NO	-	NO	-	1	1	Mejorar redacción de la base del ítem		
10				MEDIO				BAJO	BAJO	BAJO	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	NO	NO	SI	NO	1	NO	NO	-	NO	NO	-	NO	NO	NO	NO	1	1	Mejorar redacción de la base del ítem
11				MEDIO				BAJO	BAJO	BAJO	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	NO	NO	SI	NO	1	NO	NO	-	NO	NO	-	NO	NO	NO	NO	1	1	Mejorar redacción de la base del ítem
12				MEDIO				BAJ	BAJ	BAJ	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	NO	NO	SI	NO	1	NO	NO	-	NO	NO	-	NO	NO	NO	NO	1	1	Mejorar redacción de la base del ítem
<p>No se evidencia en los ítems la vinculación de los procesos cognitivos básicos con el entorno de enseñanza aprendizaje, solo busca el reconocimiento de información</p> <p>Además, cuatro ítems objetivos no permiten evaluar el contenido tan denso de esta unidad. Los ítems están muy por debajo de la complejidad del objetivo. Sobre todo, sugiero que éstos se diseñen atendiendo la relación de los procesos de percepción, memoria con el proceso de enseñanza aprendizaje, tal como plantea el objetivo</p>																																			

13					MEDIO	BAJO	BAJO	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI	SI	NO	-	NO	NO	NO	-	NO	NO	-	NO	NO	-	NO	NO	1	1	1	Mejorar redacción de la base del ítem
14					MEDIO	BAJO	MEDIO	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI	SI	NO	-	NO	NO	NO	-	NO	NO	-	NO	NO	-	NO	NO	1	1	1	Mejorar redacción de la base del ítem Muy confusa
15					BAJO	BAJO	BAJO	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI	SI	NO	-	NO	NO	NO	-	NO	NO	-	NO	NO	-	NO	NO	1	1	1	-

Validez de dominio en pruebas escritas, tipo selección simple

16					BAJO	BAJO	BAJO	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	NO	SI	NO	-	NO	NO	-	NO	NO	-	NO	1	1	1	-			
No se evidencia en los ítems la vinculación de los procesos cognitivos de orden superior con el entorno de enseñanza aprendizaje, solo busca el reconocimiento de información																																
Además, con tan solo cuatro ítems es muy difícil evaluar el contenido tan denso de esta unidad. Los ítems no dan cuenta del objetivo general. No están diseñados para establecer diferenciaciones entre los procesos de orden superior y la vinculación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.																																
BB: La base del ítem no se refiere a una conducta lingüística de Robertico, sino más bien a una etapa del desarrollo del lenguaje. Con empezar la pregunta donde dice identifique es suficiente																																
Interpretación: De acuerdo a la primera validadora el nivel de aprendizaje planteado en el ítem es medio, es decir requiere de procesos de Aplicación y análisis del conocimiento. El estudiante selecciona, transfiere, y utiliza datos, información y principios para completar una tarea o solucionar un problema o diferencia, puede ser también que clasifica, y relaciona las conjeturas, hipótesis, evidencias, o estructuras de una pregunta o aseveración. En tal sentido, a pesar de no haber coincidencia de opinión sobre la coherencia ítem-objetivo entre los validadores, se podría entender de acuerdo a sus observaciones lo siguiente: Cuatro preguntas No abarcan el contenido propuesto en la unidad. Los ítems No están diseñados para establecer diferenciaciones entre los procesos de orden superior y la vinculación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. La redacción en algunos casos resultó confusa para el especialista.																																

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE VALORACIÓN DE LA PRUEBA 2da Integral v1 lapso 2016-1 ASIGNATURA
571 PSICOLOGÍA EDUCATIVA (por especialista)

Número del ítem	Objetivo			Elementos del ítem															Contenidos											
	Nivel de complejidad o Dificultad del objetivo (1)			Nivel de complejidad o Dificultad del ítem (2)			Se ajusta el ítem al contenido de la unidad (3)			El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura (4)			El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales sugeridas para el logro del objetivo (5)			La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta (6)			Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta (7)			La respuesta correcta es fácil de identificación (8)			Coherencia ítem-objetivo (9)			Observaciones (10)	Dominio del contenido	Sugerencia
	L	M	B	L	M	B	L	M	B	L	M	B	L	M	B	L	M	B	L	M	B	L	M	B	I	P	T			
1	MEDIO	MEDIO	-	MEDIO	BAJO	BAJO	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	NO	SI	NO	-	NO	SI	-	SI	NO	-	SI	1	-	2			
2				BAJO	BAJO	BAJO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	-	NO	NO	-	NO	NO	-	NO	2	1				

ANEXO C Matriz análisis por asignatura, variables, dimensiones, indicadores, lapsos.**PSICOLOGÍA EDUCATIVA****Variable Pertinencia Pedagógica****Tabla 16a***571: Nivel de Dificultad del ítem por objetivo. Opinión de expertos/ Objetivo 1*

		PRIMERA INTEGRAL-2016-1						SEGUNDA INTEGRAL 2016-1					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO		BAJO	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	0	-	0	-	3	100			1	33,3	2	66,6
	2	0	-	0	-	3	100					3	100
	3	0	-	0	-	3	100					3	100
	4	0	-	1	33,3	2	66,7					3	100

Nota: En la tabla se muestra el número del objetivo del Plan de Curso, y los cuatro ítems presentados a los estudiantes para evaluar los conocimientos, de la primera y la segunda integral 2016-1. Elaboración propia basada en los resultados del instrumento de validación. Mayo 2021

Tabla 16b: Continuación

571: Nivel de Dificultad del ítem por objetivo. Opinión de expertos/Objetivo 1 lapso 2017-1

OBJETIVO	Número del ÍTEM	PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
		ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO		BAJO	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1			1	33,3	2	66,6			2	66,6	1	33,3
	2	2	66,6			1	33,3			3	100		
	3	1	33,3	2	66,6			1	33,3	2	66,6		
	4	2	66,6	1	33,3			1	33,3	2	66,6		

Nota: En la tabla se muestra la opinión de los validadores en torno al nivel de dificultad que presentan los ítems de las pruebas primera y segunda integral del lapso 2017-1 de acuerdo con las exigencias del objetivo 1 del Plan de curso de la asignatura. Elaboración propia basada en los resultados del instrumento de validación. Mayo 2021

Tabla 16c

571: Nivel de Dificultad del ítem por objetivo. Opinión de expertos /Objetivo 2 lapso 2016-1

OBJETIVO	Número del ÍTEM	PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
		ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO		BAJO	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
2	5	-		-		3	100					3	100
	6	-		-		3	100					3	100
	7	-		-		3	100			1	33,3	2	66,6
	8	-		1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,6

Nota: En la tabla se muestra que, de acuerdo con los validadores el nivel de dificultad que presenta los ítems de las pruebas primera y segunda integral del lapso 2016-1 de acuerdo con las exigencias del objetivo 2 del Plan de curso de la asignatura. Elaboración propia basada en los resultados del instrumento de validación. Mayo 2022

Tabla 16d continuación

571: Nivel de Dificultad del ítem por objetivo. Opinión de expertos Objetivo 2 lapso 2017-1

OBJETIVO	Número del ÍTEM	PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
		ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO		BAJO	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
2	5	1	33,3	2	66,6			1	33,3	1	33,3	1	33,3
	6	1	33,3	2	66,6			2	66,6			1	33,3
	7	1	33,3	1	33,3	1	33,3	2	66,6	1	33,3		
	8	2	66,6	1	33,3			2	66,6	1	33,3		

Nota: En la tabla se muestra que, de acuerdo con los validadores el nivel de dificultad que presenta los ítems de las pruebas primera y segunda integral del lapso 2017-1 de acuerdo con las exigencias del objetivo 2 del Plan de curso de la asignatura. Elaboración propia basada en los resultados del instrumento de validación. Mayo 2022

Tabla 16e

571: Nivel de Dificultad del ítem por objetivo. Opinión de expertos/Objetivo 3/2016-1

OBJETIVO	N° del ÍTEM	PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
		ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO		BAJO	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	9	-		-		3	100			2	66,6	1	33,3
	10	-		-		3	100					3	100
	11	-		-		3	100					3	100
	12	-		-		3	100					3	100

Nota: En la tabla se muestra que, de acuerdo con los validadores el nivel de dificultad que presenta los ítems de las pruebas primera y segunda integral del lapso 2016-1 de acuerdo con las exigencias del objetivo 3 del Plan de curso de la asignatura. Elaboración propia basada en los resultados del instrumento de validación. Mayo 2022

Tabla 16f Continuación

571: Nivel de Dificultad del ítem por objetivo. Opinión de expertos /Objetivo 3 /2017-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	N° del ÍTEM	ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO		BAJO	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	9	1	33,3	1	33,3	1	33,3			2	66,6	1	33,3
	10	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	2	66,6		
	11	1	33,3	2	66,6					3	100		
	12	1	33,3	2	66,6			1	33,3			2	66,6

Nota: En la tabla se muestra que, de acuerdo con los validadores el nivel de dificultad que presenta los ítems de las pruebas primera y segunda integral del lapso 2017-1 de acuerdo con las exigencias del objetivo 3 del Plan de curso de la asignatura. Elaboración propia basada en los resultados del instrumento de validación. Mayo 2022

Tabla 16g

571: Nivel de Dificultad del ítem por objetivo. Opinión de expertos. Objetivo 4 / 2016-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	N° del ÍTEM	ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO		BAJO	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
4	13	-		1	33,3	2	66,7					3	100
	14	-		2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,6
	15	-		-		3	100			1	33,3	2	66,6
	16	-		-		3	100			2	66,6	1	33,3

Nota: En la tabla se muestra que, de acuerdo con los validadores el nivel de dificultad que presenta los ítems de las pruebas primera y segunda integral del lapso 2016-1 de acuerdo con las exigencias del objetivo 4 del Plan de curso de la asignatura. Elaboración propia basada en los resultados del instrumento de validación. Mayo 2022

Cont... **Tabla 16h**

571: Nivel de Dificultad del ítem por objetivo. Opinión de expertos /Obj. 4 / 2017-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	N° del ÍTEM	ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO		BAJO	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
4	13			1	33,3	2	66,6	1	33,3	1	33,3	1	33,3
	14			3	100			2	66,6	1	33,3		
	15	2	66,6	1	33,3					3	100		
	16			3	100					3	100		

Nota: En la tabla se muestra que, de acuerdo con los validadores el nivel de dificultad que presenta los ítems de las pruebas primera y segunda integral del lapso 2017-1 de acuerdo con las exigencias del objetivo 4 del Plan de curso de la asignatura. Elaboración propia basada en los resultados del instrumento de validación. Mayo 2022

Tabla 17a

571: Opinión de los expertos sobre si el ítem atiende las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura. Objetivo 1/2016-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	N° del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	1	33,3	2	66,6			2	66,7	1	33,3		
	2	1	33,3	1	33,3	1	33,3	3	100				
	3	2	66,7	1	33,7	-		2	66,7	1	33,7		
	4	3	100	-		-		2	66,6	1	33,3		

Nota: Datos recopilados en el primer objetivo de la prueba 1era Integral y 2da Integral de la asignatura Psicología Educativa 571 del lapso 2016-1. Elaboración propia junio 2022

Tabla 17b Continuación

571: Opinión de los expertos sobre si el ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura. Objetivo 1/ 2017-1

PRIMERA INTEGRAL							SEGUNDA INTEGRAL						
OBJETIVO	N° del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	2	66,7	1	33,3			3	100				
	2	3	100					3	100				
	3	3	100					3	100				
	4	3	100					3	100				

Nota: Datos recopilados en el primer objetivo de la prueba 1era Integral y 2da Integral de la asignatura Psicología Educativa 571 lapso 2017-1. Elaboración propia junio 2022

Tabla 17c

571: Opinión de los expertos sobre si el ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura. objetivo 2/ 2016-1

PRIMERA INTEGRAL							SEGUNDA INTEGRAL						
OBJETIVO	N° del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
2	5	1	33,3	2	66,7			2	66,6	1	33,3		
	6	1	33,3	2	66,7			2	66,6	1	33,3		
	7	2	66,7	1	33,3			2	66,6	1	33,3		
	8	2	66,7	1	33,3			2	66,6	1	33,3		

Nota: Datos recopilados del segundo objetivo de la prueba 1era Integral y 2da Integral de la asignatura Psicología Educativa 571 lapso 2016-1. Elaboración propia junio 2022

Tabla 17d Continuación

571: Opinión de los expertos sobre si el ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura. objetivo 2/ 2017-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
2	5	1	33,3	1	33,3	1	33,3	3	100				
	6	3	100					3	100				
	7	3	100					3	100				
	8	3	100					2	66,7	-	-	1	33,3

Nota: Datos recopilados en el segundo objetivo de la prueba 1era Integral y 2da Integral de la asignatura Psicología Educativa 571 del lapso 2017-1. Elaboración propia junio 2022

Tabla 17e

571: Opinión de los expertos sobre si el ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura. Objetivo 3/ 2016-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO VO	N° del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	9	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		
	10	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		
	11	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		
	12	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		

Nota: Datos recopilados en el tercer objetivo de la prueba 1era Integral y 2da Integral de la asignatura Psicología Educativa 571 lapso 2016-1. Elaboración propia junio 2022

Tabla 17f Continuación

571: Opinión de los expertos sobre si el ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura/ objetivo 3/ 2017-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	N° del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	9	3	100					2	66,7	1	33,3		
	10	3	100					3	100				
	11	3	100					3	100				
	12	3	100					3	100				

Nota: Datos recopilados en el tercer objetivo de la prueba 1era Integral y 2da Integral de la asignatura Psicología Educativa 571 lapso 2017-1. Elaboración propia junio 2022

Tabla 17g

571: Opinión de los expertos sobre si el ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura. Objetivo 4/ 2016-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	N° del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
4	13	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		
	14	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		
	15	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		
	16	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		

Nota: Datos recopilados en el cuarto objetivo de la prueba 1era Integral y 2da Integral de la asignatura Psicología Educativa 571 lapso 2016-1. Elaboración propia junio 2022

cont...

Tabla 17h

571: Opinión de los expertos sobre si el ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas en los objetivos de la asignatura. Objetivo 4/ 2017-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	N° del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
4	13	3	100					3	100				
	14	3	100					3	100				
	15	3	100					3	100				
	16	3	100					2	66,7			1	33,3

Nota: Datos recopilados en el cuarto objetivo de la prueba 1era Integral y 2da Integral de la asignatura Psicología Educativa 571 en el lapso 2017-1. Elaboración propia junio 2022

Tabla 18a

571: Opinión de los expertos sobre coherencia ítem – objetivo/2016-1/ Objetivo 1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO VO	N° del ÍTEM	TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE		TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	1	33,3	1	33,3	1	33,3	2	66,7			1	33,3
	2	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	2	66,7		
	3	2	66,7			1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3
	4	2	66,7			1	33,3	1	33,3	2	66,7		

Nota: Este aspecto de la coherencia ítem-objetivo representa la relación existente entre el nivel de dificultad del ítem planteado y su relación con el nivel de aprendizaje exigido en el objetivo número 1 del Plan de Curso con sus correspondientes ítems en las pruebas del lapso 2016-1. Elaborado por la autora junio 2022

Tabla 18b Continuación.

571: Opinión de los expertos sobre coherencia ítem – objetivo/ 2017-1/ Objetivo 1

PRIMERA INTEGRAL								SEGUNDA INTEGRAL							
OBJETIVO	N° del ÍTEM	TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE		TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE			
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%		
1	1	1	33,3	1	33,3	1	33,3	2	66,7	1	33,3				
	2	3	100					2	66,7	1	33,3				
	3	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3				
	4	3	100					3	100						

Nota: Este aspecto de la coherencia ítem-objetivo del objetivo 1 y la prueba aplicada en el lapso 2017-1 de acuerdo con la opinión de los expertos, representa la relación existente entre el nivel de dificultad del ítem planteado y su relación con el nivel de aprendizaje exigido en el objetivo número 1 y sus correspondientes ítems. Elaborado por la autora junio 2022

Tabla 18c

571: Opinión de los expertos sobre coherencia ítem – objetivo /2016-1/Objetivo 2

PRIMERA INTEGRAL								SEGUNDA INTEGRAL							
OBJETIVO	N° del ÍTEM	TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE		TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE			
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%		
2	5	1	33,3			2	66,7	1	33,3	2	66,7				
	6	1	33,3			2	66,7	1	33,3	2	66,7				
	7	1	33,3	1	33,3			2	66,7	1	33,3				
	8	1	33,3	1	33,3			2	66,7	1	33,3				

Nota: Este aspecto de la coherencia ítem-objetivo representa la relación existente entre el nivel de dificultad del ítem planteado y su relación con el nivel de aprendizaje exigido en el objetivo número 2 del Plan de Curso. Elaborado por la autora junio 2022

Tabla 18d continuación

571: Opinión de los expertos sobre coherencia ítem – objetivo /2017-1/ Objetivo 2

PRIMERA INTEGRAL								SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	N° del ÍTEM	TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE		TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
2	5	1	33,3	1	33,3	1	33,3	3	100				
	6	3	100					3	100				
	7	3	100					2	66,7	1	33,3		
	8	2	66,7			1	33,3	2	66,7			1	33,3

Nota: Este aspecto de la coherencia ítem-objetivo de la primera y segunda integral del lapso 2017-1 representa la relación existente entre el nivel de dificultad del ítem planteado y su relación con el nivel de aprendizaje exigido en el objetivo número 2 del Plan de Curso. Elaborado por la autora junio 2022

Tabla 18e

571: Opinión de los expertos sobre coherencia ítem – objetivo /2016-1 /Objetivo 3

PRIMERA INTEGRAL								SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	N° del ÍTEM	TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE		TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	9	1	33,3	1	33,3	-	-	2	66,7	-	-	1	33,3
	10	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	-	-	2	66,7
	11	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	2	66,6		
	12	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	2	66,6		

Nota: Este aspecto de la coherencia ítem-objetivo representa la relación existente entre el nivel de dificultad del ítem planteado y su relación con el nivel de aprendizaje exigido en el objetivo número 3 del Plan de Curso. Elaborado por la autora junio 2022

Tabla 18f Continuación

571: Opinión de los expertos sobre coherencia ítem – objetivo/2017-1 Objetivo 3/

OBJETIVO	N° del ÍTEM	PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
		TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE		TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	9	3	100					2	66,7	1	33,3		
	10	3	100					3	100				
	11	3	100					3	100				
	12	2	66,7	1	33,3			3	100				

Nota: Este aspecto de la coherencia ítem-objetivo del lapso 2017-1 representa la relación existente entre el nivel de dificultad del ítem planteado y su relación con el nivel de aprendizaje exigido en el objetivo número 3 del Plan de Curso con sus correspondientes ítems. Elaborado por la autora junio 2021

Tabla 18g

571: Opinión de los expertos sobre coherencia ítem – objetivo /2016-1 /Objetivo 4/

OBJETIVO	N° del ÍTEM	PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
		TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE		TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
4	13	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	2	66,7		
	14	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	2	66,7		
	15	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	-	-	2	66,6
	16	1	33,3	1	33,3	1	33,3	2	66,7	1	33,3		

Nota: Este aspecto de la coherencia ítem-objetivo representa la relación existente entre el nivel de dificultad del ítem planteado y su relación con el nivel de aprendizaje exigido en el objetivo número 4 del Plan de Curso. Elaborado por la autora junio 2021

Tabla 18h Continuación

571: Opinión de los expertos sobre coherencia ítem – objetivo / 2017-1/ Objetivo 4

PRIMERA INTEGRAL								SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	N° del ÍTEM	TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE		TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
4	13	3	100					2	66,7	1	33,3		
	14	3	100					3	100				
	15	3	100					3	100				
	16	2	66,7	1	33,3			2	66,7			1	33,3

Nota: Este aspecto de la coherencia ítem-objetivo en el lapso 2017-1 representa la relación existente entre el nivel de dificultad del ítem planteado y su relación con el nivel de aprendizaje exigido en el objetivo número 4 del Plan de Curso con sus correspondientes ítems. Elaborado por la autora junio 2021

Dimensión 2: Cobertura de los contenidos de la unidad.

571: Tabla 20a El ítem se ajusta al contenido de la unidad/ Opinión de los expertos/ Objetivo 1-lapso 2016-1

PRIMERA INTEGRAL								SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	N° del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	2	66,7	1	33,3	-	-	3	100				
	2	2	66,7	-		1	33,3	3	100				
	3	3	100	-			-	2	66,6			1	33,3
	4	3	100	-			-	3	100				

Nota: En el primer objetivo de la primera integral de la asignatura Psicología Educativa, 571 lapso 2016-1, dos ítems de cuatro se ajustan en su totalidad al contenido de la unidad. En la segunda integral son tres ítems de cuatro que se ajustan al contenido totalmente. Las otras respuestas muestran discrepancia de los expertos. Elaboración propia junio 2021

Tabla 20b: continuación

571: El ítem se ajusta al contenido de la unidad/Opinión de los expertos/ Objetivo 1/lapso 2017-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO VO	N° del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	2	66,7	1	33,3			3	100				
	2	3	100					3	100				
	3	3	100					3	100				
	4	3	100					3	100				

Nota: En el primer objetivo de la primera integral de la asignatura Psicología Educativa, 571, 2017-1 tres ítems de cuatro se ajustan en su totalidad al contenido de la unidad. En la segunda integral los cuatro ítems se ajustan al contenido totalmente. Elaboración propia junio 2021

Tabla 20c

571: El ítem se ajusta al contenido de la unidad/Opinión de los expertos/ Objetivo 2/lapso 2016-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	N° del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
2	5	1	33,3	2	66,7	-		3	100				
	6	1	33,3	2	66,7			3	100				
	7	3	100	-				3	100				
	8	3	100	-				2	66,6	1	33,3		

Nota: En el segundo objetivo de la primera integral de la asignatura Psicología Educativa, 571 lapso 2016-1, dos ítems de cuatro se ajustan en su totalidad al contenido de la unidad. En la segunda integral son tres ítems de cuatro que se ajustan al contenido totalmente. Las otras respuestas muestran discrepancia de los expertos. Elaboración propia junio 2021

Tabla 20d Continuación

571: El ítem se ajusta al contenido de la unidad/Opinión de los expertos/ Objetivo 2/lapso 2017-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	N° del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
2	5	2	66,7			1	33,3	3	100				
	6	3	100					3	100				
	7	3	100					3	100				
	8	3	100					2	66,7			1	33,3

Nota: En el segundo objetivo de la primera integral de la asignatura Psicología Educativa, 571 lapso 2017-1 tres ítems de cuatro se ajustan en su totalidad al contenido de la unidad. En la segunda integral son tres ítems de cuatro que se ajustan al contenido totalmente. Elaboración propia junio 2021

Tabla 20e

571: El ítem se ajusta al contenido de la unidad/Opinión de los expertos/ Objetivo 3/ lapso 2016-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	N° del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	9	3	100					3	100				
	10	3	100					3	100				
	11	3	100					3	100				
	12	3	100					3	100				

Nota: En el tercer objetivo de la primera integral de la asignatura Psicología Educativa, 571 lapso 2016-1, cuatro ítems de cuatro se ajustan en su totalidad al contenido de la unidad. En la segunda integral sucede igual, cuatro ítems de cuatro que se ajustan al contenido totalmente. Elaboración propia junio 2021

Tabla 20f Continuación

571: El ítem se ajusta al contenido de la unidad/Opinión de los expertos/ objetivo 3/ lapso 2017-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	N° del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	9	3	100					2	66,7	1	33,3		
	10	3	100					3	100				
	11	3	100					3	100				
	12	3	100					3	100				

Nota: En el tercer objetivo de la primera integral de la asignatura Psicología Educativa, 571 lapso 2017-1 cuatro ítems de cuatro se ajustan en su totalidad al contenido de la unidad. En la segunda integral tres de cuatro ítems se ajustan al contenido totalmente. Elaboración propia junio 2021

Tabla 20g

571: El ítem se ajusta al contenido de la unidad/Opinión de los expertos/ objetivo 4/ lapso 2016-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
4	13	3	100					3	100				
	14	3	100					3	100				
	15	3	100					3	100				
	16	3	100					3	100				

Nota: En el cuarto objetivo de la primera integral de la asignatura Psicología Educativa, 571 lapso 2016-1, cuatro ítems de cuatro se ajustan en su totalidad al contenido de la unidad. En la segunda integral sucede igual, cuatro ítems de cuatro que se ajustan al contenido totalmente. Elaboración propia junio 2021

Tabla 20h 571: *El ítem se ajusta al contenido de la unidad/ Opinión de los expertos/ Objetivo 4/lapso 2017-1*

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Núm ero del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
4	13	3	100					3	100				
	14	3	100					3	100				
	15	3	100					3	100				
	16	3	100					3	100				

Nota: En el cuarto objetivo de la primera integral de la asignatura Psicología Educativa, 571 lapso 2017-1 cuatro ítems de cuatro se ajustan en su totalidad al contenido de la unidad. En la segunda integral sucede igual, cuatro ítems de cuatro que se ajustan al contenido totalmente. Elaboración propia junio 2021

Dimensión 3: Correspondencia de los ítems con las estrategias instruccionales.

Tabla 21a

571: El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales. Opinión de los expertos. 2016-1 objetivo 1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	N° del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		
	2	1	33,3	1	33,3	1	33,3	3	100				
	3	2	66,7	1	33,3			2	66,7			1	33,3
	4	3	100					2	66,6	1	33,3		

Nota: De acuerdo con los validadores en la primera integral 2016-1, en el objetivo 1, solamente un ítem tiene relación con las estrategias instruccionales, mientras que en los otros tres ítems existe discrepancia de opinión. La segunda integral presenta esa misma situación.

Tabla 21b Continuación

571: El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo. 2017-1 objetivo 1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	N° del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	2	66,7	1	33,3			3	100				
	2	3	100					3	100				
	3	3	100					3	100				
	4	3	100					3	100				

Nota: De acuerdo con los validadores en la primera integral del lapso 2017-1, en el objetivo 1, tres ítems de cuatro tienen relación con las estrategias instruccionales. En la segunda integral las cuatro preguntas tienen relación con las estrategias instruccionales. Elaboración propia junio 2021

Tabla 21c

571: El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales. Opinión de los expertos. 2016-1 objetivo 2

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
2	5			2	66,7	1	33,3	2	66,6	1	33,3		
	6	1	33,3	1	33,3	1	33,3	2	66,6	1	33,3		
	7	3	100					2	66,6	1	33,3		
	8	3	100					2	66,6	1	33,3		

Nota: En la primera integral del lapso 2016-1 se observa que dos ítems muestran relación con las estrategias instruccionales, en las otras dos preguntas se presenta discrepancia. En la segunda integral no hay consenso, aunque predomina la tendencia de la existencia una relación parcial de los ítems con las estrategias instruccionales. Elaboración propia junio 2021

Tabla 21d Continuación

571: El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales sugerida para el logro del objetivo. 2017-1 objetivo 2

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	N° del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
2	5	2	66,7	-	-	1	33,3	3	100				
	6	3	100					3	100				
	7	3	100					2	66,7	1	33,3		
	8	3	100					2	66,7			1	33,3

Nota: En la primera integral del lapso 2017-1 se observa que tres ítems muestran relación con las estrategias instruccionales. En la segunda integral son dos que muestran una relación total entre los ítems y las estrategias instruccionales. Elaboración propia junio 2021

Tabla 21e

571: El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales. Opinión de los expertos. 2016-1 / objetivo 3

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Núm ero del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	9	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		
	10	2	66,7	1	33,3			2	66,7			1	33,3
	11	2	66,7	1	33,3			2	66,7			1	33,3
	12	2	66,7	1	33,3			2	66,7			1	33,3

Nota: Los cuatro ítems del tercer objetivo de la primera integral de la asignatura Psicología de la Educación, lapso 2016-1 no tienen un consenso de los datos, aunque se observa tendencia a considerar una relación parcial del ítem con las estrategias instruccionales. En la segunda integral se observa igual tendencia, sin embargo, se destaca que hubo tres ausencias de respuesta. Elaboración propia junio 2021

Tabla 21f Continuación

571: El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales. Opinión de los expertos.
2017-1 / objetivo 3

PRIMERA INTEGRAL								SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	N° del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	9	3	100					2	66,7	1	33,3		
	10	3	100					3	100				
	11	3	100					3	100				
	12	3	100					3	100				

Nota: Los cuatro ítems del tercer objetivo de la primera integral de la asignatura Psicología de la Educación en lapso 2017-1, poseen relación total de ítem con las estrategias instruccionales. En la segunda integral se observa en las cuatro preguntas la relación total de ítems con estrategias instruccionales también. Elaboración propia junio 2021

Tabla 21g

571: El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales. Opinión de los expertos/
2016-1/ objetivo 4

PRIMERA INTEGRAL								SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	N° del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
4	13	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		
	14	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		
	15	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		
	16	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		

Nota: Los ítems del objetivo 4 tanto de la primera y segunda integral del lapso 2016-1 no muestran consenso sobre la relación total ítems con las estrategias instruccionales, aunque si se evidencia tendencia a la existencia de la relación. Elaboración propia junio 2021

Tabla 21h Continuación

571: El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales. Opinión de los expertos/ 2017-1/ objetivo 4

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	N° del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
4	13	3	100					2	66,7	1	33,3		
	14	3	100					3	100				
	15	3	100					3	100				
	16	3	100					2	66,7			1	33,3

Nota: Los cuatro ítems del objetivo 4 del lapso 2017-1 en la primera integral muestran relación total con las estrategias instruccionales. En la segunda integral sólo dos ítems mantienen esa relación y dos ítems muestran sólo una clara tendencia a relacionarse con las estrategias instruccionales. Elaboración propia junio 2021

Variable Adecuación de la Prueba a los aspectos técnicos

Tabla 22a

571: La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta. Opinión de expertos. Objetivo 1 / 2016-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	N° del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1			2	66,7	1	33,3			3	100		
	2			1	33,3	2	66,7			2	66,6	1	33,3
	3			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3
	4	1	33,3	1	33,3	1	33,3			2	66,6	1	33,3

Nota: De la variable ajuste de la prueba a las consideraciones técnicas, la primera pregunta sobre la base del ítem, objetivo 1 lapso 2016-1. Elaboración propia julio 2021

Tabla 22b Continuación

571: La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta. Opinión de los expertos/ Objetivo 1 / 2017-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	N° del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	2	66,7	1	33,3			3	100				
	2	3	100					3	100				
	3	3	100					3	100				
	4	3	100					3	100				

Nota: De la variable ajuste de la prueba a las consideraciones técnicas, la primera pregunta sobre la base del ítem, objetivo 1 lapso 2017-1. Elaboración propia julio 2021

Tabla 22c

571: La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta. Opinión de los expertos. Objetivo 2 / 2016-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
2	5	1	33,3	1	33,3	1	33,3			2	66,7	1	33,3
	6			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3
	7			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3
	8			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3

Nota: De la variable ajuste de la prueba a las consideraciones técnicas, la primera pregunta sobre la base del ítem, objetivo 2 lapso 2016-1. Elaboración propia julio 2021

Tabla 22e Continuación

571: La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta. Opinión de los expertos. Objetivo 2 / 2017-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
2	5	2	66,7	-	-	1	33,3	3	100				
	6	3	100					3	100				
	7	3	100					2	66,7	1	33,3		
	8	3	100					1	33,3	1	33,3	1	33,3

Nota: De la variable ajuste de la prueba a las consideraciones técnicas, la primera pregunta sobre la base del ítem, objetivo 2 lapso 2017-1. Elaboración propia julio 2021

Tabla 22f

571: La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta. Opinión de los expertos. Objetivo 3 / 2016-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	9			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3
	10			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3
	11			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3
	12			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3

Nota: De la variable ajuste de la prueba a las consideraciones técnicas, la primera pregunta sobre la base del ítem, objetivo 3 lapso 2016-1. Elaboración propia julio 2021

Tabla 22g

571: La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta. Opinión de los expertos. Objetivo 4 / 2016-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
4	13	1	33,3	1	33,3	1	33,3			3	100		
	14			2	66,7	1	33,3	1	33,3	2	66,7		
	15			2	66,7	1	33,3			3	100		
	16			2	66,7	1	33,3			3	100		

Nota: De la variable ajuste de la prueba a las consideraciones técnicas, la primera pregunta sobre la base del ítem, objetivo 4 lapso 2016-1. Elaboración propia julio 2021

Tabla 22h Continuación

571: La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta. Opinión de los expertos. Objetivo 4 / 2017-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
4	13	3	100					2	66,7	1	33,3		
	14	3	100					3	100				
	15	3	100					3	100				
	16	3	100					2	66,7			1	33,3

Nota: De la variable ajuste de la prueba a las consideraciones técnicas, la primera pregunta sobre la base del ítem, objetivo 4 lapso 2017-1. Elaboración propia julio 2021

Tabla 23a

571: Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta/ Opinión de los expertos. 2016-1/ objetivo 1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJ ETIV O	Núm ero del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	1	33,3	1	33,3	1	33,3	2	66,6			1	33,3
	2			1	33,3	2	66,7			2	66,6	1	33,3
	3			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3
	4	2	66,7			1	33,3			2	66,7	1	33,3

Nota: Opinión de los expertos sobre los distractores de los ítems. Objetivo 1 lapso 2016-1. Elaboración propia julio 2022

Tabla 23b Continuación

571: Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta/ Opinión de los expertos/ 2017-1/ objetivo 1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJ ETIV O	Núm ero del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	1	33,3	2	66,7			3	100				
	2	3	100					2	66,7	1	33,3		
	3	2	66,7	1	33,7			2	66,7	1	33,3		
	4	3	100					2	66,7	1	33,3		

Nota: Opinión de los expertos sobre los distractores de los ítems. Objetivo 1 lapso 2017-1. Elaboración propia julio 2022

Tabla 23c

571: Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta. Opinión de los expertos/ 2016-1/ objetivo 2

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJ ETIV O	Núm ero del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
2	5			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3
	6			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3
	7	1	33,3	1	33,3	1	33,3			2	66,7	1	33,3
	8			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3

Nota: Opinión de los expertos sobre los distractores de los ítems. Objetivo 2 lapso 2016-1. Elaboración propia julio 2022

Tabla 23d Continuación

571: Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta. Opinión de los expertos/ 2017-1/ objetivo 2

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJ ETIV O	Núm ero del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
2	5			2	66,7	1	33,3	2	66,7	1	33,3		
	6	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		
	7	3	100					1	33,3	2	66,7		
	8	2	66,7	1	33,3					2	66,7	1	33,3

Nota: Opinión de los expertos sobre los distractores de los ítems. Objetivo 2 lapso 2017-1. Elaboración propia julio 2022

Tabla 23e

571: Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta/ Opinión de los expertos/ 2016-1/ objetivo 3

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	9			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3
	10			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3
	11			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3
	12			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3

Nota: Opinión de los expertos sobre los distractores de los ítems. Objetivo 3 lapso 2016-1. Elaboración propia julio 2022

Tabla 23f Continuación

571: Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta/Opinión de los expertos/ 2017-1/ objetivo 3

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	N° del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	9	2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,7		
	10	1	33,3	2	66,7			2	66,7	1	33,3		
	11	1	33,3	2	66,7			2	66,7	1	33,3		
	12	3	100					3	100				

Nota: Opinión de los expertos sobre los distractores de los ítems. Objetivo 3 lapso 2017-1. Elaboración propia julio 2022

Tabla 23g

571: Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta/ Opinión de los expertos /2016-1/ objetivo 4

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJ ETIV O	Núm ero del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
4	13			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3
	14			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3
	15			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3
	16			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3

Nota: Opinión de los expertos sobre los distractores de los ítems. Objetivo 4 lapso 2016-1. Elaboración propia julio 2022

Tabla 23h Continuación

571: Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta/ Opinión de los expertos/ 2017-1/ objetivo 4

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJ ETIV O	Núm ero del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
4	13	2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,7		
	14	1	33,3	2	66,7			2	66,7	1	33,3		
	15	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		
	16	2	66,7	1	33,3			1	33,3	1	33,3	1	33,3

Nota: Opinión de los expertos sobre los distractores de los ítems. Objetivo 4 lapso 2017-1. Elaboración propia julio 2022

Tabla 24a

571: La respuesta correcta es fácil de identificar/ Opinión de los expertos/ 2016-1/ objetivo1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3
	2			1	33,3	2	66,7			2	66,6	1	33,3
	3			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3
	4	2	66,7			1	33,3			2	66,7	1	33,3

Nota: Opinión de los expertos en función de la respuesta correcta de la pregunta. Objetivo 1 lapso 2016-1. Elaboración propia julio 2021

Tabla 24b Continuación

La respuesta correcta es fácil de identificación / Opinión de los expertos /2017-1/ objetivo1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	1	33,3	2	66,7			2	66,7	1	33,3		
	2	3	100					2	66,7	1	33,3		
	3	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	4	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		

Nota: Opinión de los expertos en función de la respuesta correcta de la pregunta. Objetivo 1 lapso 2017-1. Elaboración propia julio 2021

Tabla 24c

La respuesta correcta es fácil de identificación/ Opinión de los expertos/ 2016-1/ objetivo 2

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
2	5	1	33,3	1	33,3	1	33,3			2	66,6	1	33,3
	6			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3
	7			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3
	8			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3

Nota: Opinión de los expertos en función de la respuesta correcta de la pregunta. Objetivo 2 lapso 2016-1. Elaboración propia julio 2021

Tabla 24d Continuación

571: La respuesta correcta es fácil de identificación/ Opinión de los expertos 2017-1/ objetivo 2

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
2	5	1	33,3	1	33,3	1	33,3	2	66,7	1	33,3		
	6	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		
	7	3	100							3	100		
	8	2	66,7	1	33,3					2	66,7	1	33,3

Nota: Opinión de los expertos en función de la respuesta correcta de la pregunta. Objetivo 2 lapso 2017-1. Elaboración propia julio 2021

Tabla 24e

La respuesta correcta es fácil de identificación / Opinión de los expertos /2016-1/ objetivo 3

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	9			2	66,7	1	33,3			2	66,6	1	33,3
	10			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3
	11			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3
	12			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3

Nota: Opinión de los expertos en función de la respuesta correcta de la pregunta. Objetivo 3 lapso 2016-1. Elaboración propia julio 2021

Tabla 24f Continuación

571: La respuesta correcta es fácil de identificación/ Opinión de los expertos/ 2017-1/ objetivo 3

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	9	3	100					1	33,3	2	66,7		
	10	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		
	11	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		
	12	2	66,7	1	33,3			3	100				

Nota: Opinión de los expertos en función de la respuesta correcta de la pregunta. Objetivo 3 lapso 2017-1. Elaboración propia julio 2021

Tabla 24g

571: La respuesta correcta es fácil de identificación/ Opinión de los expertos/ 2016-1/ objetivo 4

PRIMERA INTEGRAL								SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
4	13			2	66,7	1	33,3			2	66,6	1	33,3
	14			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3
	15			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3
	16			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3

Nota: Opinión de los expertos en función de la respuesta correcta de la pregunta. Objetivo 4 lapso 2016-1. Elaboración propia julio 2021

Tabla 24h Continuación

571: La respuesta correcta es fácil de identificación/ Opinión de los expertos/ 2017-1/ objetivo 4

PRIMERA INTEGRAL								SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
4	13	3	100					1	33,3	2	66,7		
	14	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		
	15	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		
	16	2	66,7	1	33,3			1	33,3	1	33,3	1	33,3

Nota: Opinión de los expertos en función de la respuesta correcta de la pregunta. Objetivo 4 lapso 2017-1. Elaboración propia julio 2021

Matriz de análisis 2016-1/2017-1 en INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (578)

Variable Pertinencia Pedagógica**Tabla 25a***578: Nivel de Dificultad del ítem por objetivo. Opinión de expertos. Objetivo 1*

		PRIMERA INTEGRAL 2016-1						SEGUNDA INTEGRAL 2016-1					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO		BAJO	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1			1	33,3	2	66,7	1	33,3			2	66,7
	2	1	33,3	-	-	2	66,7	1	33,3			2	66,7
	3	1	33,3	-	-	2	66,7			1	33,3	2	66,7
	4			1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7

Nota: En la tabla se muestra el número del objetivo del Plan de Curso, y los cuatro ítems presentados a los estudiantes para evaluar los conocimientos, de la primera y la segunda integral 2016-1. Elaboración propia basada en los resultados del instrumento de recolección de información. Mayo 2021

Tabla 25b*578: Nivel de Dificultad del ítem por objetivo, opinión de expertos. Objetivo 1*

		PRIMERA INTEGRAL 2017-1						SEGUNDA INTEGRAL 2017-1					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO		BAJO	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1					3	100					3	100
	2			1	33,3	2	66,7					3	100
	3			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3
	4			1	33,3	2	66,7					3	100

Nota: En la tabla se muestra la opinión de los expertos en torno al nivel de dificultad que presentan los ítems de las pruebas primera y segunda integral del lapso 2017-1 de acuerdo con las exigencias del objetivo 1 del Plan de curso de la asignatura. Elaboración propia basada en los resultados del instrumento de recolección de información. Mayo 2021

Cont...

Tabla 25c

578: Nivel de Dificultad del ítem por objetivo Investigación Educativa / lapso 2016-1 / Opinión de los expertos

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO		BAJO	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	5			1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7
	6			1	33,3	2	66,7					3	100
	7					3	100			1	33,3	2	66,7
	8	1	33,3	.	.	2	66,7			1	33,3	2	66,7

Nota: En la tabla se muestra que, de acuerdo con los expertos, el nivel de dificultad que presenta los ítems de las pruebas primera y segunda integral del lapso 2016-1 de acuerdo con las exigencias del objetivo 3 del Plan de curso de la asignatura. Elaboración propia basada en los resultados del instrumento de recolección de información. Mayo 2021

Tabla 25d

578: Nivel de Dificultad del ítem por objetivo Investigación Educativa / lapso 2017-1 Opinión de los expertos.

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO		BAJO	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	5	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	6	1	33,3	2	66,7			2	66,7			1	33,3
	7	2	66,7	1	33,3					2	66,7	1	33,3
	8	1	33,3	2	66,7					3	100		

Nota: En la tabla se muestra que, de acuerdo con los expertos el nivel de dificultad que presenta los ítems de las pruebas primera y segunda integral del lapso 2017-1 de acuerdo con las exigencias del objetivo 3 del Plan de curso de la asignatura. Elaboración propia basada en los resultados del instrumento de recolección de información. Mayo 2021

Cont...
Tabla 25e

578: Nivel de Dificultad del ítem por objetivo Investigación Educativa 2016-1/

Opinión de los expertos

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO		BAJO	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
5	9	1	33,3	-	-	2	66,7			1	33,3	2	66,7
	10	2	66,7	-	-	1	33,3					3	100
	11	2	66,7	-	-	1	33,3					3	100
	12	1	33,3			1	33,3	1	33,3			2	66,7

Elaboración propia basada en los resultados del instrumento de recolección de la información. Mayo 2021

Tabla 25f

Nivel de Dificultad del ítem por objetivo Investigación Educativa (578) /2017-1/ Opinión de los expertos

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO		BAJO	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
5	9	1	33,3			2	66,7			2	66,7	1	33,3
	10	2	66,7	1	33,3					2	66,7	1	33,3
	11	2	66,7	1	33,3							3	100
	12	1	33,3	2	66,7							3	100

Nota: En la tabla se muestra que, de acuerdo con los expertos el nivel de dificultad que presenta los ítems de las pruebas primera y segunda integral del lapso 2017-1 de acuerdo con las exigencias del objetivo 5 del Plan de curso de la asignatura. Elaboración propia basada en los resultados del instrumento de recolección de información. Mayo 2021

Tabla 25g

Nivel de Dificultad del ítem por objetivo Investigación Educativa 2016-1/ Opinión de los expertos

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO		BAJO	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
6	13	1	33,3			2	66,7	1	33,3			2	66,7
	14	2	66,7					1	33,3			2	66,7
	15	2	66,7			1	33,7	1	33,3			2	66,7
	16	1	33,3	1	33,3	1	33,3			1	33,3	2	66,7

Elaboración propia basada en los resultados del instrumento de recolección de información. Mayo 2021

Tabla 25h

Nivel de Dificultad del ítem por objetivo Investigación Educativa 2017-1

Opinión de los expertos

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO		BAJO	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
6	13	1	33,3	2	66,7					2	66,7	1	33,3
	14			1	33,3	2	66,7			2	66,7	1	33,3
	15	2	66,7	1	33,3					3	100		
	16	1	33,3	2	66,7					2	66,7		

Nota: En la tabla se muestra que, de acuerdo con los expertos el nivel de dificultad que presenta los ítemes de las pruebas primera y segunda integral del lapso 2017-1 de acuerdo con las exigencias del objetivo 6 del Plan de curso de la asignatura. Elaboración propia basada en los resultados del instrumento de recolección de información. Mayo 2021

Cont...

Tabla 26a

578: El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas/ Opinión de los expertos/ objetivo 1/2016-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,7		
	2	2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,7		
	3	2	66,7	1	33,3			3	100				
	4	2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,7		

Nota: Datos recopilados en el primer objetivo de la prueba 1era Integral y 2da Integral de la asignatura Investigación Educativa 578 del lapso 2016-1. Elaboración propia junio 2021.

Tabla 26b

578: El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas/ Opinión de los expertos/ objetivo 1/2017-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	3	100					3	100				
	2	3	100					3	100				
	3	2	66,7	1	33,3			3	100				
	4	2	66,7	1	33,3			3	100				

Nota: Datos recopilados en el primer objetivo de la prueba 1era Integral y 2da Integral de la asignatura Investigación Educativa 578 lapso 2017-1. Elaboración propia junio 2021

Cont...

Tabla 26c

578: El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas / Opinión de los expertos
/ objetivo 3/ 2016-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	5	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	6	2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,7		
	7	3	100					2	66,7	1	33,3		
	8	2	66,7	1	33,3			1	33,3	1	33,3	1	33,3

Nota: Datos recopilados del tercer objetivo de la prueba 1era Integral y 2da Integral de la asignatura Investigación Educativa 578 lapso 2016-1. Elaboración propia junio 2021

Tabla 26d

578: El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas/ Opinión de los expertos
/ objetivo 3/ 2017-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	5	3	100					3	100				
	6	2	66,7	1	33,3			3	100				
	7	3	100					3	100				
	8	3	100					3	100				

Nota: Datos recopilados en el tercer objetivo de la prueba 1era Integral y 2da Integral de la asignatura Investigación Educativa 578 del lapso 2017-1. Elaboración propia junio 2021

Cont...

Tabla 26e

578: El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas/ Opinión de los expertos
/ objetivo 5/ 2016-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
5	9	2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,7		
	10	1	33,3	2	66,7			2	66,7	1	33,3		
	11	2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,7		
	12	1	33,3	1	33,3	1	33,3	2	66,7	1	33,3		

Nota: Datos recopilados en el quinto objetivo de la prueba 1era Integral y 2da Integral de la asignatura Investigación Educativa 578 lapso 2016-1. Elaboración propia junio 2021.

Tabla 26f

578: El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas/ Opinión de los expertos
/ objetivo 5/ 2017-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
5	9	3	100					3	100				
	10	3	100					3	100				
	11	3	100					3	100				
	12	3	100					3	100				

Nota: Datos recopilados en el quinto objetivo de la prueba 1era Integral y 2da Integral de la asignatura Investigación Educativa 578 lapso 2017-1. Elaboración propia junio 2021

Cont...

Tabla 26g

El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas/ Opinión de los expertos / objetivo 6/2016-1

OBJETIVO VO	Número del ÍTEM	PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
		SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
6	13	1	33,3	1	33,3	1	33,3	2	66,7	1	33,3		
	14	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	2	66,7		
	15	2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,7		
	16	1	33,3	2	66,7			2	66,7	1	33,3		

Nota: Datos recopilados en el sexto objetivo de la prueba 1era Integral y 2da Integral de la asignatura Investigación Educativa 578 lapso 2016-1. Elaboración propia junio 2021

Tabla 26h

578: El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas/ Opinión de los expertos / objetivo 6/2017-1

OBJETIVO VO	Número del ÍTEM	PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
		SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
6	13	3	100					3	100				
	14	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		
	15	3	100					3	100				
	16	3	100					2	66,7			1	33,3

Nota: Datos recopilados en el sexto objetivo de la prueba 1era Integral y 2da Integral de la asignatura Investigación Educativa 578 en el lapso 2017-1. Elaboración propia junio 2021

Cont...

Tabla 27a

578: Opinión de los expertos sobre la COHERENCIA ÍTEM – OBJETIVO Investigación Educativa /2016-1/ Objetivo 1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE		TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	3	100					66,7	1	33,3			66,7
	2	3	100					66,7	1	33,3			66,7
	3	3	100					66,7	1	33,3			66,7
	4	3	100					66,7			1	33,3	66,7

Nota: Este aspecto de la coherencia ítem-objetivo representa la relación existente entre el nivel de dificultad del ítem planteado y su relación con el nivel de aprendizaje exigido en el objetivo número 1 del Plan de Curso con sus correspondientes ítems en las pruebas del lapso 2016-1. Elaborado por la autora junio 2021

Tabla 27b

578: Opinión de los expertos sobre la COHERENCIA ÍTEM – OBJETIVO Investigación Educativa /2017-1/ Objetivo 1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE		TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	3	100							2	66,7		
	2	3	100							2	66,7		
	3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	3	100				
	4		33,3	1	33,3	1	33,3	2	66,7	1	33,3		

Nota: La coherencia ítem-objetivo de la prueba aplicada en el lapso 2017-1 de acuerdo con la opinión de los expertos, representa la relación existente entre el nivel de dificultad del ítem planteado y su relación con el nivel de aprendizaje exigido en el objetivo número 1 y sus correspondientes ítems. Elaborado por la autora junio 2021

Cont...

Tabla 27c*578: Opinión de los expertos sobre la COHERENCIA ÍTEM – OBJETIVO /2016-1/**Objetivo 3*

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE		TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	5	2	66,7			1	33,3	1	33,3			1	33,3
	6	2	66,7	1	33,3			1	33,3	1	33,3		
	7	2	66,7	1	33,3			1	33,3				
	8	2	66,7	1	33,3			1	33,3				

Elaborado por la autora junio 2021

TABLA 27d*578: Opinión de los expertos sobre la COHERENCIA ÍTEM – OBJETIVO /2017-1/**Objetivo 3*

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE		TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	5	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		
	6	2	66,7			1	33,3	1	33,3	2	66,7		
	7	1	33,3	2	66,7			2	66,7	1	33,3		
	8	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		

Nota: Este aspecto de la coherencia ítem-objetivo de la primera y segunda integral del lapso 2017-1 representa la relación existente entre el nivel de dificultad del ítem planteado y su relación con el nivel de aprendizaje exigido en el objetivo número 3 del Plan de Curso. Elaborado por la autora junio 2021

Cont...

Tabla 27e

578: Opinión de los expertos sobre la COHERENCIA ÍTEM – OBJETIVO/ 2016-1/

Objetivo 5

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	N° del ÍTEM	TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE		TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
5	9	1	33,3	2	66,7			1	33,3	1	33,3		
	10	1	33,3	2	66,7			1	33,3	1	33,3	1	33,3
	11	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	12	1	33,3	1	33,3	1	33,3	2	66,7	1	33,3		

Elaborado por la autora junio 2021

Tabla 27f

578: Opinión de los expertos sobre la COHERENCIA ÍTEM – OBJETIVO/ 2017-1/

objetivo 5

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE		TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
5	9	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	10		3	100				2	66,7	1	33,3		
	11		3	100				1	33,3	2	66,7		
	12		3	100				1	33,3	2	66,7		

Nota: Este aspecto de la coherencia ítem-objetivo del lapso 2017-1 representa la relación existente entre el nivel de dificultad del ítem planteado y su relación con el nivel de aprendizaje exigido en el objetivo número 5 del Plan de Curso con sus correspondientes ítems. Elaborado por la autora junio 2021

Cont...

Tabla 27g

578: Opinión de los expertos sobre la COHERENCIA ÍTEM – OBJETIVO / 2016-1/

Objetivo 6

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE		TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
6	13			1	33,3	1	33,3			2	66,7	1	33,3
	14			2	66,7			1	33,3	1	33,3	1	33,3
	15	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3
	16	1	33,3	1	33,3	1	33,3			2	66,7	1	33,3

Elaborado por la autora junio 2021

TABLA 27h

578: Opinión de los expertos sobre la COHERENCIA ÍTEM – OBJETIVO/ 2017-1/

Objetivo 6

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE		TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
6	13	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	14			2	66,7	1	33,3			3	100		
	15	3	100					2	66,7	1	33,3		
	16	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		

Nota: Este aspecto de la coherencia ítem-objetivo en el lapso 2017-1 representa la relación existente entre el nivel de dificultad del ítem planteado y su relación con el nivel de aprendizaje exigido en el objetivo número 6 del Plan de Curso con sus correspondientes ítems. Elaborado por la autora junio 2021

Dimensión 2: Cobertura de los contenidos.**Tabla 28a**

578: El ítem se ajusta al contenido de la unidad/lapso 2016-1/ Opinión de los expertos/

Objetivo 1

OBJETIVO VO	Número del ÍTEM	PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
		SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,7		
	2	3	100					1	33,3	2	66,7		
	3	2	66,7	1	33,3			3	100				
	4	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		

Nota: En el primer objetivo de la primera integral de la asignatura Investigación Educativa, 578 lapso 2016-1, un ítem de cuatro se ajusta en su totalidad al contenido de la unidad. En la segunda integral sucede igual, un ítem de cuatro se ajusta al contenido totalmente. Las otras respuestas muestran discrepancia de los expertos. Elaboración propia junio 2021

Tabla 28b

El ítem se ajusta al contenido de la unidad/lapso 2017-1/ Opinión de los expertos/ Objetivo

1

OBJETIVO VO	Número del ÍTEM	PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
		SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	3	100					3	100				
	2	3	100					3	100				
	3	2	66,7	1	33,3			3	100				
	4	2	66,7	1	33,3			3	100				

nota: En el primer objetivo de la primera integral de la asignatura 578, 2017-1 dos ítems de cuatro se ajustan en su totalidad al contenido de la unidad. En la segunda integral los cuatro ítems se ajustan al contenido totalmente. Elaboración propia junio 2021

Tabla 28c

578: El ítem se ajusta al contenido de la unidad/lapso 2016-1/ Opinión de los expertos/

Objetivo 3

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	5	3	100					1	33,3	2	66,7		
	6	2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,7		
	7	3	100					2	66,7	1	33,3		
	8	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		

Nota: En el tercer objetivo de la primera integral de la asignatura Investigación Educativa, 578 lapso 2016-1, dos ítems de cuatro se ajustan en su totalidad al contenido de la unidad. En la segunda integral no hay acuerdo, las respuestas muestran discrepancia de los expertos. Elaboración propia junio 2021

Tabla 28d

El ítem se ajusta al contenido de la unidad/lapso 2017-1/ Opinión de los expertos/ Objetivo

3

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	5	3	100		-			3	100				
	6	2	66,7	1	33,3			3	100				
	7	3	100					3	100				
	8	3	100					3	100				

Nota: En el tercer objetivo de la primera integral de la asignatura Investigación Educativa, 578 lapso 2017-1 tres ítems de cuatro se ajustan en su totalidad al contenido de la unidad. En la segunda integral cuatro ítems de cuatro se ajustan al contenido totalmente. Elaboración propia junio 2021

Cont...

Tabla 28e

578: El ítem se ajusta al contenido de la unidad/lapso 2016-1/ Opinión de los expertos/ Objetivo 5

OBJETIVO VO	Número del ÍTEM	PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
		SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
5	9	3	100					2	66,7	1	33,3		
	10	1	33,3	2	66,7			2	66,7	1	33,3		
	11	2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,7		
	12	3	100					2	66,7	1	33,3		

Nota: En el quinto objetivo de la primera integral de la asignatura Investigación Educativa, 578 lapso 2016-1, dos ítems de cuatro se ajustan en su totalidad al contenido de la unidad. En la segunda integral hay discrepancia de los expertos sobre los contenidos que se ajustan al contenido. Elaboración propia junio 2021

Tabla 28f

El ítem se ajusta al contenido de la unidad/lapso 2017-1/ Opinión de los expertos/ Objetivo 5

OBJETIVO VO	Número del ÍTEM	PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
		SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
5	9	3	100					3	100				
	10	3	100					3	100				
	11	3	100					3	100				
	12	3	100					3	100				

Nota: En el quinto objetivo de la primera integral de la asignatura Investigación Educativa, 578 lapso 2017-1 cuatro ítems de cuatro se ajustan en su totalidad al contenido de la unidad. En la segunda integral cuatro de cuatro ítems se ajustan al contenido totalmente. Elaboración propia junio 2021

Cont...

Tabla 28g*578: El ítem se ajusta al contenido de la unidad/lapso 2016-1/ Opinión de los expertos/**Objetivo 6*

OBJETIVO VO	Número del ÍTEM	PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
		SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
6	13	2	66,7					3	100				
	14	1	33,3	1	33,3			2	66,7	1	33,3		
	15	3	100					2	66,7	1	33,3		
	16	1	33,3	2	66,7			3	100				

Nota: En el sexto objetivo de la primera integral de la asignatura Investigación Educativa, 578 lapso 2016-1, un ítem de cuatro se ajusta en su totalidad al contenido de la unidad. En la segunda integral dos ítems de cuatro se ajustan al contenido totalmente. Elaboración propia junio 2021

Tabla 28h*578: El ítem se ajusta al contenido de la unidad/lapso 2017-1/ Opinión de los expertos/**Objetivo 6*

OBJETIVO VO	Número del ÍTEM	PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
		SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
6	13	2	66,7	1	33,3			3	100				
	14	2	66,7	1	33,3			3	100				
	15	3	100					3	100				
	16	3	100					2	66,7			1	33,3

Nota: En el sexto objetivo de la primera integral de la asignatura Investigación Educativa, 578 lapso 2017-1 dos ítems de cuatro se ajustan en su totalidad al contenido de la unidad. En la segunda integral tres de cuatro ítems se ajustan al contenido totalmente. Elaboración propia junio 2021

Dimensión 3 relación de los ítems con las Estrategias Instruccionales.**Tabla 29a**

578: El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales/ Opinión de los expertos/

2016-1/objetivo 1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		
	2	3	100					1	33,3	2	66,7		
	3	2	66,7	1	33,3			3	100				
	4	2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,7		

Nota: De acuerdo con los expertos en la primera integral 2016-1, en el objetivo 1, solamente un ítem tiene relación con las estrategias instruccionales, mientras que en los otros tres ítems existe discrepancia de opinión. La segunda integral presenta esa misma situación.

Tabla 29b

578: El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales/ Opinión de los expertos/

2017-1 objetivo 1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	N del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	3	100					3	100				
	2	3	100					3	100				
	3	1	33,3	2	66,7			3	100				
	4	2	66,7	1	33,3			3	100				

Nota: De acuerdo con los validadores en la primera integral del lapso 2017-1, en el objetivo 1, dos ítems de cuatro tienen relación con las estrategias instruccionales. En la segunda integral las cuatro preguntas tienen relación con las estrategias instruccionales. Elaboración propia junio 2021

Cont...

Tabla 29c

578: El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales/ Opinión de los expertos/
2016-1 objetivo 3

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	5	2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,7		
	6	2	66,7	1	33,3			3	100				
	7	3	100					2	66,7	1	33,3		
	8			3	100			1	33,3	2	66,7		

Nota: En la primera integral del lapso 2016-1 se observa que un ítem muestra relación con las estrategias instruccionales, en los otros dos ítems se presenta discrepancia. En la segunda integral en un solo objetivo hay consenso la existencia una relación de las preguntas con las estrategias instruccionales. Elaboración propia junio 2021

Tabla 29d

578: El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales/ Opinión de los expertos/
2017-1 objetivo 3

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	5	3	100					3	100				
	6	3	100					3	100				
	7	1	33,3	2	66,7			3	100				
	8	2	66,7	1	33,3			3	100				

Nota: En la primera integral del lapso 2017-1 se observa que dos ítems muestran relación con las estrategias instruccionales. En la segunda integral son cuatro de cuatro muestran una relación total entre las preguntas y las estrategias instruccionales. Elaboración propia junio 2021

Cont...

Tabla 29e

578: El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales/ Opinión de los expertos/ 2016-1 objetivo 5

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
5	9	1	33,3	2	66,7			2	66,7	1	33,3		
	10	2	66,7	1	33,3					3	100		
	11	2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,7		
	12	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	2	66,7		

Nota: Los cuatro ítems del quinto objetivo de la primera integral de la asignatura Investigación Educativa, lapso 2016-1 no tienen un consenso de los datos, aunque se observa tendencia a considerar una relación parcial del ítem con las estrategias instruccionales. En la segunda integral se observa igual tendencia, sin embargo, se destaca que en una de las respuestas se señaló que no hay relación. Elaboración propia junio 2021

Tabla 29f

El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales/ Opinión de los expertos/ 2017-1 objetivo 5

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
5	9	3	100					3	100				
	10	3	100					2	66,7	1	33,3		
	11	3	100					3	100				
	12	3	100					3	100				

Nota: Los cuatro ítems del quinto objetivo de la primera integral de la asignatura Investigación Educativa en lapso 2017-1, poseen relación total de ítem con las estrategias instruccionales. En la segunda integral se observa tres de los cuatro ítems la relación total de las preguntas con estrategias instruccionales también. Elaboración propia junio 2021

Cont...

Tabla 29g

578: El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales/ Opinión de los expertos /2016-1/ objetivo 6

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL						
OBJETIVO	VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
			fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
6		13	1	33,3	1	33,3	1	33,3	2	66,7	1	33,3		
		14			2	66,7	1	33,3	1	33,3	2	66,7		
		15	1	33,3	2	66,7			2	66,7	1	33,3		
		16	1	33,3	2	66,7			2	66,7	1	33,3		

Nota: Los ítems del objetivo 6 tanto de la primera y segunda integral del lapso 2016-1 no muestran consenso sobre la relación de las preguntas con las estrategias instruccionales. Elaboración propia junio 2021

Tabla 29h

El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales/ Opinión de los expertos/ 2017-1/ objetivo 6

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL						
OBJETIVO	VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
			fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
6		13	3	100					3	100				
		14	2	66,7	1	33,3			3	100				
		15	3	100					3	100				
		16	2	66,7	1	33,3			2	66,7			1	33,3

Nota: Dos ítems del objetivo 6 del lapso 2017-1 en la primera integral muestran relación total con las estrategias instruccionales. En la segunda integral tres ítems mantienen esa relación con las estrategias instruccionales. Elaboración propia junio 2021

Variable Adecuación a los aspectos técnicos**Tabla 30a**

578: La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta. /Opinión de los expertos/Objetivo 1 /2016-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	2	1	33,3	2	66,7					3	100		
	3	3	100					2	66,7	1	33,3		
	4	1	33,3	2	66,7					3	100		

Nota: De la variable ajuste de la prueba a los aspectos técnicos, la primera pregunta sobre la base del ítem, objetivo 1 lapso 2016-1. Elaboración propia julio 2021

Tabla 30b

578: La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta/ Opinión de los expertos/ Objetivo 1 /2017-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	1	33,3	2	66,7	1		2	66,7	1	33,3		
	2	2	66,7	1	33,3	2		2	66,7	1	33,3		
	3	1	33,3	2	66,7	1		1	33,3	2	66,7		
	4	1	33,3	2	66,7	1		2	66,7	1	33,3		

Nota: De la variable ajuste de la prueba a los aspectos técnicos, la primera pregunta sobre la base del ítem, objetivo 1 lapso 2017-1. Elaboración propia julio 2021

Cont...

Tabla 30c

578: La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta/ Opinión de los expertos/ Objetivo 3/ 2016-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	5	1	33,3	2	66,7					3	100		
	6	1	33,3	2	66,7			1	33,3	1	33,3	1	33,3
	7	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	8	1	33,3	1	33,3	1	33,3			3	100		

Nota: De la variable ajuste de la prueba a los aspectos técnicos, la primera pregunta sobre la base del ítem, objetivo 3 lapso 2016-1. Elaboración propia julio 2021

Tabla 30d

578: La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta/ Opinión de los expertos. Objetivo 3/ 2017-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	5	1	33,3	2	66,7			2	66,7	1	33,3		
	6	1	33,3	2	66,7			2	66,7	1	33,3		
	7	1	33,3	2	66,7			2	66,6			1	33,3
	8	1	33,3	2	66,7			1	33,3	1	33,3	1	33,3

Nota: De la variable ajuste de la prueba a los aspectos técnicos, la primera pregunta sobre la base del ítem, objetivo 3 lapso 2017-1. Elaboración propia septiembre 2021

Cont...

Tabla 30e

578: La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta/ Opinión de los expertos/ Objetivo 5/ 2016-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
5	9			3	100			2	66,7	1	33,3		
	10			3	100			1	33,3	2	66,7		
	11	1	33,3	2	66,7			2	66,7	1	33,3		
	12				66,7	1	33,3	1	33,3	2	66,7		

Nota: De la variable ajuste de la prueba a los aspectos técnicos, la primera pregunta sobre la base del ítem, objetivo 5 lapso 2016-1. Elaboración propia septiembre 2021

Tabla 30f

578:La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta/ Opinión de los expertos/ Objetivo 5 /2017-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
5	9	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	10	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		
	11	2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,7		
	12	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		

Nota: De la variable ajuste de la prueba a los aspectos técnicos, la primera pregunta sobre la base del ítem, objetivo 5 lapso 2017-1. Elaboración propia septiembre 2021

Cont...

Tabla 30g

578: La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta/ Opinión de los expertos/ Objetivo 6 / 2016-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
6	13			3	100			1	33,3	2	66,7		
	14			2	66,7	1	33,3	2	66,7	1	33,3		
	15			3	100			2	66,7	1	33,3		
	16	2	66,7	1	33,3					3	100		

Nota: De la variable ajuste de la prueba a los aspectos técnicos, la primera pregunta sobre la base del ítem, objetivo 6 lapso 2016-1. Elaboración propia septiembre 2021

Tabla 30h

578: La base del ítem ofrece información que induce a la respuesta/ Opinión de los expertos/ Objetivo 6/ 2017-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
6	13	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	14	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	15	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	16	1	33,3	2	66,7			2	66,7			1	33,3

Nota: De la variable ajuste de la prueba a los aspectos técnicos, la primera pregunta sobre la base del ítem, objetivo 6 lapso 2017-1. Elaboración propia septiembre 2021

Cont...

Tabla 31a

578: Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta/ Opinión de los expertos
2016-1/ objetivo 1

PRIMERA INTEGRAL								SEGUNDA INTEGRAL					
OBJ ETIV O	Núm ero del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,7		
	2	2	66,7	1	33,3					3	100		
	3	3	100					2	66,7	1	33,3		
	4	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		

Nota: Opinión de los expertos sobre los distractores de los ítems. Objetivo 1 lapso 2016-1.
Elaboración propia julio 2022

Tabla 31b

578: Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta/ Opinión de los expertos
/2017-1/ objetivo 1

PRIMERA INTEGRAL								SEGUNDA INTEGRAL					
OBJ ETIV O	Núm ero del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	2	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	3	1	33,3	2	66,7			2	66,7	1	33,3		
	4	2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,7		

Nota: Opinión de los expertos sobre los distractores de los ítems. Objetivo 1 lapso 2017-1.
Elaboración propia julio 2022

Cont...

Tabla 31c

578: Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta/ Opinión de los expertos / 2016-1/ objetivo 3

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	5	1	33,3	2	66,7					3	100		
	6	1	33,3	2	66,7			1	33,3	1	33,3	1	33,3
	7			3	100			1	33,3	2	66,7		
	8	2	66,7	1	33,3					3	100		

Nota: Opinión de los expertos sobre los distractores de los ítems. Objetivo 3 lapso 2016-1. Elaboración propia julio 2022

Tabla 31d

578: Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta/ Opinión de los expertos / 2017-1/ objetivo 3

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	5	1	33,3	2	66,7			2	66,7	1	33,3		
	6	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	7	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	8	2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,7		

Nota: Opinión de los expertos sobre los distractores de los ítems. Objetivo 3 lapso 2017-1. Elaboración propia julio 2022

Cont...

Tabla 31e

578: Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta/ Opinión de los expertos / 2016-1/ objetivo 5

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
5	9			3	100			3	100				
	10			3	100			1	33,3	2	66,7		
	11	1	33,3	2	66,7			6	66,7	1	33,3		
	12	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	2	66,7		

Nota: Opinión de los expertos sobre los distractores de los ítems. Objetivo 5 lapso 2016-1. Elaboración propia julio 2022

Tabla 31f

578: Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta/2017-1/ objetivo 5 / Opinión de los expertos.

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
5	9	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	10	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	11	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	12	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		

Nota: Opinión de los expertos sobre los distractores de los ítems. Objetivo 5 lapso 2017-1. Elaboración propia julio 2022

Cont...

Tabla 31g

578: Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta/ Opinión de los expertos /
2016-1/ objetivo 6

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
6	13			3	100					3	100		
	14			3	100			2	66,7	1	33,3		
	15	1	33,3	2	66,7			2	66,7	1	33,3		
	16	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	2	66,7		

Elaboración propia julio 2022

Tabla 31h

578: Los distractores sugieren o ayudan a ubicar la respuesta/ Opinión de los expertos /
2017-1/ objetivo 6

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
6	13	2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,7		
	14	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	15	2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,7		
	16	1	33,3	2	66,7			2	66,7			1	33,3

Elaboración propia julio 2022

Tabla 32a

578: La respuesta correcta es fácil de identificar 2016-1/ Opinión de los expertos/ objetivo1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	3	100					2	66,7	1	33,3		
	2	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	3	3	100					2	66,7	1	33,3		
	4	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		

Elaboración propia julio 2021

Tabla 32b

578: La respuesta correcta es fácil de identificación / Opinión de los expertos / 2017-1/ objetivo1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,7		
	2	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	3	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	4	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		

Elaboración propia julio 2021

Cont...

Tabla 32c

578: La respuesta correcta es fácil de identificación/ Opinión de los expertos/ 2016-1/
objetivo 3

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	5	3	100							3	100		
	6	2	66,7	1	33,3			2	66,7			1	33,3
	7	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	8	3	100					1	33,3	2	66,7		

Elaboración propia julio 2021

Tabla 32d

578: La respuesta correcta es fácil de identificación 2017-1/ Opinión de los expertos
/objetivo 3

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	5	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	6	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	7	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	8	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		

Elaboración propia julio 2021

Cont...

Tabla 32e

578: La respuesta correcta es fácil de identificación/ Opinión de los expertos/ 2016-1/
objetivo 5

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
5	9	1	33,3	2	66,7			3	100				
	10	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	11	3	100					2	66,7	1	33,3		
	12	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3

Elaboración propia julio 2021

Tabla 32f

578: La respuesta correcta es fácil de identificación/ Opinión de los expertos/ 2017-1/
objetivo 5

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
5	9	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	10	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	11	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	12	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		

Elaboración propia julio 2021

Cont...

Tabla 32g

578: La respuesta correcta es fácil de identificación/ Opinión de los expertos/ 2016-1/
objetivo 6

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
6	13	1	33,3	2	66,7			2	66,7	1	33,3		
	14			2	66,7	1	33,3	3	100				
	15			3	100			3	100				
	16	1	33,3	2	66,7			2	66,7	1	33,3		

Elaboración propia julio 2021

Tabla 32h

578: La respuesta correcta es fácil de identificación/ Opinión de los expertos/ 2017-1/
objetivo 6

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
6	13	2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,7		
	14	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	15	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	16	1	33,3	2	66,7			2	66,7			1	33,3

Elaboración propia julio 2021

Matriz de análisis 2016-1/2017-1 en FUNDAMENTOS DE LA ACCIÓN DOCENTE

Variable Pertinencia Pedagógica**Tabla 33a***516: Nivel de Dificultad del ítem por objetivo, opinión de expertos. Objetivo 1*

		PRIMERA INTEGRAL 2016-1						SEGUNDA INTEGRAL 2016-1					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO		BAJO	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1					3	100					3	100
	2					3	100			2	66,7	1	33,3
	3					3	100			1	33,3	2	66,7
	4					3	100			2	66,7	1	33,3

Elaboración propia junio 2022

Tabla 33b*516: Nivel de Dificultad del ítem por objetivo, opinión de expertos. Objetivo 1*

		PRIMERA INTEGRAL 2017-1						SEGUNDA INTEGRAL 2017-1					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO		BAJO	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1					3	100					3	100
	2			1	33,3	2	66,7			2	66,7	1	33,3
	3					3	100			1	33,3	2	66,7
	4			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3

Elaboración propia junio 2022

Tabla 33c

516. Nivel de Dificultad del ítem por objetivo/ lapso 2016-1 / Opinión de los expertos

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO		BAJO	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
2	5					3	100	3	100				
	6					3	100	3	100				
	7					3	100	2	66,7	1	33,3		
	8			1	33,3	2	66,7	1	33,3	2	66,7		

Elaboración propia junio 2022

Tabla 33d

516. Nivel de Dificultad del ítem por objetivo / lapso 2017-1 / Opinión de los expertos.

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO		BAJO	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
2	5			1	33,3	2	66,7					3	100
	6			2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,7
	7			2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3
	8					3	100			2	66,7	1	33,3

Elaboración propia junio 2022

Tabla 33e

516. Nivel de Dificultad del ítem por objetivo /2016-1/ Opinión de los expertos

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO		BAJO	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	9					3	100	3	100				
	10					3	100	3	100				
	11					3	100	3	100				
	12			1	33,3	2	66,7	3	100				

Elaboración propia junio 2022

Tabla 33f

516. Nivel de Dificultad del ítem por objetivo /2017-1/ Opinión de los expertos

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO		BAJO	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	9					3	100			1	33,3	2	66,7
	10			1	33,3	2	66,7			2	66,7	1	33,3
	11					3	100			3	100		
	12			1	33,3	2	66,7					3	100

Elaboración propia junio 2022

Cont...

Tabla 33g*516. Nivel de Dificultad del ítem por objetivo / 2016-1/ Opinión de los expertos*

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO		BAJO	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
4	13					3	100	1	33,3	1	33,3	1	33,3
	14			1	33,3	2	66,7	2	66,7	1	33,3		
	15			1	33,3	2	66,7	3	100				
	16					3	100	3	100				

Elaboración propia junio 2022

Tabla 33h*Nivel de Dificultad del ítem por objetivo/ 2017-1 Opinión de los expertos*

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		MEDIO		BAJO	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
4	13			1	33,3	2	66,7					3	100
	14			2	66,7	1	33,3	2	66,7	1	33,3		
	15					3	100			2	66,7	1	33,3
	16			3	100			3	100				

Elaboración propia junio 2022

Cont...

Tabla 34a

516. El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas/ Opinión de los expertos/ objetivo 1/2016-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	2	66,7	1	33,3			3	100				
	2	2	66,7	1	33,3			3	100				
	3	2	66,7	1	33,3			3	100				
	4	2	66,7	1	33,3			3	100				

Elaboración propia junio 2022

Tabla 34b

516. El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas/ Opinión de los expertos/ objetivo 1/2017-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	1	33,3	2	66,7			2	66,7	1	33,3		
	2	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		
	3	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		
	4	3	100					2	66,7	1	33,3		

Elaboración propia junio 2022

Tabla 34c

516. El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas / Opinión de los expertos / objetivo 2/ 2016-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
2	5	2	66,7	1	33,3			3	100				
	6	2	66,7	1	33,3			3	100				
	7	2	66,7	1	33,3			3	100				
	8	1	33,3	2	66,7			3	100				

Elaboración propia junio 2022

Tabla 34d

516. El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas/ Opinión de los expertos / objetivo 2/ 2017-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
2	5	3	100					2	66,7	1	33,3		
	6	3	100					3	100				
	7	3	100					3	100				
	8	1	33,3	2	66,7			3	100				

Elaboración propia junio 2022

Cont...

Tabla 34e

El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas/ Opinión de los expertos / objetivo 3/ 2016-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	9	3	100					3	100				
	10	3	100					3	100				
	11	3	100					3	100				
	12	3	100					3	100				

Elaboración propia junio 2022

Tabla 34f

516. El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas/ Opinión de los expertos / objetivo 3/ 2017-1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	9	3	100					3	100				
	10	3	100					3	100				
	11	3	100					3	100				
	12	2	66,7	1	33,3			3	100				

Elaboración propia junio 2022

Cont...

Tabla 34g

516. El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas/ Opinión de los expertos / objetivo 4/ 2016-1

OBJETIVO VO	Número del ÍTEM	PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
		SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
4	13	1	33,3	2	66,7			3	100				
	14	1	33,3	2	66,7			3	100				
	15	1	33,3	2	66,7			3	100				
	16	1	33,3	2	66,7			3	100				

Elaboración propia junio 2022

Tabla 34g

516. El ítem atiende a las necesidades y exigencias planteadas/ Opinión de los expertos / objetivo 4/ 2017-1

OBJETIVO VO	Número del ÍTEM	PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
		SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
4	13	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	14	1	33,3	2	66,7			3	100				
	15	1	33,3	2	66,7			2	66,7	1	33,3		
	16	3	100					3	100				

Elaboración propia junio 2022

Cont...

Tabla 35a

516. Opinión de los expertos sobre la COHERENCIA ÍTEM – OBJETIVO / 2016-1/
Objetivo 1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE		TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	1	33,3	1	33,3	1	33,3	3	100				
	2	1	33,3			2	66,7	2	66,7	1	33,3		
	3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	3	100				
	4	1	33,3	1	33,3	1	33,3	3	100				

Elaboración propia junio 2022

Tabla 35b

516. Opinión de los expertos sobre la COHERENCIA ÍTEM – OBJETIVO / 2017-1/
Objetivo 1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE		TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1			2	66,7	1	33,3			3	100		
	2	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		
	3			3	100			2	66,7	1	33,3		
	4	2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,7		

Elaboración propia junio 2022

Cont...

Tabla 35c

516. Opinión de los expertos sobre la COHERENCIA ÍTEM – OBJETIVO /2016-1/
Objetivo 2

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE		TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
2	5	1	33,3			2	66,7	2	66,7	1	33,3		
	6	1	33,3			2	66,7	3	100				
	7	1	33,3			2	66,7	3	100				
	8			1	33,3	2	66,7	2	66,7	1	33,3		

Elaboración propia junio 2022

Tabla 35d

516. Opinión de los expertos sobre la COHERENCIA ÍTEM – OBJETIVO /2017-1/
Objetivo 2

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE		TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
2	5	1	33,3	2	66,7					2	66,7	1	33,3
	6	2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,7		
	7	2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,7		
	8			2	66,7	1	33,3	1	33,3	2	66,7		

Elaboración propia junio 2022

Cont...

Tabla 35e

516. Opinión de los expertos sobre la COHERENCIA ÍTEM – OBJETIVO/ 2016-1/
Objetivo 3

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE		TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	9	1	33,3	1	33,3	1	33,3	2	66,7	1	33,3		
	10	1	33,3	1	33,3	1	33,3	3	100				
	11	1	33,3	1	33,3	1	33,3	3	100				
	12	2	66,7			1	33,3	3	100				

Elaboración propia junio 2022

Tabla 35f

516. Opinión de los expertos sobre la COHERENCIA ÍTEM – OBJETIVO / 2017-1/
objetivo 3

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE		TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	9	1	33,3	2	66,7					2	66,7	1	33,3
	10	2	66,7	1	33,3			2	66,7			1	33,3
	11	1	33,3	2	66,7					2	66,7	1	33,3
	12	2	66,7	1	33,3			2	66,7			1	33,3

Elaboración propia junio 2022

Cont...

Tabla 35g

516. Opinión de los expertos sobre la COHERENCIA ÍTEM – OBJETIVO / 2016-1/
Objetivo 4

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE		TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
4	13			1	33,3	2	66,7	3	100				
	14	1	33,3			2	66,7	3	100				
	15	1	33,3			2	66,7	3	100				
	16			1	33,3	2	66,7	3	100				

Elaboración propia junio 2022

Tabla 35h

516. Opinión de los expertos sobre la COHERENCIA ÍTEM – OBJETIVO / 2017-1/
Objetivo 4

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE		TOTAL		PARCIAL		INEXISTENTE	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
4	13			1	33,3	2	66,7					3	100
	14			2	66,7	1	33,3	1	33,3	2	66,7		
	15			2	66,7	1	33,3			1	33,3	2	66,7
	16	1	33,3	2	66,7			1	33,3	2	66,7		

Elaboración propia junio 2022

Dimensión 2: Cobertura de los contenidos.

En la Dimensión Cobertura de los contenidos de la unidad expresada en la relación y los contenidos de la unidad se encontró lo siguiente:

Tabla 36a

516. El ítem se ajusta al contenido de la unidad/lapso 2016-1/ Opinión de los expertos/ Objetivo 1

OBJETIVO VO	Número del ÍTEM	PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
		SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	3	100					3	100				
	2	2	66,7	1	33,3			3	100				
	3	3	100					3	100				
	4	3	100					3	100				

Elaboración propia junio 2022

Tabla 36b

516. El ítem se ajusta al contenido de la unidad/lapso 2017-1/ Opinión de los expertos/ Objetivo 1

OBJETIVO VO	Número del ÍTEM	PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
		SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	3	100					3	100				
	2	3	100					2	66,7	1	33,3		
	3	3	100					2	66,7	1	33,3		
	4	3	100					3	100				

Elaboración propia junio 2022

Cont...

Tabla 36c

516. El ítem se ajusta al contenido de la unidad/lapso 2016-1/ Opinión de los expertos/
Objetivo 2

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
2	5	3	100					3	100				
	6	3	100					3	100				
	7	3	100					3	100				
	8	2	66,7	1	33,3			3	100				

Elaboración propia junio 2022

Tabla 36d

El ítem se ajusta al contenido de la unidad/lapso 2017-1/ Opinión de los expertos/
Objetivo 2

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
2	5	3	100					2	66,7	1	33,3		
	6	3	100					3	100				
	7	3	100					3	100				
	8	3	100					3	100		-		

Elaboración propia junio 2022

Cont...

Tabla 36e

516.El ítem se ajusta al contenido de la unidad/lapso 2016-1/ Opinión de los expertos/
Objetivo 3

OBJETI VO	Número del ÍTEM	PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
		SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	9	3	100					3	100				
	10	3	100					3	100				
	11	3	100					3	100				
	12	3	100					3	100				

Elaboración propia junio 2022

Tabla 36f

516.El ítem se ajusta al contenido de la unidad/lapso 2017-1/ Opinión de los expertos/
Objetivo 3

OBJETI VO	Número del ÍTEM	PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
		SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	9	2	66,7	1	33,3			3	100				
	10	3	100					3	100				
	11	3	100					3	100				
	12	3	100					3	100				

Elaboración propia junio 2022

Cont...

Tabla 36g

516. El ítem se ajusta al contenido de la unidad/lapso 2016-1/ Opinión de los expertos/
Objetivo 4

OBJETI VO	Número del ÍTEM	PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
		SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
4	13	3	100					3	100				
	14	2	66,7	1	33,3			3	100				
	15	3	100					3	100				
	16	3	100					3	100				

Elaboración propia junio 2022

Tabla 36h

516. El ítem se ajusta al contenido de la unidad/lapso 2017-1/ Opinión de los expertos/
Objetivo 4

OBJETI VO	Número del ÍTEM	PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
		SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
4	13	3	100					3	100				
	14	2	66,7	1	33,3			3	100				
	15	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		
	16	3	100					3	100				

Elaboración propia junio 2022

Dimensión 3 relación de los ítems con las Estrategias Instruccionales.**Tabla 37a**

516.El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales/ Opinión de los expertos/
2016-1/objetivo 1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	2	66,7	1	33,3			3	100				
	2	2	66,7	1	33,3			3	100				
	3	2	66,7	1	33,3			3	100				
	4	2	66,7	1	33,3			3	100				

Elaboración propia junio 2022

Tabla 37b

516. El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales/ Opinión de los expertos/
2017-1 objetivo 1

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
1	1	2	66,7	1	33,3			3	100				
	2	3	100					3	100				
	3	3	100					3	100				
	4	3	100					2	66,7	1	33,3		

Elaboración propia junio 2022

Cont...

Tabla 37c

516. El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales/ Opinión de los expertos/
2016-1 objetivo 2

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
2	5	2	66,7	1	33,3	2		3	100				
	6	2	66,7	1	33,3	2		3	100				
	7	2	66,7	1	33,3	2		3	100				
	8	2	66,7	1	33,3	2		3	100				

Elaboración propia junio 2022

Tabla 37d

516. El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales/ Opinión de los expertos/
2017-1 objetivo 2

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
2	5	3	100					2	66,7	1	33,3		
	6	3	100					3	100				
	7	2	66,7	1	33,3			3	100				
	8	1	33,3	2	66,7			2	66,7	1	33,3		

Elaboración propia junio 2022

Cont...

Tabla 37e

516. El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales/ Opinión de los expertos/ 2016-1 objetivo 3

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	9	3	100					3	100				
	10	3	100					3	100				
	11	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		
	12	2	66,7	1				3	100				

Elaboración propia junio 2022

Tabla 37f

516. El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales/ Opinión de los expertos/ 2017-1 objetivo 3

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETIVO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
3	9	2	66,7	1	33,3			2	66,7			1	33,3
	10	2	66,7	1	33,3			2	66,7			1	33,3
	11	2	66,7	1	33,3			2	66,7			1	33,3
	12	2	66,7	1	33,3			2	66,7			1	33,3

Elaboración propia junio 2022

Tabla 37g

516. El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales/ Opinión de los expertos /2016-1/ objetivo 4

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
4	13	2	66,7	1	33,3			3	100				
	14	2	66,7	1	33,3			3	100				
	15	2	66,7	1	33,3			3	100				
	16	2	66,7	1	33,3			3	100				

Elaboración propia junio 2022

Tabla 37h

516. El ítem tiene relación con las estrategias instruccionales/ Opinión de los expertos/ 2017-1/ objetivo 4

		PRIMERA INTEGRAL						SEGUNDA INTEGRAL					
OBJETI VO	Número del ÍTEM	SI		NO		No respondió		SI		NO		No respondió	
		fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
4	13	2	66,7	1	33,3			3	100				
	14	2	66,7	1	33,3			3	100				
	15	2	66,7	1	33,3			2	66,7	1	33,3		
	16	2	66,7	1	33,3			3	100				

Elaboración propia junio 2022

NOTA: El resto de las tablas se omitió por no ofrecer información relevante sobre el procedimiento de obtención y análisis de la información

Anexo: D Matriz de análisis de la variable del ajuste de la prueba a las consideraciones técnicas. Dimensión ajuste general. Opinión de los expertos. 2016-1 y 2017-1

Tabla 38a

571. Adecuación a las consideraciones técnicas generales de la prueba lapso 2016-1. Opinión de los expertos 1era y 2da Integral:

	SI	NO	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	5		
Los cuatro ítems permiten evidenciar el dominio cabal o el logro real del aprendizaje deseado en cada objetivo al que corresponden o al que alude la prueba		6	
La secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores	4		Escasos ítems por cada unidad para poder evidenciar lo indicado
La ubicación de la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al alumno hacia la selección de futuras respuestas.	4		Escasos ítems por cada unidad para poder evidenciar lo indicado
El orden de ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando	2		Escasos ítems por cada unidad para poder evidenciar lo indicado

Nota: Dimensión ajuste global de la prueba por expertos. Lapso 2016-1. Elaboración propia agosto 2021

Tabla 38b

571. Ajuste general de la prueba 1era y 2da Integral lapso 2017-1/Opinión de los expertos

Indicador	SI	NO	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	6		
Los cuatro ítems permiten evidenciar el dominio cabal o el logro real del aprendizaje deseado en cada objetivo al que corresponden o al que alude la prueba	4	2	
La secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores	6		
La ubicación de la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al alumno hacia la selección de futuras respuestas.	6		
El orden de ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando	6		

Elaboración propia agosto 2021

Tabla 39a

578. Aspectos técnicos generales de la prueba 1era y 2da Integral lapso 2016-1.

Opinión de los expertos

Indicador	SI	NO	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	5	1	
Los cuatro ítems permiten evidenciar el dominio cabal o el logro real del aprendizaje deseado en cada objetivo al que corresponden o al que alude la prueba	2	4	
La secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores	2	2	
La ubicación de la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al alumno hacia la selección de futuras respuestas.	5	-	
El orden de ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando	2	3	

Elaboración propia agosto 2021

Tabla 39b

578. Aspectos técnicos generales de la prueba 1era y 2da Integral lapso 2017-1.

Opinión de los expertos

Indicador	SI	NO	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	6		
Los cuatro ítems permiten evidenciar el dominio cabal o el logro real del aprendizaje deseado en cada objetivo al que corresponden o al que alude la prueba		4	
La secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores	6		
La ubicación de la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al alumno hacia la selección de futuras respuestas.	5	1	
El orden de ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando	6		

Nota: Ajuste global de la prueba opinión de los expertos. Lapso 2017-1. Elaboración propia agosto 2021

Tabla 40a

516. Consideraciones técnicas generales de la prueba 1era y 2da Integral lapso 2016-1. Opinión de los expertos/ Fundamentos de la acción docente.

Indicador	SI	NO	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	5	1	En algunos ítems más que en otros
Los cuatro ítems permiten evidenciar el dominio cabal o el logro real del aprendizaje deseado en cada objetivo al que corresponden o al que alude la prueba		5	
La secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores	4	2	
La ubicación de la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al alumno hacia la selección de futuras respuestas.	5	1	
El orden de ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando	4		

Nota: Ajuste global de la prueba opinión de los expertos. Lapso 2016-1. Elaboración propia agosto 2021

Tabla 40b

516. Ajuste general de la prueba 1era y 2da Integral lapso 2017-1/Opinión de los expertos. Fundamentos de la Acción Docente

Indicador	SI	NO	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	3	3	
Los cuatro ítems permiten evidenciar el dominio cabal o el logro real del aprendizaje deseado en cada objetivo al que corresponden o al que alude la prueba	4	2	
La secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores	5	1	
La ubicación de la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al alumno hacia la selección de futuras respuestas.	6		
El orden de ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando	6		

Nota: Ajuste global de la prueba opinión de los expertos. Lapso 2017-1. Elaboración propia agosto 2021

Tabla 41a

534. Consideraciones técnicas generales de la prueba 1era y 2da Integral lapso 2016-1.
Opinión de los expertos/ Evaluación Educativa

Indicador	SI	NO	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	1	2	
Los cuatro ítems permiten evidenciar el dominio cabal o el logro real del aprendizaje deseado en cada objetivo al que corresponden o al que alude la prueba	1	2	
La secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores	2	-	
La ubicación de la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al alumno hacia la selección de futuras respuestas.	2	-	
El orden de ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando	2	-	

Nota: Ajuste global de la prueba opinión de los expertos. Lapso 2016-1. Elaboración propia agosto 2021

Tabla 41b

534. Consideraciones técnicas generales de la prueba 1era y 2da Integral /lapso 2017-1
Opinión de los expertos/ Evaluación Educativa

Indicador	SI	NO	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	2	1	
Los cuatro ítems permiten evidenciar el dominio cabal o el logro real del aprendizaje deseado en cada objetivo al que corresponden o al que alude la prueba	1	2	
La secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores	3		
La ubicación de la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al alumno hacia la selección de futuras respuestas.	3		
El orden de ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando	3		

Nota: Ajuste global de la prueba opinión de los expertos. Lapso 2017-1. Elaboración propia agosto 2021

Tabla 42a

536. Consideraciones técnicas generales de la prueba/ 1era y 2da Integral lapso 2016-1. Opinión de los expertos/ Gerencia Educativa

Indicador	SI	NO	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	6		
Los cuatro ítems permiten evidenciar el dominio cabal o el logro real del aprendizaje deseado en cada objetivo al que corresponden o al que alude la prueba	2	4	
La secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores	6		
La ubicación de la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al alumno hacia la selección de futuras respuestas.	6		
El orden de ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando	6		

Nota: Ajuste global de la prueba opinión de los expertos. Lapso 2016-1. Elaboración propia agosto 2021

Tabla 43b

536. Consideraciones técnicas generales de la prueba 1era y 2da Integral /lapso 2017-1/ Opinión de los expertos/ Gerencia Educativa

Indicador	SI	NO	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder cada pregunta	4	2	
Los cuatro ítems permiten evidenciar el dominio cabal o el logro real del aprendizaje deseado en cada objetivo al que corresponden o al que alude la prueba		6	
La secuencia de los ítems evita orientar respuestas a preguntas posteriores	1	1	
La ubicación de la alternativa correcta en cada una de las preguntas evita sesgar al alumno hacia la selección de futuras respuestas.	6		
El orden de ubicación de la pregunta sigue una secuencia adecuada con lo que se está evaluando	6		

Nota: Ajuste global de la prueba opinión de los expertos. Lapso 2016-1. Elaboración propia agosto 2021