

**Universidad Andina Simón Bolívar**

**Sede Ecuador**

**Área de Educación**

Maestría en Investigación en Educación

**Alineación de los componentes del currículo de los niveles de educación obligatoria, en el área de Lengua y Literatura en el subnivel Bachillerato y la evaluación Ser Bachiller 2017 y 2018**

Hilda Carolina Díaz Rubiano

Tutor: Miguel Ángel Herrera Pavo

Quito, 2019





## **Cláusula de Cesión de Derechos de Publicación de Tesis**

Yo, Hilda Carolina Díaz Rubiano, autora de la tesis: Alineación de los Componentes del Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria, en el área de Lengua y Literatura en el nivel Bachillerato y la Evaluación Ser Bachiller 2017 y 2018, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título Magister en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo, por tanto, la Universidad utilizar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local e internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto a los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Quito, 07 de octubre de 2019

Hilda Carolina Díaz Rubiano



## **Resumen**

El presente documento expone la investigación realizada con el fin de determinar el nivel de alineación, correspondencia o concordancia que existe entre el Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria en el área de Lengua y Literatura en el nivel Bachillerato y la Evaluación Ser Bachiller, versiones 2017 y 2018.

La investigación se llevó a cabo aplicando el Método Webb de Alineación, que requirió el trabajo de un equipo de ocho revisores expertos en la enseñanza y evaluación de la Lengua y la Literatura, quienes valoraron y codificaron el Currículo de Lengua y la Evaluación Ser Bachiller con la ayuda de instrumentos de evaluación validados previamente en un estudio piloto.

Las codificaciones consignadas por los expertos revisores fueron analizadas por un equipo de investigación, el cual elaboró un informe exhaustivo, cualitativo y cuantitativo sobre el nivel de alineación hallado entre el Currículo de Lengua y la Evaluación Ser Bachiller, en los cinco criterios Webb.

El análisis de alineamiento concluye, a grandes rasgos, que la evaluación Ser Bachiller no está valorando adecuadamente los contenidos del currículo, ni la profundidad de los mismos, por tanto, sería preciso optimizar la evaluación con el objetivo de aproximarla al trabajo que los docentes realizan en el aula a partir del currículo prescrito.

Finalmente, se ofrecen conclusiones que buscan aportar a la construcción de evaluaciones más alineadas a los currículos establecidos.



## **Agradecimiento**

Mi más sincero agradecimiento,

A la Organización de Estados Iberoamericanos en Ecuador, al Ministerio de Educación, al Instituto Nacional de Evaluación Educativa y la Universidad Andina Simón Bolívar, por facilitarnos sus recursos y acompañamiento a lo largo de esta investigación.

Al equipo de revisores del estudio piloto: Eduardo Díaz, Soledad Mena, Roberto Simbaña, Gabriela Suasnavas, y Gabriela Villarroel, por comprometerse con esta investigación desinteresadamente.

Al equipo de docentes del Ministerio de Educación y a la analista técnica del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, expertos en Lengua y Literatura: Tanya Andino, Andrea Armijos, Sandra Cañizares, Margarita Espín, Edgar Espinosa, Edicta Holguín, Diana López y Martha Villegas, por su interés y dedicación en cada sesión trabajada.

Al equipo de Investigación: Fernanda Figueroa, Daniel Espinosa y Miguel Herrera, por hacerme partícipe de esta investigación, por compartir sus conocimientos con nobleza y sin reservas, porque gracias a ustedes puedo culminar con satisfacción este programa.



## Tabla de Contenido

Introducción.....	15
<b>Capítulo Uno</b> .....	19
<b>Marco Teórico</b> .....	19
1. Calidad Educativa.....	19
2. Evaluaciones Estandarizadas .....	21
3. Alineación.....	24
3.1 Metodologías Tradicionales de Alineación.....	26
3.2 Modelos de Alineación.....	28
4. Método de Alineación Webb o Herramienta WAT .....	31
4.1 Concurrencia de Contenido.....	32
4.2 Consistencia en la Profundidad de Conocimiento.....	32
4.3 Cobertura del Conocimiento .....	34
4.4 Balance de Representación.....	35
4.5 Fuente del Desafío.....	35
5. Elementos de Análisis para Alineación .....	36
5.1 Componentes Curriculares .....	37
5.2 Lengua y Literatura en el Currículo Nacional.....	39
5.3 Evaluación Ser Bachiller .....	44
<b>Capítulo Dos</b> .....	47
<b>Metodología</b> .....	47
1. Estudio Piloto .....	47
1.1 Validación de Instrumentos y del Proceso .....	47
1.2 Resultados del Piloto.....	49
2. Alineación entre Currículo Nacional y prueba Ser Bachiller 2017 y 2018 .....	50
2.1 Registro y Procesamiento de la Información .....	52
<b>Capítulo Tres</b> .....	59
<b>Resultados y Conclusiones</b> .....	59
1. Análisis de Concurrencia en las Categorías de Contenido .....	59
2. Análisis de la Profundidad de Conocimiento o Demanda Cognitiva .....	63
3. Análisis de la Cobertura de Conocimiento .....	67
4. Balance de Representación.....	70

5. Fuente de Desafío .....	72
6. Resultado General de Alineación Webb.....	74
<b>Conclusiones</b> .....	75
1. Factores que pueden incidir en los resultados de alineación .....	75
1.1 Enseñar a partir de las DCD y evaluar a partir de los estándares.....	75
1.2 Considerar que ocho estándares pueden sintetizar aprendizajes de un nivel	76
1.3 Enseñar desde el enfoque cultural-social y paradigma constructivista y evaluar desde el paradigma tradicional y sin contexto social .....	76
1.4 Pretender que una prueba estandarizada pueda evaluar componentes de la Lengua como la Comunicación Oral y la Escritura .....	77
1.5 Dar demasiado valor a una sola evaluación .....	77
2. Aportes para conseguir una mejor alineación .....	77
3. Consideraciones sobre las pruebas estandarizadas y la calidad educativa .....	78
<b>Referencias</b> .....	81
<b>Anexos</b> .....	87
1. Composición del panel de expertos .....	87
2. Concurrencia de destrezas e ítems de evaluación 2017 y 2018, por experto .....	89
3. Porcentaje de asignación para cada destreza establecida a los ítems de Lengua y Literatura individualmente por cada experto.....	94
4. Nivel de profundidad de conocimiento asignado a las destrezas .....	99
5. Nivel de profundidad de conocimiento asignado a ítems de evaluación 2017..	102
6. Nivel de profundidad de conocimiento asignado a ítems de evaluación 2018..	104
7. Distribución de ítems e índice de balance de las destrezas por bloque .....	106

## Índice de Tablas

Tabla 1 - Niveles de pensamiento DOK.....	33
Tabla 2 - Bloques estándares, y destrezas con criterio de desempeño .....	40
Tabla 3 - Desagregación de componentes curriculares área de Lengua y Literatura .....	44
Tabla 4 - Cantidad de destrezas por bloque, representadas en Ser Bachiller .....	60
Tabla 5 - Cantidad de ítems de evaluación por bloque.....	60
Tabla 6 - Concurrencia en las categorías de contenido, Individual: 8 expertos .....	62
Tabla 7 - Profundidad de conocimiento en las 13 DCD escogidas, consenso .....	64
Tabla 8 - Consistencia profundidad de conocimiento. 8 revisores, 41 ítems 2017 .....	66
Tabla 9 - Consistencia de profundidad de conocimiento. 8 revisores, 40 ítems 2018 ...	66
Tabla 10 - Cobertura de los estándares en la evaluación Ser Bachiller.....	68
Tabla 11 - Correspondencia cobertura de conocimiento. 8 revisores, 41 ítems 2017....	69
Tabla 12 - Correspondencia cobertura de conocimiento. 8 revisores, 40 ítems 2018....	69
Tabla 13 - Correspondencia balance de representación. 8 revisores, 41 ítems 2017 .....	70
Tabla 14 - Correspondencia balance de representación. 8 revisores, 40 ítems 2018 .....	70
Tabla 15 - Mapa de distribución de estándares con sus DCD en Lengua y Literatura ..	71
Tabla 16 - Distribución y balance de los ítems del área de la evaluación 2017.....	72
Tabla 17 - Distribución y balance de los ítems de evaluación 2018 .....	72
Tabla 18 - Alineación del área de Lengua y Literatura 2017. 8 revisores, 41 ítems .....	74
Tabla 19 - Alineación del área de Lengua y Literatura 2018. 8 revisores, 40 ítems .....	74



## Índice de Gráficos

Gráfico 1 Concurrencia de categorías de contenido por consenso de DCD por bloque	61
Gráfico 2 Concurrencia de bloques en porcentajes por consenso .....	61
Gráfico 3 Profundidad de conocimiento por consenso 2017.....	64
Gráfico 4 Profundidad de conocimiento por consenso 2018.....	65



## Introducción

En los últimos años el Estado ecuatoriano ha enfatizado en la importancia de evaluar la calidad educativa dada la necesidad de conocer los aciertos alcanzados y los retos que enfrenta el país, pues al contar con información objetiva y rigurosa sobre el desempeño de los estudiantes y del sistema educativo en general se definen criterios técnicos para tomar decisiones en el campo de las políticas públicas que lleven a mejorar el desarrollo social y económico de la nación.

Con la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) en el año 2012, el Estado ecuatoriano cuenta con un organismo público que genera datos e información objetiva, compacta e imparcial sobre el sistema educativo ecuatoriano; su misión es “promover una educación de excelencia a través de la evaluación del Sistema Nacional de Educación y de todos sus componentes”<sup>1</sup>.

Los estudiantes, así como otros actores educativos, son evaluados periódicamente por INEVAL con el fin de determinar su nivel de logro con respecto a los estándares de aprendizaje establecidos por la Autoridad Educativa Nacional y ajustados al currículo nacional obligatorio.<sup>2</sup>

Los estudiantes que cursan el último año de bachillerato deben rendir la evaluación Ser Bachiller, diseñada por INEVAL, la cual mide las aptitudes y destrezas alcanzadas al terminar la educación obligatoria; su importancia radica en que determina el 30% de la nota final del bachillerato, es habilitante para la graduación y contribuye al proceso de admisión a la educación superior pública.<sup>3</sup> A partir de los resultados de la evaluación Ser Bachiller, y de otras tomadas a estudiantes en niveles educativos anteriores, se elaboran informes que sintetizan el estado de la educación en el país y constituyen el insumo para diseñar una nueva agenda nacional que fortalezca el sistema educativo.

---

<sup>1</sup> Instituto Nacional de Evaluación Educativa, “Resultados educativos: Retos hacia la excelencia”. Quito, 2016, <http://www.evaluacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2016/12/CIE-ResultadosEducativos-RetosExcelencia201611301.pdf>

<sup>2</sup> Ecuador, *Ley Orgánica de Educación Intercultural*, Registro Oficial, Segundo Suplemento, Art.22 d.d. 2011.

<sup>3</sup> Instituto Nacional de Evaluación Educativa, “Ser Bachiller 2017: ficha técnica y conceptual”, 2017, [http://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/wp-content/uploads/2017/07/Ineval\\_fichaSBAC17\\_20170224.pdf](http://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/wp-content/uploads/2017/07/Ineval_fichaSBAC17_20170224.pdf)

Existen diferentes formas de evaluar el nivel de logro de los estudiantes, sin embargo, las pruebas estandarizadas, como la evaluación Ser Bachiller, son ampliamente utilizadas debido a los bajos costos que representan frente a otros instrumentos, además se emplea menor tiempo en tomarlas, los resultados de las mismas se pueden informar con rapidez<sup>4</sup> y suponen un alto grado de objetividad en la información que suministran.

Debido a la importancia que constituye la evaluación Ser Bachiller para el futuro de los estudiantes y sus familiares, además para la valoración de la situación de la educación en el país, es indispensable que esta prueba cumpla criterios de *alineación*, es decir, es necesario que este instrumento sea evaluado, con el objetivo de conocer hasta qué punto coincide con el currículo que se enseña a los estudiantes en el aula de clase, de acuerdo con los parámetros curriculares y estándares nacionales, debido a que los datos de una evaluación sobre el rendimiento del estudiante solo serán útiles, válidos y confiables si están alineados con los componentes curriculares oficiales.<sup>5</sup>

En este trabajo se describe el desarrollo del proceso de alineación entre el Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria en el área de Lengua y Literatura del nivel bachillerato y la evaluación Ser Bachiller 2017 Costa y 2018 Costa (en Ecuador hay dos calendarios escolares, Costa y Sierra), con el fin de contestar la pregunta central de investigación previamente planteada en el Plan de Tesis: ¿Cuál es el nivel de alineación entre el Currículo prescriptivo 2016 en el área de Lengua y literatura del Bachillerato General Unificado y la evaluación estandarizadas Ser Bachiller?

En el Capítulo Uno se presentan los presupuestos teóricos que guían el estudio de alineación propuesto, inicialmente se define el concepto de evaluaciones estandarizadas y la necesidad de realizar estudios de alineación para darles validez, rigurosidad y calidad; seguidamente se presentan algunas definiciones del término alineación y se describen las metodologías tradicionales para alinear, los métodos de alineamiento más usados y finalmente se escoge el método de Alineación Webb como el más indicado para realizar el estudio de alineación que se describe en este documento.

En el Capítulo Dos se describe paso a paso el desarrollo de alineación entre los componentes del Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria, en el área de Lengua

---

<sup>4</sup> Robert Linn, "Assessment and Accountability (Condensed version): Practical Assessment, Research and Evaluation" Vol7,11-11. 2001, <https://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=11>

<sup>5</sup> Betsy Case, Sasha Zucker and Margaret Jorgensen, "Alignment in Educational Assessment", Pearson Education 2004. [https://www.researchgate.net/publication/254623185\\_Alignment\\_in\\_Educational\\_Assessment](https://www.researchgate.net/publication/254623185_Alignment_in_Educational_Assessment)

y Literatura en el nivel de bachillerato y la Evaluación Ser Bachiller, en sus versiones Costa 2017 y Costa 2018, utilizando los criterios propuestos por Webb.

El Capítulo Tres presenta los resultados cualitativos y cuantitativos del estudio de alineación, y finalmente, las conclusiones que pueden obtenerse del estudio, a partir del nivel de alineación existente en los dos documentos estudiados.



## Capítulo Uno

### Marco Teórico

#### 1. Calidad Educativa

La calidad en la educación es un objetivo que estudiantes, docentes, instituciones y sobre todo los Estados aspiran alcanzar, y aunque pareciera que todos los actores de la educación entendiesen de qué se trata no es fácil llegar a un consenso sobre ello, pues las personas e instituciones definen la calidad a partir de su campo de acción;<sup>6</sup> la calidad es un concepto complejo y ambiguo con fronteras difíciles de determinar<sup>7</sup>, por esto, a continuación exponemos la definición que dan algunos actores importantes en el campo educativo.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) entiende a la calidad educativa como:

Aquella que refiere a una dinámica permanente de mejora tendente a eliminar las barreras que limitan la asistencia de todos los niños y jóvenes a las escuelas y asegurar su permanencia en ellas hasta culminar sus estudios; garantizar que estas cuenten con infraestructura y materiales educativos apropiados; con docentes y directivos preparados; así como con planes de estudios y programas relevantes, pertinentes y significativos para el desarrollo de los individuos y las sociedades.<sup>8</sup>

Según la Declaración de Incheon: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, de la Organización de las Naciones para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), una educación de calidad tiene las siguientes características:

Fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes analíticas, de solución de

<sup>6</sup> Miranda Esquer José, “*Reflexiones sobre la calidad de la educación y sus referentes: el caso de México*”, *Educare*, Vol. 16, num. 53, enero-abril 2012, Universidad de los Andes. Venezuela. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35623538006.pdf>

<sup>7</sup> Héctor Monarca. “*Sobre calidad y sentidos de la educación*”. Calidad de la Educación en Iberoamérica, discursos, políticas y prácticas, Editorial Dykinson, Madrid, 2018.

Denise Vaillant y Eduardo Rodríguez, *Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre calidad de la educación*” Calidad de la Educación en Iberoamérica, discursos, políticas y prácticas, Editorial Dykinson, Madrid, 2018. [file:///C:/Users/USER/Downloads/ebooks\\_978-84-9148-720-3%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/ebooks_978-84-9148-720-3%20(1).pdf)

<sup>8</sup> Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. “*Miradas sobre la evaluación en Iberoamérica*”. Madrid, España, 2017. [file:///C:/Users/USER/Downloads/informe-miradas-2017%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/informe-miradas-2017%20(2).pdf)

problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel. Además, la educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial.<sup>9</sup>

Sylvia Schmelkes, socióloga, investigadora en educación, conocida por su trabajo en la educación intercultural, quien trabajó en el Centro de Estudios Educativos de México por más de 25 años, entiende la educación de calidad de la siguiente manera:

La calidad que estamos buscando como resultado de la educación básica debe entenderse claramente como su capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes.<sup>10</sup>

Julián De Zubiría, quien gracias a sus investigaciones en el campo educativo ha realizado importantes aportes a Latinoamérica, considera que la calidad educativa tiene tres componentes principales: 1, la pertinencia, según él la educación debe buscar ser pertinente a la realidad de cada estudiante; 2, la integralidad, “Si el ser humano piensa, ama y actúa [...] no tiene sentido que la escuela solo aborde una de estas dimensiones. Una educación de calidad es aquella que garantiza la integralidad”; 3, equidad, “una educación sería de mayor calidad si garantizara equidad y si lograra que todos los estudiantes, independientemente de su condición social, económica, género o raza, alcancen resultados similares”.<sup>11</sup>

Por otro lado, el Ministerio de Educación del Ecuador considera que un sistema educativo es de calidad cuando contribuye a alcanzar los objetivos que el país se ha planteado. “El Ministerio de Educación del Ecuador opera un concepto sistémico y multidimensional de calidad educativa, en el que los servicios que se ofrecen, las personas e instancias que lo impulsan y los productos que genera contribuyen a alcanzar metas

---

<sup>9</sup> UNESCO, “Educación 2030, Declaración de Incheon: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, 2015. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

<sup>10</sup> Sylvia Schmelkes. “*Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*”. ACUDE, México, 2010. <https://www.snte.org.mx/seccion9/documentos/Libros%20Evaluacion%20Desempeno%20Doce%20nte/Hacia%20mejor%20calidad%20escuelas%20S.%20schmelkes.pdf>

<sup>11</sup> Julián De Zubiría. “¿De qué hablamos, cuando hablamos de calidad?”, Magisterio.com, 14-06-2017. <https://www.magisterio.com.co/articulo/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-calidad-de-la-educacion>

conducentes a un tipo de sociedad democrática, armónica, intercultural, próspera y con igualdad de oportunidades para todos”<sup>12</sup>.

Todos los conceptos expuestos confluyen en que la calidad educativa responde a factores multidimensionales y que su objeto principal es el desarrollo de sociedades más justas, democráticas y auto sostenibles, donde todos los individuos tengan las mismas oportunidades.

## 2. Evaluaciones Estandarizadas

En las últimas décadas, a nivel mundial, se ha visto un interés creciente por evaluar la calidad educativa a través de las pruebas estandarizadas de logro, por ejemplo, el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, de UNESCO, fue una prueba estandarizada de evaluación de aprendizajes, aplicada a estudiantes de educación primaria en 15 países de la región, el objetivo de esta prueba fue “aportar información para el debate sobre la calidad de la educación en la región, así como orientar la toma de decisiones en políticas públicas educativas”.<sup>13</sup>

Por su parte, en Ecuador también se busca evaluar la calidad educativa, por ello la Constitución de la República de Ecuador en el Art. 346, determina: “Existirá una institución pública, con autonomía, de evaluación integral interna y externa, que promueva la calidad de la educación”<sup>14</sup>.

En consonancia con lo anterior, la Ley Orgánica de Educación Intercultural en el capítulo noveno establece las competencias del Instituto Nacional de Evaluación Educativa; Art. 67 “[...] entidad de derecho público, con autonomía administrativa, financiera y técnica, con la finalidad de promover la calidad de la educación”; Art. 68 “El Instituto realizará la evaluación integral interna y externa del Sistema Nacional de

---

<sup>12</sup> Ministerio de Educación del Ecuador “*Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa: gestión escolar, desempeño profesional, directivo y desempeño profesional docente*”, Quito, Ecuador, 2017. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/Manual-para-la-implementacion-de-los-estandares-de-calidad-educativa.pdf>

Ibid “*Estándares de Calidad Educativa*” Quito, Ecuador, 2012. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/estandares\\_2012.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/estandares_2012.pdf)

<sup>13</sup> Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Informe de Resultados del tercer estudio regional comparativo y explicativo (TERCE). Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, vol. 14, núm

<sup>14</sup> Asamblea Constituyente. Constitución de la República del Ecuador. 2018.

Educación y establecerá los indicadores de la calidad de la educación, que se aplicarán a través de la evaluación continua [...] siempre de acuerdo a los estándares de evaluación definidos por la Autoridad Educativa Nacional”; Art. 69 “Serán sus principales funciones: [...] e) Procesar y analizar la información que se obtenga de las evaluaciones para facilitar la toma de decisiones en materia de política educativa; h) Entregar a la Autoridad Educativa los resultados de todas las evaluaciones realizadas. Estos resultados servirán como insumos para el diseño de políticas de mejoramiento de la calidad educativa”.

Es así como INEVAL es el encargado de evaluar el sistema educativo del país, promover la calidad educativa y brindar información, a partir de evaluaciones estandarizadas, para tomar decisiones que lleven a mejorar la educación del país.

Según Popham una prueba estandarizada es un examen que se desarrolla y califica siguiendo un procedimiento estándar predeterminado; existen dos tipos de estas pruebas, el primero es la prueba de aptitud que intenta pronosticar cómo podría desempeñarse un estudiante en algún espacio o nivel educativo; el segundo es la prueba de logro que permite hacer inferencias sobre los conocimientos o destrezas que posee un estudiante en un área particular de contenidos.<sup>15</sup> Generalmente la prueba de logro es la más utilizada para medir la eficacia de un sistema escolar y tomar decisiones.

Un examen es estandarizado cuando las condiciones de aplicación y el procesamiento de los resultados son uniformes, todos evaluados se encuentran en determinado nivel o han seguido igual tipo de formación y los exámenes comparten todas sus características técnicas, pues de esta forma se garantiza la objetividad de resultados y se obtienen mediciones fuertes que permiten realizar análisis comparativos en distintos lugares y tiempos.<sup>16</sup>

Existen diferentes formas de medir el nivel de logro los estudiantes, sin embargo, las pruebas estandarizadas son ampliamente utilizadas debido a los bajos costos que representan frente a otros instrumentos de evaluación, además se emplea menor tiempo en tomarlas, los resultados de las mismas se pueden informar con rapidez y se representan

---

<sup>15</sup> James Popham, “¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?” *Grupo de análisis para el desarrollo*, Vol 56(6). 1999. [https://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/pruebas\\_estandarizadas\\_no\\_miden\\_calidad\\_educativa\\_popham.pdf](https://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/pruebas_estandarizadas_no_miden_calidad_educativa_popham.pdf).

<sup>16</sup> ICFES, “Sistema nacional de evaluación estandarizada de la educación: Alineación del examen SABER 11<sup>o</sup>”, Bogotá, Colombia, 2013. [www2.icfes.gov.co/...educativas-y.../saber-11/...alineacion-examen-saber-11](http://www2.icfes.gov.co/...educativas-y.../saber-11/...alineacion-examen-saber-11)

con objetividad.<sup>17</sup> Pero, a pesar de las ventajas que tienen los test estandarizados, y la importancia que se les da, no sólo en Ecuador sino a lo largo del mundo, también son el blanco de múltiples críticas con respecto a su pertinencia y coherencia.

Ignacio Barrenechea realizó una importante revisión sobre las limitaciones que tienen las evaluaciones estandarizadas y las sintetizó en seis puntos<sup>18</sup>, sin embargo, en este estudio solo vamos a abordar una, esta es que las evaluaciones estandarizadas no contemplan que existen diferencias entre lo que dice el currículo prescripto y lo que se enseña, por tanto, lo que valoran las evaluaciones estandarizadas no es necesariamente lo que los estudiantes saben. Por otro lado, se debe considerar que, por sus características estructurales, las evaluaciones estandarizadas solamente evalúan una mínima parte de la asignatura<sup>19</sup>.

Sobre esta misma limitación Popham opina que muchos educadores no están familiarizados con las preguntas de las pruebas “así que asumen que si las pruebas evalúan «las capacidades de comprensión de lectura» de los niños, entonces la prueba probablemente concuerde con la manera en que se enseña a leer en esa localidad<sup>20</sup>. Esta supuesta concordancia entre lo que evalúa la prueba y lo que se enseña, resulta bastante a menudo infundada”; este autor también asevera que es casi seguro que habrá un desajuste significativo entre lo que se enseña y lo que se evalúa. También, Ángel Pérez considera que estas pruebas son útiles para para identificar el progreso de cada escuela o del sistema, pero no son tan útiles a la hora de orientar en prácticas educativas de mejora,

---

<sup>17</sup> Ignacio Barrenechea y George Washington, “Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas” *Archivos Analíticos de Políticas Educativa*, Vol.18 No. 8, 2010.  
[http://www.liberty.k12.ga.us/pdf/TandL/DOK\\_English\\_Examples\\_FORMATTED.pdf](http://www.liberty.k12.ga.us/pdf/TandL/DOK_English_Examples_FORMATTED.pdf)

Daniel Koretz, “Limitations in the use of Achievement Tests as measures of educators’ productivity”, *The Journal of Human Resources*, Vol. 37, No. 4, 2001.  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.217.2960&rep=rep1&type=pdf>

<sup>18</sup> Las seis críticas que se presentan son: 1. La tensión que existe entre el concepto de inteligencias múltiples y las evaluaciones estandarizadas; 2. La desatención de componentes del currículum real – el cual no necesariamente se agota en el currículum prescripto; 3. Los riesgos de enseñar para el test; 4. los incentivos que se generan de hacer trampa con los resultados; 5. La falta de consideración de las diferencias socio económicas de los alumnos que son evaluados; y, 6. Las limitaciones de los resultados de las evaluaciones estandarizadas para predecir el éxito laboral de los estudiantes.

<sup>19</sup> Ignacio Barrenechea y George Washington, “Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas”.

<sup>20</sup> James Popham, “¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa

porque se distancian del currículo local y no permiten determinar las deficiencias y falsas concepciones que pueden tener los estudiantes.<sup>21</sup>

El Doctor en Pedagogía Tiburcio Moreno-Olivos<sup>22</sup> considera que a pesar de las carencias que aún pueden tener las evaluaciones estandarizadas: “La evaluación es una práctica que llegó para quedarse”, [...] pues nunca se debería volver a las prácticas del pasado donde se dejaba la enseñanza y educación en manos de los encargados, en su lugar se debe preservar la cultura de la evaluación que ya está en marcha a pesar de los errores y tropiezos, [...] pues la improvisación y el azar no deben frenar más el funcionamiento de los centros escolares.<sup>23</sup>

La evaluación es un elemento útil para conocer el estado de la educación y con ello realizar cambios o realzar lo que ha dado resultados, por ello es importante desarrollar mecanismos para que las evaluaciones realmente aporten al objetivo de conseguir una educación de calidad.

Con el objetivo de disminuir esta brecha entre lo que se enseña en el aula por medio de los currículos prescriptivos y lo que se evalúa en las pruebas estandarizadas, se desarrollan procesos de *alineación*, los cuáles comentaremos a continuación.

### 3. Alineación

El concepto de alineación en el campo educativo no es nuevo, desde finales de la década del cuarenta diversos autores hablaban de la “validez curricular” para referirse a la relación que debía existir entre los componentes curriculares y los instrumentos de medición.<sup>24</sup> Actualmente la alineación es un proceso muy utilizado en Estados Unidos

---

<sup>22</sup> Pérez, Ángel y Soto, Encarnación, “Luces y sombras de PISA: Sentido educativo de las evaluaciones externas”, Universidad de Málaga, Publicado 23 de junio, 2014. <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/4p-LucesSombrasPisa.pdf>

<sup>22</sup> Doctor en Pedagogía por la Universidad de Murcia (España). Licenciado en pedagogía por la Universidad Veracruzana. Ha sido profesor de la Universidad Autónoma del Carmen, Universidad de Quintana Roo y Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Coordinador de la línea de investigación: Currículum, Innovación Pedagógica y Formación. Coordinador Académico del Doctorado en Ciencias de la Educación (2007-2009) y Jefe del área Académica de Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2009-2011). Es profesor invitado en el Doctorado en Ciencias Educativas en la Universidad Autónoma de Baja California en Ensenada.

<sup>23</sup> Tiburcio Moreno-Olivos, “Lo bueno, lo malo y lo feo: Las muchas caras de la evaluación”.

<sup>24</sup> Ronald Crowell & Paula Tissot, “Curriculum Alignment”, *Office of Educational Research and Improvement*. Washington, DC. 30 octubre, 1986. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED280874.pdf>

debido a la necesidad de satisfacer los crecientes sistemas de rendición de cuentas y la demanda del cumplimiento de los objetivos educativos, así, todos los exámenes estatales deben cumplir con procesos de alineación, para determinar la rigurosidad, calidad y validez de una prueba.

El término alineación se refiere al nivel de vinculación, concordancia o correspondencia que debe existir entre los elementos curriculares y los ítems de los instrumentos de medición, a nivel de contenidos, profundidad, amplitud y claridad, entre otros criterios. También, el término alineación se refiere a qué tan bien trabajan juntos todos los elementos de un sistema para guiar la instrucción y el aprendizaje de los alumnos<sup>25</sup>. Según Case, Jorgensen y Zuker la alineación establece el modo en que los ítems de una prueba reflejan los aprendizajes de uno a más estándares curriculares<sup>26</sup>. La alineación debería ser un proceso continuo de evaluación y ajuste entre los estándares establecidos por el sistema educativo y las evaluaciones<sup>27</sup> para dar validez a la prueba, a sus resultados y especialmente fortalecer la enseñanza en el aula y mejorar el rendimiento de los alumnos.

La alineación es un elemento determinante para garantizar la validez de una evaluación. La manifiesta atención por la alineación entre la evaluación y los estándares estatales de aprendizaje ha sido impulsada principalmente en Estados Unidos por los requisitos de la Ley No Child Left Behind (Que Ningún Niño Se quede Atrás) de 2001,<sup>28</sup> que buscaba ayudar a los estudiantes a obtener mejores resultados. Con esta ley, las escuelas estadounidenses se han visto forzadas a mejorar progresivamente las notas de los exámenes para no perder la financiación que reciben del gobierno federal, lo cual dio más valor a los esfuerzos de alineación que ya se venían realizando, pero que no eran obligatorios. El objetivo de la alineación es crear un vínculo más fuerte entre la evaluación

---

María del Rosario Medina, “Alineación entre una prueba de aprovechamiento y los estándares curriculares: Del discurso a los métodos”, *Revista de Educação PUC-Campinas* 21 (3): 371–82. 2016. <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3140/2359>

<sup>25</sup> Norman Webb, “Webb Alignment Tool: WAT”, *Wisconsin Center for Education Research*, U.S. July. 2005. <http://wat.wceruw.org/Training%20Manual%202.1%20Draft%20091205.doc>

<sup>27</sup> Betsy Case, Sasha Zucker and Margaret Jorgensen, “Alignment in Educational Assessment”. [https://www.researchgate.net/publication/254623185\\_Alignment\\_in\\_Educational\\_Assessment](https://www.researchgate.net/publication/254623185_Alignment_in_Educational_Assessment)

<sup>28</sup> Paul M. La Marca, Doris Redfield and Phoebe Winter, “State Standards and State Assessment Systems: A guide to alignment series on standards and assessments”, *Council of Chief State School Officers*, Washington, DC. 2001. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED466497/pdf/ERIC-ED466497.pdf>

<sup>29</sup> U.S. Department of Education. “Que ningún niño se quede atrás: la ley que marcó una nueva era” 12 de noviembre, 2003. <https://www2.ed.gov/espanol/parents/academic/involve/nclbguide/intro.html>

y el plan de estudios con el fin de informar la instrucción en el aula y mejorar el rendimiento de los estudiantes.

Como se dijo anteriormente, la alineación es un proceso que se desarrolla constantemente en Estados Unidos, Sin embargo, en América Latina y específicamente en Ecuador este concepto es poco conocido y por tanto no es usado en el ámbito educativo, no obstante, exponer a la evaluación Ser Bachiller y el Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria a un proceso de alineación será una contribución de suma importancia para introducir el concepto y proponer la reflexión sobre la trascendencia de la alineación para la calidad de las evaluaciones estandarizadas.

El contexto educativo de Estados Unidos, si bien es cierto, es diferente al ecuatoriano, las evaluaciones estandarizadas tienen similares objetivos y componentes en los dos lugares, además, la alineación busca encontrar la relación entre currículo y evaluación independientemente de los contenidos o del enfoque pedagógico que se tenga, por esta razón, un proceso de alineación puede implementarse también para las evaluaciones estandarizadas y el currículo ecuatoriano; y, para determinar la metodología y modelo más pertinente para esta investigación en el caso ecuatoriano, se realizó un estudio de cada uno de ellos, los cuales se detallan a continuación.

### **3.1 Metodologías Tradicionales de Alineación**

Existen tres metodologías tradicionales para evaluar y documentar sistemáticamente la alineación entre estándares y evaluaciones: Desarrollo secuencial, Revisión de expertos y Análisis de documentos. Estas metodologías se pueden usar para comparar la calidad entre estándares y evaluaciones, en categorías que van desde la coincidencia de contenido hasta la profundidad y la cohesión del mismo. Los modelos de alineación que se expondrán más adelante incorporan estas metodologías de alineación.

#### **3.1.1 Desarrollo Secuencial**

El desarrollo secuencial se da cuando los estándares y las evaluaciones se desarrollan de manera serial, es quizás el método de alineación más directo y común (aunque requiere mucho tiempo). En este método, los estándares se desarrollan primero

y luego son usados por los desarrolladores de pruebas como una base para crear la estructura y el contenido de la evaluación.<sup>29</sup> Durante el proceso de creación de la prueba, los desarrolladores pueden identificar y registrar los ítems que corresponden a cada estándar, lo que proporciona pruebas exhaustivas de alineación. Además, las normas y evaluaciones se pueden presentar a lo largo del proceso para una amplia revisión y aportes del público, asegurando que la alineación esté protegida por el escrutinio de educadores, expertos y el público.<sup>30</sup>

### 3.1.2 Revisión de Expertos

La revisión de expertos, como su nombre lo indica, se basa en las opiniones de especialistas que conocen el contenido del área que se quiere evaluar, además, el desarrollo de evaluaciones educativas.<sup>31</sup> Generalmente, este método se usa para analizar la alineación entre las evaluaciones y los estándares cuando ambos ya se han desarrollado.

El proceso consiste en la revisión sistemática de cada uno de los estándares y cada uno de los ítems de evaluación por un comité de especialistas en contenido que han sido entrenados especialmente para juzgar la alineación de los ítems con los estándares.<sup>32</sup> El proceso de revisión también puede variar en los grados de formalidad, a veces incluyendo educadores, administradores, padres y otros miembros del público, además de especialistas en contenido.

---

<sup>29</sup> Norman Webb, "Criteria for alignment of expectations and assessments in mathematics and science education". Council of Chief State School Officers and National Institute for Science Education. Madison, WI: University of Wisconsin, Wisconsin Center for Education Research. 1997. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440852.pdf>

<sup>30</sup> Paul M. La Marca, Doris Redfield and Phoebe Winter, "State Standards and State Assessment Systems: A guide to alignment series on standards and assessments"

Norman Webb, "Criteria for Alignment of Expectations and Assessments in Mathematics and Science Education"

<sup>31</sup> "Ibid"

<sup>32</sup> Sri Ananda, "Rethinking issues of alignment under No Children Left behind". San Francisco: WestEd. 2003. <https://eric.ed.gov/?id=ED476416>

### 3.1.3 Análisis de Documentos

En los análisis de documentos, los estándares y las evaluaciones se analizan utilizando un sistema para codificar su contenido y estructura. Una vez codificados, la alineación de los documentos se puede cuantificar y comparar sistemáticamente. Este enfoque se ha utilizado para estudios complejos de alineación, como la comparación de los currículos de diferentes naciones. Otros documentos utilizados en los sistemas educativos, como los libros de texto, pueden estar sujetos a este método de alineación. Al igual que con la revisión de expertos, la confiabilidad de los especialistas para codificar con precisión el contenido de las evaluaciones y los estándares determina la calidad de los resultados del estudio de alineación.<sup>33</sup>

### 3.2 Modelos de Alineación

Además de las metodologías de alineación existen diversos modelos o herramientas que pueden contener una o más de estas metodologías, el Consejo de Oficiales Escolares Estatales (Council of Chief State School Officers CCSSO)<sup>34</sup> ha identificado los tres modelos de alineación más utilizados a gran escala: el modelo Surveys of Enacted Curriculum, el modelo Achieve y el modelo de Webb;<sup>35</sup> los tres modelos han sido usados en diversos Estados de Estados Unidos, y todos ellos están operativos. A continuación, se proporciona una visión general de los tres y se establece cuál de ellos se empleará para desarrollar la lineación propuesta.

---

<sup>33</sup> Norman Webb, "Criteria for alignment of expectations and assessments in mathematics and science education".

<sup>34</sup> El Council of Chief State School Officers (CCSSO) es una organización nacional de Estados Unidos compuesta por funcionarios públicos que dirigen los departamentos de educación primaria y secundaria en diversos estados. Su objetivo es garantizar que todos los estudiantes que participan en el sistema de educación pública, independientemente de sus antecedentes, se gradúen preparados para la universidad, las carreras y la vida. CCSSO proporciona liderazgo, defensa y asistencia técnica en los principales problemas educativos.

<sup>35</sup> Andrew T. Roach; Bradley C. Niebling and Alexander, Kurz, "Evaluating the alignment among curriculum instruction and assessments: Implications and applications for research and practice" *Psychology in the Schools*. Vol 45 No.2. February, 2008.  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.20282>

### 3.2.1 Modelo Surveys of Enacted Curriculum (SEC)

El modelo SEC es un conjunto práctico y confiable de herramientas de recopilación de datos que se aplica a docentes de las áreas de conocimiento que se quiere evaluar. Este modelo analiza la alineación entre estándares, evaluaciones e instrucción en el aula bajo dos criterios: contenido y demanda cognitiva del estudiante.<sup>36</sup>

En el modelo SEC los docentes codifican cada elemento de evaluación en las matrices o encuestas que permiten obtener datos consistentes y objetivos sobre el contenido educativo, el tiempo dedicado en el aula a enseñar, las características de la escuela, el aula, la preparación de los maestros y datos demográficos que facilitan la comparación entre escuelas, distritos o estados.

Al finalizar la codificación, los datos de los docentes se informan en tablas y gráficos de contenido que se usan para representar visualmente las diferencias y similitudes en el contenido, desde la instrucción en el aula, pasando por los estándares y finalmente las evaluaciones, se proporcionan interpretaciones escritas de los cuadros de contenido y se computan las estadísticas de alineación para cada grado y materia. Las encuestas SEC se han probado en cientos de escuelas y aulas a través de la colaboración de agencias estatales.

El modelo provee un análisis integral de la educación porque alinea tres elementos educativos: enseñanza, estándares y evaluación, sin embargo, los resultados están diseñados para el uso de docentes especialmente, porque las encuestas hacen mayor énfasis a las prácticas educativas dentro del aula y la escuela. Gracias a los resultados del modelo SEC los docentes pueden conocer problemas y dificultades a nivel de aula y escuela y tomar decisiones para implementar mejoras. Por otro lado, a diferencia de los otros dos modelos, el SEC sólo analiza dos criterios, contenido y demanda cognitiva.

---

<sup>36</sup> CCSSO SEC Collaborative Project, “Surveys of Enacted Curriculum: A guide for SEC state and local coordinators”, Washington, DC. 2015.  
<https://secure.wceruw.org/seconline/Reference/SECGuideforCollaborators05.pdf>

### 3.2.2 Modelo Achieve Inc

Es un modelo de alineación que se puede usar para comparar los estándares de un estado con los de otros estados o naciones. El modelo utiliza cinco criterios para la alineación: centralidad del contenido, centralidad del rendimiento, desafío, equilibrio y rango. La centralidad del contenido compara el contenido de cada ítem de evaluación con el estándar correspondiente. La centralidad del desempeño compara la demanda cognitiva de cada ítem con la dificultad requerida por el estándar correspondiente, en una escala de 1 a 4. El desafío examina si un grupo de ítems considerados en conjunto expresan el grado de competencia requerido por los estándares. Balance y rango proporcionan una evaluación cuantitativa y cualitativa del énfasis puesto en los temas de la evaluación en comparación con el énfasis puesto en los mismos temas en los estándares.

Para realizar un estudio de alineación utilizando el modelo Achieve, un panel de expertos en contenido utiliza escalas numéricas para juzgar el grado de alineación en cada criterio. Estos datos cuantitativos se calculan para proporcionar una evaluación objetiva de la alineación.<sup>37</sup>

Este modelo guarda gran similitud con el Webb, sin embargo, es difícil acceder a la teoría completa, instrumentos de alineación y el desarrollo del modelo.

### 3.2.3 Modelo Webb

El modelo proporciona un conjunto fiable de procedimientos y criterios para realizar análisis de alineación; combina el juicio cualitativo de un equipo de expertos y un análisis cuantitativo de elementos del currículo y evaluaciones. Los expertos codifican los elementos de evaluación y los del currículo, ingresan sus resultados en fichas individuales y luego hacen reuniones donde se consensuan dichos resultados.

Este modelo alinea componentes curriculares con las evaluaciones estandarizadas bajo cinco criterios: concurrencia de contenido, consistencia en la profundidad de conocimiento, cobertura del conocimiento, balance de representación y fuente de desafío.

---

<sup>37</sup> Betsy Case, Sasha Zucker and Margaret Jorgensen, "Alignment in Educational Assessment".

El modelo Webb se ha utilizado en estudios de alineación en más de 10 Estados de Estados Unidos, en materias como lenguaje, matemáticas, ciencias y estudios sociales.

El modelo Webb es similar a la propuesta Archive, sin embargo, este tiene a su favor que la información sobre el método es de fácil acceso y es presentada con gran claridad, lo que facilita su desarrollo.

Después de analizar los tres modelos, descartamos inicialmente SEC, pues es más pertinente para una evaluación de prácticas pedagógicas y didácticas en el aula, y en esta investigación se busca alinear componentes curriculares y evaluaciones estandarizadas; en segundo lugar, descartamos Achieve porque hay poca información sobre el modelo y ha sido menos aplicado que los dos restantes. De esta forma nos quedamos con el método Webb, porque su metodología de análisis de componentes curriculares e ítems de evaluación nos parece más oportuna para nuestro objetivo, además, abarca diferentes criterios de evaluación y posee un sistema propio para clasificar la profundidad de conocimiento, finalmente, el modelo ha sido ampliamente aplicado, incluso en países Latinoamericanos como Colombia (López, 2013) y Honduras (Ramos y Casas, 2016).

El Modelo Webb será adaptado de acuerdo a la realidad ecuatoriana, tal como lo hacen los distintos Estados que lo usan, pues incluso dentro de Estados Unidos se tienen diferentes contextos educativos y Webb deja claro que el modelo podrá tener cambios, de acuerdo a la necesidad. A continuación, se describe con mayor profundidad el modelo Webb.

#### **4. Método de Alineación Webb o Herramienta WAT**

El método Webb o WAT (Webb Alignment Tool), recibe su nombre por su creador Norma Webb, quien diseña esta herramienta para determinar el grado de alineación que existe entre un examen y unos estándares educativos. En este sistema se toman en cuenta los siguientes cinco criterios para desarrollar la alineación.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Norman Webb, “*Webb Alignment Tool: WAT*”.

#### **4.1 Concurrencia de Contenido**

Un aspecto importante de la alineación entre estándares y evaluaciones es si ambos abordan las mismas categorías de contenido. El criterio de concurrencia categórica entre estándares y evaluación se cumple si las mismas o consistentes categorías de contenido aparecen en ambos documentos. Este criterio se juzgó al determinar si la evaluación incluía elementos que miden el contenido de cada estándar.

#### **4.2 Consistencia en la Profundidad de Conocimiento**

Los estándares y las evaluaciones también se deben alinear en función de la complejidad del conocimiento requerido por cada uno. La consistencia de la profundidad de conocimiento entre estándares y evaluación se cumple si lo que se demanda<sup>39</sup> de los estudiantes en la evaluación, es tan exigente cognitivamente como lo que se establece en los estándares. Webb determina cuatro niveles de demanda cognitiva, llamados niveles DOK (depth-of-knowledge).

Para evaluar la demanda cognitiva del área específica de Lengua, Webb se basa en los estudios de Valencia y Wixson, en el área de lectura, y en los estudios de Marshá Horton, Sharon O'Neal y Phoebe Winter para definir niveles de escritura, creando una clasificación de habilidades cognitivas en cuatro niveles de profundidad de conocimiento, considerando lo que es capaz de hacer el estudiante con lo que aprende en las áreas de Lectura y Escritura.

El currículo ecuatoriano aborda cinco aspectos de la Lengua: Lengua y la Cultura, Comunicación Oral, Lectura, Escritura y Literatura, esto quiere decir que los Niveles DOK para evaluar la demanda cognitiva en la Lengua solo son adaptables completamente para dos áreas, sin embargo, la Lengua y Cultura y la Literatura también pueden ser evaluadas por esta clasificación, gracias a que el listado DOK contiene habilidades generales que pueden ser aplicadas a estas dos áreas también. Para el caso específico del área: Comunicación Oral, el listado DOK no ofrece verbos de habilidades cognitivas ni ejemplos que puedan medirla, más adelante se mencionará la razón de esta dificultad.

---

<sup>39</sup> A partir de los estudios sobre enseñanza de las matemáticas Stein, Smith, Henningsen y Silver (2009) definen la demanda cognitiva como “el tipo y nivel de pensamiento requerido de los estudiantes para poder participar en la tarea y resolverla con éxito”

El idioma inglés y el español tienen aspectos que comparten, especialmente en el nivel gramatical (morfológico y sintáctico) que acercan los idiomas, sin embargo, también hay diferencias.

“Debido a su cercanía -no sólo geográfica, sino también histórica hay también coincidencias léxicas; hasta un 40% del léxico del inglés está formado por palabras de origen francés. Y tanto el francés como el español son lenguas latinas; esto nos indica que vamos a encontrar una coincidencia significativa entre los léxicos de ambos idiomas [inglés y español]. De esta manera, también será sencillo encontrar diferencia entre ambos idiomas en el aspecto fonológico, morfológico, sintáctico, léxico-semántico y pragmático”<sup>40</sup>.

A pesar de las diferencias entre las dos lenguas, estas no son inconvenientes para usar la clasificación DOK para la Lengua, pues lo que evalúa el Método Webb es la relación de la demanda cognitiva de la lengua entre una evaluación y un examen, sin importar la morfología de la lengua, porque las habilidades cognitivas que el estudiante adquiere para aprenderlas y usarlas son las mismas<sup>41</sup>.

**Tabla 1 - Niveles de pensamiento DOK**

Nivel DOK	Descripción
<p><b>Nivel 1</b> <b>Pensamiento Memorístico</b></p>	<p>Se demuestra conocimiento en forma igual o casi igual a como se aprendió. Se recuerdan datos y se usa habilidades simples, como la comprensión básica o superficial de un texto.</p> <p>Se puede expresar un recuerdo literal del texto, una ligera paráfrasis de detalles específicos o se puede expresar comprensión simple en una sola palabra o frase.</p> <p>Se tiene la capacidad de escribir conceptos básicos partiendo de una lluvia de ideas, antes de la composición escrita.</p>
<p><b>Nivel 2</b></p>	<p>Se demuestra conocimiento que requiere algún razonamiento mental básico de ideas, conceptos y destrezas, más allá de la memoria. Se alcanza la comprensión del texto o porciones del texto. Existe la capacidad de analizar inferencias. Los conceptos importantes son cubiertos, pero no de forma compleja.</p>

<sup>40</sup> Javier Valenzuela, “*Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general*”, Proyecto de investigación de la DGCYT PB98\_0375, Universidad de Murcia, 2001.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/51/51\\_027.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/51/51_027.pdf)

<sup>41</sup> Isaber O'Shanahan, Linda Siegel, Juan Jiménez y Silvia Mazabel, “*Analizando procesos cognitivos y de escritura en niños hispano-parlantes que aprenden inglés como segunda lengua y niños canadienses de habla inglesa*”, *European Journal of Education and Psychology*, vol. 3, núm. 1, junio, 2010, Editorial CENFINT Almería, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3227474>

Ordóñez Ordóñez, Claudia Lucía, “*Narrar en español o en inglés: ¿pensamos diferente?*”, *Forma y Función*, vol. 25, núm. 2, julio-diciembre, 2012, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21928398009>

<b>Pensamiento de Procesamiento</b>	Se tiene la capacidad de hacer un borrador de una redacción o un breve discurso para un número limitado de propósitos y audiencias. Se comienza a conectar ideas, usando una estructura organizacional simple.
<b>Nivel 3 Pensamiento Estratégico</b>	<p>El conocimiento profundo se convierte en un enfoque mayor en este nivel. Se alienta a los estudiantes a ir más allá del texto; sin embargo, todavía se requiere que demuestren comprensión de las ideas en el texto. Existe la capacidad de explicar, generalizar, conectar y sustentar ideas.</p> <p>Hay la capacidad de identificar temas abstractos, inferir a través de un pasaje completo o la aplicación del conocimiento previo por parte de los estudiantes.</p> <p>Hay la capacidad de desarrollar composiciones que incluyen múltiples párrafos, con una estructura de oración compleja, demostrando capacidad de síntesis y análisis.</p>
<b>Nivel 4 Pensamiento Extendido</b>	<p>En este nivel el pensamiento de orden superior es central y el conocimiento profundo. El estándar o elemento de evaluación en este nivel probablemente será una actividad extendida, con tiempo adicional para completarlo.</p> <p>El conocimiento se extiende a contextos más amplios. Existe la capacidad de realizar y completar un proyecto que requiere planificación, desarrollo y razonamiento complejo, que involucra establecer relaciones entre ideas de varias disciplinas, además, explicar y justificar ideas.</p> <p>Se puede realizar una composición de varios párrafos que demuestran la capacidad de sintetizar y analizar ideas o temas complejos. Hay evidencia de una profunda conciencia de propósito y audiencia.</p>

### 4.3 Cobertura del Conocimiento

Para que los estándares y las evaluaciones se alineen, la cobertura del conocimiento requerido en ambos debe ser comparable. El criterio de cobertura de conocimiento se usa para juzgar si un rango comparable de conocimiento esperado de los estudiantes, en un estándar, es el mismo, o corresponde, a la cantidad de conocimiento que los estudiantes necesitan para responder correctamente los elementos, ítems o actividades de evaluación. El criterio para la correspondencia entre el intervalo de conocimiento para un estándar y una evaluación considera el número de objetivos o destrezas dentro del estándar con un elemento, ítem o actividad de evaluación relacionada.

#### **4.4 Balance de Representación**

Además de la profundidad y amplitud de conocimientos comparables, los componentes curriculares y evaluaciones alineadas requieren que los conocimientos se distribuyan por igual en ambos. El criterio de balance de conocimiento solo considera el número de conocimientos dentro de un estándar (un estándar con al menos un ítem o elemento correspondiente); no tiene en cuenta cómo se distribuyen los resultados (o ítems de evaluación) entre estos objetivos. El criterio de balance de representación se utiliza para indicar el grado en que se le da más énfasis a un conocimiento en la evaluación que a otro conocimiento.

#### **4.5 Fuente del Desafío**

El criterio de la fuente de desafío se usa para identificar los ítems de evaluación en los que la demanda cognitiva principal se coloca inadvertidamente y es distinta de la habilidad propuesta por las destrezas con criterio de conocimiento o estándares. El sesgo cultural o el conocimiento especializado podrían ser motivos para que un ítem tenga un problema de fuente de desafío. Este tipo de ítems pueden ocasionar que algunos estudiantes: a. no respondan un elemento de evaluación, b. respondan un elemento de evaluación incorrectamente o en un nivel inferior, aunque posean la comprensión y las habilidades evaluadas, o c. respondan un elemento de evaluación correctamente incluso a pesar de que no poseen la comprensión y las habilidades que los creadores de la evaluación creen que el ítem evalúa.

Para usar la herramienta WAT primeramente se debe determinar qué materias y qué grados se quieren alinear; además, para lograr una mayor fiabilidad del estudio se trabaja con un grupo de expertos (mínimo cinco) en el área académica que se quiere examinar, de quienes se exige tengan experticia en enseñanza y evaluación del área de conocimiento que se alinea, ya que se encargarán de codificar, revisar y analizar los estándares y los ítems de evaluación.

Las responsabilidades de los revisores expertos son:

1. Juzgar el nivel de profundidad de conocimiento de los contenidos de cada estándar o destreza con criterio de desempeño.
2. Juzgar el nivel de profundidad de conocimiento de cada ítem de evaluación.

3. Identificar los contenidos curriculares a los que corresponde cada ítem de evaluación.

4. Juzgar si existe un problema de fuente de desafío con algún elemento.

Los revisores registran toda esta información mediante fichas de alineación, que luego son analizadas cuantitativa y cualitativamente para determinar en qué grado se cumplen o no los cinco criterios de alineación para cada estándar y la evaluación. Finalmente se realiza un informe donde se consignan todos los resultados de la alineación.

El Método Webb ha sido diseñado y usado en Estados Unidos, donde el sistema educativo está descentralizado, esto hace que cada Estado tenga la responsabilidad de organizar, administrar y evaluar su propio sistema educativo, gracias a esto, durante muchos años cada estado tenía sus propios estándares y sus propias evaluaciones, sin embargo, desde el año 2009 se empezaron a establecer estándares básicos comunes para todos los Estados<sup>42</sup> (se determinó que debían ser el 85% del total) y posteriormente se desarrollaron evaluaciones comunes alineadas con los estándares, a pesar de este cambio relativamente reciente, las evaluaciones y los currículos siguieron teniendo procesos de alineación.

El sistema educativo en Ecuador tiene un currículo y examen de estado únicos, lo que guarda similitud con el actual modelo estadounidense. Como se mencionó anteriormente, la alineación busca encontrar la relación entre currículo y evaluación, independientemente de los contenidos o del enfoque pedagógico que se tenga, por esta razón, la herramienta Webb también puede ser eficaz para realizar un estudio de alineación para las evaluaciones estandarizadas y el currículo ecuatoriano.

## **5. Elementos de Análisis para Alineación**

En este estudio se ha escogió alinear los estándares de aprendizaje del área de Lengua y Literatura y sus correspondientes destrezas con criterio de desempeño del nivel de bachillerato del Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria que entró en vigencia en las instituciones educativas de todo el país en el año 2016, y los ítems de

---

<sup>42</sup> Michel G. Watt, “*The common core state standards initiative: An overview*”, educational standars, Estados Unidos, 2011. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522271.pdf>

Lengua y Literatura de la evaluación Ser Bachiller versión 2017 régimen Costa y 2018 régimen Costa.

## 5.1 Componentes Curriculares

### 5.1.1 Estándares de Aprendizaje

Los estándares delimitan las prioridades para un sistema educativo y sirven como una guía unificadora para educadores y estudiantes, son las expectativas de lo que los estudiantes deben saber y poder hacer.<sup>43</sup> Los proponentes de la reforma basada en estándares afirman que el establecimiento de estos hace que el sistema sea más efectivo y coherente porque apoya el aprendizaje de los alumnos y mejora el rendimiento.<sup>44</sup>

Además, esta reforma se promueve como más equitativa porque, en teoría, a todos los estudiantes se les enseña el mismo contenido académico. Siguiendo este modelo, las evaluaciones estandarizadas deberían incorporar los estándares, esto alentaría a los educadores a enseñar los contenidos que los estudiantes deberán rendir en las evaluaciones.

En Ecuador “los estándares de calidad educativa son parámetros de logros esperados, tienen como objetivo, orientar, apoyar y monitorear la acción de los grupos de actores que conforman el Sistema Nacional de Educación para su mejora continua”<sup>45</sup>. Según La LOEI, Artículo 22, literal dd: “La Autoridad Educativa Nacional definirá estándares e indicadores de calidad educativa que serán utilizados para las evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa. [...] Los estándares de tipo curricular, son los referidos al rendimiento académico estudiantil y alineados con el currículo nacional obligatorio”<sup>46</sup>.

---

<sup>43</sup> Norman Webb, “Criteria for Alignment of Expectations and Assessments in Mathematics and Science Education”

<sup>44</sup> Sri Ananda, “Rethinking issues of alignment under No Children Left behind”.

<sup>45</sup> Ministerio de Educación, Ecuador, “Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa: gestión escolar, desempeño profesional, directivo y desempeño profesional docente. Ecuador, 2017.

<sup>46</sup> Ecuador, Ley Orgánica De Educación Intercultural, Registro Oficial, Segundo Suplemento, 1-46. 2011.

Los estándares de aprendizaje establecidos para el área de Lengua y Literatura en el nivel de bachillerato son ocho y están directamente vinculados con los bloques curriculares y las destrezas con criterio de desempeño que se mencionan enseguida.

### **5.1.2 Bloques Curriculares**

El actual currículo del área de Lengua y Literatura para Bachillerato General Unificado (BGU) se ha organizado en cinco bloques curriculares: Lengua y cultura, Comunicación oral, Lectura, Escritura y Literatura. “Los bloques curriculares son agrupaciones de aprendizajes básicos, definidos en términos de destrezas con criterios de desempeño (DCD) que responden a criterios epistemológicos, didácticos y pedagógicos propios de los ámbitos de conocimiento y de experiencia que abarcan las áreas curriculares”.<sup>47</sup>

### **5.1.3 Destrezas con Criterio de Desempeño**

El último componente curricular que se usará en esta investigación son las destrezas con criterio de desempeño (DCD), que son definidas de la siguiente forma en el Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria:

Las DCD son los aprendizajes básicos que se aspira promover en los estudiantes en un área determinada de su escolaridad, representan los contenidos de aprendizaje en sentido amplio —destrezas o habilidades, procedimientos de diferente nivel de complejidad, hechos, conceptos, explicaciones, actitudes, valores, normas— con un énfasis en el saber hacer y en la funcionalidad de lo aprendido. Ponen su acento en la utilización y movilización de un amplio abanico de conocimientos y recursos, tanto internos (recursos psicosociales del aprendiz) como externos (recursos y saberes culturales). Las destrezas muestran una progresión ascendente de complejidad, jerarquizada en función del desarrollo paulatino de las habilidades, atendiendo a las características y objetivos de los bloques curriculares propuestos.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> Ministerio de Educación, “Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria”, Quito, Ecuador, 2016. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/Curriculov2.pdf>

<sup>48</sup> “Ibid”

Las DCD para el área de Lengua y Literatura en el BGU son 27, de acuerdo a sus temáticas están agrupadas en cinco diferentes bloques curriculares y estos a su vez están vinculados con algún estándar de aprendizaje.

## **5.2 Lengua y Literatura en el Currículo Nacional**

La propuesta de Lengua y Literatura que aborda esta investigación está diseñada para los tres últimos cursos de la educación obligatoria en Ecuador, los cuales componen el nivel de bachillerato. El currículo invita al estudiante a construir un sentido de pertenencia de la lengua, como parte de la historia y como fenómeno cultural y social en el contexto específico ecuatoriano, desde el paradigma constructivista. En el nivel de bachillerato el currículo consolida los procesos lingüísticos llevados a cabo en los niveles anteriores, a los que suma la valoración crítica y argumentativa en todas las áreas que componen la lengua. El currículo se organiza en cinco grandes bloques que intentan cubrir las grandes dimensiones de la Lengua y la Literatura.

El primer bloque invita a la indagación crítica de las transformaciones culturales que ha tenido la lengua y cómo éstos cambios traen implicaciones en la vida personal y comunitaria. Los estudiantes podrán descubrir la riqueza que puede tener el lenguaje al combinarlo y adaptarlo según las necesidades que demanda su cultura. Se espera que los estudiantes puedan usar el lenguaje de manera autónoma, crítica y democrática. El uso de variedades dialécticas, en distintos ámbitos, ayuda a los estudiantes a analizar, reflexionar y fortalecer su cultura e identidad. El aporte de este bloque principalmente es centrar la atención en la valoración de la diversidad y la interacción respetuosa y edificante entre individuos que participan en una sociedad intercultural u plurinacional.

El segundo bloque curricular aborda la Comunicación Oral, establece que el ejercicio de la oralidad ayuda al estudiante a tomar una postura crítica y propia sobre temas actuales, por esto el currículo busca crear situaciones comunicativas reales, donde el estudiante pueda persuadir a los escuchas mediante la argumentación. Esto les motiva a seleccionar vocabulario adecuado y específico con el fin de comunicarse efectivamente de acuerdo a la situación comunicativa. El desarrollo de estrategias cognitivas y meta cognitivas mediante las exposiciones, los relatos, las entrevistas, debates, foros, entre otras expresiones orales, permiten que los estuantes avancen en el conocimiento de su idioma y en el desarrollo de habilidades orales.

En el tercer bloque se trata la Lectura, en este bloque se espera que los estudiantes autorregulen la selección de textos de acuerdo a sus necesidades e intereses y que en ellos puedan aplicar estrategias de comprensión, además que puedan ver a la lectura como herramienta eficaz de estudio e indagación. También, se intenta que los estudiantes puedan tener herramientas para valorar críticamente la cantidad de información que reciben a través de diferentes fuentes.

El cuarto bloque aborda la Escritura, al finalizar la educación obligatoria se espera que los estudiantes hayan desarrollado las destrezas necesarias para componer, revisar y editar textos escritos de forma autónoma, pero adecuada, correcta y coherente, desde su propio estilo personal. Además, se espera que los estudiantes logren construir textos argumentativos que demuestren en desarrollo del pensamiento crítico cumpliendo con las normas de presentación establecidas.

Finalmente, el bloque cinco aborda la Literatura, en este el currículo propone una serie de textos que recoge los grandes hitos de la literatura mundial, latinoamericana y ecuatoriana, promoviendo la lectura como disfrute y como una visión amplia del mundo. Este bloque incentiva a los adolescentes a formarse una identidad lectora que se apropie de su cultura mediante el reconocimiento y análisis de sus situaciones sociales.

La estructura de las áreas curriculares en las que se enfoca el estudio se presenta en la Tabla 1, a continuación.

**Tabla 2 - Bloques estándares, y destrezas con criterio de desempeño**

Estándares	Destrezas con criterio de desempeño
<b>Bloque 1. Lengua y Cultura</b>	
E.LL.5.1. Reconoce las transformaciones de la cultura escrita (usos del lenguaje escrito, formas de lectura y escritura) en la era digital y sus implicaciones socioculturales.	LL.5.1.1. Indagar sobre las transformaciones y las tendencias actuales y futuras de la evolución de la cultura escrita en la era digital. LL.5.1.2. Identificar las implicaciones socioculturales de la producción y el consumo de cultura digital.
E.LL.5.2. Analiza críticamente desde diversas perspectivas (social, étnica, de género, cultural), los usos de la lengua y de las variedades	LL.5.1.3. Analizar las causas de la diglosia en relación con las lenguas originarias y sus consecuencias en el ámbito educativo, la identidad, los derechos colectivos y la vida cotidiana.

lingüísticas que implican algún tipo de discriminación (diglosia) en la literatura, el humor y el periodismo.

LL.5.1.4. Analizar críticamente las variaciones lingüísticas socioculturales del Ecuador desde diversas perspectivas.

## Bloque 2: Comunicación Oral

E.LL.5.3. Identifica y analiza, en el discurso oral, contradicciones, ambigüedades, falacias, distorsiones, desviaciones, significados connotativos para valorar los contenidos explícitos e implícitos, y su impacto en la audiencia.

LL.5.2.1. Valorar el contenido explícito de dos o más textos orales e identificar contradicciones, ambigüedades, falacias, distorsiones y desviaciones en el discurso.

LL.5.2.2. Valorar el contenido implícito de un texto oral a partir del análisis connotativo del discurso.

LL.5.2.3. Utilizar los diferentes formatos y registros de la comunicación oral para persuadir mediante la argumentación y contra argumentación, con dominio de las estructuras lingüísticas.

LL.5.2.4. Utilizar de manera selectiva y crítica los recursos del discurso oral y evaluar su impacto en la audiencia.

## Bloque 3: Lectura

E.LL.5.4 Valora, recoge, compara y organiza los contenidos explícitos e implícitos y los aspectos formales de dos o más textos en esquemas.

LL.5.3.1. Valorar el contenido explícito de dos o más textos al identificar contradicciones, ambigüedades y falacias.

LL.5.3.2. Valorar el contenido implícito de un texto con argumentos propios, al contrastarlo con fuentes adicionales.

LL.5.3.3. Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión.

LL.5.3.4. Valorar los aspectos formales y el contenido del texto en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor.

LL.5.3.5. Consultar bases de datos digitales y otros recursos de la web con capacidad para seleccionar fuentes según el

<p>E.LL.5.5. Consulta bases de datos digitales y otros recursos de la web con capacidad para seleccionar y valorar fuentes según el propósito de lectura, su confiabilidad y punto de vista; recoge, compara y organiza la información consultada, esquemas y estrategias personales.</p>	<p>propósito de lectura y valorar la confiabilidad e interés o punto de vista de las fuentes escogidas.</p>
<p>E.LL.5.6 Produce textos argumentativos fundamentados con rigor y honestidad académica, en diferentes soportes impresos y digitales</p>	<p>LL.5.3.6. Recoger, comparar y organizar información consultada utilizando esquemas y estrategias personales</p>

#### Bloque 4: Escritura

LL.5.4.1. Construir un texto argumentativo, seleccionando el tema y formulando la tesis.

LL.5.4.2. Defender una tesis mediante la formulación de diferentes tipos de argumento.

LL.5.4.3. Aplicar las normas de citación e identificación de fuentes con rigor y honestidad académica.

LL.5.4.4. Usar de forma habitual el procedimiento de planificación, redacción y revisión para autorregular la producción escrita, y seleccionar y aplicar variadas técnicas y recursos.

LL.5.4.5. Producir textos mediante el uso de diferentes soportes impresos y digitales.

LL.5.4.6. Expresar su postura u opinión sobre diferentes temas de la cotidianidad y académicos, mediante el uso crítico del significado de las palabras.

LL.5.4.7. Desarrollar un tema con coherencia, cohesión y precisión, y en diferentes tipos de párrafos.

LL.5.4.8. Expresar matices y producir efectos determinados en los lectores, mediante la selección de un vocabulario preciso.

### Bloque 5: Literatura

<p>E.LL.5.7. Ubica cronológicamente los textos más representativos de la literatura de Grecia, Roma, América Latina y Ecuador, examina críticamente las bases de la cultura occidental y establece sus aportes en los procesos de visibilización de la heterogeneidad cultural.</p>	<p>LL.5.5.1. Ubicar cronológicamente los textos más representativos de la literatura de Grecia y Roma, y examinar críticamente las bases de la cultura occidental.</p> <p>LL.5.5.2. Ubicar cronológicamente los textos más representativos de la literatura latinoamericana: siglos XIX a XXI, y establecer sus aportes en los procesos de reconocimiento y visibilización de la heterogeneidad cultural.</p>
<p>E.LL.5.8. Adapta recursos literarios diversos para la recreación de textos literarios en diversas estructuras literarias, lingüísticas, visuales y sonoras.</p>	<p>LL.5.5.3. Ubicar cronológicamente los textos más representativos de la literatura ecuatoriana: siglos XIX a XXI, y establecer sus aportes en la construcción de una cultura diversa y plural.</p> <p>LL.5.5.4. Recrear los textos literarios leídos desde la experiencia personal, mediante la adaptación de diversos recursos literarios.</p> <p>LL.5.5.5. Experimentar la escritura creativa con diferentes estructuras literarias, lingüísticas, visuales y sonoras en la recreación de textos literarios.</p>

Fuente: Ministerio de Educación: Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria y Estándares de aprendizaje Área Lengua y Literatura.

**Tabla 3 - Desagregación de componentes curriculares área de Lengua y Literatura**

Bloques Curriculares	Estándares	Número de destrezas con criterios de desempeño
<b>Bloque 1</b>		<b>4</b>
Lengua y Cultura	E.LL.5.1.	2
	E.LL.5.2.	2
<b>Bloque 2</b>		<b>4</b>
Comunicación oral	E.LL.5.3.	4
<b>Bloque 3</b>		<b>6</b>
Lectura	E.LL.5.4.	5
	E.LL.5.5.	1
<b>Bloque 4</b>		<b>8</b>
Escritura	E.LL.5.6.	8
<b>Bloque 5</b>		<b>5</b>
Literatura	E.LL.5.7.	3
	E.LL.5.8.	2
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>27</b>

Fuente: Equipo de Investigación

### 5.3 Evaluación Ser Bachiller

El instrumento Ser Bachiller evalúa el desarrollo de las aptitudes y destrezas que los estudiantes deben alcanzar al culminar la educación obligatoria. “Las aptitudes permiten pronosticar diferencias inter-individuales en situaciones futuras de aprendizaje y refieren a la capacidad para enfrentar situaciones o problemas. Por su parte, las destrezas se relacionan con el saber hacer, el dominio de la acción se expresa a través de la capacidad para ejecutar cierta actividad en un contexto dado.”<sup>49</sup> La prueba evalúa la síntesis de los estándares educativos en sus cuatro dimensiones: Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Estudios Sociales, así como los campos de razonamiento verbal, numérico y abstracto.

<sup>49</sup> Instituto Nacional de Evaluación Educativa, “Ser Bachiller 2017: ficha técnica y conceptual”.

La población a la que se dirige la evaluación es a los aspirantes al título de bachiller y postulante a estudios de educación superior a lo largo de todo el país.

El siguiente es el marco legal sobre el que se fundamenta la evaluación: Constitución de la República del Ecuador 2008; Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI; Ley Orgánica de Educación Superior LOES; Reglamento General a la ley Orgánica de Educación Intercultural; Acuerdo Ministerial 382-13 del Ministerio de Educación; Acuerdo Interinstitucional No. 2014-001.

La evaluación Ser Bachiller entrega dos tipos de resultados:

- a. Puntaje para la Graduación de Bachillerato (Nota de Examen de Grado), obtenido a partir de la valoración de los ítems asociados a las cuatro dimensiones señaladas en los estándares educativos. La nota de Examen de Grado de acuerdo con la normativa vigente, es condición para graduarse de bachiller y aporta el 30% de la nota final de Graduación del Bachiller.
- b. Puntaje para la Postulación a la Educación Superior, que toma en cuenta todos los ítems operativos del instrumento.

En el presente estudio se emplearon dos formas de evaluación, usadas en el régimen Costa, con el fin de determinar las diferencias y similitudes en cada uno de los criterios Webb, la primera del año 2017 y la segunda en el año 2018. La evaluación Ser Bachiller 2017 tiene 41 ítems en el área de Lengua y Literatura y Ser Bachiller 2018 tiene 40 ítems en la misma área. Todos los ítems fueron diseñados con respuesta cerrada y sistema de opción múltiple en la modalidad de aplicación cien por ciento digital.<sup>50</sup> Cada ítem tiene un peso y valor ponderado en 1, por lo que todos los ítems tienen el mismo puntaje en la calificación global.

---

<sup>50</sup> “Ibid”



## **Capítulo Dos**

### **Metodología**

#### **1. Estudio Piloto**

Antes de llevar a cabo la alineación propuesta se realizó un estudio piloto, con el objetivo de validar los instrumentos y método Webb, familiarizarse con ellos y determinar si su uso era apropiado o no para desarrollar el estudio principal.

El estudio piloto se realizó entre los bloques curriculares y las destrezas con criterio de desempeño del Currículo de Educación Obligatoria y los ítems de Lengua y Literatura de la evaluación Ser Bachiller 2017 Costa, siguiendo las siguientes etapas propuestas en el Método Webb.

- a) Elección de cinco revisores con conocimientos en la enseñanza y evaluación de la Lengua y Literatura.
- b) Capacitación de los revisores sobre el Método Webb.
- c) Fase Individual: Codificación de DCD e ítems en los criterios: concurrencia de contenido y consistencia en la profundidad de conocimiento.
- d) Fase de Consenso: Acuerdos grupales sobre las decisiones tomadas en la Fase Individual.
- e) Entrevista grupal con los revisores sobre el proceso de alineación.

#### **1.1 Validación de Instrumentos y del Proceso**

Para el desarrollo de la Fase Individual y Fase de Consenso se crearon instrumentos, a partir de la teoría Webb, donde los revisores consignaban sus decisiones.

En la Fase Individual se creó y se puso a prueba los siguientes instrumentos:

- a) Ficha 1A Concurrencia de contenido. Donde los revisores asignaron uno o más ítems de la evaluación Ser Bachiller a las DCD de acuerdo con sus conocimientos en el área de Lengua y Literatura; en los casos donde los revisores consideraron que cierto ítem no correspondía con alguna DCD debían escribir el número de ítem en una casilla especial.

- b) Ficha 2A Consistencia en la profundidad de conocimiento DCD. Donde cada revisor asignó un nivel de demanda cognitiva DOK a cada una de las DCD.
- c) Ficha 3A Consistencia en la profundidad de conocimiento de los ítems. Donde cada revisor asignó un nivel de demanda cognitiva DOK a cada uno de los ítems.
- d) Ficha 4 Problemas de la fuente de desafío. En esta, los revisores consignaron observaciones individuales a los ítems que, durante los pasos anteriores, consideraron que tenían dificultades en su planteamiento.

En la Fase de Consenso los revisores se reunieron y discutieron la información consignada en cada una de las fichas individuales con el fin de llegar a establecer consensos, para ello los revisores recibieron las Fichas 1B, 2B, 3B, que contenían las decisiones tomadas por los cinco revisores, esto facilitaba la discusión para el consenso.

Los resultados de estos consensos fueron registrados en los siguientes instrumentos:

- a) Ficha 1C Consenso Concurrencia de contenido. Donde se establecieron por consenso, con un mínimo de tres votos a favor, qué ítems evaluaban o no a cada DCD.
- b) Ficha 2C Consistencia en la profundidad de conocimiento DCD. Donde se estableció por consenso, con un mínimo de tres votos a favor, qué nivel DOK tenía cada DCD.
- c) Ficha 3C Consistencia en la profundidad de conocimiento de los ítems. Donde se estableció por consenso, con un mínimo de tres votos a favor, qué nivel DOK tenía cada ítem.

El criterio de la Fuente de Desafío no tuvo un proceso de consenso porque es una observación cualitativa y personal que hizo cada revisor a los ítems que consideró tenían problemas en su planteamiento.

Finalmente, los revisores contestaron una entrevista semi-estructurada de sus percepciones sobre el proceso de alineación realizado.

## 1.2 Resultados del Piloto

Se determinó que el método Webb es adecuado para realizar alineaciones útiles, consistentes y confiables por las siguientes razones:

El método examina la congruencia de las evaluaciones con el currículo bajo cinco criterios distintos, esto representa una valoración más integral y válida. La tabla de profundidad de conocimiento DOK ha sido diseñada por expertos en la Lengua y la Literatura, por ello es más específica y pertinente a la materia que otras taxonomías de niveles de conocimiento. El método ofrece dos tipos de resultado: cualitativos y cuantitativos, lo cual brinda la oportunidad de triangular la información y enriquecer los resultados.

La teoría sobre el método es fácil de interpretar y aplicar, los revisores no encontraron dificultades en la comprensión del método.

El Método cuenta con gran cantidad de material disponible en forma gratuita en su página web, <http://wat.wceruw.org>, que contiene ejemplos de aplicación, matrices, fórmulas para determinar los valores de cada uno de los cinco criterios e información sobre los cuatro niveles de profundidad de conocimiento, todos estos recursos facilitan la interpretación y aplicación del método.

Las fichas utilizadas fueron fáciles de comprender y utilizar, sin embargo, para el estudio principal se recomienda usar fichas digitales en formato Excel, esto facilitará el manejo de los datos y economizará recursos.

La ficha 2A y 3A se pueden simplificar, utilizando sola una columna para escribir el nivel DOK de cada ítem y destreza, en lugar de tener cuatro columnas para el mismo fin.

Es importante grabar los encuentros de consenso, con el fin de tener un respaldo del trabajo y sobre todo puede ser un recurso para establecer conclusiones de tipo cualitativo.

En este piloto los revisores llevaron a cabo el proceso de codificación desde su casa con un tiempo amplio para su desarrollo, sin embargo, para futuras alineaciones consideramos que es ideal que todos estén en un mismo lugar concentrados únicamente en el desarrollo del método. Esto facilita responder preguntas que puedan surgir y obtener los resultados con mayor rapidez.

En esta alineación solo equiparamos las DCD con la evaluación, pero para alineaciones futuras, que busquen tener mayor trascendencia será importante incluir los estándares de aprendizaje que establece la autoridad educativa.

La entrevista con los revisores al terminar las codificaciones individuales y los consensos es valiosa porque enriquece los resultados cualitativos y permite realizar una comparación con los cuantitativos

Los revisores destacaron el valor de aplicar este método, pudieron realizar reflexiones en cuanto a la importancia de los procesos de alineación, no solo a nivel macro, sino también en niveles más pequeños, como en el aula.

También, los revisores concluyeron que el Método Webb es una herramienta útil y exhaustiva, con pasos bien definidos, detallados y sistemáticos que permite obtener resultados confiables, además que la participación de revisores con distintas experiencias con la Lengua y la Literatura enriquece la discusión y permite establecer una comunicación desde distintas perspectivas, en el caso de este grupo de revisores, desde los formuladores de políticas públicas y también con quienes ejecutan el currículo que son los docentes.

## **2. Alineación entre Currículo Nacional y prueba Ser Bachiller 2017 y 2018**

Este estudio realiza un análisis cualitativo y cuantitativo a partir de la sistematización de las decisiones de codificación de un panel de 8 expertos (ver Anexo) con respecto a los cinco criterios establecidos por Webb y detallados anteriormente, para determinar el alineamiento entre las pruebas de evaluación Ser bachiller régimen Costa 2017 y 2018 y los componentes curriculares, bloques curriculares, estándares de aprendizaje y destrezas con criterios de desempeño del área de Lengua y Literatura.

El estudio se realizó con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos en Ecuador, el Ministerio de Educación del Ecuador y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ecuador, y fue conducido por un equipo de investigación de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. El desarrollo de la investigación se llevó a cabo en las instalaciones de la Universidad, contando con las facilidades de mobiliario y logística. El Ministerio de Educación proporcionó a los docentes expertos en la Lengua y la Literatura. Desde Ineval se contó con la participación de una especialista experta en la

elaboración de ítems sobre Lengua y Literatura, así como las formas (pruebas) liberadas correspondientes a la evaluación Ser Bachiller costa 2017 y 2018. Y por parte de la OEI, el apoyo financiero y de personal calificado para el desarrollo del estudio.

El equipo de expertos docentes se reunió durante cinco días, en jornada completa, en los cuáles fueron capacitados en los criterios de alineación Webb y seguidamente procedieron a analizar, codificar y relacionar los elementos del currículo y la evaluación, registrando su trabajo en fichas individuales, para luego discutir sus conclusiones en forma grupal y llegar a consensos.

La investigación se realizó siguiendo estas fases:

- a) Fase cero. Selección y contacto con el equipo de expertos, provistos por el Ministerio de Educación y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa de acuerdo con los criterios<sup>51</sup> proporcionados por el equipo de investigación.
- b) Fase uno. Sesión de entrenamiento con los expertos para familiarizarlos con el proceso de análisis de alineación.
- c) Fase dos. Codificación y consenso de acuerdo con el criterio de concurrencia de categorías de contenido.
- d) Fase tres. Codificación y consenso de acuerdo con el criterio de profundidad de conocimiento o demanda cognitiva.
- e) Fase cuatro. Análisis de la fuente de desafío.
- f) Fase cinco: Evaluación del proceso mediante grupos de discusión y entrevistas con los expertos participantes.
- g) Fase seis: Análisis y procesamiento de la información y elaboración de informe de resultados cualitativos y cuantitativos.

Durante las fases dos y tres, de codificación, el panel de expertos registró sus decisiones individuales y consensuadas empleando los instrumentos desarrollados y

---

<sup>51</sup> Criterios para ser experto revisor docente del Ministerio de Educación: tener formación de grado y postgrado en Lengua y Literatura. Tener cinco años, como mínimo, en el ejercicio de la docencia de Lengua y Literatura. Ser docente del nivel Bachillerato del Ministerio de Educación del Distrito Metropolitano de Quito. Contar con las mejores calificaciones en las pruebas Ser Maestro 2016.

Criterios para ser experto revisor del INEVAL: Ser Profesional con un mínimo de 3 años de experiencia en la elaboración de ítems para el nivel de Bachillerato (Prueba Ser Bachiller). Ser analista técnico de la Dirección de Modelos y Estructuras de Evaluación o de la Dirección de Elaboración y Resguardo de Ítems del Instituto.

validados en el estudio piloto. Para cuantificar la fiabilidad de estas mediciones el equipo de investigación calculó el coeficiente de correlación intraclase para las decisiones individuales relacionadas con la codificación de los ítems de evaluación de acuerdo con el criterio de demanda cognitiva o profundidad de conocimiento.

## **2.1 Registro y Procesamiento de la Información**

De los criterios de alineamiento definidos para el análisis según el método Webb, los dos primeros (la concurrencia de contenidos y la profundidad de conocimiento o demanda cognitiva) requieren un proceso de codificación por parte de los expertos. Los criterios de amplitud de conocimiento y balance de representación de contenidos se construyen a partir de la información recogida para los dos primeros. Por último, la fuente de desafío recoge información sobre las posibles dificultades para la resolución de un ítem.

### **2.1.1 Concurrencia de Contenido**

Para determinar este criterio cada experto revisó los ítems de las evaluaciones Ser Bachiller con el objetivo de relacionarlos con las destrezas con criterios de desempeño que, a su juicio, evaluaban. Cada experto registró el resultado del análisis realizado de forma individual para, después, en una sesión de grupo, exponer sus decisiones y participar en un debate con el objeto de lograr consensos con respecto a las relaciones establecidas individualmente.

Se discutió la relación de cada ítem de evaluación con las destrezas del currículo en un máximo de dos rondas de debate, donde si no se alcanzaba un consenso por unanimidad se establecía por un mínimo de 5 votos, lo que correspondía a la mitad más uno de los expertos del panel. Todas estas decisiones quedaron registradas en fichas individuales y de consenso.

Se analizó cada una de las decisiones individuales, agrupándolas por bloque curricular, estándar de aprendizaje y destreza con criterios de desempeño que cada experto asignó. Posteriormente se hizo un conteo por experto de todos los ítems asignados para cada destreza con criterios de desempeño. A continuación, se calculó la media

aritmética para determinar cuántos ítems representaban a las destrezas con criterios de desempeño por bloque curricular en promedio. Finalmente, se calculó la desviación estándar para determinar la variación en las decisiones individuales con respecto a la cantidad de ítems y destrezas con criterios de desempeño representadas por bloque curricular.

Con los resultados de estos cálculos, se determinó qué tipo de alineamiento mostraba el criterio concurrencia de contenido de acuerdo con lo establecido en los estudios realizados por Webb:

- Sí existe alineamiento cuando al menos se codifican, en promedio, seis ítems de evaluación en cada bloque curricular.
- El alineamiento es débil si los ítems de evaluación codificados en cada bloque curricular, en promedio, son cinco.
- No existe alineamiento si los ítems de evaluación codificados en cada bloque curricular, en promedio, son menos de cinco.

Adicionalmente, a partir del consenso del panel de expertos, se representó en un gráfico de radar y en otro de *doughnut* (Ver Gráficos 1 y 2) la distribución de los ítems de evaluación en los bloques curriculares, logrando así representar la concurrencia de los contenidos evaluados.

### **2.1.2 Profundidad de Conocimiento o Demanda Cognitiva**

Para determinar la alineación en este criterio los expertos procedieron a determinar el nivel de profundidad de conocimiento o demanda cognitiva de cada uno de los ítems de evaluación y de cada una de las destrezas con criterios de desempeño del currículo relacionadas (de acuerdo con los niveles DOK), primero de manera individual, y después en sesiones grupales, con la finalidad de alcanzar consensos.

Para el logro de consensos se procedió de la misma manera que en el caso anterior, se discutió el nivel de demanda cognitiva de cada ítem y de cada destreza del currículo en un máximo de dos rondas de debate, donde si no se alcanzaba un consenso por unanimidad se establecía por un mínimo de 5 votos, lo que correspondía a la mitad más uno de los expertos de cada panel. Todas estas decisiones quedaron registradas en fichas individuales y de consenso.

Con respecto a las decisiones individuales, se analizó si un experto consideraba que la demanda cognitiva de cada ítem era mayor, igual o menor que la demanda cognitiva de la destreza con criterios de desempeño con la que había determinado que existía una concurrencia de contenido.

Posteriormente se realizó un conteo por experto para establecer, en cada uno de los bloques curriculares, cuántos ítems presentaban una demanda cognitiva mayor, igual o menor a las destrezas con criterios de desempeño asociadas.

Seguidamente, para cada bloque curricular, se calculó el promedio de las decisiones individuales de los ocho expertos y el porcentaje promedio total de ítems que presentaban una demanda cognitiva mayor, igual o menor a las destrezas con criterios de desempeño a las que habían sido asociadas, así como su desviación estándar para determinar la variación en las decisiones de los expertos.

Por último, se calculó el coeficiente de correlación intraclase para el conjunto de las decisiones individuales tomadas por los expertos con respecto a la profundidad de conocimiento o demanda cognitiva de los ítems de cada una de las pruebas de evaluación, como medida de confiabilidad, considerando que los valores por encima de 0.7 para este coeficiente eran aceptables.

Con los resultados de estos cálculos, se determinó qué tipo de alineamiento mostraba el criterio de profundidad de conocimiento o demanda cognitiva de acuerdo con lo establecido en los estudios realizados por Webb:

- Sí existe alineamiento cuando al menos, en promedio, un 50% o más de los ítems de evaluación consignados en cada bloque curricular presentan una demanda cognitiva igual o mayor que la destreza con criterios de desempeño con la que se determinó la existencia de concurrencia de contenido.
- El alineamiento es débil si no se alcanza este 50%, pero un 40% o más de los ítems de evaluación consignados en cada bloque curricular presentan, en promedio, una demanda cognitiva igual o mayor que la destreza con criterios de desempeño con la que se determinó la existencia de concurrencia de contenido.
- No existe alineamiento si menos del 40% de los ítems de evaluación consignados en cada bloque curricular presentan, en promedio, una demanda cognitiva igual o mayor que la destreza con criterios de desempeño con la que se determinó la existencia de concurrencia de contenido.

Adicionalmente, a partir de los consensos de cada panel de expertos, se representó en un gráfico de radar la profundidad de conocimiento de los ítems de evaluación de cada prueba (Ver Gráficos 3 y 4) y de las destrezas con criterios de desempeño concurrentes, para poder visualizar el grado de alineamiento entre ambos instrumentos.

### **2.1.3 Cobertura de Conocimiento**

Para establecer en qué medida una prueba cubre de manera adecuada el contenido presentado en cada uno de los bloques curriculares, se calcula cuántas destrezas con criterios de desempeño de las consignadas en cada uno de estos bloques concurren en cuanto a contenido con los ítems de la prueba de evaluación.

Este análisis toma en consideración las decisiones individuales de cada uno de los expertos, a partir de las cuales se calcula el porcentaje, en promedio, del total de destrezas que presentan concurrencia de contenido con los ítems de evaluación en cada bloque. Finalmente, se calculó la desviación estándar para determinar la variación de las decisiones de los expertos.

Con los resultados de estos cálculos, se determinó qué tipo de alineamiento mostraba el criterio de cobertura o amplitud de conocimiento de acuerdo con lo establecido en los estudios realizados por Webb:

- Sí existe alineamiento cuando al menos, en promedio, un 50% o más de las destrezas con criterios de desempeño en cada bloque curricular concurren con algún ítem de la prueba de evaluación.
- El alineamiento es débil si no se alcanza este 50%, pero un 40% o más de más de las destrezas con criterios de desempeño en cada bloque curricular concurren con algún ítem de la prueba de evaluación.
- No existe alineamiento si menos del 40% de más de las destrezas con criterios de desempeño en cada bloque curricular concurren con algún ítem de la prueba de evaluación.

### 2.1.4 Balance de Representación

Para determinar el índice de balance de representación en la prueba de evaluación de cada uno de los bloques curriculares, se calculó a partir de la concurrencia de contenidos cuántos ítems de una misma prueba evaluaban la misma destreza con criterios de desempeño en cada uno de los bloques curriculares. Esto permitió obtener un porcentaje promedio de ítems por destreza con criterios de desempeño en función del total de ítems de cada bloque curricular.

A continuación, se aplicó la ecuación para el cálculo del índice de balance de Webb para el conjunto de destrezas evaluadas por bloque curricular.

Finalmente se estimó la desviación estándar para determinar el rango de variación de las decisiones individuales.

Para el cálculo del índice de balance, la ecuación propuesta por Webb es:

$$1 - \left( \sum \left| \frac{1}{(DCD)} - \frac{I_k}{(H)} \right| \right) / 2$$

$$K = 1$$

Donde:

$DCD$  = Número total de destrezas con criterios de desempeño representadas por bloque curricular.

$I_k$  = Número de ítems correspondientes a la destreza con criterios de desempeño evaluada.

$H$  = Número total de ítems de evaluación en cada bloque curricular.

Con los resultados de estos cálculos, se determinó qué tipo de alineamiento mostraba el criterio de balance de representación de acuerdo con lo establecido en los estudios realizados por Webb:

- Existe alineamiento cuando obtenemos un índice de balance de, al menos, 0.7.
- El alineamiento es débil si el índice de balance es menor a 0.7, pero igual o mayor que 0.6.
- No existe alineamiento si el índice de balance está por debajo de 0.6.

Adicionalmente, a partir de los consensos de cada panel de expertos, se representó en un mapa la distribución de los ítems de evaluación en los bloques curriculares, estándares de aprendizaje y destrezas con criterios de desempeño, logrando así representar el balance de los contenidos evaluados (Ver Tablas 14, 15 y 16).

### **2.1.5 Fuente de Desafío**

Para este criterio se analizaron cada uno de los ítems de forma individual para determinar si las evaluaciones presentaban algún tipo de inconsistencia, fueran estas de tipo técnico o conceptual.

Las observaciones técnicas pueden presentarse si:

- En el planteamiento o en las opciones de respuesta del ítem existen elementos que dificultan la comprensión de lo que se demanda saber o saber hacer para resolverlo.
- Se presenta algún tipo de información adicional que puede causar algún tipo de confusión.
- Si la redacción no es adecuada para la población a la que va dirigida la evaluación.

Las observaciones de tipo conceptual pueden presentarse si:

- En el planteamiento del ítem existe algún tipo de error conceptual y en consecuencia no hay respuesta correcta en las opciones o estas son ambiguas.
- El procedimiento implícito al que hace referencia el ítem no considera elementos conceptuales necesarios para resolverlo, por consiguiente, la respuesta señalada como correcta no lo es.

Al término de la revisión individual de cada experto, se sometieron a discusión las observaciones a cada ítem para llegar a un consenso que determinara si efectivamente existía una fuente de desafío y redactar la descripción de la dificultad presentada.

Este procedimiento se realizó haciendo una revisión de los parámetros psicométricos, proporcionados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, para establecer si la observación de los expertos correspondía con una o más observaciones de alguno de estos parámetros.

Los parámetros utilizados fueron dificultad y discriminación, ambos utilizados en la teoría clásica de los test (TCT) y la teoría de respuesta al ítem (IRT) para determinar la

calidad técnica de los ítems. Adicionalmente a estos parámetros, se sometieron a revisión los datos resultantes del análisis de distractores, proporcionados en la misma tabla de parámetros psicométricos. Esta información proporcionó los porcentajes de elección, por parte de los estudiantes de las opciones de respuesta del ítem. Se utilizaron estos porcentajes para identificar si las opciones de respuesta diferentes a la marcada como respuesta correcta presentaban algún tipo de fuente de desafío que pudiera motivar que los estudiantes la eligieran y así corroborar las observaciones realizadas por los expertos.

## Capítulo Tres

### Resultados y Conclusiones

De acuerdo con el modelo propuesto, el análisis de los datos consistió en examinar y determinar en qué medida existe una alineación entre el currículo y las pruebas Ser bachiller con base en los criterios Webb: a) concurrencia de contenido, b) profundidad de contenido, c) cobertura de conocimiento y d) balance de representación. Para esta propuesta los datos fueron analizados desde dos enfoques:

**Cualitativo.** Se elaboró un análisis individual por parte de los docentes expertos para luego someter las decisiones y conclusiones a consenso sobre cada criterio propuesto por Webb. Esta información fue recopilada en una base de datos para su posterior procesamiento. La intención de este análisis fue contar con una descripción sobre aspectos curriculares en lo que respecta a la representación y profundidad de contenido de las pruebas y su alineación con el currículo.

**Cuantitativo.** A partir de la base de datos generada se realizó el análisis de las decisiones individuales de cada docente aplicando los indicadores del modelo Webb cuya intención fue determinar los índices que permiten determinar el grado y nivel de alineación de las pruebas con el currículo de acuerdo con los criterios previamente descritos.

En el proceso de análisis de cada criterio y enfoque propuesto se llevaron a cabo los siguientes procedimientos:

#### **1. Análisis de Concurrencia en las Categorías de Contenido**

En la evaluación del 2017 hay concurrencia solo con 10 de las 27 destrezas del currículo, mientras que en 2018 solamente con 11 (ver Tabla 3). En las dos evaluaciones, aproximadamente el 90% de los ítems evalúa sólo los bloques de Escritura y Lectura, mientras que los demás bloques están escasamente representados (ver Tabla 4).

**Tabla 4 - Cantidad de destrezas por bloque, representadas en la evaluación Ser Bachiller**

Bloque	Estándares	Destrezas con criterio de desempeño		
		Currículo	2017	2018
Lengua y Cultura	2	4	0	0
Comunicación oral	1	4	1	2
Lectura	2	6	3	4
Escritura	1	8	4	4
Literatura	2	5	2	1
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>27</b>	<b>10</b>	<b>11</b>

Fuente: Equipo de Investigación

**Tabla 5 - Cantidad de ítems de evaluación por bloque**

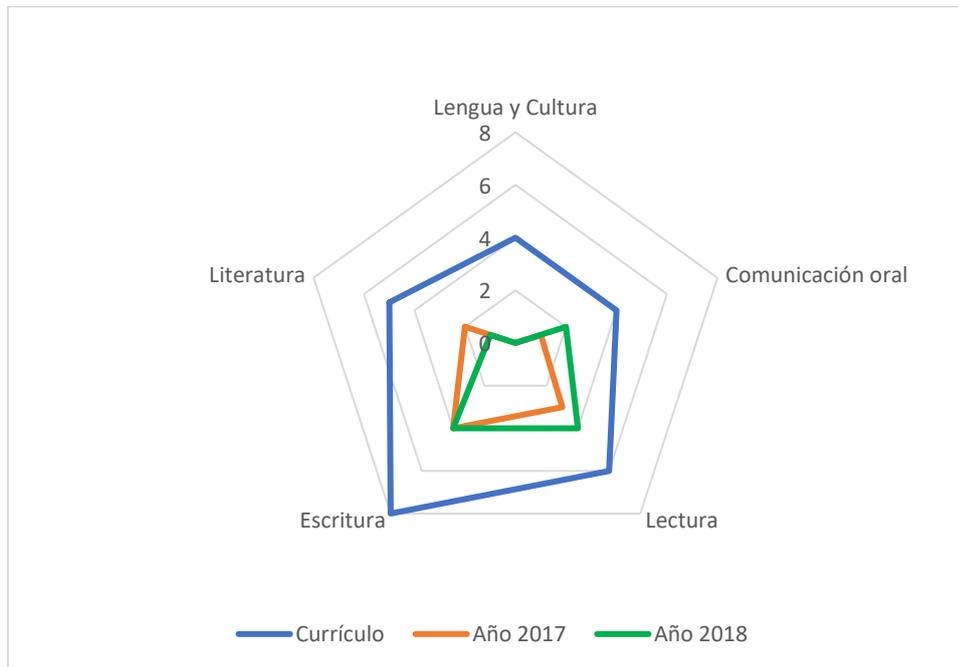
Bloque	2017	2018
Lengua y Cultura	0	0
Comunicación oral	1	2
Lectura	16	14
Escritura	20	20
Literatura	3	3
Sin concurrencia	1	1
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>40</b>

Fuente: Equipo de Investigación

En el Gráfico 1 se detalla el número de DCD que abarca cada bloque curricular, en comparación con el número de DCD que son tocadas por la evaluación en sus dos versiones. Se puede notar que las pruebas dejan sin evaluar más de la mitad de las destrezas con criterio de desempeño.

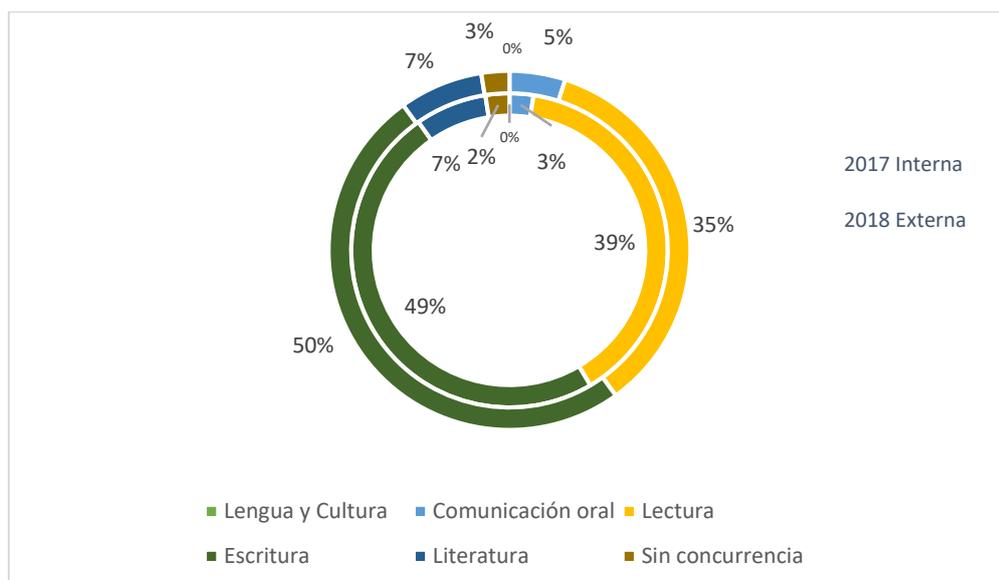
El Gráfico 2 muestra la representación que tiene cada bloque en las evaluaciones 2017 y 2018, expresando que hay dos bloques altamente concurridos, dos débilmente y uno no tiene concurrencia alguna.

Gráfico 1  
**Concurrencia en las categorías de contenido por consenso de DCD  
 evaluadas por bloque curricular**



Fuente: Equipo de Investigación

Gráfico 2  
**Concurrencia de bloques en porcentajes por consenso**



Fuente: Equipo de Investigación

La Tabla 5 muestra que, según las decisiones individuales de los expertos, los bloques 1, 2 y 5 no tienen concurrencia con las DCD, es decir que estos bloques son evaluados por menos de cinco ítems, mientras que los bloques 3 y 4 sí tiene concurrencia, porque son evaluados por más de seis ítems cada uno.

**Tabla 6 - Concurrencia en las categorías de contenido, Individual: 8 expertos**

Bloques		Nivel por DCD				2017		2018		Concurrencia de categorías	
						Ítems codificados		Concurrencia de categorías	Ítems codificados		
Nombre	# Estándares	# DCD	Nivel	# DCD (nivel)	% DCD (nivel)	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	Concurrencia de categorías	
Lengua y Cultura	2	4	1	0	0.00	0.00	0.00	No	0.25	0.66	No
			2	0	0.00						
			3	2	50.00						
			4	2	50.00						
Comunicación oral	1	4	1	0	0.00	5.00	5.43	Débil	3.38	2.60	No
			2	1	25.00						
			3	2	50.00						
			4	1	25.00						
Lectura	2	6	1	0	0.00	17.00	5.02	Sí	14.13	4.28	Sí
			2	2	33.33						
			3	3	50.00						
			4	1	16.67						
Escritura	1	8	1	0	0.00	16.88	5.84	Sí	19.75	3.99	Sí
			2	0	0.00						
			3	4	50.00						
			4	4	50.00						
Literatura	2	5	1	0	0.00	2.13	1.45	No	2.50	0.87	No
			2	0	0.00						
			3	4	80.00						
			4	1	20.00						
Total	8	27	1	0	0.00	41.00	17.75		40.00	12.40	
			2	3	11.11						
			3	15	55.56						
			4	9	33.33						

# Estándares Número de estándares que contiene el bloque

# DCD Número de destrezas contenidas en el estándar

Nivel Nivel de profundidad de conocimiento codificado por los docentes expertos para las DCD de cada nivel

# DCD (nivel) Número de DCD codificadas en cada nivel

% DCD (nivel) Porcentaje de DCD codificadas en cada nivel

<b>Ítems codificados (<math>\bar{X}</math> &amp; <math>\sigma</math>)</b>	Media aritmética y la desviación estándar de los docentes expertos como correspondientes al bloque. El total es el número de ítems codificados
<b>Concurrencia de categoría</b>	<p><b>"Sí" indica que el bloque contiene seis o más ítems de evaluación.</b></p> <p><b>"Débil" indica que el bloque contiene cinco ítems de evaluación.</b></p> <p><b>"No" indica que el bloque contiene menos de cinco ítem de evaluación.</b></p>

Fuente: Equipo de Investigación

Los expertos concluyeron que ningún ítem de evaluación se alinea al 100% con alguna destreza con criterios de desempeño y, generalmente, el punto de alineamiento se encontró en los contenidos conceptuales. Además, varios ítems (hasta 3 o 4) evalúan los mismos contenidos, en la misma forma e igual profundidad.

Los temas con los que existe una mayor concurrencia son el uso de vocabulario preciso, el correcto significado de las palabras, aspectos formales de un texto y procesos para mejorar la comprensión autorregulada: uso de información previa, analogías, hipótesis, síntesis interna, deducción, entre otros procesos. Los bloques de Comunicación Oral y Literatura se evalúan en forma somera y los contenidos comprendidos en estos son: registros del discurso oral, formatos de la comunicación y géneros literarios. El bloque Lengua y Cultura no es evaluado.

Los contenidos evaluados, en general, atienden a la parte más básica de la destreza con criterios de desempeño, dejando sin evaluar una gran cantidad de contenido conceptual y especialmente procedimental.

## **2. Análisis de la Profundidad de Conocimiento o Demanda Cognitiva**

La Tabla 6 muestra el número de ítems que evalúa a cada de las DCD (solo las 13 que, según los expertos, evalúa la prueba) y el nivel de demanda cognitiva que tiene cada destreza en las dos formas, 2017 y 2018.

**Tabla 7- Profundidad de conocimiento en las 13 DCD escogidas, consenso**

Bloque	Estándares	DCD	2017				2018			
			1	2	3	4	1	2	3	4
Comunicación oral	1	LL.5.2.2.			1					
		LL.5.2.3.								1
		LL.5.2.4.								1
Lectura	2	LL.5.3.1.								1
		LL.5.3.2.			4				2	
		LL.5.3.3.			9				6	
		LL.5.3.4.				3				5
Escritura	1	LL.5.4.4.			2				3	
		LL.5.4.6.				3				9
		LL.5.4.7.			8				6	
		LL.5.4.8.				7				2
Literatura	2	LL.5.5.4.			2				3	
		LL.5.5.5.				1				

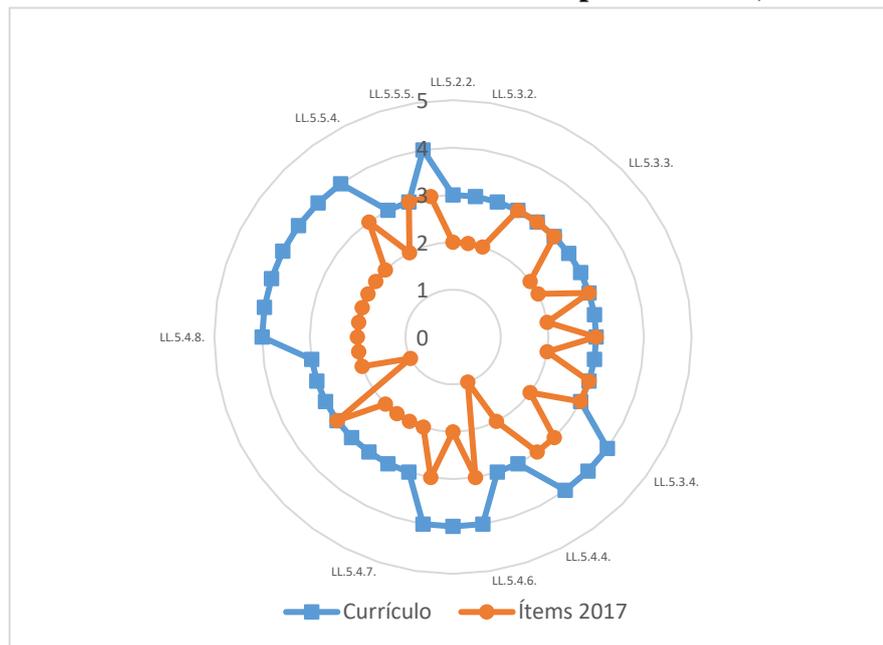
Fuente: Equipo de Investigación

Los Gráficos 3 y 7, son los resultados de consenso, estos muestran que el 60% de las DCD se encuentran en un nivel DOK 3 y el 40% se encuentra en el nivel DOK 4. Pero, el 57 % de los ítems de evaluación se encuentran en el nivel de demanda cognitiva 2, el 37% en nivel 3 y el 5% en nivel 1.

El gráfico 4, resultados de consenso, revela que 54% de las DCD se encuentran en un nivel DOK 3, el 36% se encuentra en el nivel DOK 4 y el 10% en nivel 2. Pero, el 46 % de los ítems de evaluación se encuentran en el nivel de demanda cognitiva 2, el 37% en nivel 3, el 7,55% en nivel 1 y el 2,5% en nivel 1.

El análisis realizado revela que el nivel de demanda cognitiva de las destrezas con criterios de desempeño es mayor que el de los ítems de las pruebas de evaluación, aunque es preciso considerar que el resultado del coeficiente de correlación intraclase para el trabajo realizado con la prueba de 2017 es bajo, 0,585, lo que le resta validez.

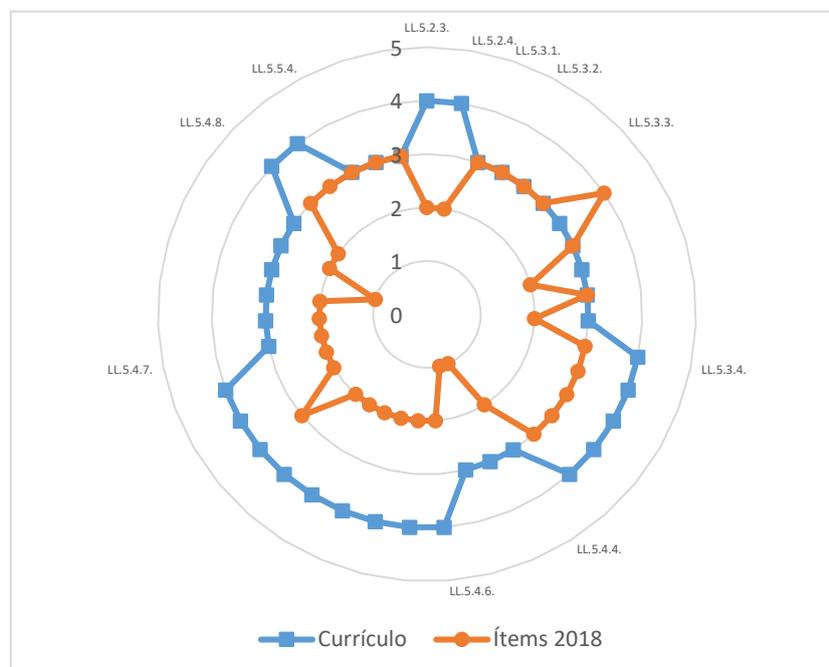
### Profundidad de conocimiento por consenso, 2017



Fuente: Equipo de Investigación

Gráfico 4

### Profundidad de conocimiento por consenso, 2018



Las Tablas 7 y 8 muestran que sólo el bloque Literatura, en la forma 2018 se alinea con la evaluación, por cuanto los ítems que la evalúan tiene un nivel DOK igual o superior que las destrezas, sin embargo, ningún otro bloque tiene alineación en

profundidad de conocimiento, es decir que los ítems tienen una exigencia cognitiva inferior a las destrezas del currículo.

**Tabla 8 - Consistencia profundidad de conocimiento. 8 revisores, 41 ítems 2017**

Bloques	Nivel del ítem con respecto al bloque									Consistencia de profundidad de conocimiento
	Nombre	# Estándares	# DCD	# Ítems codificados	% por debajo		% igual		% por encima	
$\bar{X}$					$\sigma$	$\bar{X}$	$\Sigma$	$\bar{X}$	$\Sigma$	
Lengua y Cultura	2	4	0	0.00	0.00	0.00	0.0	0.00	0.00	No
Comunicación oral	1	4	1	75.00	43.30	25.00	43.30	0.00	0.00	No
Lectura	2	6	17	65.63	22.96	25.00	15.31	9.38	13.98	No
Escritura	1	8	20	82.50	17.14	16.25	16.54	1.25	2.17	No
Literatura	2	5	3	70.83	30.90	29.17	30.90	0.00	0.00	No
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>27</b>	<b>41</b>	<b>58.79</b>	<b>22.86</b>	<b>19.08</b>	<b>21.21</b>	<b>2.13</b>	<b>3.23</b>	

Fuente: Equipo de Investigación

**Tabla 9 - Consistencia de profundidad de conocimiento. 8 revisores, 40 ítems 2018**

Bloques	Nivel del ítem con respecto al bloque									Consistencia de profundidad de conocimiento
	Nombre	# Estándares	# DCD	# Ítems codificados	% por debajo		% igual		% por encima	
$\bar{X}$					$\Sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\Sigma$	
Lengua y Cultura	2	4	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	No
Comunicación oral	1	4	3	68.75	24.21	31.25	24.21	0.00	0.00	No
Lectura	2	6	14	61.61	21.11	27.68	14.03	10.71	12.88	No
Escritura	1	8	20	82.50	17.68	17.50	17.68	0.00	0.00	No
Literatura	2	5	3	50.00	37.27	37.50	35.11	12.50	33.07	Sí
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>27</b>	<b>40</b>	<b>52.57</b>	<b>20.05</b>	<b>22.79</b>	<b>18.21</b>	<b>4.64</b>	<b>9.19</b>	

Fuente: Equipo de Investigación

# Estándares            Número de estándares que contiene el bloque

# DCD                    Número de destrezas contenidas en el estándar

# Ítems codificados    Numero de ítems codificados por bloque

<b>Nivel del ítem con respecto al bloque</b>	Ítems codificados. Número de ítems de evaluación correspondientes al bloque. ( $\bar{X}$ & $\sigma$ ) El porcentaje medio y la desviación estándar de los ítems codificados como "por bajo", "igual" y "por encima" del nivel de profundidad del conocimiento del bloque correspondiente.
<b>Consistencia de profundidad de conocimiento</b>	"Sí" indica que el 50% o más de los ítems se calificaron como "igual" o "por encima" del nivel de profundidad del conocimiento de las DCD correspondientes. "No" indica que menos del 40% de los ítems se calificaron como "igual" o "por encima" del nivel de profundidad de conocimiento de las destrezas correspondientes.

Fuente: Equipo de Investigación

El inexistente alineamiento en la profundidad de conocimiento (excepto en el bloque Literatura de la prueba 2018) responde, en gran medida, a que las destrezas con criterios de desempeño abarcan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, mientras que los ítems atienden sobre todo contenidos conceptuales. En algunos casos las destrezas con criterios de desempeño y los ítems abordan los mismos temas o contenidos, sin embargo, el saber hacer, el saber procedimental, siempre requiere una demanda cognitiva menor en los ítems que en las destrezas.

Los contenidos procedimentales que evalúa la prueba son: identificar (significado, palabra, paráfrasis, sinónimo, elemento metaforizado, tesis, idea principal, tipo de texto, inferencia), seleccionar, ordenar lógicamente y completar; mientras que los contenidos procedimentales que exigen las destrezas con criterios de desempeño son: Indagar, analizar causas, analizar críticamente, valorar, utilizar de manera selectiva y crítica, autorregular, consultar, recoger, comparar y organizar información, construir, defender, aplicar, usar, producir, expresar posturas, desarrollar un tema, recrear, experimentar.

### 3. Análisis de la Cobertura de Conocimiento

Las dos pruebas de evaluación, 2017 y 2018, sólo cubren 4 de los 8 estándares de aprendizaje establecidos para Lengua y Literatura. El 50 % de los ítems se concentra en el estándar 6 y el 37% de los mismos en el estándar 4, es decir, que hay una sobre-evaluación de los estándares 6 y 4. Los estándares 3 y 8 son parcialmente cubiertos, cada prueba cubre un 50% de los mismos. Los estándares 1, 2, 5 y 7 no son tomados en cuenta en la evaluación. Además, hay dos ítems, uno en cada evaluación, que evalúan contenidos

que no se encuentran en ninguna de las destrezas con criterio de desempeño, ni en los estándares, por tanto, se dejan sin correspondencia.

**Tabla 10 - Cobertura de los estándares en la evaluación Ser Bachiller**

Bloque	Estándares	Ítems	
		2017	2018
<b>Lengua y Cultura</b>	E.LL.5.1.	0	0
	E.LL.5.2.	0	0
<b>Comunicación oral</b>	E.LL.5.3.	1	2
	Sin correspondencia	0	1
<b>Lectura</b>	E.LL.5.4.	16	14
	E.LL.5.5.	0	0
	Sin correspondencia	1	0
<b>Escritura</b>	E.LL.5.6.	20	20
<b>Literatura</b>	E.LL.5.7.	0	0
	E.LL.5.8.	3	3

Fuente: Equipo de Investigación

Las Tablas 10 y 11 corresponden a las decisiones individuales de los expertos, éstas nos muestran que sólo hay alineación en los bloques Lectura y Escritura, es decir que 50% o más de las destrezas curriculares, de dichos bloques, concurren con algún ítem de la prueba. El bloque Comunicación Oral, en la forma 2017 tiene una alineación débil, y en dos bloques restantes no son cubiertos por la prueba.

**Tabla 11 - Correspondencia cobertura de conocimiento. 8 revisores, 41 ítems 2017**

Bloques	Estándares	DCD	# Ítems codificados		Rango de destrezas				Rango
			$\bar{X}$	$\sigma$	Destrezas codificadas		% del total		
Nombre			$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\Sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
Lengua y Cultura	2	4	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	No
Comunicación oral	1	4	5.00	5.43	1.63	1.32	40.63	32.92	Débil
Lectura	2	7	17.00	5.02	4.25	0.83	70.83	13.82	Sí
Escritura	1	8	16.88	5.84	4.00	1.12	50.00	13.98	Sí
Literatura	2	5	2.13	1.45	1.00	0.50	20.00	10.00	No

Fuente: Equipo de Investigación

**Tabla 12 - Correspondencia cobertura de conocimiento. 8 revisores, 40 ítems 2018**

Bloques	Estándares	DCD	# Ítems codificados		Rango de destrezas				Rango
			$\bar{X}$	$\Sigma$	Destrezas codificadas		% del total		
Nombre			$\bar{X}$	$\Sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
Lengua y Cultura	2	4	0.25	0.66	0.13	0.33	3.13	8.27	No
Comunicación oral	1	4	3.38	2.60	1.38	1.11	34.38	27.78	No
Lectura	2	7	14.13	4.28	3.00	1.00	50.00	16.67	Sí
Escritura	1	8	19.75	3.99	4.13	0.78	51.56	9.76	Sí
Literatura	2	5	2.50	0.87	1.00	0.00	20.00	0.00	No

**Estándares** Número de estándares que contiene el bloque

**DCD** Número de destrezas contenidas en el estándar

**# Ítems codificados ( $\bar{X}$  &  $\sigma$ )** Número promedio y desviación estándar de los ítems codificados por los docentes expertos.

**Destrezas codificadas ( $\bar{X}$  &  $\sigma$ )** Número promedio y desviación estándar de las destrezas representadas codificadas por los docentes expertos

**% del total** Porcentaje promedio y desviación estándar de las destrezas totales que tenían al menos un ítem codificado.

**Rango** "Sí" indica que el 50% o más de las destrezas curriculares, en cada bloque, concurren con algún ítem de la prueba.

"Débil" indica que 40% a 50% de las destrezas curriculares, en cada bloque, concurren con algún ítem de la prueba.

"No" indica que el 40% o menos de las curriculares, en cada bloque, concurren con algún ítem de la prueba.

Fuente: Equipo de Investigación

#### 4. Balance de Representación

Tanto en la prueba de 2017, como en la de 2018, el balance de representación es adecuado para todos los bloques curriculares representados. Este criterio sólo toma en cuenta las destrezas evaluadas por las pruebas, y, en este caso, sí hubo concurrencia por cuanto las destrezas que se evalúan en cada bloque están bien representadas en la prueba y obtuvieron un índice de balance de, al menos, 0.7 (ver Tablas 12 y 13).

**Tabla 13 - Correspondencia balance de representación. 8 revisores, 41 ítems 2017**

Bloques				# Ítems codificados		Índice de balance				Balance de representación
						% Ítems por DCD/ total de Ítems		Índice		
Nombre	Estándares	DCD	$\bar{X}$	$\Sigma$	$\bar{X}$	$\Sigma$	$\bar{X}$	$\Sigma$		
Lengua y Cultura	2	4	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	-	
Comunicación oral	1	4	5.00	5.43	12.20	13.25	0.88	0.13	Sí	
Lectura	2	6	17.00	5.02	41.46	12.26	0.74	0.12	Sí	
Escritura	1	8	16.88	5.84	41.16	14.24	0.74	0.07	Sí	
Literatura	2	5	2.13	1.45	5.18	3.54	0.96	0.10	Sí	

Fuente: Equipo de Investigación

**Tabla 14 - Correspondencia balance de representación. 8 revisores, 40 ítems 2018**

Bloques				# Ítems codificados		Índice de balance				Balance de representación
						% Ítems por DCD/ total de Ítems		Índice		
Nombre	Estándares	DCD	$\bar{X}$	$\Sigma$	$\bar{X}$	$\Sigma$	$\bar{X}$	$\Sigma$		
Lengua y Cultura	2	4	0.25	0.66	0.63	1.65	1.00	0.00	Sí	
Comunicación oral	1	4	3.38	2.60	8.44	6.49	0.95	0.14	Sí	
Lectura	2	6	14.13	4.28	35.31	10.71	0.83	0.13	Sí	
Escritura	1	8	19.75	3.99	49.38	9.98	0.78	0.08	Sí	
Literatura	2	5	2.50	0.87	6.25	2.17	1.00	0.00	Sí	

Estándares	Número de estándares que contiene el bloque
DCD	Número de destrezas contenidas en el estándar
% Ítems por DCD/ total de Ítems ( $\bar{X}$ & $\sigma$ )	Promedio y desviación estándar del porcentaje de destrezas con criterio de desempeño para un estándar de la cantidad total de ítems de evaluación (vea el total en la columna ítems codificados).
Índice de balance ( $\bar{X}$ & $\sigma$ )	Promedio y desviación estándar del Índice de balance.
Balance de representación	"Sí" indica que existe alineamiento cuando obtenemos un índice de balance de, al menos, 0.7.  "No" indica que no existe alineamiento si el índice de balance está por debajo de 0.6

Fuente: Equipo de Investigación

La Tabla 14 muestra la representación normal que tienen las DCD en los estándares; las Tablas 15 y 16 muestran sólo la representación de DCD en cada una de las evaluaciones y el número de ítems que las evalúa, las cuáles obtuvieron un índice de balance de, al menos, 0.7.

**Tabla 15 - Mapa de la distribución de los estándares con sus destrezas con criterio de desempeño del área de Lengua y literatura**

Bloque	Estándar	Destrezas con criterio de desempeño							
Lengua y Cultura	E.LL.5.1.	LL.5.1.1.	LL.5.1.2.						
	E.LL.5.2.	LL.5.1.3.	LL.5.1.4.						
Comunicación oral	E.LL.5.3.	LL.5.2.1.	LL.5.2.2.	LL.5.2.3.	LL.5.2.4.				
Lectura	E.LL.5.4.	LL.5.3.1.	LL.5.3.2.	LL.5.3.3.	LL.5.3.4.	LL.5.3.6.			
	E.LL.5.5.	LL.5.3.5.	LL.5.3.6.						
Escritura	E.LL.5.6.	LL.5.4.1.	LL.5.4.2.	LL.5.4.3.	LL.5.4.4.	LL.5.4.5.	LL.5.4.6.	LL.5.4.7.	LL.5.4.8.
Literatura	E.LL.5.7.	LL.5.5.1.	LL.5.5.2.	LL.5.5.3.					
	E.LL.5.8.	LL.5.5.4.	LL.5.5.5.						

Fuente: Equipo de Investigación

**Tabla 16 - Distribución y balance de los ítems del área de la evaluación 2017**

Bloque	Estándar	Destrezas con criterio de desempeño / ítems de evaluación							
Lengua y Cultura	E.LL.5.1.								
	E.LL.5.2.								
Comunicación oral	E.LL.5.3.	LL.5.2.2.							
		1							
Lectura	E.LL.5.4.	LL.5.3.2.		LL.5.3.3.	LL.5.3.4.				
		4		9	3				
Escritura	E.LL.5.6.					LL.5.4.4.	LL.5.4.6.	LL.5.4.7.	LL.5.4.8
						2	3	8	7
Literatura	E.LL.5.8.	LL.5.5.4.				LL.5.5.5.			
		2		1					

Fuente: Equipo de Investigación

**Tabla 17 - Distribución y balance de los ítems de evaluación 2018**

Bloque	Estándar	Destrezas con criterio de desempeño / ítems de evaluación							
Lengua y Cultura	E.LL.5.1.								
	E.LL.5.2.								
Comunicación oral	E.LL.5.3.	LL.5.2.3.		LL.5.2.4.					
		1		1					
Lectura	E.LL.5.4.	LL.5.3.1.	LL.5.3.2.	LL.5.3.3.	LL.5.3.4.				
		1	2	6	5				
Escritura	E.LL.5.6.					LL.5.4.4.	LL.5.4.6.	LL.5.4.7.	LL.5.4.8
						3	9	6	2
Literatura	E.LL.5.8.	LL.5.5.4.							
		3							

Fuente: Equipo de Investigación

## 5. Fuente de Desafío

Los expertos encontraron que 17 ítems (en las dos evaluaciones) presentan problemas de fuente de desafío.

Las observaciones de tipo conceptual van ligadas a la naturaleza de la lengua castellana, y son las siguientes:

En los ítems L17\_064, L17\_079, L17\_080, L18\_068, L18\_073 se pide ordenar con lógica semántica y sintáctica palabras o frases, sin embargo, los expertos resaltan que este tipo de ítems pueden contener más de una respuesta correcta, ya que la lengua

castellana no tiene una estructura rígida, y una frase se puede ordenar de diversas formas manteniendo una estructura coherente y válida. Quizás este tipo de ítems no representan un desafío mayor para los sustentantes, sin embargo, al plantear que sólo existe una estructura semántica y sintáctica correcta se contradice la propuesta del currículo, que aboga por un lenguaje amplio y flexible, basado en diversos contextos sociales.

Los ítems L17\_062, L17\_063, L17\_066 solicitan encontrar una consecuencia lógica, sin embargo, la respuesta correcta podría ser subjetiva, de acuerdo con el punto de vista del emisor o el receptor, por tanto, no habría una única opción de respuesta lógica y válida.

El ítem L17\_058 demanda identificar la idea principal en un texto, sin embargo, el texto propuesto es un poema, así que lo más adecuado sería pedir al sustentante que identifique el objeto lírico o la voz poética; identificar la idea principal estaría más acorde con un texto en prosa.

El ítem L18\_062 pide identificar el tipo de texto, pero el texto al que se hace alusión tiene demasiadas características similares entre subgéneros narrativos, dificultando así la identificación del género correcto.

Las observaciones de tipo técnico son dos:

Los de ítems L18\_052 y L18\_057 que demandan recurrir a la lógica para su resolución, fueron considerados por los expertos como un tema para el área de la matemática y no de la lengua.

Los ítems L17\_069, L17\_071, L18\_068, L18\_069, L18\_070 presentan órdenes escuetas, sin contexto, por ejemplo: “complete el texto” donde no se indica al sustentante cuál es el contenido o demanda que evalúa la pregunta. Quizás ese tipo de ítems no representan dificultad para el bachiller, más bien se completan de forma inadvertida porque al carecer de contexto solo se requiere de la memoria, lo cual sugiere una demanda cognitiva básica.

Como conclusión los expertos observan que es importante cuidar la redacción de cada ítem, dejando claras las instrucciones que se espera que sigan los sustentantes, además que los ítems estén basados en contextos lingüísticos conocidos para los estudiantes, por último, que los textos usados no se escojan de forma inadvertida, sino que se tenga en cuenta su género y su dificultad.

## 6. Resultado General de Alineación Webb

El análisis final de alineamiento con el uso de la herramienta Webb muestra que las dos formas de la evaluación Ser Bachiller han obtenido resultados casi idénticos en los cinco criterios Webb, es decir que no se evidencia variación o progresión en desarrollo de la evaluación.

Se determina que la evaluación Ser Bachiller no se alinea adecuadamente con el Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria, por tanto, sería preciso optimizar la evaluación con el objetivo de aproximarla al trabajo prescrito a los estudiantes en el aula.

Las tablas 17 y 18 presentan los resultados finales en cada uno de los cuatro criterios, de acuerdo a las decisiones de los expertos.

**Tabla 18 - Alineación del área de Lengua y Literatura 2017. 8 revisores, 41 ítems**

Bloques	Concurrencia de categorías	Consistencia de profundidad de conocimiento	Rango de destrezas	Balace de representación
<b>Lengua y Cultura</b>	No	No	No	-
<b>Comunicación oral</b>	Débil	No	Débil	Sí
<b>Lectura</b>	Sí	No	Sí	Sí
<b>Escritura</b>	Sí	No	Sí	Sí
<b>Literatura</b>	No	No	No	Sí

Fuente: Equipo de Investigación

**Tabla 19 - Alineación del área de Lengua y Literatura 2018. 8 revisores, 40 ítems**

Bloques	Concurrencia de categorías	Consistencia de profundidad de conocimiento	Rango de destrezas	Balace de representación
<b>Lengua y Cultura</b>	No	No	No	Sí
<b>Comunicación oral</b>	No	No	No	Sí
<b>Lectura</b>	Sí	No	Sí	Sí
<b>Escritura</b>	Sí	No	Sí	Sí
<b>Literatura</b>	No	Sí	No	Sí

Fuente: Equipo de Investigación

## **Conclusiones**

### **1. Factores que pueden incidir en los resultados de alineación**

Según los resultados de alineación, la prueba Ser Bachiller tiene poca concordancia con el Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria, este resultado puede generar cuestionamientos hacia la entidad evaluadora, sin embargo, es importante tomar en cuenta factores externos al INEVAL, que tienen incidencia en el resultado, los cuáles se describen a continuación.

#### **1.1 Enseñar a partir de las DCD y evaluar a partir de los estándares**

Como se mencionó anteriormente, la Ley Orgánica de Educación Intercultural indica que los estándares de calidad educativa serán utilizados para realizar las evaluaciones del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, y según el Manual para la Implementación y Evaluación de los Estándares de Calidad Educativa, vigente actualmente, “los estándares son parámetros de logros esperados, tienen como objetivo, orientar, apoyar y monitorear la acción de los grupos de actores que conforman el Sistema Nacional de Educación para su mejora continua”. Lo anterior nos da a entender que los estándares de calidad educativa son los objetivos generales de la educación que deberían ser conocidos tanto por docentes como por estudiantes, sin embargo, en la realidad, los estándares están lejanos en la cotidianidad de la educación, no son conocidos por las autoridades educativas ni por los docentes. A pesar que el Currículo Nacional menciona que “los indicadores de evaluación mantienen una relación unívoca con los estándares de aprendizaje” los docentes enseñan y evalúan a partir de las destrezas con criterio de desempeño y no de los estándares.

Entonces, resulta absurdo realizar una evaluación a partir de los estándares, que si bien es cierto guardan relación con las destrezas resultan muy generales y terminan siendo muy distantes de lo que se enseña en el aula. Quizás si los docentes conocieran los estándares podrían encaminar más el aprendizaje hacia estos objetivos generales.

Si lo que se quiere evaluar es el aprendizaje del aula, las evaluaciones deberían construirse a partir de las destrezas y no de los estándares.

### **1.2 Considerar que ocho estándares pueden sintetizar aprendizajes de un nivel**

Resumir en ocho parámetros los aprendizajes más importantes de tres años resulta reduccionista, simplista y un inconveniente para quienes elaboran ítems, pues se puede generar el inconveniente, como lo vimos en las dos formas Ser Bachiller, de tener en una misma prueba hasta cuatro ítems que evalúan lo mismo, con el mismo nivel de demanda cognitiva e idéntica metodología. Por ello, se hace nuevamente hincapié en que se debería evaluar a partir de las destrezas, o en su defecto, construir una mejor relación entre estándares y destrezas.

### **1.3 Enseñar desde el enfoque cultural-social y paradigma constructivista y evaluar desde el paradigma tradicional y sin contexto social**

Por otro lado, como los estándares de aprendizaje resultan tan generales, y quienes elaboran ítems deben construirlos a partir de ellos y no del currículo, el enfoque ideológico y pedagógico del currículo se pierde. Esta puede ser una de las razones por las que las pruebas Ser Bachiller analizadas evalúan desde las concepciones tradicionales del Lenguaje, donde lo importante es conocer la gramática, las formas “correctas” de escribir y de analizar textos, memorizar información, analizar textos descontextualizados y carentes de sentido, entre otras habilidades cognitivas de baja demanda y sin criterio propio, en lugar de evaluar a la Lengua desde el enfoque cultural, que es el que propone el currículo nacional.

#### **1.4 Pretender que una prueba estandarizada pueda evaluar componentes de la Lengua como la Comunicación Oral y la Escritura**

Como se vio en el estudio de alineación, el área de Comunicación Oral tuvo poca representación en la prueba Ser Bachiller, y si bien es cierto, el área de la Escritura resultó tener una alineación adecuada, realmente es difícil medir qué tan bien escribe un estudiante o qué tan bien se comunica oralmente en una prueba de opción múltiple. Sin embargo, como se expuso anteriormente, las pruebas estandarizadas son muy usadas debido a los bajos costos que tienen y la rapidez con que se pueden reportar los resultados, sin embargo, estas no permiten evaluar todos los aspectos de la Lengua en forma óptima.

#### **1.5 Dar demasiado valor a una sola evaluación**

Como se mencionó, la prueba Ser Bachiller determina el 30% de la nota final del bachillerato, es habilitante para la graduación y contribuye al proceso de admisión a la educación superior pública. Una prueba de estas características no debería tener estas implicaciones, si lo que se quiere es conocer el estado de la educación y buscar mecanismos para su mejora.

### **2. Aportes para conseguir una mejor alineación**

Según los resultados de alineación, la prueba Ser Bachiller debe hacer importantes ajustes para que tenga mayor concordancia con el Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria, por ello se brindarán algunos aportes que podrían contribuir a este propósito.

Evaluar la lengua es sumamente complicado porque no es una cuestión cognitiva simplemente, sino socio cultural. La lectura y la escritura son procesos complejos y valorarlos integralmente requeriría un ejército de evaluadores, por ello las pruebas de base estructurada no son la mejor opción, pero se hacen las siguientes sugerencias:

- La elaboración de los ítems debe ir sujeta a la ideología o modelos pedagógicos sobre los que está construido el currículo y no al criterio o visión sobre la lengua y literatura

que tiene cada elaborador. Con el fin de avanzar hacia una evaluación más crítica y práctica y no memorística.

- Se pueden hacer pruebas de acuerdo a las comunidades de práctica que hay en el país, tomando en cuenta, por ejemplo: qué leen, con qué tipo de texto se relacionan, qué se lee en la escuela. Lo que se evalúa debería tener más contacto con el contexto de los estudiantes.
- Para el grado de bachillerato se debería recurrir a textos genuinos más amplios, pues los que se presentan son muy breves, lejanos de los estudiantes y del mismo tipo.
- No tiene sentido repetir el mismo tipo de pregunta tres y cuatro veces, cuando se dejan de evaluar muchos contenidos vistos en el aula.
- La prueba estandarizada puede ser sólo una parte de la evaluación, no debe ser la única forma de evaluar, se podrían usar otros instrumentos como por ejemplo el portafolio. Una de las desventajas de las pruebas estandarizadas para evaluar la Lengua, como se vio en este esfuerzo de alineación, es que no permite evaluar las destrezas orales y escritas, y tampoco permite desarrollar el nivel DOK 4: pensamiento extendido.
- Antes de formularse la evaluación se debería hacer una investigación sobre lo que se está enseñando, se debe investigar qué está pasando en los diversos sectores y escuelas para que la evaluación realmente sirva de retro alimentación a la práctica docente.
- Construir los ítems con indicaciones más específicas de lo que se espera que hagan los sustentantes.
- Tanto el Ministerio de Educación como INEVAL deberían trabajar juntos para que puedan compartir información y realizar evaluaciones más alineadas.

### **3. Consideraciones sobre las pruebas estandarizadas y la calidad educativa**

Una de las principales razones para realizar evaluaciones estandarizadas estatales tiene que ven con la necesidad de valorar la calidad educativa. En la primera parte de este trabajo presentamos los conceptos de calidad educativa desde la mirada de diferentes actores de renombre en el campo de la educación, y todos coincidieron en que esta responde a factores multidimensionales y que su objeto principal es el desarrollo de sociedades más justas, democráticas y auto sostenibles, donde todos los individuos tienen

las mismas oportunidades. Entonces, evaluar la calidad educativa no puede reducirse exclusivamente a un componente, como es el resultado de una prueba estandarizada, esta visión es desmedidamente simplista y reduccionista. Lo que el estudiante aprende en tres años, en el caso del bachillerato ecuatoriano, no puede ser valorado en una sola evaluación.

Si se supone que la calidad educativa es integral no puede ser valorada con una evaluación que no valora el arte, el deporte, las relaciones sociales, entre otras cosas que se aprenden en la escuela y forman a un ser humano con calidad.

Lo que no se evalúa se devalúa, por ello, a pesar de los resultados de esta investigación, es importante que se continúe el camino de la evaluación, cada día buscando su mejoramiento.



## Referencias

- Ananda, Sri. *Rethinking issues of alignment under No Children Left behind*. San Francisco: WestEd. 2003. <https://eric.ed.gov/?id=ED476416>
- Andrew T, Roach; Bradley C, Niebling; Alexander, Kurz. *Evaluating the alignment among curriculum. Instruction and assessments: Implications and applications for research and practice*. Psychology in the Schools, Vol. 45 No.2. February, 2008. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.20282>
- Asamblea Constituyente. *Constitución de la República del Ecuador*, 2018.
- Barge, Jhon. *English/Language Arts DOK Levels Examples*. Georgia Department of Education, 2014.  
[http://www.liberty.k12.ga.us/pdf/TandL/DOK\\_English\\_Examples\\_FORMATTED.pdf](http://www.liberty.k12.ga.us/pdf/TandL/DOK_English_Examples_FORMATTED.pdf)
- Barrenechea, Ignacio y Washington, George. *Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas*. Archivos Analíticos de Políticas Educativa, Vol.18 No. 8, 2010.  
[http://www.liberty.k12.ga.us/pdf/TandL/DOK\\_English\\_Examples\\_FORMATTED.pdf](http://www.liberty.k12.ga.us/pdf/TandL/DOK_English_Examples_FORMATTED.pdf)
- Case, Betsy; Zucker, Sasha and Jorgensen, Margaret. *Alignment in Educational Assessment*. Pearson Education 2004.  
[https://www.researchgate.net/publication/254623185\\_Alignment\\_in\\_Educational\\_Assessment](https://www.researchgate.net/publication/254623185_Alignment_in_Educational_Assessment)
- CCSSO SEC Collaborative Project. *Surveys of Enacted Curriculum: A guide for SEC state and local coordinators*. Washington, DC, 2015.  
<https://secure.wceruw.org/seconline/Reference/SECGuideforCollaborators05.pdf>
- CCSSO SEC Collaborative Project, “Surveys of Enacted Curriculum: tools and services to assist educators” Washington, DC, 2015.  
<https://secure.wceruw.org/seconline/Reference/SECToolsforEducators05.pdf>
- Council of Chief State School Officers. *Models for Alignment Analysis and Assistance to States*. Washington, DC, September, 2002  
<https://secure.wceruw.org/seconline/Reference/AlignmentModelsforStateAssist02.pdf>

- Crowell, Ronald & Tissot, Paula. *Curriculum Alignment*". Office of Educational Research and Improvement. Washington, DC, 30 octubre, 1986. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED280874.pdf>
- De Zubiría, Julián, *¿De qué hablamos, cuando hablamos de calidad?* Magisterio.com, 14-06-2017. <https://www.magisterio.com.co/articulo/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-calidad-de-la-educacion>
- Ecuador. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial.
- ICFES. *Sistema nacional de evaluación estandarizada de la educación: Alineación del examen SABER 11°*. Bogotá, Colombia, 2013. [www2.icfes.gov.co/...educativas-y.../saber-11/...alineacion-examen-saber-11](http://www2.icfes.gov.co/...educativas-y.../saber-11/...alineacion-examen-saber-11)
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. *Resultados educativos: Retos hacia la excelencia*" Quito, 2016, <http://www.evaluacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2016/12/CIE-ResultadosEducativos- RetosExcelencia201611301.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. *Ser Bachiller 2017: ficha técnica y conceptual*". 2017, [http://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/wp-content/uploads/2017/07/Ineval\\_fichaSBAC17\\_20170224.pdf](http://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/wp-content/uploads/2017/07/Ineval_fichaSBAC17_20170224.pdf)
- Jiménez, Juan; Mazabel, Silvia; O'Shanahan, Isabel y Siegel, Linda. *Analizando procesos cognitivos y de escritura en niños hispano-parlantes que aprenden inglés como segunda lengua y niños canadienses de habla inglesa*. European Journal of Education and Psychology, vol. 3, núm. 1, junio, 2010, Editorial CENFINT Almería, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3227474>
- Koretz, Daniel. *Limitations in the use of Achievement Tests as measures of educators' productivity*". The Journal of Human Resources, Vol. 37, No. 4, 2001. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.217.2960&rep=rep1&type=pdf>
- La Marca, Paul; Redfield, Doris and Winter, Phoebe. *State Standards and State Assessment Systems: A guide to alignment series on standards and assessments*. Council of Chief State School Officers, Washington, DC. 2001. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED466497/pdf/ERIC-ED466497.pdf>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. *Informe de Resultados del tercer estudio regional comparativo y explicativo (TERCE)*.

- Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, vol. 14, núm 3. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227501>
- Linn, Robert. *Assessment and Accountability, Practical assessment, research and evaluation (Condensed version)*. Vol7,11-11. 2001, <https://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=11>
- López, Alexis. *Alineación entre las evaluaciones externas y los estándares académicos: El caso de la prueba Saber de Matemáticas en Colombia*. RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, vol. 19, núm. 2, julio-diciembre. Universitat de Valencia, 2013 [https://www.uv.es/RELIEVE/v19n2/RELIEVEv19n2\\_3.pdf](https://www.uv.es/RELIEVE/v19n2/RELIEVEv19n2_3.pdf)
- Medina, María del Rosario. *Alineación entre una prueba de aprovechamiento y los estándares curriculares: Del discurso a los métodos*. Revista de Educação PUC-Campinas 21 (3): 371–82. 2016. <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3140/2359>
- Ministerio de Educación Ecuador. *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*. Quito, Ecuador, 2016. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/Curriculov2.pdf>
- Ministerio de Educación Ecuador. *Estándares de Calidad Educativa*. Quito, Ecuador, 2012. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/estandares\\_2012.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/estandares_2012.pdf)
- Ministerio de Educación del Ecuador. *Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa: gestión escolar, desempeño profesional, directivo y desempeño profesional docente*. Quito, Ecuador, 2017. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/Manual-para-la-implementacion-de-los-estandares-de-calidad-educativa.pdf>
- Miranda, Esquer José. *Reflexiones sobre la calidad de la educación y sus referentes: el caso de México*. Educare, Vol. 16, num. 53, enero-abril 2012, Universidad de los Andes. Venezuela. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35623538006.pdf>
- Monarca, Héctor. *Sobre calidad y sentidos de la educación*. Calidad de la Educación en Iberoamérica, discursos, políticas y prácticas, Editorial Dykinson, Madrid, 2018.
- Moreno-Olivos, Tiburcio. *Lo bueno, lo malo y lo feo: Las muchas caras de la evaluación*. Revista Iberoamericana de educación superior, No 2. Vol. 1. 2010.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722010000200006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000200006)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Miradas sobre la evaluación en Iberoamérica*. Madrid, España, 2017. [file:///C:/Users/USER/Downloads/informe-miradas-2017%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/informe-miradas-2017%20(2).pdf)

Ordóñez, Claudia Lucía. *Narrar en español o en inglés: ¿pensamos diferente?* Forma y Función, vol. 25, núm. 2, julio-diciembre, 2012, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21928398009>

Pérez, Ángel y Soto, Encarnación. *Luces y sombras de PISA: Sentido educativo de las evaluaciones externas*. Universidad de Málaga, Publicado 23 de junio, 2014. <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/4p-LucesSombrasPisa.pdf>

Pimienta Prieto, Julio. *Evaluación de los aprendizajes*. Primera Edición. Pearson Educación. México. 2018

Popham, James. *¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?* Grupo de análisis para el desarrollo, Vol. 56(6). 1999. [https://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/pruebas\\_estandarizadas\\_no\\_miden\\_calidad\\_educativa\\_popham.pdf](https://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/pruebas_estandarizadas_no_miden_calidad_educativa_popham.pdf).

Ramos, L; Casas, L. *Demanda cognitiva en estándares educativos y evaluación en álgebra*. En J. A. Macías, A. Jiménez, J. L. González, M. T. Sánchez, P. Hernández, C. Fernández, F. J. Ruiz, T. Fernández y A. Berciano (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XX* (p. 633). Málaga: SEIEM. 2016. <http://funes.uniandes.edu.co/8961/1/Casas2016Demanda.pdf>

Roach, Andrew T; Niebling, Bradley C; and Kurz, Alexander. *Evaluating the alignment among curriculum instruction and assessments: Implications and applications for research and practice*. *Psychology in the Schools*. Vol 45 No.2. February, 2008. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.20282>

Schmelkers, Sylvia. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas* "ACUDE, México, 2010. <https://www.snte.org.mx/seccion9/documentos/Libros%20Evaluacion%20Desempeno%20Docente/Hacia%20mejor%20calidad%20escuelas%20S.%20schmelkes.pdf>

UNESCO. *Educación 2030, Declaración de Incheon: hacía una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. 2015.

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

Vaillant, Denise y Rodríguez, Eduardo. *Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre calidad de la educación*. Calidad de la Educación en Iberoamérica, discursos, políticas y prácticas, Editorial Dykinson, Madrid, 2018.  
file:///C:/Users/USER/Downloads/ebooks\_978-84-9148-720-3%20(1).pdf

Valencia, Sheila; Wixson, Karen. *Suggestions and Cautions for Implementing the Reading Standard*. The Reading Teachers. Vol. 63. Issue 3. 2013  
<https://education.uw.edu/sites/default/files/profiles/faculty/valencia-wixson%20RT%20November%202013a.pdf>

Valenzuela, Javier. *Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general*. Proyecto de investigación de la DGICYT PB98\_0375, Universidad de Murcia, 2001.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/51/51\\_027.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/51/51_027.pdf)

Watt, Michel. *The common core state standards initiative: an overview, educational standars*. Estados Unidos, 2011. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522271.pdf>

Webb, Norman. *An Analysis of the Alignment Between Mathematics Standards and Assessments for Three States*. In American Educational Research Association Annual Meeting in New Orleans, Louisiana April 1-5, 2002.

Wisconsin.[http://facstaff.wceruw.org/normw/AERA 2002/Alignment Analysis three states Math Final 31502.pdf](http://facstaff.wceruw.org/normw/AERA%202002/Alignment%20Analysis%20three%20states%20Math%20Final%2031502.pdf)

\_\_\_\_\_. *Criteria for alignment of expectations and assessments in mathematics and science education*. Council of Chief State School Officers and National Institute for Science Education. Madison, WI: University of Wisconsin, Wisconsin Center for Education Research. 1997.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440852.pdf>

\_\_\_\_\_. *Webb Alignment Tool: WAT*. Wisconsin Center for Education Research, U.S. July. 2005.

[wat.wceruw.org/Training%20Manual%202.1%20Draft%20091205.doc](http://wat.wceruw.org/Training%20Manual%202.1%20Draft%20091205.doc)



## Anexos

### 1. Composición del panel de expertos

Código	Edad	Última titulación	Institución en la que labora	Cargo	Experiencia en BGU
E.L.0.1.	36	Licenciatura en Ciencias de la Educación, mención en Lengua y Literatura. Cursando Maestría en Lingüística y Literatura.	Institución Educativa Gonzalo Escudero.	Docente	6 años
E.L.0.2.	48	Maestría en Formación Educativa en Lengua y Literatura para Docentes.	U.E. Dr. Manuel Benjamín Carrión Mora.	Docente	11 años
E.L.0.3.	32	Licenciatura en Ciencias de la Educación, mención Lenguaje y Literatura. Cursando Maestría en Lingüística y Literatura.	Unidad educativa Fiscal Nueva Aurora.	Docente	6 años
E.L.0.4.	51	Maestría en Lengua y Literatura.	Colegio Hipatia Cárdenas de Bustamante.	Docente	20 años
E.L.0.5.	48	Maestría en Lengua y Literatura.	Institución Educativa Juan Pío Montúfar.	Docente	6 años
E.L.0.6.	48	Maestría en Lengua.	Unidad Educativa Rafael Larrea Andrade.	Docente	1 año

---

E.L.0.7.	52	Máster Internacional del Profesorado, especialidad Lengua y Literatura.	Institución Educativa Doctor Miguel Ángel Zambrano.	Docente	11 años
E.L.0.8.	37	Magíster en Investigación en Educación.	Instituto Nacional de Evaluación Educativa.	Analista	6 años

---

Fuente: Equipo de Investigación

## 2. Concurrencia de destrezas e ítems de evaluación 2017 y 2018, por experto

Año	ítem	EXP_1	EXP_2	EXP_3	EXP_4	EXP_5	EXP_6	EXP_7	EXP_8	R_1	R_2	Consenso	Votos
2017	1	LL.5.4.2.	LL.5.3.3.	LL.5.3.1.	LL.5.4.1.	LL.5.4.1.	LL.5.3.1.	LL.5.4.2.	LL.5.4.1.		LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	7
2017	2	LL.5.3.2.	LL.5.3.2.	LL.5.3.3.	LL.5.2.1.	LL.5.3.2.	LL.5.3.2.	LL.5.4.7.	LL.5.4.4.	LL.5.3.2.		LL.5.3.2.	5
2017	3	LL.5.3.1.	LL.5.4.4.	LL.5.3.3.	LL.5.2.1.	LL.5.3.2.	LL.5.3.2.	LL.5.4.6.	LL.5.4.4.		LL.5.3.2.	LL.5.3.2.	5
2017	4	LL.5.0.0.*	LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	LL.5.3.2.	LL.5.4.6.	LL.5.3.4.	LL.5.4.4.	LL.5.4.6.		LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	5
2017	5	LL.5.2.2.	LL.5.2.4.	LL.5.2.4.	LL.5.2.4.	LL.5.2.3.	LL.5.3.4.	LL.5.2.2.	LL.5.0.0.		LL.5.2.2.	LL.5.2.2.	5
2017	6	LL.5.2.1.	LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	LL.5.2.2.	LL.5.4.8.	LL.5.4.4.	LL.5.4.8.	LL.5.4.8.		LL.5.4.8.	LL.5.4.8.	5
2017	7	LL.5.3.4.	LL.5.2.2.	LL.5.3.4.	LL.5.3.4.	LL.5.3.3.	LL.5.3.4.	LL.5.3.4.	LL.5.3.4.	LL.5.3.4.		LL.5.3.4.	6
2017	8	LL.5.2.2.	LL.5.2.2.	LL.5.2.4.	LL.5.2.4.	LL.5.2.3.	LL.5.3.4.	LL.5.2.4.	LL.5.0.0.		LL.5.0.0.	LL.5.0.0.	5
2017	9	LL.5.0.0.	LL.5.4.4.	LL.5.4.4.	LL.5.4.4.	LL.5.4.6.	LL.5.4.7.	LL.5.4.4.	LL.5.4.4.	LL.5.4.4.		LL.5.4.4.	5
2017	10	LL.5.3.2.	LL.5.4.8.	LL.5.3.3.	LL.5.4.4.	LL.5.4.8.	LL.5.3.4.	LL.5.4.8.	LL.5.4.8.		LL.5.4.8.	LL.5.4.8.	6
2017	11	LL.5.2.1.	LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	LL.5.0.0.	LL.5.0.0.	LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	LL.5.4.7.		LL.5.4.7.	5
2017	12	LL.5.0.0.	LL.5.4.8.	LL.5.5.1.	LL.5.4.8.	LL.5.4.8.	LL.5.4.8.	LL.5.4.5.	LL.5.4.6.		LL.5.4.8.	LL.5.4.8.	7
2017	13	LL.5.4.6.	LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	LL.5.4.8.	LL.5.4.8.	LL.5.4.8.	LL.5.4.8.	LL.5.4.8.	LL.5.4.8.		LL.5.4.8.	5
2017	14	LL.5.3.2.	LL.5.5.5.	LL.5.5.5.	LL.5.3.1.	LL.5.5.4.	LL.5.5.4.	LL.5.5.4.	LL.5.5.5.		LL.5.5.5.	LL.5.5.5.	5
2017	15	LL.5.3.2.	LL.5.4.8.	LL.5.5.5.	LL.5.3.2.	LL.5.5.4.	LL.5.4.8.	LL.5.5.4.	LL.5.3.2.		LL.5.5.4.	LL.5.5.4.	5
2017	16	LL.5.3.2.	LL.5.3.2.	LL.5.5.5.	LL.5.5.4.	LL.5.5.4.	LL.5.5.4.	LL.5.5.4.	LL.5.5.5.	LL.5.5.4.		LL.5.5.4.	6

2017	17	LL.5.3.1.	LL.5.3.4.	LL.5.5.5.	LL.5.3.2.	LL.5.3.4.	LL.5.3.1.	LL.5.3.4.	LL.5.3.3.		LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	5
2017	18	LL.5.3.4.	LL.5.3.4.	LL.5.3.4.	LL.5.4.6.	LL.5.3.1.	LL.5.3.4.	LL.5.3.3.	LL.5.3.4.	LL.5.3.4.		LL.5.3.4.	5
2017	19	LL.5.2.1.	LL.5.3.4.	LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	LL.5.3.2.	LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	LL.5.3.3.		LL.5.3.3.	5
2017	20	LL.5.3.1.	LL.5.2.2.	LL.5.3.3.	LL.5.3.2.	LL.5.3.2.	LL.5.3.2.	LL.5.3.1.	LL.5.3.2.	LL.5.3.2.		LL.5.3.2.	5
2017	21	LL.5.3.3.	LL.5.2.1.	LL.5.3.3.	LL.5.3.6.	LL.5.0.0.	LL.5.3.3.	LL.5.2.4.	LL.5.3.3.	LL.5.3.3.		LL.5.3.3.	5
2017	22	LL.5.2.1.	LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	LL.5.4.4.	LL.5.3.4.	LL.5.3.1.	LL.5.3.4.	LL.5.3.3.		LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	6
2017	23	LL.5.4.7.	LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	LL.5.4.4.	LL.5.4.4.	LL.5.4.7.		LL.5.4.7.	5
2017	24	LL.5.0.0.	LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	LL.5.3.2.	LL.5.3.2.	LL.5.3.2.	LL.5.3.3.		LL.5.3.2.	LL.5.3.2.	6
2017	25	LL.5.3.1.	LL.5.2.3.	LL.5.3.3.	LL.5.4.8.	LL.5.0.0.	LL.5.3.3.	LL.5.4.4.	LL.5.3.3.		LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	6
2017	26	LL.5.4.2.	LL.5.3.4.	LL.5.3.4.	LL.5.4.6.	LL.5.3.1.	LL.5.3.4.	LL.5.3.4.	LL.5.3.4.	LL.5.3.4.		LL.5.3.4.	5
2017	27	LL.5.0.0.	LL.5.4.4.	LL.5.4.4.	LL.5.4.6.	LL.5.4.6.	LL.5.0.0.	LL.5.4.8.	LL.5.4.4.		LL.5.4.4.	LL.5.4.4.	5
2017	28	LL.5.4.7.	LL.5.2.3.	LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	LL.5.4.6.	LL.5.4.4.	LL.5.4.8.	LL.5.4.7.		LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	7
2017	29	LL.5.3.4.	LL.5.2.3.	LL.5.3.3.	LL.5.4.6.	LL.5.4.6.	LL.5.4.8.	LL.5.4.5.	LL.5.4.6.		LL.5.4.6.	LL.5.4.6.	6
2017	30	LL.5.4.7.	LL.5.2.4.	LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	LL.5.4.6.	LL.5.4.8.	LL.5.4.7.	LL.5.4.4.		LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	6
2017	31	LL.5.4.2.	LL.5.4.8.	LL.5.4.1.	LL.5.4.1.	LL.5.4.1.	LL.5.3.1.	LL.5.3.3.	LL.5.3.3.		LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	5
2017	32	LL.5.4.6.	LL.5.2.4.	LL.5.3.3.	LL.5.4.6.	LL.5.4.6.	LL.5.4.8.	LL.5.4.5.	LL.5.4.6.		LL.5.4.6.	LL.5.4.6.	5
2017	33	LL.5.2.1.	LL.5.2.3.	LL.5.3.3.	LL.5.4.6.	LL.5.4.8.	LL.5.0.0.	LL.5.4.6.	LL.5.3.3.		LL.5.4.6.	LL.5.4.6.	7
2017	34	LL.5.4.6.	LL.5.4.8.	LL.5.3.3.	LL.5.3.4.	LL.5.4.8.	LL.5.4.8.	LL.5.4.8.	LL.5.4.6.		LL.5.4.8.	LL.5.4.8.	5

2017	35	LL.5.2.1.	LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	LL.5.3.2.	LL.5.3.4.	LL.5.3.1.	LL.5.3.4.	LL.5.3.3.		LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	5
2017	36	LL.5.4.6.	LL.5.2.3.	LL.5.3.3.	LL.5.3.4.	LL.5.4.8.	LL.5.4.8.	LL.5.4.6.	LL.5.4.6.		LL.5.4.8.	LL.5.4.8.	5
2017	37	LL.5.2.1.	LL.5.2.3.	LL.5.3.3.	LL.5.4.7.	LL.5.4.8.	LL.5.0.0.	LL.5.4.8.	LL.5.3.3.		LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	6
2017	38	LL.5.4.7.	LL.5.2.3.	LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	LL.5.0.0.	LL.5.0.0.	LL.5.4.7.	LL.5.4.4.		LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	6
2017	39	LL.5.4.7.	LL.5.2.3.	LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	LL.5.2.3.	LL.5.4.7.	LL.5.4.4.	LL.5.4.4.		LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	5
2017	40	LL.5.4.7.	LL.5.2.3.	LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	LL.5.4.8.	LL.5.4.7.	LL.5.4.8.	LL.5.4.4.		LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	7
2017	41	LL.5.2.1.	LL.5.2.3.	LL.5.3.3.	LL.5.4.7.	LL.5.4.8.	LL.5.4.8.	LL.5.4.8.	LL.5.3.3.		LL.5.4.8.	LL.5.4.8.	7
2018	1	LL.5.3.2.	LL.5.5.5.	LL.5.5.5.	LL.5.5.4.	LL.5.5.4.	LL.5.5.4.	LL.5.5.4.	LL.5.5.4.	LL.5.5.4.		LL.5.5.4.	5
2018	2	LL.5.3.1.	LL.5.3.2.	LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	LL.5.3.2.	LL.5.3.2.	LL.5.2.2.	LL.5.3.3.		LL.5.3.2.	LL.5.3.2.	8
2018	3	LL.5.2.1.	LL.5.2.3.	LL.5.3.3.	LL.5.4.6.	LL.5.4.8.	LL.5.4.8.	LL.5.4.8.	LL.5.3.3.		LL.5.4.8.	LL.5.4.8.	5
2018	4	LL.5.3.4.	LL.5.4.6.	LL.5.3.3.	LL.5.4.6.	LL.5.4.6.	LL.5.4.4.	LL.5.4.6.	LL.5.4.8.		LL.5.4.6.	LL.5.4.6.	6
2018	5	LL.5.4.2.	LL.5.4.6.	LL.5.4.1.	LL.5.4.1.	LL.5.4.1.	LL.5.3.1.	LL.5.3.1.	LL.5.3.4.		LL.5.3.4.	LL.5.3.4.	5
2018	6	LL.5.2.1.	LL.5.4.7.	LL.5.3.3.	LL.5.3.1.	LL.5.2.4.	LL.5.4.6.	LL.5.4.4.	LL.5.4.4.		LL.5.4.4.	LL.5.4.4.	5
2018	7	LL.5.2.1.	LL.5.2.3.	LL.5.3.3.	LL.5.4.6.	LL.5.4.8.	LL.5.4.8.	LL.5.4.8.	LL.5.3.3.		LL.5.4.8.	LL.5.4.8.	6
2018	8	LL.5.4.6.	LL.5.4.7.	LL.5.3.3.	LL.5.4.6.	LL.5.4.8.	LL.5.4.4.	LL.5.4.4.	LL.5.4.8.		LL.5.4.6.	LL.5.4.6.	7
2018	9	LL.5.3.1.	LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	LL.5.3.4.	LL.5.3.1.	LL.5.3.4.	LL.5.3.3.		LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	8
2018	10	LL.5.4.6.	LL.5.4.6.	LL.5.3.3.	LL.5.4.6.	LL.5.4.8.	LL.5.4.4.	LL.5.4.8.	LL.5.4.6.		LL.5.4.6.	LL.5.4.6.	5
2018	11	LL.5.4.7.	LL.5.4.4.	LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	LL.5.4.4.		LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	6

2018	12	LL.5.3.3.	LL.5.2.3.	LL.5.3.3.	LL.5.4.1.	LL.5.0.0.	LL.5.0.0.	LL.5.4.6.	LL.5.3.3.		LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	8
2018	13	LL.5.3.4.	LL.5.3.4.	LL.5.3.4.	LL.5.4.5.	LL.5.3.3.	LL.5.3.4.	LL.5.3.4.	LL.5.3.4.	LL.5.3.4.		LL.5.3.4.	6
2018	14	LL.5.4.7.	LL.5.2.3.	LL.5.4.7.	LL.5.3.6.	LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	LL.5.4.4.	LL.5.4.7.		LL.5.4.7.	5
2018	15	LL.5.4.6.	LL.5.4.6.	LL.5.3.3.	LL.5.4.6.	LL.5.4.8.	LL.5.4.4.	LL.5.4.8.	LL.5.4.6.		LL.5.4.6.	LL.5.4.6.	6
2018	16	LL.5.4.7.	LL.5.4.6.	LL.5.3.3.	LL.5.4.6.	LL.5.4.6.	LL.5.3.2.	LL.5.3.4.	LL.5.3.4.		LL.5.4.6.	LL.5.4.6.	5
2018	17	LL.5.3.3.	LL.5.4.4.	LL.5.3.3.	LL.5.3.6.	LL.5.0.0.	LL.5.0.0.	LL.5.4.6.	LL.5.3.3.	LL.5.0.0.		LL.5.0.0.	5
2018	18	LL.5.4.7.	LL.5.2.3.	LL.5.4.7.	LL.5.3.6.	LL.5.4.6.	LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	LL.5.4.4.		LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	7
2018	19	LL.5.4.2.	LL.5.3.3.	LL.5.4.1.	LL.5.4.1.	LL.5.3.3.	LL.5.3.1.	LL.5.3.4.	LL.5.3.3.		LL.5.3.4.	LL.5.3.4.	6
2018	20	LL.5.4.8.	LL.5.4.4.	LL.5.1.4.	LL.5.4.5.	LL.5.4.8.	LL.5.3.4.	LL.5.2.4.	LL.5.2.2.		LL.5.2.4.	LL.5.2.4.	6
2018	21	LL.5.4.6.	LL.5.4.6.	LL.5.3.3.	LL.5.4.6.	LL.5.4.8.	LL.5.4.7.	LL.5.3.1.	LL.5.4.6.		LL.5.4.6.	LL.5.4.6.	5
2018	22	LL.5.5.4.	LL.5.3.2.	LL.5.3.4.	LL.5.4.7.	LL.5.3.4.	LL.5.3.4.	LL.5.3.1.	LL.5.3.4.		LL.5.3.4.	LL.5.3.4.	7
2018	23	LL.5.3.2.	LL.5.2.3.	LL.5.3.3.	LL.5.4.6.	LL.5.3.2.	LL.5.4.6.	LL.5.4.8.	LL.5.4.6.		LL.5.4.6.	LL.5.4.6.	6
2018	24	LL.5.2.1.	LL.5.4.7.	LL.5.3.3.	LL.5.4.6.	LL.5.4.8.	LL.5.0.0.	LL.5.4.8.	LL.5.3.3.		LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	7
2018	25	LL.5.3.4.	LL.5.3.3.	LL.5.3.4.	LL.5.3.2.	LL.5.3.4.	LL.5.3.4.	LL.5.3.1.	LL.5.3.4.	LL.5.3.4.		LL.5.3.4.	5
2018	26	LL.5.4.2.	LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	LL.5.3.2.	LL.5.3.3.	LL.5.3.1.	LL.5.3.4.	LL.5.3.3.		LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	5
2018	27	LL.5.3.1.	LL.5.3.3.	LL.5.4.1.	LL.5.4.1.	LL.5.3.2.	LL.5.3.1.	LL.5.3.1.	LL.5.3.3.		LL.5.3.1.	LL.5.3.1.	5
2018	28	LL.5.4.7.	LL.5.4.4.	LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	LL.5.0.0.	LL.5.4.7.	LL.5.4.4.	LL.5.4.4.		LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	6
2018	29	LL.5.3.2.	LL.5.5.5.	LL.5.5.5.	LL.5.5.4.	LL.5.5.4.	LL.5.5.4.	LL.5.4.4.	LL.5.5.4.		LL.5.5.4.	LL.5.5.4.	7

2018	30	LL.5.3.3.	LL.5.3.2.	LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	LL.5.0.0.	LL.5.3.2.	LL.5.4.4.	LL.5.3.3.		LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	5
2018	31	LL.5.4.4.	LL.5.4.4.	LL.5.4.4.	LL.5.4.8.	LL.5.4.6.	LL.5.4.4.	LL.5.4.4.	LL.5.4.4.	LL.5.4.4.		LL.5.4.4.	6
2018	32	LL.5.3.2.	LL.5.5.5.	LL.5.5.5.	LL.5.5.4.	LL.5.5.4.	LL.5.5.4.	LL.5.4.4.	LL.5.5.4.		LL.5.5.4.	LL.5.5.4.	5
2018	33	LL.5.4.7.	LL.5.4.5.	LL.5.4.7.	LL.5.3.6.	LL.5.0.0.	LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	LL.5.4.4.		LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	5
2018	34	LL.5.4.8.	LL.5.4.6.	LL.5.3.3.	LL.5.4.6.	LL.5.4.8.	LL.5.4.4.	LL.5.4.8.	LL.5.4.6.		LL.5.4.6.	LL.5.4.6.	6
2018	35	LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	LL.5.3.2.	LL.5.4.6.	LL.5.4.8.	LL.5.4.4.		LL.5.3.2.	LL.5.3.2.	5
2018	36	LL.5.3.3.	LL.5.3.2.	LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	LL.5.4.8.	LL.5.4.8.	LL.5.4.7.	LL.5.4.8.		LL.5.3.3.	LL.5.3.3.	5
2018	37	LL.5.4.8.	LL.5.4.7.	LL.5.3.3.	LL.5.4.6.	LL.5.4.8.	LL.5.4.8.	LL.5.4.8.	LL.5.4.6.		LL.5.4.6.	LL.5.4.6.	5
2018	38	LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	LL.5.3.3.	LL.5.0.0.	LL.5.0.0.	LL.5.4.7.	LL.5.4.4.		LL.5.4.7.	LL.5.4.7.	7
2018	39	LL.5.4.8.	LL.5.4.4.	LL.5.1.4.	LL.5.3.4.	LL.5.2.3.	LL.5.3.2.	LL.5.2.3.	LL.5.2.3.		LL.5.2.3.	LL.5.2.3.	5
2018	40	LL.5.4.4.	LL.5.4.4.	LL.5.4.4.	LL.5.4.8.	LL.5.4.4.	LL.5.4.4.	LL.5.4.4.	LL.5.4.4.	LL.5.4.4.		LL.5.4.4.	7

\* La categoría M5.0.0 en la asignación significa que no existe una correspondencia del ítem con respecto a ninguna destreza del currículo 2016

Fuente: Equipo de Investigación









2018	30	LL.5.3.3.	5	LL.5.3.3.	0.5	LL.5.3.2.	0.25	LL.5.0.0.	0.125	LL.5.4.4.	0.125				
2018	31	LL.5.4.4.	6	LL.5.4.4.	0.75	LL.5.4.8.	0.125	LL.5.4.6.	0.125						
2018	32	LL.5.5.4.	5	LL.5.3.2.	0.125	LL.5.5.5.	0.25	LL.5.5.4.	0.5	LL.5.4.4.	0.125				
2018	33	LL.5.4.7.	5	LL.5.4.7.	0.5	LL.5.4.5.	0.125	LL.5.3.6.	0.125	LL.5.0.0.	0.125	LL.5.4.4.	0.125		
2018	34	LL.5.4.6.	6	LL.5.4.8.	0.375	LL.5.4.6.	0.375	LL.5.3.3.	0.125	LL.5.4.4.	0.125				
2018	35	LL.5.3.2.	5	LL.5.3.3.	0.5	LL.5.3.2.	0.125	LL.5.4.6.	0.125	LL.5.4.8.	0.125	LL.5.4.4.	0.125		
2018	36	LL.5.3.3.	5	LL.5.3.3.	0.375	LL.5.3.2.	0.125	LL.5.4.8.	0.375	LL.5.4.7.	0.125				
2018	37	LL.5.4.6.	5	LL.5.4.8.	0.5	LL.5.4.7.	0.125	LL.5.3.3.	0.125	LL.5.4.6.	0.25				
2018	38	LL.5.4.7.	7	LL.5.4.7.	0.5	LL.5.3.3.	0.125	LL.5.0.0.	0.25	LL.5.4.4.	0.125				
2018	39	LL.5.2.3.	5	LL.5.4.8.	0.125	LL.5.4.4.	0.125	LL.5.1.4.	0.125	LL.5.3.4.	0.125	LL.5.2.3.	0.375	LL.5.3.2.	0.125
2018	40	LL.5.4.4.	7	LL.5.4.4.	0.875	LL.5.4.8.	0.125								

Fuente: Equipo de Investigación

#### 4. Nivel de profundidad de conocimiento asignado a las destrezas

Estándar	Destreza	Descripción de la destreza	DOK
<b>Bloque 1. Lengua y Cultura</b>			
E.LL.5.1.	LL.5.1.1.	Indagar sobre las transformaciones y las tendencias actuales y futuras de la evolución de la cultura escrita en la era digital.	3
E.LL.5.1.	LL.5.1.2.	Identificar las implicaciones socioculturales de la producción y el consumo de cultura digital.	3
E.LL.5.2.	LL.5.1.3.	Analizar las causas de la diglosia en relación con las lenguas originarias y sus consecuencias en el ámbito educativo, la identidad, los derechos colectivos y la vida cotidiana.	4
E.LL.5.2.	LL.5.1.4.	Analizar críticamente las variaciones lingüísticas socioculturales del Ecuador desde diversas perspectivas.	4
<b>Bloque 2. Comunicación oral</b>			
E.LL.5.3.	LL.5.2.1.	Valorar el contenido explícito de dos o más textos orales e identificar contradicciones, ambigüedades, falacias, distorsiones y desviaciones en el discurso.	2
E.LL.5.3.	LL.5.2.2.	Valorar el contenido implícito de un texto oral a partir del análisis connotativo del discurso.	3
E.LL.5.3.	LL.5.2.3.	Utilizar los diferentes formatos y registros de la comunicación oral para persuadir mediante la argumentación y contra argumentación, con dominio de las estructuras lingüísticas.	4
E.LL.5.3.	LL.5.2.4.	Utilizar de manera selectiva y crítica los recursos del discurso oral y evaluar su impacto en la audiencia.	3
<b>Bloque 3. Lectura</b>			
E.LL.5.4.	LL.5.3.1.	Valorar el contenido explícito de dos o más textos al identificar contradicciones, ambigüedades y falacias.	3

- E.LL.5.4. LL.5.3.2. Valorar el contenido implícito de un texto con argumentos propios, al contrastarlo con fuentes adicionales. 3
- E.LL.5.4. LL.5.3.3. Autorregular la comprensión de un texto mediante la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión. 3
- E.LL.5.4. LL.5.3.4. Valorar los aspectos formales y el contenido del texto en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor. 4
- E.LL.5.5. LL.5.3.5. Consultar bases de datos digitales y otros recursos de la web con capacidad para seleccionar fuentes según el propósito de lectura y valorar la confiabilidad e interés o punto de vista de las fuentes escogidas. 2
- E.LL.5.4. LL.5.3.6. Recoger, comparar y organizar información consultada utilizando esquemas y estrategias personales. 2

#### Bloque 4. Escritura

- E.LL.5.6. LL.5.4.1. Construir un texto argumentativo, seleccionando el tema y formulando la tesis. 3
- E.LL.5.6. LL.5.4.2. Defender una tesis mediante la formulación de diferentes tipos de argumento. 4
- E.LL.5.6. LL.5.4.3. Aplicar las normas de citación e identificación de fuentes con rigor y honestidad académica. 3
- E.LL.5.6. LL.5.4.4. Usar de forma habitual el procedimiento de planificación, redacción y revisión para autorregular la producción escrita, y seleccionar y aplicar variadas técnicas y recursos. 3
- E.LL.5.6. LL.5.4.5. Producir textos mediante el uso de diferentes soportes impresos y digitales. 4
- E.LL.5.6. LL.5.4.6. Expresar su postura u opinión sobre diferentes temas de la cotidianidad y académicos, mediante el uso crítico del significado de las palabras. 4
- E.LL.5.6. LL.5.4.7. Desarrollar un tema con coherencia, cohesión y precisión, y en diferentes tipos de párrafos. 3

- E.LL.5.6. LL.5.4.8. Expresar matices y producir efectos determinados en los lectores, mediante la selección de un vocabulario preciso. 4

#### Bloque 5. Literatura

- E.LL.5.7. LL.5.5.1. Ubicar cronológicamente los textos más representativos de la literatura de Grecia y Roma, y examinar críticamente las bases de la cultura occidental. 3
- E.LL.5.7. LL.5.5.2. Ubicar cronológicamente los textos más representativos de la literatura latinoamericana: siglos XIX a XXI, y establecer sus aportes en los procesos de reconocimiento y visibilización de la heterogeneidad cultural. 3
- E.LL.5.7. LL.5.5.3. Ubicar cronológicamente los textos más representativos de la literatura ecuatoriana: siglos XIX a XXI, y establecer sus aportes en la construcción de una cultura diversa y plural. 3
- E.LL.5.8. LL.5.5.4. Recrear los textos literarios leídos desde la experiencia personal, mediante la adaptación de diversos recursos literarios. 3
- E.LL.5.8. LL.5.5.5. Experimentar la escritura creativa con diferentes estructuras literarias, lingüísticas, visuales y sonoras en la recreación de textos literarios. 4

Fuente: Equipo de Investigación

### 5. Nivel de profundidad de conocimiento asignado a los ítems de evaluación 2017

Año	Ítem	EXP_1	EXP_2	EXP_3	EXP_4	EXP_5	EXP_6	EXP_7	EXP_8	R_1	R_2	Consenso	Votos
2017	1	3	3	3	3	3	3	2	2	3		3	6
2017	2	2	1	3	1	3	3	2	2		2	2	6
2017	3	2	2	3	2	3	3	2	2	2		2	5
2017	4	1	3	3	2	2	2	2	2	2		2	5
2017	5	2	3	2	1	1	1	2	2		2	2	5
2017	6	2	2	3	2	3	3	2	2	2		2	5
2017	7	3	2	2	2	3	2	2	2	2		2	6
2017	8	2	3	2	1	1	1	2	2		2	2	5
2017	9	1	2	2	1	2	2	1	2	2		2	5
2017	10	2	2	3	1	3	2	2	2	2		2	5
2017	11	2	1	2	1	1	1	2	3		2	2	7
2017	12	2	1	3	1	2	1	2	3		2	2	8
2017	13	2	2	3	1	3	2	2	2	2		2	5
2017	14	3	3	2	3	3	3	2	3	3		3	6
2017	15	2	2	2	3	3	3	2	3		2	2	5
2017	16	2	3	2	3	3	3	2	3		3	3	5
2017	17	3	3	2	3	3	2	2	2		2	2	5
2017	18	3	2	2	3	3	3	3	2	3		3	5
2017	19	3	2	2	3	3	2	3	3	3		3	5
2017	20	4	3	2	3	3	3	3	2	3		3	5
2017	21	2	2	3	2	2	1	3	2	2		2	5
2017	22	3	3	3	2	3	2	2	2		3	3	5
2017	23	2	2	3	2	2	2	3	2	2		2	6
2017	24	3	2	3	2	3	3	3	2	3		3	5
2017	25	2	3	3	4	3	2	3	2		2	2	5
2017	26	4	3	2	1	3	2	3	3		3	3	6
2017	27	1	4	2	1	1	1	1	2	1		1	5

2017	28	2	2	3	2	2	1	2	2	2		2	6
2017	29	3	3	2	2	3	1	2	2		3	3	7
2017	30	2	2	2	4	2	1	2	2	2		2	6
2017	31	3	3	3	4	3	3	2	2	3		3	5
2017	32	2	3	2	1	3	1	2	2		2	2	7
2017	33	2	3	3	1	3	2	3	2		3	3	5
2017	34	2	3	2	1	3	2	2	2	2		2	5
2017	35	3	3	3	3	3	2	2	2	3		3	5
2017	36	2	2	2	1	3	2	2	2	2		2	6
2017	37	1	2	3	1	3	2	3	2		3	3	5
2017	38	1	3	3	2	1	1	3	2		1	1	5
2017	39	2	1	2	3	1	1	3	2		2	2	5
2017	40	2	1	2	3	1	1	3	2		2	2	5
2017	41	3	2	3	1	3	2	3	2		3	3	6

Índice de correlación intraclase: 0.585

Fuente: Equipo de Investigación

## 6. Nivel de profundidad de conocimiento asignado a los ítems de evaluación 2018

Año	Ítem	EXP_1	EXP_2	EXP_3	EXP_4	EXP_5	EXP_6	EXP_7	EXP_8	R_1	R_2	Consenso	Votos
2018	1	3	1	3	1	1	3	2	3		3	3	8
2018	2	4	3	3	3	3	3	2	3	3		3	6
2018	3	2	3	3	2	3	2	3	2		3	3	5
2018	4	2	2	2	1	3	1	2	2	2		2	5
2018	5	3	3	3	3	3	3	3	2	3		3	7
2018	6	2	2	2	3	3	3	2	2	2		2	5
2018	7	2	3	3	1	3	3	3	2	3		3	5
2018	8	2	2	2	1	3	1	2	2	2		2	5
2018	9	3	3	3	3	3	2	2	2	3		3	5
2018	10	2	3	2	1	3	2	2	2	2		2	5
2018	11	2	3	3	2	2	2	2	2	2		2	6
2018	12	4	2	3	3	2	3	4	2		4	4	6
2018	13	3	2	2	2	3	1	3	2		3	3	7
2018	14	2	1	3	2	2	2	2	2	2		2	6
2018	15	1	3	2	1	3	1	2	2		2	2	5
2018	16	2	2	2	2	3	2	2	2	2		2	7
2018	17	4	2	3	2	2	3	4	2		4	4	6
2018	18	2	2	3	2	2	2	2	2	2		2	7
2018	19	3	3	3	3	3	3	3	2	3		3	7
2018	20	2	3	2	2	3	3	2	1		2	2	6
2018	21	2	3	2	1	3	2	2	2	2		2	5
2018	22	3	2	2	2	3	1	3	2		3	3	5
2018	23	3	3	2	3	3	3	2	2	3		3	5
2018	24	2	2	3	3	3	3	3	2	3		3	5
2018	25	3	3	2	2	3	1	2	3		3	3	8
2018	26	3	3	3	2	3	2	2	2		2	2	6

2018	27	4	3	3	3	3	3	3	2	3	3	6
2018	28	2	1	3	1	1	1	2	2	1	1	6
2018	29	3	3	2	1	3	3	3	2	3	3	5
2018	30	3	2	3	2	3	1	2	3	3	3	5
2018	31	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1	6
2018	32	3	3	3	1	3	3	2	2	3	3	5
2018	33	2	3	3	2	1	1	2	3	2	2	6
2018	34	1	2	2	1	3	2	2	2	2	2	5
2018	35	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	5
2018	36	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	6
2018	37	3	2	2	1	3	1	2	2	2	2	6
2018	38	2	1	3	2	2	2	3	2	2	2	5
2018	39	4	1	2	3	1	2	2	3	2	2	5
2018	40	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1	7

Índice de correlación intraclase: 0.707

Fuente: Equipo de Investigación

### 7. Distribución de ítems e índice de balance de las destrezas por bloque

Año	Bloque	ID_DCD	EXP_1		EXP_2		EXP_3		EXP_4		EXP_5		EXP_6		EXP_7		EXP_8	
			# ítems	IB														
2017	2	LL.5.2.1.	8	0.30	1	0.19			2	0.07								
2017	2	LL.5.2.2.	2	0.30	3	0.07			1	0.13					1	0.17		
2017	2	LL.5.2.3.			10	0.34					3	0.00						
2017	2	LL.5.2.4.			3	0.07	2	0.00	2	0.07					2	0.17		
2017	3	LL.5.0.0.	5	0.08							4	0.07	5	0.01			2	0.14
2017	3	LL.5.3.1.	4	0.02			1	0.29	1	0.12	2	0.07	5	0.01	1	0.15		
2017	3	LL.5.3.2.	5	0.08	2	0.19			5	0.22	4	0.07	5	0.01	1	0.15	2	0.14
2017	3	LL.5.3.3.	1	0.14	8	0.24	21	0.51	2	0.03	2	0.07	2	0.12	3	0.05	11	0.36
2017	3	LL.5.3.4.	3	0.03	4	0.05	3	0.21	3	0.05	3	0.00	7	0.09	5	0.25	3	0.08
2017	3	LL.5.3.6.							1	0.12								
2017	4	LL.5.4.1.					1	0.22	2	0.11	2	0.15					1	0.15
2017	4	LL.5.4.2.	3	0.10											1	0.13		
2017	4	LL.5.4.4.			3	0.00	2	0.11	3	0.07			2	0.20	5	0.03	9	0.23
2017	4	LL.5.4.5.													3	0.05		
2017	4	LL.5.4.6.	4	0.03					6	0.06	7	0.10			3	0.05	6	0.09



2018	4	LL.5.4.4.	2	0.10	7	0.1	2	0.15		1	0.15	7	0.10	8	0.06	10	0.19	
2018	4	LL.5.4.5.			1	0.2			2	0.11								
2018	4	LL.5.4.6.	4	0.00	7	0.1			12	0.32	4	0.01	3	0.10	3	0.13	6	0.02
2018	4	LL.5.4.7.	7	0.15	5	0.00	6	0.21	3	0.07	2	0.09	6	0.05	6	0.02		
2018	4	LL.5.4.8.	4	0.00					2	0.11	11	0.38	4	0.05	9	0.10	3	0.18
2018	5	LL.5.5.4.	1	0.00					3	0.0	3	0.00	3	0.00	1	0.00	3	0.00
2018	5	LL.5.5.5.			3	0.00	3	0.0										

Fuente: Equipo de Investigación