



**UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA**

CHATGPT Y TAREAS EVALUATIVAS AUTÉNTICAS

**TRABAJO ESPECIAL DE GRADO PRESENTADO COMO
REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN BÁSICA**

AUTORA:

MARÍA BELÉN ROCA PAZMIÑO

TUTOR:

PHD. MARIO HERNÁNDEZ NODARSE

LA LIBERTAD, ECUADOR

AGOSTO – 2026

**UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA**

CHATGPT Y TAREAS EVALUATIVAS AUTÉNTICAS

**TRABAJO ESPECIAL DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO
PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

AUTORA:

MARÍA BELÉN ROCA PAZMIÑO

TUTOR:

PHD. MARIO HERNÁNDEZ NODARSE

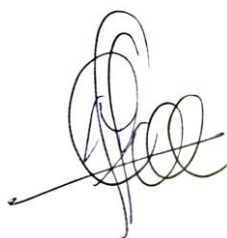
LA LIBERTAD, ECUADOR

AGOSTO -2026

DECLARACIÓN DEL DOCENTE TUTOR

En mi calidad de Docente Tutor del Trabajo de Integración Curricular, “CHATGPT Y TAREAS EVALUATIVAS AUTÉNTICAS”, elaborado por la Sra. Roca Pazmiño María Belén, estudiante de la Carrera de Educación Básica, Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación Básica, me permito declarar que luego de haber dirigido su desarrollo y estructura final del trabajo, éste cumple y se ajusta a los estándares académicos, razón por la cual, apruebo en todas sus partes, encontrándose apto para la evaluación del docente especialista.

Atentamente



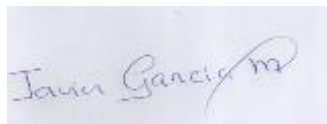
LIC. MARIO HERNÁNDEZ, PHD

DOCENTE TUTOR

DECLARACIÓN DEL DOCENTE ESPECIALISTA

En mi calidad de Docente Especialista, del Trabajo de Integración Curricular “CHATGPT Y TAREAS EVALUATIVAS AUTÉNTICAS”, elaborado por la Sra. Roca Pazmiño María Belén, estudiante de la Carrera de Educación Básica, Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación Básica, me permito declarar que luego de haber evaluado el desarrollo y estructura final del trabajo, éste cumple y se ajusta a los estándares académicos, razón por la cual, declaro que se encuentra apto para su sustentación.

Atentamente

A rectangular box containing a handwritten signature in blue ink. The signature appears to read "Javier García M.".

MSc. JAVIER GARCÍA MORALES
DOCENTE ESPECIALISTA

DECLARACIÓN DE AUTORÍA DE LA ESTUDIANTE

Yo, **Roca Pazmiño María Belén** con **C.I. 0923823389** estudiante de la Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas, en calidad de autora del trabajo de integración curricular titulado “CHATGPT Y TAREAS EVALUATIVAS AUTÉNTICAS”, me permito declarar y certificar libre y voluntariamente que lo escrito en este trabajo investigativo es de mi propia autoría a excepción de las citas bibliográficas utilizadas y la propiedad intelectual de la misma pertenece a la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

Atentamente,



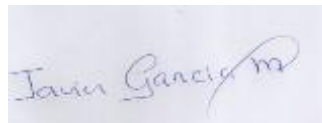
ROCA PAZMIÑO MARÍA BELÉN

TRIBUNAL DE GRADO



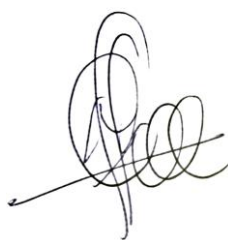
Ph.D. Margot Mercedes García Espinoza

DIRECTORA (E)



MSc. Javier Antonio García Morales

DOCENTE ESPECIALISTA



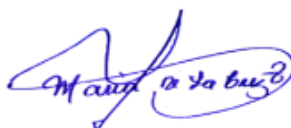
Ph.D. Mario Hernández Nodarse

DOCENTE TUTOR



MSc. Carlota del Rocío Ordoñez Villao.

DOCENTE GUÍA UIC



Mgtr. María De la Cruz Tigrero

ASISTENTE ADMINISTRATIVA

AGRADECIMIENTO

Expreso mi más sincero agradecimiento a todas las personas que, con su apoyo, confianza y cariño, hicieron posible la culminación de esta importante etapa de mi vida.

A mis padres Juana e Iván, por su amor, apoyo incondicional y por ser mi mayor inspiración. Gracias por creer siempre en mí y acompañarme en cada paso de este camino.

Al docente Alex López, por su guía, paciencia y valiosos consejos, que fueron fundamentales a lo largo de mi preparación profesional.

A mi familia y amigos, gracias por su apoyo, sus palabras de ánimo y por estar presentes en los momentos más importantes de este proceso.

Roca Pazmiño María Belén

DEDICATORIA

En primer lugar, a Dios, por darme la vida, la fortaleza y la sabiduría necesarias para superar cada desafío. Gracias por iluminar mi camino y permitirme alcanzar esta importante meta con fe, esperanza y perseverancia.

Con profundo amor, dedico este trabajo a mis hijos: Axel, Dellanny, Kristy y Anthony, quienes son la razón más grande de mi esfuerzo. Son mi mayor motivación y la razón por la que busco superarme cada día. Este logro es para demostrarles que, con esfuerzo y constancia, todo es posible.

A mi padre, Juan Antonio Roca Vera, quien me acompaña desde el corazón. Su recuerdo, su amor y sus enseñanzas siguen dándome la fuerza para no rendirme jamás. Sé que, desde el cielo, continúa acompañándome y guiando mi camino. Este logro también le pertenece, porque en cada esfuerzo y en cada meta alcanzada está presente una parte de él. Hoy elevo este título hasta el cielo como una muestra de mi amor, admiración y eterna gratitud. Su recuerdo permanecerá siempre conmigo y será una de las razones que me impulse a seguir cumpliendo mis sueños.

Roca Pazmiño María Belén

RESUMEN

La incorporación de la inteligencia artificial generativa, particularmente ChatGPT, en el diseño de tareas evaluativas plantea tanto oportunidades como desafíos para garantizar la autenticidad de los procesos de evaluación en la educación básica. Con el fin de evaluar la autenticidad contextual, la orientación hacia el desempeño y la consistencia pedagógica de las evaluaciones generadas con ChatGPT por los profesores de la Unidad Educativa "Domingo Faustino Sarmiento", se llevó a cabo esta investigación. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y corte transversal, con un alcance exploratorio-descriptivo. La investigación analizó una muestra de 30 tareas evaluativas mediante una ficha de verificación documental de 15 reactivos repartidos entre las distintas dimensiones. Los puntajes promedios resultantes se mantuvieron en un rango de apenas 1,85 a 1,88 puntos sobre 5. Asimismo, el diagnóstico es complejo: el 83,3 % de la muestra se agrupó en los rangos de autenticidad más deficientes. La evidencia demuestra que las herramientas de inteligencia artificial no sustituyen el juicio pedagógico del profesorado, sino que actúan como recursos complementarios dentro del proceso educativo. Esto evidencia que la calidad del diseño de estas herramientas y su empleo efectivo dependen fundamentalmente de la experticia y del juicio pedagógico del docente, incluso cuando se incorporan tecnologías basadas en inteligencia artificial.

Palabras clave: evaluación auténtica, tareas evaluativas, ChatGPT, inteligencia artificial generativa, educación básica.

ABSTRACT

The incorporation of generative artificial intelligence, particularly ChatGPT, into the design of assessment tasks poses both opportunities and challenges for ensuring the authenticity of evaluation processes in basic education. This research was conducted in order to evaluate the contextual authenticity, performance orientation, and pedagogical consistency of the assessments generated with ChatGPT by teachers at the Unidad Educativa “Domingo Faustino Sarmiento.” The study adopted a quantitative approach, with a non-experimental and cross-sectional design, and an exploratory-descriptive scope. A sample of 30 assessment tasks was analyzed using a documentary verification checklist consisting of 15 items distributed across the different dimensions. The resulting average scores remained in a range of only 1.85 to 1.88 points out of 5. Likewise, the diagnosis is complex: 83.3% of the sample was grouped in the lowest authenticity ranges. The evidence shows that artificial intelligence tools do not replace teachers’ pedagogical judgment, but rather act as complementary resources within the educational process. This demonstrates that the quality of the design of these tools and their effective use depend fundamentally on the expertise and pedagogical judgment of the teacher, even when technologies based on artificial intelligence are incorporated.

Keywords: authentic assessment, assessment tasks, ChatGPT, generative artificial intelligence, basic education.

ÍNDICE GENERAL

PORTADA.....	I
CARÁTULA.....	II
DECLARACIÓN DEL DOCENTE TUTOR	III
DECLARACIÓN DEL DOCENTE ESPECIALISTA	IV
DECLARACIÓN DE AUTORÍA DE LA ESTUDIANTE	V
TRIBUNAL DE GRADO	VI
AGRADECIMIENTO.....	VII
DEDICATORIA	VIII
RESUMEN.....	IX
ABSTRACT.....	X
ÍNDICE GENERAL.....	XI
ÍNDICE DE TABLAS	XV
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.....	XVI
ÍNDICE DE ANEXOS.....	XVII
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.....	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.1. Situación Problemática.....	4
1.2. Planteamiento del problema.....	7
1.2.1 Interrogante General	7
1.2.2 Interrogantes específicas.....	8

1.3.	Propósitos u objetivos.	8
1.3.1	Objetivo general.....	8
1.3.2	Objetivos específicos	8
1.4.	Justificación.....	9
1.5.	Alcance.....	10
1.6.	Delimitaciones.....	10
CAPÍTULO II		11
MARCO TEÓRICO.....		11
2.1.	Antecedentes	11
2.2.	Bases teóricas	17
2.2.1	Evaluación Tradicional.....	17
2.2.2	Evaluación Formativa.....	18
2.2.3	Evaluación Auténtica.....	20
2.2.4	Tareas Evaluativas.....	21
2.3.	Tareas Evaluativas Auténticas	22
2.3.1	Características de las tareas evaluativas auténticas	22
2.3.2	Principios de las tareas evaluativas auténticas	25
2.3.3	Importancia de las tareas evaluativas auténticas	26
2.3.4	Diferencias con las tareas tradicionales.....	27
2.4.	Inteligencia artificial generativa y ChatGPT en el diseño de tareas evaluativas	

2.4.1	Concepto de inteligencia artificial generativa (IAG) y de ChatGPT	28
2.4.2	Potencial pedagógico para el diseño de tareas	28
2.4.3	Limitaciones y riesgos para la autenticidad.....	29
2.4.4	El rol mediador del docente.....	30
2.5.	Variable de estudio: Carácter auténtico de las tareas evaluativas.....	31
2.5.1	Dimensión 1: Autenticidad Contextual	32
2.5.2	Dimensión 2: Orientación al Desempeño.....	33
2.5.3	Dimensión 3: Coherencia pedagógica de la tarea auténtica	35
2.6.	Fundamentos teóricos de la evaluación auténtica	36
2.7.	Posicionamiento Teórico de la Investigación	38
CAPÍTULO III.....		43
MARCO METODOLÓGICO		43
3.1	Enfoque de la investigación	43
3.2	Diseño de la investigación	43
3.3	Tipo de estudio.....	44
3.4	Matriz de alineación.....	45
3.5	Métodos teóricos.....	47
3.5.1	Análisis- síntesis	47
3.5.2	Método deductivo-inductivo.....	47
3.6	Métodos empíricos, técnicas e instrumentos empleados en la recolección de datos	48

3.6.1	Técnicas de recolección de datos.....	48
3.6.2	Instrumento de recolección de datos.....	49
3.6.3	Interpretación de la puntuación.....	50
3.7	Población.....	51
3.7.1	Muestra	52
CAPÍTULO IV		53
RESULTADOS INVESTIGATIVOS Y ANÁLISIS.....		53
4.1	Validación del instrumento	53
4.2	Resultados del análisis descriptivo de las dimensiones: media y desviación estándar	54
4.3	Análisis de resultados por objetivo en base a las dimensiones consideradas. 56	
4.3.1	Resultado del objetivo 1. Dimensión 1: Autenticidad contextual 56	
4.3.2	Resultado del objetivo 2. Dimensión 2: Orientación al Desempeño 59	
4.3.3	Resultado del objetivo 3. Dimensión 3: Coherencia pedagógica de la tarea auténtica.....	62
4.4	Discusión de resultados.....	64
4.5	Conclusiones y recomendaciones.	67
4.5.1	Conclusiones.....	67
4.5.2	Recomendaciones	68
BIBLIOGRAFÍA.....		69
ANEXOS.....		73

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Dimensiones e indicadores del estudio</i>	40
Tabla 2 Matriz de alineación.....	45
Tabla 3 Métodos empíricos, técnicas e instrumentos aplicados	48
Tabla 4 <i>Interpretación de la puntuación</i>	50
Tabla 5 <i>Caracterización de la unidad de análisis de la investigación</i>	52
Tabla 6 Coeficiente Alfa de Cronbach del instrumento	54
Tabla 7 Nivel de la Dimensión 1 según baremo	57
Tabla 8 Nivel de la Dimensión 2 según baremo	59
Tabla 9 Nivel de la Dimensión 3 según baremo	63

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Media obtenida en las dimensiones de autenticidad de las tareas evaluativas diseñadas con apoyo de ChatGPT	55
Ilustración 2: Desviación estándar obtenida en las dimensiones de autenticidad de las tareas evaluativas diseñadas con apoyo de ChatGPT	56
Ilustración 3: Distribución de frecuencias por criterios de la Dimensión 1.....	58
Ilustración 4: Distribución de frecuencias por criterios de la Dimensión 2.....	61
Ilustración 5: Distribución de frecuencias por criterios de la Dimensión 3.....	64

ÍNDICE DE ANEXOS

<i>Anexo 1.- FICHA PARA EL ANÁLISIS DOCUMENTAL</i>	<i>73</i>
<i>Anexo 2.- SOLICITUD PARA REALIZAR EL ESTUDIO EN LA INSTITUCIÓN</i>	<i>76</i>
<i>Anexo 3.- CERTIFICADO DE ANTIPLAGIO</i>	<i>77</i>
<i>Anexo 4.RESULTADOS GENERALES</i>	<i>78</i>

INTRODUCCIÓN

La incorporación de la inteligencia artificial generativa en el ámbito educativo ha transformado las formas de planificar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. ChatGPT destaca hoy en día como uno de los recursos más recurrentes para la creación de materiales formativos, la formulación de dinámicas de clase y el soporte general en el diseño didáctico. Pese a que esta incorporación a gran escala facilita la elaboración de propuestas formativas con verdadero valor educativo, no está exenta de contratiempos. El nudo crítico reside en velar por que los instrumentos didácticos se sustenten en bases teóricas sólidas y no en la simple ejecución automatizada de saberes teóricos.

En la educación básica, la evaluación auténtica requiere concebir propuestas didácticas significativas y enraizadas en la realidad del estudiantado, donde se priorice la demostración empírica de sus facultades. La inclinación de parte de los docentes por incorporar la inteligencia artificial en la planificación evaluativa se constató durante las fases de observación y prácticas preprofesionales en la Unidad Educativa "Domingo Faustino Sarmiento". Pese a este interés por la innovación tecnológica, emergió la necesidad de fiscalizar con criterio didáctico la calidad de tales insumos, atendiendo a los ejes de la autenticidad evaluativa. Partiendo de esta premisa, la presente investigación buscó caracterizar los atributos de autenticidad presentes en los ejercicios formulados con ChatGPT e impartidos en las aulas. Para ello, el análisis se articuló en torno a tres ejes fundamentales: la pertinencia del contexto, la demostración real del desempeño y el nivel de coherencia pedagógica.

Metodológicamente, el estudio se rigió por un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo, adoptando un diseño transversal y de carácter no experimental.

Para la recolección de los datos se recurrió a la técnica del análisis documental, la cual se materializó a través de una ficha de registro diseñada específicamente para evaluar las tareas de evaluación construidas con el soporte de ChatGPT por el cuerpo docente. Este instrumento facilitó un examen riguroso y sistemático de cada actividad, haciendo posible la medición precisa de los atributos de autenticidad que presentaban las propuestas didácticas en la institución.

Este documento se estructura en cinco apartados principales. En el primero de ellos, el Capítulo I, se introduce la problemática abordada, se plantean las interrogantes que guían el estudio, se definen las metas propuestas y se argumenta la relevancia y motivación de la investigación.

El Capítulo II corresponde al marco teórico. En este apartado se agrupan las investigaciones previas y las nociones esenciales sobre la inteligencia artificial generativa, el uso de ChatGPT y los principios de la evaluación auténtica, ofreciendo además el respaldo conceptual que justifica cada una de las dimensiones sometidas a examen.

El Capítulo III detalla la ruta metodológica seguida, donde se especifican tanto el enfoque y el diseño del estudio como las características de la población analizada. Asimismo, en esta sección se explican la técnica del análisis documental, el instrumento empleado para compilar la información y los pasos lógicos que se dieron para procesar los datos recolectados.

En el Capítulo IV se exponen los hallazgos derivados del examen descriptivo de cada dimensión e indicador. Estos datos se complementan con un análisis crítico y una discusión teórica que contrasta la evidencia encontrada con las posturas de la literatura científica vigente, reúne las conclusiones y recomendaciones derivadas de

los hallazgos, orientadas a fortalecer el diseño de tareas evaluativas auténticas mediante el uso pedagógico de ChatGPT.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Situación Problemática

La evaluación de los aprendizajes ha sido históricamente un área problemática donde ha prevalecido el desarrollo de evaluaciones centradas en la comprobación, verificación y medición de contenidos temáticos, mediante exámenes y otras técnicas donde predominan las preguntas cerradas, dado el fuerte anclaje en las concepciones y prácticas tradicionales (Hurtado et al., 2025).

Tales prácticas evaluativas tradicionales, han implicado un descuido y desatención a las habilidades y competencias estudiantiles que son trascendentales en su formación, como el pensamiento crítico, el análisis, la resolución de tareas complejas, la autonomía, el uso de tecnologías como la IAG de forma productiva, desarrolladora, responsable y ética, todas las cuales están alineadas con el hacer y el saber hacer (Huerta et al., 2026; Zhan et al., 2025).

Contrario a esa tendencia de práctica evaluativa tradicional, la evaluación formativa opta por priorizar el aprendizaje significativo y constructivista, poniendo énfasis precisamente en ese hacer y saber hacer, que conlleva a poner en foco en las habilidades y competencias estudiantiles, para lo cual opta por otras técnicas y formas de evaluar, como son las tareas evaluativas.

Las tareas evaluativas están asociadas justamente a competencias y desempeños estudiantiles, por lo tanto, forma parte de la denominada evaluación auténtica (Villarroel et al., 2024; Brown y Sambell, 2023). De acuerdo con modelos conceptuales consultados (Lu y Lin, 2025), estas son situaciones o actividades que, con diferentes modelos, alcances y formas, son diseñadas para que el estudiante

demuestre mediante evidencias y acciones observables y constatables, en qué grado ha alcanzado ciertas competencias asociadas al dominio de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores a un nivel idóneo y de forma integrada (Hernández et al., 2022).

Con la aparición y progresión de los aportes de la inteligencia artificial generativa (IAG), en especial del ChatGPT, las opciones y posibilidades de modelaje, diseño y sus alcances de las tareas evaluativas se han incrementado, incorporando un saber mediado por el uso de estas tecnologías, lo que a la vez se ha erigido como un nuevo desafío para docentes y estudiantes, en especial de la educación básica, donde muchas instituciones de este nivel no cuentan siempre ni con la infraestructura tecnológica ni con un suficiente adiestramiento y competencias para su uso, que se suman a las rutinas de evaluación tradicional muchas veces existentes, que como ya se ha señalado, no están enfocadas al desarrollo de habilidades cognitivas superiores y competencias fundamentales, como es el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas y la autonomía intelectual.

Desde principios del siglo XXI, la evaluación basada en competencias ha sido un tema importante en el ámbito educativo impulsada por la necesidad de una formación que prepare a los estudiantes para los desafíos del mundo real (Zhan et al., 2025). Sin embargo, se observa que la claridad conceptual de los docentes respecto a la naturaleza de estas tareas no siempre es profunda. No es suficiente con el saber terminológico, es esencial que los docentes entiendan que estas evaluaciones buscan demostrar lo que el estudiante “puede hacer” con el aprendizaje significativo sobrepasando la simple repetición memorística. Este contexto contrasta con el hecho de que se continúa utilizando prácticas evaluativas tradicionales. En ellas la concepción de una tarea puede quedar reducida a un ejercicio sin que se pueda

reconocer la capacidad para evaluar habilidades integradas. La ausencia de una comprensión pedagógica y filosófica que esté detrás de la evaluación por competencias impacta directamente el diseño e implementación de las tareas el cual evita que estas puedan medir con eficacia el “saber hacer” del alumno.

Un pilar fundamental para la realización exitosa de las tareas evaluativas auténticas es el entendimiento y claridad de los objetivos que orientan por parte del profesorado, no basta con que los educadores comprendan la idea, es crucial que asimilen las metas fundamentales de estas tareas. Si el maestro no entiende que lo principal es promover y examinar el progreso de competencias y habilidades más allá de una simple comprobación de contenido, puede que las actividades planificadas no tengan la profundidad adecuada.

A menudo, la insuficiente complejidad de las tareas no reta al educado a un pensamiento crítico, limitando su potencial para evaluar el “saber hacer” y el dominio real de competencias (Subramaniam y Jamaludin, 2025). Esto puede deberse al exceso de carga de trabajo y la inadecuada capacitación al personal docente.

Las tareas evaluativas auténticas deben mantener una estrecha alineación con los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo, de manera que las actividades, las evidencias de desempeño y los criterios de evaluación respondan de forma coherente a los resultados de aprendizaje esperados. La ausencia de esta correspondencia puede disminuir la motivación de los estudiantes y afectar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje, al dificultar que demuestren las competencias y los resultados de aprendizaje previstos (Khan et al., 2025). En consecuencia, el diseño de las tareas evaluativas debe partir de una definición clara de los objetivos de aprendizaje, garantizando que cada actividad contribuya de manera pertinente al logro

de las competencias que se pretende desarrollar y evaluar. La efectividad de las evaluaciones auténticas está asociada con la idoneidad y fiabilidad de las rúbricas, herramientas importantes para aclarar expectativas y asegurar la objetividad. (Brookhart, 2018). Si los criterios de una rúbrica son inciertos, se compromete su veracidad y la calidad de la retroalimentación, lo que limita el potencial formativo de la tarea (Figuerola y Malet, 2024).

El acompañamiento y la retroalimentación son componentes formativos indispensables, ya que no basta con asignar la tarea, sino que es fundamental guiar al estudiante (MINEDUC, 2022). Una retroalimentación que sea descriptiva, oportuna y se enfoque en la mejora permite al estudiante entender sus errores y corregir sus estrategias (Porras, 2025). Cuando este proceso es deficiente, la tarea pierde gran parte de su valor formativo.

Según Subramaniam y Jamaludin (2025), la implementación de tareas evaluativas auténticas en educación básica se ve obstaculizada por retos como el tiempo limitado, la falta de capacitación adecuada y la carga laboral del profesorado. La resistencia de los padres, la presión por resultados estandarizados y la infraestructura escasa son otros desafíos que se necesitan para una transformación cultural y el apoyo institucional (Rodríguez et al., 2025).

1.2. Planteamiento del problema

1.2.1 Interrogante General

¿Cuáles características auténticas poseen las tareas evaluativas diseñadas en ChatGPT y aplicadas por los docentes de la Unidad Educativa "Domingo Faustino Sarmiento", en base las dimensiones asumidas?

1.2.2 Interrogantes específicas

1. ¿En qué medida las tareas evaluativas diseñadas en ChatGPT y aplicadas por los docentes evidencian procesos de contextualización y relevancia propios de una evaluación auténtica?
2. ¿En qué grado las tareas evaluativas favorecen el desempeño auténtico mediante desafíos cognitivos que integran conocimientos, habilidades y actitudes?
3. ¿En qué medida las tareas evaluativas diseñadas en ChatGPT y aplicadas por los docentes presentan coherencia pedagógica entre los propósitos de aprendizaje, las actividades propuestas y los criterios de evaluación?

1.3. Propósitos u objetivos.

1.3.1 Objetivo general

Caracterizar el carácter auténtico de las tareas evaluativas diseñadas en ChatGPT y aplicadas por los docentes de la Unidad Educativa "Domingo Faustino Sarmiento", a partir de las dimensiones asumidas.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Determinar el nivel de contextualización y relevancia presente en las tareas evaluativas diseñadas con ChatGPT y aplicadas por los docentes de la Unidad Educativa "Domingo Faustino Sarmiento".
2. Determinar el grado en que las tareas evaluativas promueven desempeños auténticos mediante desafíos cognitivos que integran conocimientos, habilidades y actitudes.

3. Evaluar la coherencia pedagógica existente entre los propósitos de aprendizaje, las actividades evaluativas y los criterios de evaluación presentes en las tareas diseñadas con ChatGPT. Y aplicadas por los docentes de la Unidad Educativa "Domingo Faustino Sarmiento".

1.4. Justificación

La presente Investigación surge de la necesidad de transformar las prácticas evaluativas en los procesos educativos, dado que la evaluación tradicional centrada en la memorización y la reproducción de contenido ha demostrado ser insuficiente para medir y promover el desarrollo competencias que la sociedad y el ámbito profesional exigen hoy en día. A lo largo de mi formación académica y en la revisión de la literatura especializada, he podido constatar que existe una brecha importante entre lo que se enseña en las aulas y lo que se requiere para desempeñarse con éxito en contextos reales, problema que se agudiza cuando la evaluación no refleja las complejidades, demandas y características de la situación que los estudiantes enfrentarán en su vida futura.

. El desglose de estos componentes aporta al profesorado lineamientos sólidos y justificados para estructurar consignas atractivas, significativas y verdaderamente formativas; esto impulsa la transformación de los esquemas de medición tradicionales y obsoletos hacia un ejercicio docente mucho más analítico y transformador (Castillo et al., 2024).

En el plano socio profesional, el valor de esta investigación estriba en que un sistema de evaluación verdaderamente auténtico capacita al alumnado para afrontar con éxito las exigencias de la ciudadanía, el entorno comunitario y el mercado de trabajo. Asimismo, al apoyarse en paradigmas pedagógicos robustos como el enfoque

constructivista, la enseñanza situada y el carácter formativo de la evaluación, este trabajo edifica una plataforma metodológica firme para que los próximos proyectos educativos se diseñen bajo criterios de validez, pertinencia y correspondencia con la realidad nacional (Tobón, 2018).

1.5. Alcance

El alcance del presente estudio se circunscribe a la Unidad Educativa "Domingo Faustino Sarmiento". La investigación se centra exclusivamente en los docentes de Educación General Básica de esta institución, con el propósito de analizar el uso del ChatGPT en el carácter auténtico de las tareas evaluativas que diseñan e implementan, así como los desafíos que representa la integración de la Inteligencia Artificial Generativa en dichas tareas. El eje central de este trabajo se enfoca en analizar las perspectivas, saberes y metodologías que aplica el cuerpo docente al estructurar actividades evaluativas de corte auténtico dirigidas a potenciar destrezas complejas y competencias avanzadas.

1.6. Delimitaciones

- **Campo de estudio:** Educativo
- **Unidad de estudio:** Unidad Educativa "Domingo Faustino Sarmiento".
- **Área de estudio:** Sistema evaluativo
- **Objeto de estudio:** CHATGPT y tareas evaluativas auténticas
- **Delimitación temporal:** Se desarrolló en el mes de Julio del periodo escolar 2026-2027
- **Delimitación espacial:** Unidad Educativa "Domingo Faustino Sarmiento".
- **Enfoque:** Cuantitativo

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Las investigaciones empíricas recientes sobre evaluación auténtica han documentado su potencial para valorar competencias mediante evidencias de desempeño en contextos significativos, al tiempo que han identificado limitaciones persistentes relacionadas con su implementación. Huerta et al. (2026) mediante una

revisión sistemática desarrollada bajo el protocolo PRISMA, analizaron 23 artículos con el propósito de examinar la eficacia de las estrategias de evaluación auténtica en la formación por competencias. Los resultados muestran que las estrategias más efectivas articulan las competencias del perfil de egreso con unidades de competencia y estándares de aprendizaje, valorados mediante desempeños específicos y productos concretos, utilizando instrumentos como rúbricas, portafolios, escalas de valoración y pruebas estandarizadas. Los autores concluyen que una implementación sistemática, sustentada en procesos de planificación, ejecución y análisis reflexivo, favorece una evaluación formativa objetiva, pertinente y alineada con el desarrollo integral de las competencias.

No obstante, señalan que la producción revisada se concentra prioritariamente en el ámbito de la educación superior, lo que evidencia la necesidad de ampliar la investigación hacia otros niveles educativos.

En esta misma línea, Zhan et al. (2025), mediante una revisión de estudios empíricos identificados, caracterizaron los principales elementos presentes en su diseño, entre ellos la tarea, el contexto, los criterios de evaluación, la retroalimentación, la agencia estudiantil y la colaboración social. Sus resultados muestran que, aunque existe una atención sostenida hacia la autenticidad como característica de los procesos evaluativos, persisten dificultades relacionadas con su conceptualización y operacionalización, además de una concentración de la evidencia en contextos occidentales y de educación superior. Los autores ponen de manifiesto que la autenticidad no puede reducirse a la simple reproducción de actividades propias del mundo laboral, sino que implica considerar de manera articulada el contexto, las características del desempeño, los criterios de valoración, la participación del estudiante y la transferencia de los aprendizajes. Estos hallazgos guardan relación con

las dimensiones consideradas en la presente investigación: autenticidad contextual, orientación al desempeño y coherencia pedagógica de las tareas evaluativas.

En el ámbito específico de las tareas evaluativas auténticas, los estudios revisados evidencian su potencial para valorar desempeños complejos, aunque también advierten sobre la existencia de una brecha entre los planteamientos teóricos de la evaluación auténtica y su aplicación concreta en las prácticas docentes. Huerta et al. (2026) identificaron que, incluso cuando se emplean estrategias e instrumentos asociados con la evaluación auténtica, la articulación entre competencias, desempeños y productos no siempre se desarrolla con el rigor requerido. Por su parte, Zhan et al. (2025) evidenciaron que las formas de diseñar y operacionalizar la autenticidad presentan una considerable variabilidad y que elementos como la agencia estudiantil y la colaboración social no siempre reciben suficiente atención. Asimismo, investigaciones desarrolladas en contextos de educación básica y secundaria han señalado dificultades relacionadas con la participación de los estudiantes en la construcción de criterios y con la transformación de prácticas evaluativas centradas predominantemente en el control docente. En conjunto, estos hallazgos permiten advertir que la utilización de la denominación “tarea auténtica” no garantiza por sí misma que una actividad reúna las características necesarias para ser considerada auténtica. Por el contrario, su autenticidad depende de la forma en que se articulan el contexto, el desempeño solicitado, las evidencias producidas y los criterios utilizados para valorar el aprendizaje.

Respecto al uso de inteligencia artificial generativa en los procesos de evaluación, las revisiones de los últimos años evidencian una transformación acelerada de las prácticas educativas. Xia et al. (2024), analizaron las formas en que la inteligencia artificial generativa está transformando la evaluación en educación

superior. Los resultados muestran que estas tecnologías ofrecen oportunidades relacionadas con la diversificación del diseño de tareas y el apoyo a procesos de retroalimentación, pero también generan riesgos asociados con la integridad académica, la dependencia tecnológica y la necesidad de redefinir las prácticas evaluativas. Los autores recomiendan fortalecer la formación profesional docente en evaluación y alfabetización en inteligencia artificial, así como promover diseños evaluativos centrados en procesos, pensamiento de orden superior y autenticidad. Estos hallazgos permiten considerar que el aprovechamiento educativo de la inteligencia artificial generativa no depende exclusivamente de sus capacidades técnicas, sino también de las decisiones pedagógicas que acompañan su utilización.

Los estudios más específicos sobre ChatGPT como herramienta para el diseño de tareas y evaluaciones aportan evidencia directa sobre la importancia de la intervención docente. Kuzu, et al. (2025) desarrollaron una investigación cualitativa exploratoria en la que analizaron las interacciones de 17 docentes en formación con ChatGPT para la generación de tareas complejas, considerando parámetros relacionados con principio operativo, geoboard y multilingüismo, en el contexto de educación primaria. El análisis de las interacciones y de las reflexiones posteriores mostró diferencias importantes en la viabilidad de las tareas generadas. Los participantes que contaban simultáneamente con conocimientos disciplinares y formación en ingeniería de prompts lograron producir tareas con mayores niveles de viabilidad, mientras que aquellos que no disponían de esta preparación generaron con mayor frecuencia propuestas poco viables o no viables. Los resultados sugieren que el aprovechamiento pedagógico de ChatGPT para el diseño de tareas requiere competencias docentes que permitan formular instrucciones precisas, valorar críticamente las respuestas obtenidas y adaptar las propuestas a los propósitos

educativos. En consecuencia, la herramienta puede constituir un apoyo para el diseño, pero su eficacia depende de la capacidad profesional del docente para orientar, revisar y transformar las propuestas generadas.

En el contexto ecuatoriano, Hernández et al. (2025) documentaron, en la carrera de Educación Básica de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, la implementación de actividades evaluativas apoyadas por ChatGPT y otras herramientas de inteligencia artificial generativa. Mediante un enfoque cuantitativo exploratorio-descriptivo aplicado a 494 estudiantes, los autores reportaron un impacto positivo predominante en aspectos relacionados con la gestión de información científica, la retroalimentación y la mejora del aprendizaje. Sin embargo, también identificaron aspectos críticos vinculados con la colaboración, el interaprendizaje y los riesgos de deshonestidad académica. Entre las posibilidades identificadas se encuentra el uso de estas herramientas para generar ideas, proponer contextos reales o imaginarios, formular criterios de evaluación, elaborar rúbricas y ofrecer retroalimentación diferenciada. No obstante, los resultados también evidencian que el valor pedagógico de la herramienta depende de la mediación crítica del usuario y que su utilización no garantiza automáticamente que las actividades posean características de autenticidad contextual o coherencia pedagógica. Este antecedente resulta particularmente relevante para la presente investigación debido a que sitúa el uso educativo de la inteligencia artificial generativa en el contexto ecuatoriano y en el campo de la Educación Básica, aunque su objeto de estudio no se centra específicamente en determinar el carácter auténtico de las tareas evaluativas generadas con apoyo de ChatGPT.

En conjunto, los antecedentes revisados permiten establecer que la evaluación auténtica y las tareas evaluativas auténticas poseen potencial para valorar

competencias cuando se diseñan a partir de desempeños observables, productos concretos, criterios claros y contextos significativos. Asimismo, la evidencia disponible muestra que la inteligencia artificial generativa, particularmente ChatGPT, puede facilitar la generación de propuestas de tareas, criterios de evaluación y rúbricas. Sin embargo, los estudios también coinciden en que estos beneficios dependen de la supervisión y mediación pedagógica del docente, por lo que la utilización de la herramienta no garantiza por sí misma la calidad, validez, alineación ni autenticidad de las tareas.

A partir de la revisión realizada, se identifican dos limitaciones relevantes en la producción empírica disponible. En primer lugar, una proporción importante de los estudios se concentra en educación superior o en contextos de formación docente, mientras que son menos frecuentes las investigaciones centradas en el análisis de tareas evaluativas elaboradas con apoyo de inteligencia artificial en Educación General Básica. En segundo lugar, aunque diversos estudios han examinado las posibilidades de ChatGPT para generar actividades, ítems, rúbricas y propuestas de evaluación, resulta todavía limitada la evidencia orientada a determinar si las tareas producidas con su apoyo y posteriormente mediadas por docentes incorporan efectivamente atributos propios de la evaluación auténtica.

En este sentido, el vacío investigativo se sitúa en la limitada evidencia empírica sobre la relación entre el uso de ChatGPT como apoyo al diseño, la mediación pedagógica docente y el carácter auténtico de las tareas evaluativas en Educación General Básica. Particularmente, resulta necesario determinar en qué medida dichas tareas presentan características relacionadas con la autenticidad contextual, la orientación al desempeño y la coherencia pedagógica. Este vacío sustenta la pertinencia de la presente investigación, orientada a analizar el carácter auténtico de

las tareas evaluativas diseñadas con apoyo de ChatGPT y aplicadas por docentes de Educación General Básica, aportando evidencia empírica situada en el nivel educativo y el contexto profesional en el que se desarrolla el estudio.

2.2. Bases teóricas

2.2.1 Evaluación Tradicional

La evaluación tradicional se caracteriza por centrarse predominantemente en la reproducción de conocimientos y en el uso de instrumentos estandarizados, como pruebas de respuesta cerrada o exámenes escritos de carácter sumativo. En este enfoque, la evaluación se concibe con frecuencia como un acontecimiento final, desvinculado del proceso de aprendizaje, cuya finalidad prioritaria es la medición del dominio de contenidos y la asignación de calificaciones (Brown y Sambell, 2023).

Entre sus rasgos distintivos se encuentran la jerarquización del conocimiento, la limitada promoción de niveles taxonómicos superiores y la restricción de prácticas de enseñanza diferenciada. El rol del docente suele centrarse en la elaboración, aplicación y corrección de pruebas, mientras que el del estudiante se reduce, en muchos casos, a la reproducción de información memorizada. Los instrumentos predominantes privilegian la objetividad formal y la comparabilidad de resultados, en detrimento de la valoración de desempeños complejos o contextualizados.

Estas características evidencian limitaciones importantes: la evaluación puede generar sensaciones de amenaza en lugar de funcionar como catalizador del progreso, descuida la dimensión formativa del error y dificulta la transferencia de aprendizajes a situaciones reales. En consecuencia, surge la necesidad de modelos evaluativos orientados a acompañar el aprendizaje y a valorar el desempeño en contextos

significativos, lo que abre paso a enfoques como la evaluación formativa y la evaluación auténtica.

Desde esta perspectiva, resulta especialmente relevante para la presente investigación reconocer que muchas de las limitaciones propias de la evaluación tradicional pueden reproducirse incluso cuando se utilizan herramientas de inteligencia artificial generativa. Si el docente no media críticamente el proceso de diseño, ChatGPT tiende a generar tareas centradas en la reproducción de contenidos, con bajo nivel de contextualización y escasa demanda de desempeño complejo, características propias del enfoque tradicional. Por ello, analizar el carácter auténtico de las tareas elaboradas con apoyo de esta herramienta no solo permite identificar en qué medida se superan estas limitaciones, sino que también visibiliza el rol decisivo del juicio pedagógico docente en la transformación de las prácticas evaluativas hacia modelos más formativos, contextualizados y orientados al desempeño real del estudiante.

2.2.2 Evaluación Formativa

La evaluación formativa se define como un proceso continuo e integrado a la enseñanza cuyo propósito fundamental es recoger información sobre el aprendizaje de los estudiantes para ajustar la instrucción y mejorar la calidad de los logros. Desarrollada inicialmente por Scriven (1967) en contraposición a la evaluación sumativa, busca que todos los estudiantes avancen hacia el dominio de determinadas habilidades y competencias (Castillo et al., 2024).

Sus características esenciales incluyen el carácter procesual y continuo, la orientación hacia la mejora, el uso del error como oportunidad de aprendizaje, la participación activa del estudiante y la provisión de retroalimentación puntual y

concreta. Esta retroalimentación no se limita a informar sobre aciertos o fallos, sino que orienta al estudiante hacia la autorregulación de su propio proceso de aprendizaje (García, 2024). El docente asume un rol de mediador y acompañante, mientras que el estudiante se convierte en agente activo que utiliza la información evaluativa para monitorear y ajustar sus estrategias.

La evaluación formativa adquiere especial relevancia para la presente investigación porque no se opone a la evaluación auténtica; por el contrario, la evaluación auténtica puede operar dentro de una perspectiva formativa. Las evidencias producidas mediante tareas auténticas constituyen información valiosa para retroalimentar el aprendizaje, promover la autorregulación y ajustar la enseñanza. De este modo, la evaluación formativa aporta el marco procesual y orientado a la mejora dentro del cual las tareas evaluativas auténticas adquieren su sentido pedagógico pleno.

En el marco de la presente investigación, la evaluación formativa resulta fundamental porque ofrece el sustento procesual que permite que las tareas auténticas trasciendan la simple verificación de aprendizajes y se conviertan en oportunidades reales de mejora. Cuando las tareas diseñadas con apoyo de ChatGPT se conciben desde una lógica formativa, no solo buscan evidenciar lo que el estudiante sabe hacer, sino que también generan información útil para retroalimentar, ajustar la enseñanza y promover la autorregulación. Sin embargo, este potencial solo se concreta si el docente asume un rol mediador activo, seleccionando, adaptando y orientando las propuestas generadas por la herramienta hacia criterios claros de mejora. De lo contrario, existe el riesgo de que las tareas se limiten a un uso sumativo o reproductivo, perdiendo el sentido formativo que la evaluación auténtica requiere.

2.2.3 Evaluación Auténtica

La evaluación auténtica se conceptualiza como un enfoque que valora las capacidades de los estudiantes al resolver problemas complejos en contextos relevantes que imitan o se aproximan a las exigencias de situaciones del mundo real o profesional (Zhan et al., 2025). No se limita a medir lo que el estudiante sabe, sino lo que es capaz de hacer con ese conocimiento, privilegiando el desempeño, la producción de evidencias y la integración de saberes.

Surgió como alternativa a los modelos centrados exclusivamente en pruebas estandarizadas de reproducción de contenidos. Wiggins (1998) planteó la necesidad de tareas que exigieran juicio, no fueran trivialmente sencillas, permitieran el acceso a recursos y se evaluaran en múltiples dimensiones. Posteriormente, Zhan et al. (2025) propusieron un marco de cinco dimensiones: tarea, contexto físico, contexto social, resultado y criterios que enfatiza la alineación entre la situación evaluativa y las demandas de la práctica profesional o social. Revisiones posteriores han subrayado, además, la importancia de la agencia estudiantil, la colaboración y el juicio evaluativo (Zhan et al., 2025; Villarroel et al., 2018).

Entre sus características esenciales se encuentran: la contextualización y el realismo de las situaciones; la complejidad cognitiva que exige análisis, síntesis, evaluación y creación; la producción de evidencias observables (productos o actuaciones); la integración de conocimientos, habilidades y actitudes; la posibilidad de transferencia a situaciones nuevas; la existencia de criterios de evaluación transparentes; y la orientación formativa mediante la retroalimentación. Estos principios distinguen la evaluación auténtica de la tradicional: mientras esta última privilegia la medición estandarizada y la reproducción, aquella privilegia el desempeño significativo, la relevancia y la mejora del aprendizaje.

En el contexto de la Educación General Básica, la evaluación auténtica adquiere especial importancia porque contribuye al desarrollo integral del estudiante, favorece la autonomía, el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas, competencias esenciales para el siglo XXI, y permite valorar aprendizajes de manera coherente con los enfoques curriculares competenciales vigentes. La evaluación auténtica se concreta, fundamentalmente, a través de tareas que permiten al estudiante demostrar cómo moviliza sus aprendizajes frente a situaciones significativas. Este reconocimiento conduce directamente al análisis de la tarea evaluativa y, de manera específica, de las tareas evaluativas auténticas.

2.2.4 Tareas Evaluativas

La tarea evaluativa constituye el instrumento o la actividad mediante la cual se recogen evidencias del aprendizaje de los estudiantes. Se trata de una situación diseñada intencionalmente por el docente para que el estudiante demuestre, de manera observable, determinados conocimientos, habilidades o actitudes. Toda tarea evaluativa implica un propósito de valoración, un tipo de demanda cognitiva, un producto o actuación esperada y unos criterios de valoración, independientemente de su grado de autenticidad.

Comprender qué es una tarea evaluativa resulta imprescindible antes de abordar su carácter auténtico. Una tarea puede orientarse a la reproducción de información, a la aplicación de procedimientos o a la resolución de problemas complejos; puede ser individual o colaborativa; puede generar un producto tangible o una actuación. Solo a partir de esta base conceptual es posible examinar las condiciones que convierten una tarea evaluativa en auténtica.

2.3. Tareas Evaluativas Auténticas

Las tareas evaluativas auténticas constituyen el componente operativo mediante el cual se concreta la evaluación auténtica. Se entienden como actividades complejas, significativas y contextualizadas que permiten al estudiante demostrar, de manera integrada, los conocimientos, habilidades, actitudes y valores desarrollados durante el proceso educativo, al enfrentarse a situaciones reales o verosímiles que requieren la movilización de los aprendizajes adquiridos (Zhan et al., 2025; Huerta et al., 2026). En este sentido, su finalidad no se limita a comprobar cuánto contenido puede recordar el estudiante, sino a valorar cómo utiliza aquello que ha aprendido para comprender, analizar, resolver o responder ante una situación determinada.

En el marco de la presente investigación, el carácter auténtico de las tareas se concibe como un continuo que se expresa a través de tres dimensiones interrelacionadas: la autenticidad contextual, la orientación al desempeño y la coherencia pedagógica. De este modo, una tarea posee mayor carácter auténtico en la medida en que se sitúa en un contexto significativo, exige un desempeño observable e integrado, y se alinea de manera coherente con los aprendizajes que se pretende evaluar.

2.3.1 Características de las tareas evaluativas auténticas

Una de las características fundamentales de estas tareas es la contextualización y el realismo, debido a que plantean situaciones vinculadas con escenarios cotidianos, sociales, académicos o cercanos a la experiencia del estudiante (Zhan et al., 2025). La contextualización permite otorgar significado al aprendizaje, mientras que el realismo favorece que el estudiante comprenda la utilidad de los conocimientos más allá del

espacio escolar. Por tanto, una tarea adquiere mayor carácter auténtico cuando la situación planteada guarda relación con problemas, necesidades o circunstancias que pueden presentarse en la vida real.

Otra característica corresponde a la relevancia y utilidad. Las tareas auténticas deben plantear actividades que tengan un propósito comprensible para el estudiante y que permitan reconocer la aplicación práctica de los aprendizajes (Huerta et al., 2026). Esta característica contribuye a superar actividades cuyo único propósito es obtener una calificación, promoviendo experiencias en las que el estudiante pueda identificar para qué necesita utilizar determinados conocimientos y habilidades.

Asimismo, las tareas evaluativas auténticas presentan un nivel de complejidad cognitiva que supera la reproducción mecánica de información. Su resolución puede implicar procesos como analizar información, interpretar situaciones, establecer relaciones, formular alternativas, tomar decisiones, argumentar, crear productos o resolver problemas (Zhan et al., 2025). En consecuencia, la autenticidad no depende únicamente de que una tarea se presente en un contexto cotidiano, sino también del tipo de pensamiento que exige al estudiante para responder a ella.

El desempeño observable constituye otro atributo esencial. La tarea debe permitir evidenciar qué hace el estudiante con los conocimientos que posee mediante la elaboración de un producto, la ejecución de una actividad, la resolución de un problema, la presentación de una propuesta o cualquier otra actuación susceptible de ser observada y valorada (Huerta et al., 2026). De esta manera, la evaluación se orienta hacia la demostración del aprendizaje y no exclusivamente hacia la selección o reproducción de respuestas previamente establecidas.

De igual manera, las tareas auténticas favorecen la integración de saberes, puesto que una situación significativa puede requerir la movilización simultánea de conocimientos conceptuales, habilidades procedimentales y disposiciones actitudinales (Zhan et al., 2025; Huerta et al., 2026). Esta integración permite valorar el aprendizaje desde una perspectiva más amplia, considerando la capacidad del estudiante para utilizar diferentes recursos cognitivos y prácticos de manera articulada frente a una situación determinada.

El carácter de problema abierto también constituye un elemento relevante. Las tareas auténticas pueden admitir diferentes procedimientos, estrategias o alternativas de solución, por lo que no necesariamente se reducen a una única respuesta correcta (Zhan et al., 2025). Esta característica favorece la argumentación, la toma de decisiones, la creatividad y la capacidad para justificar las soluciones propuestas. Por ello, la valoración debe centrarse no únicamente en el resultado final, sino también en el proceso seguido y en la calidad del desempeño demostrado.

A ello se suma la transferencia del aprendizaje, entendida como la capacidad de utilizar conocimientos y habilidades en situaciones nuevas o diferentes de aquellas en las que fueron inicialmente aprendidos. Una tarea evaluativa adquiere mayor autenticidad cuando permite comprobar si el estudiante puede trasladar lo aprendido a un contexto distinto, resolver una situación novedosa o utilizar sus conocimientos para enfrentar un problema que no ha sido presentado de manera idéntica durante la enseñanza.

Las tareas auténticas también deben generar evidencias de aprendizaje. Estas evidencias pueden materializarse en productos, actuaciones, explicaciones, propuestas, proyectos, soluciones o respuestas argumentadas que permitan valorar el

nivel de desempeño alcanzado. Para que dichas evidencias sean interpretadas adecuadamente, es necesario establecer criterios de evaluación claros y transparentes, de modo que tanto docentes como estudiantes conozcan los aspectos que serán considerados para valorar la calidad del desempeño (Huerta et al., 2026).

La coherencia pedagógica constituye un principio indispensable para el diseño de tareas evaluativas auténticas. La actividad propuesta debe guardar correspondencia con los aprendizajes, competencias u objetivos que se pretende evaluar. No sería suficiente plantear una situación aparentemente real si las acciones solicitadas no permiten obtener evidencias relacionadas con los aprendizajes esperados. Por esta razón, la autenticidad debe analizarse de manera articulada con la finalidad educativa de la tarea y con los criterios utilizados para valorar el desempeño.

2.3.2 Principios de las tareas evaluativas auténticas

Los atributos señalados se sustentan en un conjunto de principios que orientan el diseño y el análisis del carácter auténtico de las tareas. El principio de contextualización establece que la tarea debe situarse en una situación real o verosímil que otorgue sentido al desempeño. El principio de relevancia indica que la actividad debe poseer un propósito comprensible y útil para el estudiante. El principio de complejidad cognitiva exige que la tarea demande procesos de pensamiento de orden superior. El principio de evidencias observables plantea que la tarea debe generar productos o actuaciones susceptibles de ser valoradas. El principio de integración de saberes sostiene que la tarea debe movilizar de manera articulada conocimientos, habilidades y actitudes. El principio de apertura reconoce la posibilidad de múltiples vías de resolución. El principio de transferencia destaca la capacidad de aplicar lo aprendido en contextos nuevos. Finalmente, el principio de coherencia pedagógica

exige la correspondencia entre los objetivos de aprendizaje, las acciones solicitadas y los criterios de valoración. (Zhan et al., 2025; Huerta et al., 2026).

Estos principios permiten examinar el carácter auténtico de manera sistemática y se articulan directamente con las dimensiones de la presente investigación.

2.3.3 Importancia de las tareas evaluativas auténticas

Los atributos señalados se relacionan directamente con las dimensiones consideradas en la presente investigación. La contextualización, la relevancia y la transferencia sustentan la dimensión de autenticidad contextual, debido a que permiten determinar en qué medida la tarea presenta situaciones significativas y vinculadas con contextos reales o verosímiles. Por su parte, el desempeño observable, la integración de saberes, la complejidad cognitiva y el carácter de problema abierto se relacionan con la dimensión de orientación al desempeño, puesto que permiten valorar si la tarea exige al estudiante movilizar sus aprendizajes mediante actuaciones y procesos cognitivos relevantes. Finalmente, la correspondencia con los objetivos de aprendizaje, la producción de evidencias y la claridad de los criterios de valoración sustentan la dimensión de coherencia pedagógica, al permitir analizar la correspondencia entre lo que se pretende enseñar, lo que se solicita realizar y aquello que finalmente se evalúa.

En consecuencia, las tareas evaluativas auténticas pueden considerarse una expresión concreta de los principios de la evaluación auténtica, ya que permiten trasladar dichos principios al diseño de actividades mediante las cuales el estudiante demuestra la capacidad de movilizar sus aprendizajes en situaciones significativas. En el contexto de la Educación General Básica, este enfoque resulta pertinente para

promover experiencias evaluativas que trasciendan la reproducción de contenidos y favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, la autonomía y la aplicación funcional de los aprendizajes.

2.3.4 Diferencias con las tareas tradicionales

Las tareas evaluativas auténticas se diferencian de las tareas tradicionales en varios aspectos fundamentales. Mientras las tareas tradicionales suelen centrarse en la reproducción mecánica de información o en ejercicios descontextualizados cuyo principal propósito es obtener una calificación, las auténticas plantean situaciones reales o verosímiles que otorgan significado y utilidad al aprendizaje. En las primeras, el estudiante suele limitarse a seleccionar o reproducir respuestas previamente establecidas; en las segundas, debe demostrar qué hace con los conocimientos que posee mediante productos, actuaciones o soluciones observables (Huerta et al., 2026).

Las tareas tradicionales privilegian con frecuencia una única respuesta correcta y procesos cognitivos de bajo nivel, mientras que las auténticas admiten diferentes procedimientos y estrategias, exigen pensamiento de orden superior e integran conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Finalmente, las tareas tradicionales suelen desvincularse de los procesos formativos de retroalimentación, en tanto que las auténticas, al generar evidencias claras y contar con criterios transparentes, facilitan la valoración del desempeño y la mejora del aprendizaje. Estas diferencias permiten comprender por qué el análisis del carácter auténtico de las tareas diseñadas con apoyo de ChatGPT requiere examinar específicamente las dimensiones de autenticidad contextual, orientación al desempeño y coherencia pedagógica.

2.4. Inteligencia artificial generativa y ChatGPT en el diseño de tareas evaluativas

2.4.1 Concepto de inteligencia artificial generativa (IAG) y de ChatGPT

La inteligencia artificial generativa (IAG) engloba aquellos desarrollos fundamentados en macro-modelos de lenguaje entrenados con grandes volúmenes de información para generar respuestas de texto, audio o video. Mediante el uso de redes neuronales y arquitecturas de transformadores, estos sistemas interpretan los datos de entrada y producen contenidos nuevos de manera autónoma, logrando interacciones muy similares a las humanas (Dwivedi et al., 2023).

ChatGPT, desarrollado por OpenAI, constituye una de las herramientas de IAG más difundidas en el ámbito educativo. Se trata de un modelo de lenguaje de gran escala capaz de comprender instrucciones en lenguaje natural y generar textos coherentes, estructurados y adaptados al nivel solicitado por el usuario. Su accesibilidad y facilidad de uso lo han convertido en un recurso recurrente entre docentes para la planificación de clases, la formulación de actividades y el diseño de instrumentos de evaluación.

2.4.2 Potencial pedagógico para el diseño de tareas

Dentro del campo pedagógico, la IAG destaca por su potencial para responder a la diversidad del alumnado, aspecto crítico en los niveles iniciales de la educación, donde cada estudiante avanza a su propio ritmo. Plataformas como ChatGPT permiten generar explicaciones claras ajustadas al nivel del receptor, modificar la forma de presentar una idea e inventar ejemplos prácticos de manera inmediata (Román et al., 2024).

En el diseño de tareas evaluativas, ChatGPT puede apoyar al docente de múltiples maneras: proponer escenarios de aplicación, sugerir productos o evidencias de aprendizaje, formular criterios de evaluación, secuenciar actividades a partir de los antecedentes del escolar y formular materiales arraigados a la realidad escolar (Sayay y Quintero, 2025). Estas posibilidades reducen el tiempo de planificación y ofrecen un punto de partida útil, especialmente cuando el docente enfrenta alta carga laboral o grupos numerosos.

Al final, la IA es capaz de secuenciar actividades, disipar interrogantes en tiempo real y generar borradores de consignas que el profesor puede enriquecer, consolidándose como un motor de apoyo para el profesorado de educación básica.

2.4.3 Limitaciones y riesgos para la autenticidad

No obstante, el uso de ChatGPT para el diseño de tareas evaluativas presenta limitaciones importantes cuando se busca garantizar autenticidad. (Villarreal, 2024).

- Prompts genéricos La calidad del material que entrega ChatGPT depende directamente de qué tan detalladas, rigurosas y claras sean las instrucciones del docente. Si las peticiones son generales o ambiguas, el sistema suele responder con tareas genéricas, basadas en la simple memorización o en ejercicios sin conexión con la realidad, perdiendo todo el sentido de una evaluación auténtica . (Dwivedi et al., 2023; Román et al., 2024).

- Descontextualización: los modelos de lenguaje se entrenan con corpus globales y no poseen un conocimiento situado del entorno particular de los estudiantes. Como advierten los teóricos de la evaluación auténtica, la relevancia contextual es un atributo esencial de las tareas (Zhan et al., 2025). Sin una intervención deliberada del

docente, las situaciones que propone ChatGPT suelen resultar abstractas o ajenas a la realidad cotidiana del alumnado de educación básica.

- Ausencia de conocimiento del entorno local: ChatGPT no conoce de manera espontánea las problemáticas específicas de la comunidad educativa . Huerta (2026) y Villarroel (2024) subrayan que las tareas auténticas deben conectar con retos del mundo profesional, social o cotidiano del estudiante. Esta conexión solo es posible si el docente aporta información contextual precisa y adapta las consignas a su realidad institucional.

- Se refiere a consignas con una presentación atractiva o aparentemente contextualizada que, al llevarse a la práctica, no requieren razonamientos complejos ni articulan de forma real saber, hacer y ser. Este fenómeno puede generar una falsa sensación de innovación evaluativa, cuando en realidad se perpetúan prácticas centradas en la reproducción de contenidos.

Estas limitaciones, derivadas de la articulación entre los principios de la evaluación auténtica Zhan et al. (2025) y las características de la inteligencia artificial generativa (Dwivedi et al., 2023), explican por qué el solo hecho de utilizar ChatGPT no garantiza que las tareas resultantes incorporen los criterios de autenticidad contextual, orientación al desempeño y coherencia pedagógica.

2.4.4 El rol mediador del docente

Por las razones anteriores, ChatGPT debe concebirse como un asistente valioso, pero nunca como un sustituto del criterio pedagógico del profesor. La efectividad de la herramienta depende de que el docente aplique una mediación rigurosa. En el mismo sentido, Villarroel (2024) destacan que el diseño de tareas

auténticas exige del docente un conocimiento profundo de las competencias que se pretende valorar y de los contextos en que estas se movilizan.

En el caso del uso de ChatGPT, la mediación pedagógica del docente debe garantizar:

- Actividades que fomenten el desempeño significa pedir evidencias que se puedan ver y evaluar, conectar distintas competencias y plantear problemas abiertos. Estas tres características definen la esencia de lo que conocemos como evaluación auténtica
- La alineación entre las metas de enseñanza, las actividades propuestas y los criterios de evaluación, es decir, la coherencia pedagógica (Castillo et al., 2024).

El docente es quien debe revisar, adaptar, enriquecer y, cuando sea necesario, reescribir las propuestas generadas por la inteligencia artificial. Solo mediante esta mediación pedagógica es posible transformar un borrador genérico en una tarea evaluativa verdaderamente auténtica. El presente estudio se sitúa precisamente en esta tensión: examinar en qué medida las tareas elaboradas con apoyo de ChatGPT, tal como fueron aplicadas por los docentes, incorporan (o no) los atributos propios de la evaluación auténtica.

2.5. Variable de estudio: Carácter auténtico de las tareas evaluativas

El carácter auténtico de las tareas evaluativas se entiende como el grado en que las actividades de evaluación representan situaciones significativas, contextualizadas y próximas a la realidad, promoviendo la movilización integrada de conocimientos, habilidades y actitudes, mediante desempeños observables y coherentes con los propósitos de aprendizaje y los principios de la evaluación auténtica (Villarroel, 2024).

2.5.1 Dimensión 1: Autenticidad Contextual

El nivel en que un trabajo de evaluación se relaciona con situaciones significativas realistas y relevantes, imitando los requerimientos del mundo real o profesional, es a lo que se le llama autenticidad contextual. La dimensión es importante porque la evaluación y el aprendizaje se vuelven más relevantes cuando los alumnos pueden ver que lo que aprenden tienen utilidad y se puede aplicar en situaciones más allá del aula, al relacionar la tarea con situaciones reales o simuladas, se fomenta el traspaso de habilidades y conocimientos, posibilitando que, los alumnos exhiban no solamente lo que saben, sino también lo que pueden hacer con ese saber en circunstancias prácticas (Villarroel, 2024).

La dificultad intrínseca a estas circunstancias presenta retos que requieren la combinación de diferentes conocimientos, promoviendo así el pensamiento crítico y la toma de decisiones, rasgos fundamentales para el ejercicio profesional y ciudadano. Un elemento motivacional importante es la importancia de la situación que se presenta al alumno, dado que vincula el aprendizaje con sus aspiraciones futuras e intereses, lo que hace que el esfuerzo evaluativo se considere como un medio para lograr objetivos personales y profesionales (Castillo et al., 2024).

Para que una evaluación sea auténtica en su contexto, tiene que conectarse con los problemas reales del trabajo, la comunidad o el día a día. No basta con inventar un escenario de mentira; el reto consiste en resolver problemas de verdad que obliguen al estudiante a usar lo que aprendió en la práctica. En pocas palabras, la tarea debe plantear un caso o una situación en la que el alumno se vea reflejado y le encuentre sentido, ya sea porque se parece a lo que hará en su futuro empleo, en su entorno social o en su propia vida cotidiana. La complejidad de la situación que se presenta, en lugar de ser una barrera, es una oportunidad para que los alumnos evidencien su aptitud para

analizar, sintetizar y resolver problemas, habilidades muy apreciadas en todos los campos (Huerta et al., 2026). Los alumnos desarrollan un entendimiento más detallado de los conceptos, y aprenden a manejar la ambigüedad y la incertidumbre, habilidades esenciales para el siglo XXI (Vlachopoulos y Makri, 2024), al afrontar situaciones que imitan retos reales.

El estudiante se da cuenta de la importancia de lo que le es útil en el contexto que se le presenta cuando puede observar cómo lo aprendido le será útil en su vida personal o laboral futura. Esta percepción de utilidad incrementa el compromiso con la tarea evaluativa y la motivación intrínseca.

2.5.2 Dimensión 2: Orientación al Desempeño

El desempeño auténtico constituye la dimensión que evalúa el grado en que una tarea evaluativa exige al estudiante movilizar e integrar conocimientos, habilidades y actitudes para producir una evidencia observable que demuestre el logro de los aprendizajes. Bajo este modelo, más allá de almacenar teoría, el estudiante demuestra su destreza procedimental al resolver situaciones complejas.

Por esta razón, el proceso evaluativo se orienta al saber hacer en contexto. La comprobación de las competencias requiere insumos verificables, como proyectos, desempeños prácticos o intervenciones ante problemas reales. Conforme a Zhan et al. (2025), los requerimientos de una actividad auténtica deben simular las dinámicas del ámbito laboral y social, logrando que los productos generados den cuenta de una aplicación con sentido y no de una reproducción enciclopédica. Por ello, el centro de la evaluación deja de ser la respuesta correcta para enfocarse en la calidad del desempeño y en las evidencias que el estudiante produce durante el desarrollo de la tarea.

Algo clave al evaluar el desempeño auténtico es que el estudiante debe poner en juego sus conocimientos, habilidades y actitudes al mismo tiempo. En la vida real, los problemas casi nunca se solucionan usando un solo dato de memoria o una materia aislada; al contrario, exigen que el alumno conecte conceptos, elija las mejores herramientas, use su ingenio y actúe con responsabilidad y criterio ante la situación que tiene enfrente. Esta integración constituye uno de los principios fundamentales del enfoque por competencias, ya que permite valorar la capacidad del estudiante para responder de manera pertinente a problemas complejos mediante la articulación de diversos saberes (Castillo et al., 2024).

Asimismo, las tareas auténticas deben propiciar la elaboración de evidencias observables de desempeño, tales como informes, proyectos, estudios de caso, prototipos, presentaciones, debates, propuestas de solución o cualquier otro producto que permita valorar objetivamente la aplicación de los aprendizajes. Estas evidencias hacen posible que la evaluación trascienda la comprobación de conocimientos declarativos y se centre en el análisis del desempeño alcanzado por el estudiante, favoreciendo procesos de valoración más integrales y coherentes con los principios de la evaluación auténtica.

Otra característica distintiva de esta dimensión es la resolución de problemas abiertos o complejos. A diferencia de las actividades cerradas, que suelen admitir una única respuesta correcta, las tareas auténticas plantean situaciones que requieren analizar información, establecer relaciones, valorar alternativas y justificar las decisiones adoptadas. Este tipo de actividades favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad para resolver problemas mediante la integración de conocimientos y habilidades, competencias consideradas esenciales para el aprendizaje significativo y el desempeño en contextos reales (Huerta et al., 2026).

El desempeño auténtico representa la capacidad de las tareas evaluativas para exigir actuaciones complejas, contextualizadas y observables, mediante las cuales los estudiantes integran conocimientos, habilidades y actitudes para resolver situaciones significativas y generar evidencias pertinentes del aprendizaje alcanzado.

2.5.3 Dimensión 3: Coherencia pedagógica de la tarea auténtica

La coherencia pedagógica constituye la dimensión que valora el grado de correspondencia entre el propósito de aprendizaje, el diseño de la tarea evaluativa, las evidencias solicitadas y los criterios de evaluación establecidos. En una evaluación auténtica, no basta con que la tarea represente una situación contextualizada ni que exija un desempeño complejo; es indispensable que todos los componentes de la evaluación mantengan una relación lógica y consistente con los resultados de aprendizaje que se pretende valorar.

Por eso, para que una tarea funcione bien, el estudiante necesita tener clarísimo qué es lo que debe hacer, cuál es el sentido del ejercicio y bajo qué reglas o criterios se va a medir su rendimiento.

Por otra parte, la coherencia pedagógica exige que los ejercicios sirvan de verdad para demostrar los conocimientos que se planea calificar. Esto significa que debe haber un equilibrio real entre la dificultad de la tarea, las habilidades que el alumno pone en juego y las evidencias que se le piden entregar. Cuando una actividad le exige al estudiante actuar de forma alineada con los objetivos de la materia, la evaluación se vuelve mucho más válida y justa, ya que aporta datos reales sobre el verdadero nivel de aprendizaje alcanzado por el grupo (Villarreal, 2024).

Otro aspecto esencial de esta dimensión es la posibilidad de valorar el desempeño mediante criterios claros, observables y verificables. Las tareas auténticas deben generar productos o actuaciones susceptibles de ser evaluados con instrumentos

que favorezcan la objetividad y la consistencia del proceso evaluativo, tales como rúbricas analíticas, escalas de valoración u otros instrumentos contruidos con criterios previamente definidos (Castillo et al., 2024). De esta manera, la evaluación deja de centrarse exclusivamente en la asignación de una calificación y se orienta hacia la valoración integral del desempeño evidenciado por el estudiante.

En consecuencia, la coherencia pedagógica de la tarea auténtica se entiende como la correspondencia entre el propósito de aprendizaje, las actividades propuestas, las evidencias de desempeño y los criterios de evaluación que orientan la valoración del aprendizaje.

2.6. Fundamentos teóricos de la evaluación auténtica

2.6.1. Teoría constructivista.

La teoría del constructivismo es la primera base teórica. Según esta, el aprendizaje no consiste en recibir información pasivamente, sino en un proceso donde el alumno crea activamente su conocimiento al interactuar con las personas, los objetos y las circunstancias que lo rodean, fusionando sus experiencias nuevas con sus conocimientos anteriores. Según autores como Vygotsky (1978) y Piaget (1974), para alcanzar una comprensión profunda es necesario participar en actividades significativas, solucionar problemas y emplear lo aprendido en situaciones específicas, sin limitarse a la repetición mecánica o la memorización.

2.6.2. Teoría del aprendizaje situado.

La teoría del aprendizaje situado, sugiere que el aprendizaje es más eficaz cuando tienen lugar en el contexto donde se utilizarán los conocimientos. Las tareas auténticas debido a que están inherentemente vinculadas a situaciones reales,

favorecen esta forma de aprendizaje, puesto que los alumnos afrontan retos que tienen importancia y relevancia para su futuro. La disparidad entre la cognición escolar y la cognición fuera de la escuela demuestra que el pensamiento fuera de la escuela es colaborativo, contextualizado y dependiente de herramientas; rasgos que se busca imitar en la evaluación auténtica. Cuando se sitúa a los alumnos en situaciones que muestran lo que necesitarán para su futuro profesional, se facilita la adquisición de conocimiento y habilidades transferibles y significativas (Castillo et al., 2024).

2.6.3. Teoría sociocultural.

Teoría sociocultural de Vygotsky: la relevancia de la mediación cultural y la interacción social en el desarrollo cognitivo es resaltada por esta teoría, al reconocer la naturaleza contextual y social del aprendizaje. Un gran número de trabajos auténticos se benefician de esta perspectiva, ya que involucran colaboración y el empleo de instrumentos culturales. Promueve el trabajo colaborativo entre iguales y la aplicación de instrumentos, tomando como referencia el enfoque del aprendizaje mediado y social.

2.6.4. Teoría de la autorregulación.

La teoría de la autorregulación del aprendizaje, se enfoca en la habilidad del estudiante de manejar su propio proceso de aprendizaje, al fijar objetivos, supervisar sus avances y modificar sus tácticas. La evaluación auténtica fomenta de manera activa que los alumnos desarrollen estas habilidades autorregulatorias al enfocarse en la reflexión y la retroalimentación formativa. Brinda a los alumnos las herramientas para que asuman un papel activo en su proceso de aprendizaje y desarrollen habilidades metacognitivas (García , 2024)

2.7. Posicionamiento Teórico de la Investigación

Esta investigación asume una postura teórica que considera la evaluación auténtica como un elemento clave para una educación transformadora, enfocada en el desarrollo de habilidades y en la capacitación de los alumnos para afrontar los retos del siglo XXI. Al superar el enfoque tradicional que reduce la evaluación a un simple acto cuantitativo, esta se asume como un proceso formativo continuo e integral. Asimismo, se destaca la importancia de mejorar las capacidades evaluativas de los profesores proporcionándoles el entrenamiento y la herramienta requerida para poner en práctica estas metodologías de forma eficaz y sostenible tal como lo han indicado varios estudios (Hurtado et al., 2025; Yañez et al., 2025).

Esta investigación también se encuentra en sintonía con el punto de vista de Hernández, quien ha defendido la transformación de las prácticas y nociones evaluativas que tienen los docentes (Hernández, 2017). Su perspectiva de la evaluación como un proceso que debe propiciar el crecimiento personal coincide con el anhelo de la evaluación auténtica de promover un aprendizaje significativo y profundo, que va más allá de los modelos convencionales que pueden provocar una sensación de amenaza. Este estudio tiene como objetivo aportar al debate acerca de la manera de diseñar e implementar tareas evaluativas auténticas que optimicen el potencial pedagógico y capaciten a los alumnos para actuar (Hernández, 2006)

Tabla 1

Dimensiones e indicadores del estudio

Dimensión	Indicador	Descripción
D1. Autenticidad contextual	1. Contextualización en escenarios reales	La tarea se desarrolla en escenarios que existen en la realidad o en representaciones fieles y creíbles de estos en lugares de situaciones artificiales o aisladas (Villarroel, 2024).
	2. Relevancia y utilidad de la situación	Cuando una tarea posee sentido y utilidad práctica, los estudiantes identifican rápidamente su valor para su trayectoria, intereses o vida cotidiana. Este vínculo directo incrementa sus niveles de motivación y favorece un mayor compromiso con las actividades propuestas (Villarroel, 2024).
	3. Complejidad de la situación planteada	El planteamiento de la tarea exige una complejidad equilibrada. Al requerir que los alumnos analicen, piensen críticamente y elijan rutas de acción, la actividad rompe el molde de los ejercicios mecánicos o rutinarios que no aportan ningún tipo de reto cognitivo (Castillo et al., 2024)
	4. Conexión con problemas del entorno	El escenario se relaciona directamente con retos, necesidades o situaciones que ocurren habitualmente en la comunidad, el ámbito laboral o la vida diaria del estudiante (Tobón, 2018).

D2. Orientación al Desempeño	5. Transferencia y aplicación del aprendizaje	Exige que el estudiante use activamente su conocimientos, habilidades y actitudes para resolver o actuar, en lugar de limitarse a reproducir información memorizada (Díaz y Hernández, 2010).
	1. Producción de evidencias observables.	Solicita una acción, producto con resultado tangible que permita observar, registrar y valorar lo que el estudiante es capaz de hacer con su aprendizaje (Huerta et al., 2026).
	2. Integración de conocimientos	Requiere combinar y relacionar contenidos de distintas áreas o temas, demostrando comprensión profunda y no un saber fragmentado o aislado (Huerta, 2018).
	3. Integración de habilidades y actitudes	Implica movilizar al mismo tiempo saberes teóricos, destrezas prácticas, valores y formas de actuar propias del desempeño competente (Hernández, 2017).
	4. Complejidad del desempeño requerido	Plantea retos que requieren planificación, organización, juicio crítico y toma de decisiones, superando respuestas mecánicas o únicas (Villarreal, 2024).
	5. Resolución de problemas abiertos	Presenta situaciones sin una única solución preestablecida, permitiendo distintas vías de resolución y favoreciendo el pensamiento creativo y crítico (Vlachopoulos y Makri, 2024).
	1. Correspondencia propósito–tarea	El escenario o caso seleccionado es el más adecuado para evaluar exactamente las competencias y aprendizajes que se pretenden medir (Castillo et al., 2024).

D3. Coherencia Pedagógica de la Tarea Auténtica	2. Claridad de la evidencia solicitada	Se especifica con precisión que se espera, como debe ser el resultado final y cuáles son los criterios de calidad que se tendrán en cuenta (Huerta, 2026).
	3. Coherencia con las competencias	La forma de diseñar, aplicar y evaluar la tarea coincide con la naturaleza de las competencias a desarrollar y medir (Hernández, 2010).
	4. Viabilidad de valoración objetiva	La tarea se puede realizar y evaluar de manera fiable, considerando los tiempos, recursos y condiciones reales del aula (Villarroel, 2024).
	5. Potencial formativo	Ofrece espacios para la retroalimentación, la autoevaluación y la reflexión permitiéndole al estudiante identificar sus avances y aspectos a mejorar (Hernández, 2017).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque de la investigación

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo. Esta decisión se fundamentó en la necesidad de medir de manera objetiva y sistemática el nivel de autenticidad de las tareas evaluativas implementadas por los docentes de la institución, así como de identificar patrones, grados de adopción y posibles brechas en su diseño e integración con herramientas de inteligencia artificial generativa.

La adopción de este marco metodológico responde a la necesidad de obtener datos cuantificables y contrastables mediante análisis estadísticos que aporten rigor, objetividad y precisión en la lectura de los resultados (Hernández y Mendoza, 2018). Dicha aproximación resultó idónea para medir empíricamente el grado de autenticidad en las consignas, medir el nivel competencial que estimulan y contrastar la práctica pedagógica previa y posterior a la integración de la IAG, elementos medulares para atender las preguntas de investigación.

3.2 Diseño de la investigación

Se aplicó un diseño no experimental porque en lugar de alterar el proceso educativo, se analizó las tareas evaluativas tal como son diseñadas y aplicadas en la práctica docente, así como las propuestas elaboradas con el apoyo de la herramienta ChatGPT. El objetivo fue observar, describir y medir su nivel de autenticidad a través de las dimensiones e indicadores definidos, sin intervenir en el desarrollo normal de las actividades académicas (Hernández y Mendoza, 2018).

Fue de tipo Transversal porque la recolección y análisis de la información se realizó en un periodo de tiempo único y determinado: durante el periodo lectivo 2026-2027. Esto permitió obtener una visión concreta y actual del grado en que las tareas evaluativas cumplen con los criterios de autenticidad contextual, orientación al desempeño y coherencia pedagógica en ese momento específico (Arias, 2020).

3.3 Tipo de estudio

El estudio fue exploratorio-descriptivo. Con un alcance exploratorio debido a que tuvo como propósito un objetivo poco investigado. De este modo, la investigación aporta insumos preliminares que servirán como punto de partida para análisis posteriores de mayor alcance en el plano educativo institucional.

Por otra parte, es descriptivo porque se planteó como propósito detallar las dimensiones e indicadores del carácter auténtico presentes en las tareas evaluativas, además de caracterizar las prácticas docentes y comparar los resultados. Este tipo de estudio facilitó la comprensión sistemática de la realidad tal como se presenta en el contexto investigado (Arias, 2020).

Según su temporalidad, el estudio fue transversal, ya que la recolección de datos se realizó en un momento específico del año lectivo 2026-2027, no se realizó seguimiento a los participantes a lo largo del tiempo. Este diseño permitió capturar una fotografía actualizada de las percepciones y prácticas docentes en un período determinado, lo cual fue coherente con los objetivos planteados.

3.4 Matriz de alineación

Tabla 2

Matriz de alineación

Objetivo general	Objetivos específicos	Variable	Dimensiones	Indicadores
Caracterizar el carácter auténtico de las tareas evaluativas diseñadas por ChatGPT y aplicadas por los docentes de la Unidad Educativa "Domingo Faustino Sarmiento", a partir de las dimensiones asumidas.	Determinar el nivel de contextualización y relevancia presente en las tareas evaluativas diseñadas con ChatGPT y aplicadas por los docentes de la Unidad Educativa "Domingo Faustino Sarmiento".	Carácter auténtico en las tareas evaluativas	Autenticidad contextual	- Contextualización en escenarios reales o simulados - Relevancia y utilidad de la situación - Complejidad de la situación planteada - Conexión con problemas del entorno - Transferencia y aplicación del aprendizaje
	- Determinar el grado en que las tareas evaluativas promueven desempeños auténticos mediante desafíos cognitivos que integran conocimientos, habilidades y actitudes. - Evaluar la coherencia pedagógica existente entre		Orientación al desempeño	- Producción de evidencias observables; - Integración de conocimientos - Integración de habilidades y actitudes - Complejidad del desempeño requerido - Resolución de problemas abiertos

los propósitos de aprendizaje, las actividades evaluativas y los criterios de evaluación presentes en las tareas diseñadas con ChatGPT.y aplicadas por los docentes de la Unidad Educativa "Domingo Faustino Sarmiento".	Coherencia pedagógica de la tarea auténtica	• Correspondencia propósito–tarea • Claridad de la evidencia solicitada • Coherencia con las competencias • Viabilidad de valoración objetiva • Potencial formativo de la tarea a partir de la retroalimentación del aprendizaje.
--	--	---

3.5 Métodos teóricos

Los métodos teóricos empleados en la investigación “ChatGPT y tareas evaluativas auténticas”, aplicada en la Unidad Educativa "Domingo Faustino Sarmiento", La Libertad, Ecuador, 2026, se cumplieron en una revisión crítica y síntesis integrativa de fuentes científicas actualizadas, con énfasis en el análisis documental sistemático y la articulación teórico-conceptual.

3.5.1 Análisis- síntesis

Este método se utilizó para descomponer el objeto de estudio en sus elementos constitutivos y posteriormente reconstruirlos de manera integrada. Esta metodología facilitó el análisis de los conceptos sostiene a la evaluación auténtica, ayudó a clasificar, desglosar y definir las variables junto con los indicadores propios de este enfoque, y también en el análisis/resumen e interpretación de los resultados.

3.5.2 Método deductivo-inductivo

El método deductivo se aplicó principalmente en la fase inicial del estudio, partiendo de los marcos teóricos generales sobre evaluación auténtica para deducir las dimensiones e indicadores que guiaron la investigación en el contexto específico de la institución. Por su parte, el método inductivo se utilizó en la fase empírica, al pasar de los datos particulares obtenidos de los docentes de la Unidad Educativa "Domingo Faustino Sarmiento", hacia la formulación de conclusiones y generalizaciones dentro del contexto estudiado. Esta combinación permitió transitar desde los principios teóricos universales hacia la realidad concreta de las prácticas docentes, y viceversa, garantizando una relación coherente entre teoría y práctica.

3.6 Métodos empíricos, técnicas e instrumentos empleados en la recolección de datos

La tabla 3 de forma sistematizada y resumida, los métodos empíricos, técnicas e instrumentos empleados en la recolección de datos en general y por dimensiones

Tabla 3

Métodos empíricos, técnicas e instrumentos aplicados

Objetivo específico	Método empírico	Técnica	Instrumento
Determinar el nivel de contextualización y relevancia presente en las tareas evaluativas diseñadas con ChatGPT y aplicadas por los docentes.	Análisis documental de las tareas evaluativas - Dimensión 1.		Ficha de análisis documental estructurada en 15 criterios de valoración distribuidos en tres dimensiones, con una escala ordinal de cinco niveles: 1 = No se evidencia; 2 = Se evidencia poco; 3 = Se evidencia parcialmente; 4 = Se evidencia notablemente; 5 = Se evidencia de forma óptima.
Determinar el grado en que las tareas evaluativas promueven desempeños auténticos mediante desafíos cognitivos que integran conocimientos, habilidades y actitudes.	Análisis documental de las tareas evaluativas - Dimensión 2	Revisión y valoración sistemática de documentos pedagógicos y evaluativos para identificar las características del carácter auténtico de las tareas.	
Evaluar la coherencia pedagógica existente entre los propósitos de aprendizaje, las actividades evaluativas y los criterios de evaluación presentes en las tareas diseñadas con ChatGPT y aplicadas por los docentes.	Análisis documental de las tareas evaluativas - Dimensión 3.		

Fuente: Roca (2026)

3.6.1 Técnicas de recolección de datos

Para el cumplimiento de los objetivos de la investigación se empleó como técnica principal el análisis documental, entendido como un procedimiento sistemático de revisión,

observación e interpretación de documentos con el propósito de identificar, describir y valorar las características de un fenómeno de estudio a partir de criterios previamente establecidos.

Para llevar a cabo el análisis documental, se definió cada tarea de evaluación como unidad de análisis, examinándose de forma individual mediante una ficha técnica. Este instrumento fue elaborado en correspondencia con los indicadores y dimensiones del enfoque auténtico detallados en el marco teórico. Este procedimiento posibilitó valorar de forma sistemática aspectos relacionados con la autenticidad contextual, el desempeño auténtico y la coherencia pedagógica de las tareas, garantizando la obtención de información consistente para el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

3.6.2 Instrumento de recolección de datos

Como instrumento de recolección de datos se empleó una ficha para el análisis documental, diseñada específicamente para valorar el carácter auténtico de las tareas evaluativas elaboradas por los docentes de la Unidad Educativa "Domingo Faustino Sarmiento". La ficha para el análisis documental constituye un instrumento de valoración que permite evaluar de manera sistemática y objetiva las características presentes en cada tarea evaluativa mediante criterios previamente definidos y niveles de desempeño claramente establecidos.

La construcción del instrumento se fundamentó en el proceso de operacionalización de la variable carácter auténtico de las tareas evaluativas, tomando como base los principales modelos teóricos sobre evaluación auténtica con los aportes de Villarroel (2024), así como los aportes de Vlachopoulos y Makri (2024), Castillo et al. (2024), Huerta et al. (2026) y otros autores especializados en evaluación por competencias. A partir del análisis comparativo de estos referentes teóricos se definieron las tres dimensiones de la variable: Autenticidad

contextual, Desempeño auténtico y Coherencia pedagógica de la tarea auténtica, cada una integrada por cinco indicadores que representan los atributos esenciales del constructo.

El instrumento de análisis se estructuró con 15 criterios repartidos en las tres dimensiones del estudio. Para calificar cada elemento, se aplicó una escala ordinal de cinco niveles: 1 = No se evidencia; 2 = Se evidencia poco; 3 = Se evidencia parcialmente; 4 = Se evidencia notablemente; y 5 = Se evidencia de forma óptima. Este diseño facilitó medir con exactitud qué tan alineada estaba cada tarea a las exigencias de la evaluación auténtica.

La aplicación del instrumento fue realizada por la investigadora mediante la revisión individual de cada tarea evaluativa recopilada durante el proceso de investigación. Posteriormente, las puntuaciones obtenidas fueron registradas en una matriz de datos para su procesamiento mediante estadística descriptiva, lo que permitió caracterizar el nivel de autenticidad de las tareas evaluativas analizadas.

3.6.3 Interpretación de la puntuación

Con el propósito de facilitar la interpretación de los resultados obtenidos mediante la ficha de análisis documental, se estableció un baremo de valoración que permite clasificar el nivel de autenticidad de las tareas evaluativas según el puntaje total alcanzado. El instrumento agrupa 15 criterios de valoración repartidos entre tres dimensiones específicas: Autenticidad Contextual, Desempeño Auténtico y Coherencia Pedagógica de la Tarea Auténtica.

El análisis de los datos se apoyó en cinco niveles de ponderación. Estos rangos sirven para medir qué tanto se acercan las tareas al enfoque de la evaluación auténtica. Las cifras del baremo se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 4

Interpretación de la puntuación

Puntaje	Nivel
15 – 27	Muy bajo
28 – 39	Bajo
40 – 51	Medio
52 – 63	Alto
64 – 75	Muy alto

Fuente: Roca (2026)

3.7 Población

La población de estudio estuvo constituida por 30 tareas evaluativas diseñadas mediante la herramienta de inteligencia artificial ChatGPT y aplicadas por docentes de Educación General Básica de la Unidad Educativa "Domingo Faustino Sarmiento", durante el periodo lectivo 2026–2027. Estas tareas fueron consideradas la unidad de análisis debido a que representan evidencias documentales de las prácticas evaluativas desarrolladas con apoyo de inteligencia artificial, permitiendo valorar aspectos relacionados con su diseño, estructura, pertinencia pedagógica y características de autenticidad.

Debido a que la cantidad de documentos disponibles fue limitada y accesible para el investigador, se optó por trabajar con la totalidad de la población, aplicando un muestreo censal. En consecuencia, la muestra estuvo conformada por las mismas 30 tareas evaluativas, representando el 100 % de los elementos identificados, lo que permitió obtener una visión integral del fenómeno estudiado sin recurrir a procedimientos de selección parcial.

Tabla 5*Caracterización de la unidad de análisis de la investigación*

Característica	Descripción
Población de estudio	30 tareas evaluativas diseñadas mediante ChatGPT y aplicadas por docentes de Educación General Básica de la Unidad Educativa "Domingo Faustino Sarmiento".
Unidad de análisis	Documentos evaluativos elaborados con apoyo de inteligencia artificial y empleados en los procesos de evaluación educativa.
Tamaño de la población	30 tareas evaluativas.
Tipo de muestreo	No probabilístico censal, debido a que se analizó la totalidad de los documentos disponibles.
Muestra seleccionada	30 tareas evaluativas, equivalentes al 100 % de la población.
Contexto institucional	Unidad Educativa "Domingo Faustino Sarmiento", cantón La Libertad, provincia de Santa Elena, Ecuador.

3.7.1 Muestra

La muestra coincidió con la población; por tanto, se trabajó con la totalidad de las tareas evaluativas recopiladas, sin realizar un proceso de selección muestral.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS INVESTIGATIVOS Y ANÁLISIS

En este capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos mediante la aplicación del instrumento de recolección de datos correspondiente a la Ficha para el análisis documental, diseñada para examinar las características de las tareas evaluativas en el marco de la investigación titulada “ChatGPT y tareas evaluativas auténticas”.

4.1 Validación del instrumento

Con el propósito de garantizar la calidad metodológica del instrumento de recolección de datos, se evaluó su confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, estadístico ampliamente utilizado para determinar la consistencia interna de instrumentos integrados por múltiples ítems que miden un mismo constructo.

Los resultados evidenciaron un coeficiente Alfa de Cronbach de $\alpha = 0,990$, lo que indica una excelente consistencia interna del instrumento. De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), los valores superiores a 0,90 reflejan un nivel excelente de confiabilidad, lo que permite afirmar que los criterios de valoración presentan una elevada homogeneidad y miden de manera consistente el constructo denominado carácter auténtico de las tareas evaluativas.

El coeficiente Alfa de Cronbach obtenido evidenció que el instrumento presentó una excelente consistencia interna, lo que confirmó que los ítems midieron de manera coherente el constructo objeto de estudio. En consecuencia, el instrumento fue considerado confiable .

Tabla 6

Coefficiente Alfa de Cronbach del instrumento

Estadístico	Valor
Número de casos	30
Número de ítems	15
Alfa de Cronbach (α)	0,990

4.2 Resultados del análisis descriptivo de las dimensiones: media y desviación estándar

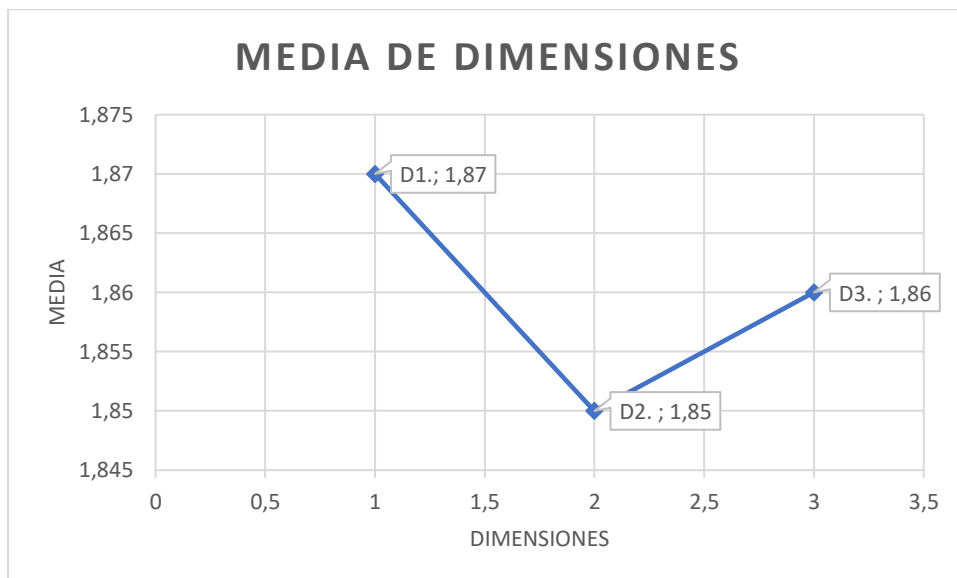
En la ilustración 1 se presentan los resultados del análisis descriptivo de las dimensiones evaluadas mediante la Ficha para el análisis documental de tareas evaluativas auténticas.

La Dimensión 1: Autenticidad Contextual alcanzó una media de $M = 1,87$ ($DE = 0,82$), Este resultado refleja que las tareas evaluativas analizadas suelen prescindir de escenarios prácticos, vivencias significativas y contextos de la vida real.

Registrando el promedio más bajo del análisis, la Dimensión 2: Orientación al Desempeño alcanzó apenas $M = 1,85$ ($DE = 0,81$). La evidencia cuantitativa muestra una marcada deficiencia en el diseño de tareas enfocadas en la ejecución de habilidades, el abordaje de situaciones prácticas y la construcción de productos de desempeño auténticos.

La Dimensión 3: Coherencia Pedagógica de la Tarea Auténtica presentó una media de $M = 1,86$ ($DE = 0,83$), se identifican limitaciones para conectar de manera fluida y lógica los objetivos de aprendizaje con el desarrollo de las tareas y los criterios de evaluación aplicados.

Ilustración 1: Media obtenida en las dimensiones de autenticidad de las tareas evaluativas diseñadas con apoyo de ChatGPT



Fuente: Roca (2026)

Respecto a la dispersión de los datos, los valores de la desviación estándar (comprendidos entre 0,81 y 0,83) denotan una alta concentración de las respuestas en torno a la media.

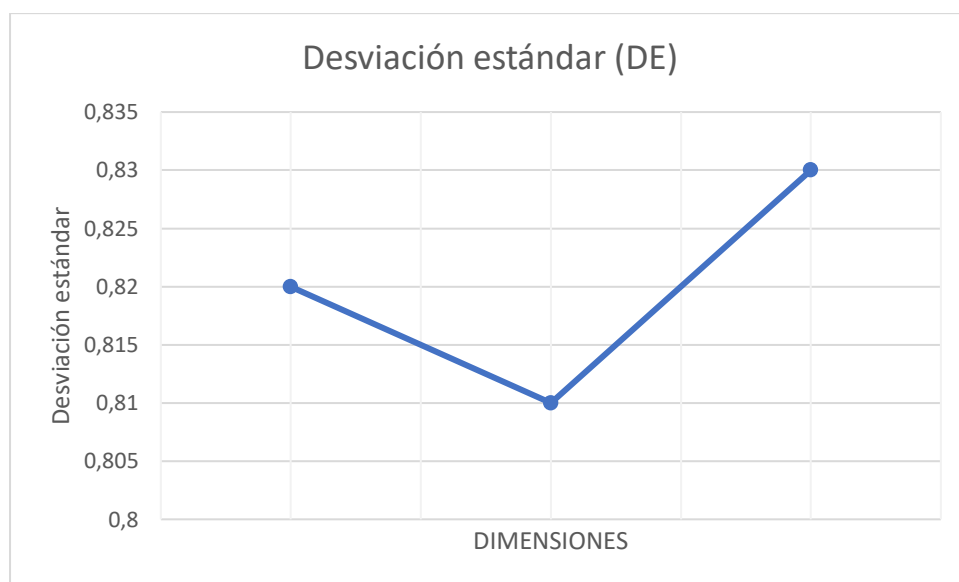
En la Dimensión 1, enfocada en la Autenticidad Contextual, la desviación estándar se situó en $DE = 0,82$. Este dato refleja que los puntajes asignados a la relevancia, el uso de entornos reales y la aplicación práctica de lo aprendido tuvieron un margen de variación bastante estrecho.

En la dimensión 2 la desviación fue $DE = 0,81$. Al ser la cifra de dispersión más baja del estudio, se confirma que casi todas las tareas coincidieron de forma idéntica en un punto crítico: la falta de actividades diseñadas para que el alumno demuestre habilidades prácticas.

La Coherencia Pedagógica de la Tarea Auténtica que es la Dimensión 3 arrojó una desviación $DE = 0,83$. Aunque la fluctuación aquí fue un poco más alta que en los casos

anteriores, los puntajes mantuvieron un comportamiento bastante uniforme al medir cómo se alinean las metas de aprendizaje con las tareas y los criterios para calificar.

Ilustración 2: *Desviación estándar obtenida en las dimensiones de autenticidad de las tareas evaluativas diseñadas con apoyo de ChatGPT*



Fuente: Roca (2026)

4.3 Análisis de resultados por objetivo en base a las dimensiones consideradas.

4.3.1 Resultado del objetivo 1. Dimensión 1: Autenticidad contextual

En la Tabla 7 se presentan los resultados del nivel de la Dimensión 1: Autenticidad Contextual. Se observa que el 50,0 % de las tareas evaluativas se ubican en el nivel bajo, seguido del 33,3 % en el nivel muy bajo. En menor proporción, el 13,3 % de las tareas alcanzó un nivel medio, mientras que únicamente el 3,4 % se clasificó en un nivel alto y no se registraron tareas en el nivel muy alto, el 83,3 % de las tareas evaluativas se concentra en los niveles muy bajo y bajo, lo que evidencia una limitada incorporación de elementos asociados a la autenticidad contextual, como la vinculación de los aprendizajes con situaciones reales, escenarios significativos y experiencias de aplicación práctica. Estos resultados reflejan que las tareas analizadas presentan dificultades para trascender actividades centradas en la

reproducción de contenidos hacia propuestas que permitan al estudiante aplicar sus conocimientos en contextos auténticos.

Tabla 7

Nivel de la Dimensión 1 según baremo

Nivel	Rango de puntuación	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Muy bajo	5 – 9	10	33,30
Bajo	10 – 13	15	50,00
Medio	14 – 17	4	13,30
Alto	18 – 21	1	3,40
Muy alto	22 – 25	0	0
Total		30	100

Fuente: Roca (2026)

De acuerdo con el baremo establecido para la valoración de la Dimensión 1: Autenticidad Contextual, los puntajes obtenidos permiten clasificar las tareas evaluativas según el nivel de presencia de características asociadas a una evaluación auténtica. En este sentido, los rangos inferiores del baremo representan una limitada incorporación de elementos contextualizados, mientras que los rangos superiores reflejan una mayor presencia de situaciones reales, significativas y orientadas a la aplicación práctica del aprendizaje.

En la Ilustración 3 se presenta la distribución de frecuencias por criterios de la Dimensión 1: Autenticidad Contextual. En todos los criterios evaluados, las valoraciones se agrupan de manera prioritaria en las escalas 1 y 2. Dicha tendencia demuestra el escaso grado de adopción de las características y exigencias pedagógicas vinculadas al enfoque de la tarea auténtica.

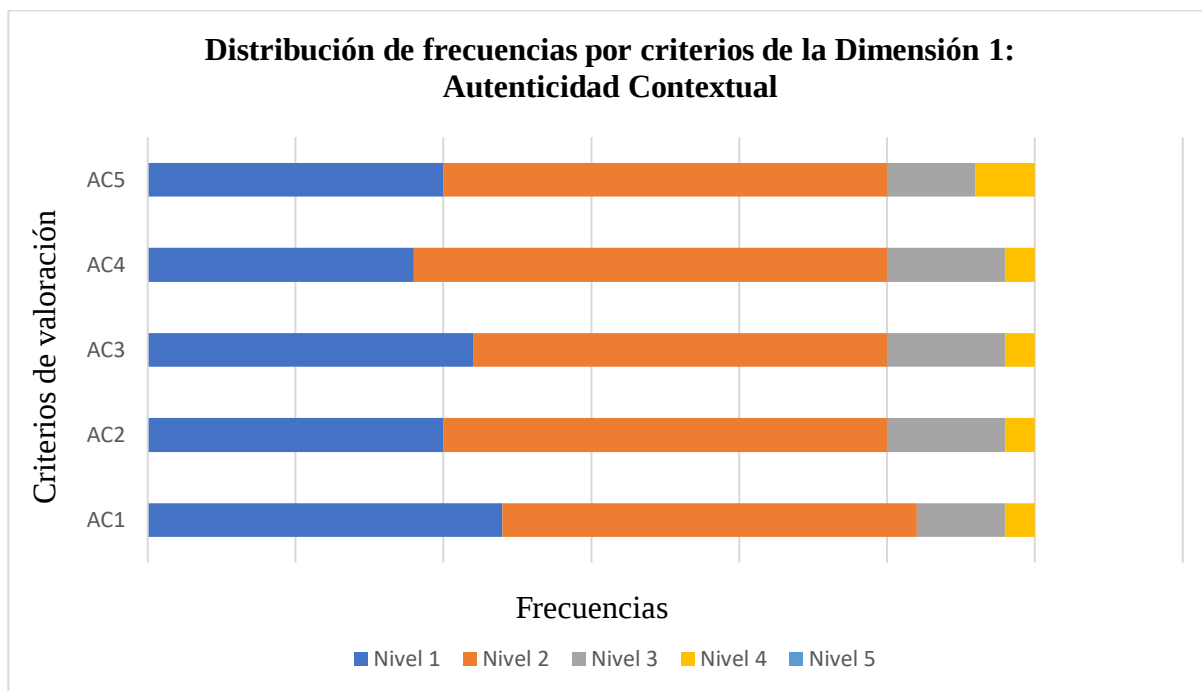
La mayor acumulación de puntuaciones desfavorables se registró en el parámetro AC4, donde 25 de las 30 consignas analizadas (83,3 %) se agruparon en las categorías 1 y 2. Una

proporción idéntica se observó en el criterio AC2, el cual registró igualmente 25 tareas (83,3 %) en el tramo inferior de la escala. Asimismo, los criterios AC1 y AC5 registran 26 (86,7 %) y 25 (83,3 %) valoraciones en los niveles bajos, respectivamente. Por su parte, el criterio AC3 alcanza 25 registros (83,3 %) entre los niveles 1 y 2, manteniendo la tendencia general de la dimensión.

En contraste, las valoraciones correspondientes a los niveles superiores presentan una baja frecuencia, con una presencia limitada del nivel 3 y registros mínimos en el nivel 4, mientras que no se evidencian valoraciones en el nivel 5.

Análisis: Los datos demuestran que la Autenticidad Contextual es de los puntos más débiles en las pruebas analizadas. Casi todas las notas se agrupan en los niveles 1 y 2, los más bajos de la escala. De manera específica, el criterio AC4 muestra que las actividades de evaluación rara vez se vinculan con escenarios importantes para el alumnado. En la misma línea, lo observado en AC2 y AC5 deja ver que tanto la importancia de los contenidos como su aplicación práctica son puntos que deben mejorarse para lograr una evaluación real.

Ilustración 3: Distribución de frecuencias por criterios de la Dimensión 1



Fuente: Roca (2026)

4.3.2 Resultado del objetivo 2. Dimensión 2: Orientación al Desempeño

En la Tabla 8 se presentan los resultados correspondientes al nivel de la Dimensión 2: Orientación al Desempeño, obtenidos mediante el análisis documental de las tareas evaluativas. Los resultados evidencian que el 53,3 % de las tareas se ubican en el nivel bajo, seguido del 30,0 % en el nivel muy bajo. En menor proporción, el 13,3 % de las tareas alcanzó un nivel medio, mientras que únicamente el 3,4 % se clasificó en el nivel alto. No se registraron tareas ubicadas en el nivel muy alto.

El 83,3 % de las tareas analizadas se ubica en los rangos bajo y muy bajo, se evidencia una escasa demanda de actividades prácticas, analíticas y de resolución de problemas. En consecuencia, las evaluaciones analizadas muestran una baja alineación con la valoración de desempeños observables y competencias reales.

Tabla 8

Nivel de la Dimensión 2 según baremo

Nivel	Rango de puntuación	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Muy bajo	5 – 9	9	30,00%
Bajo	10 – 13	16	53,30%
Medio	14 – 17	4	13,30%
Alto	18 – 21	1	3,40%
Muy alto	22 – 25	0	0,00%
Total		30	100

Fuente: Roca (2026)

En la Ilustración 4 se presenta la distribución de frecuencias por criterios de la Dimensión 2: Orientación al Desempeño. El criterio DA4 presenta una de las mayores concentraciones de valoraciones en los niveles inferiores, con 25 de las 30 tareas evaluadas (83,3 %) ubicadas entre los niveles 1 y 2. De manera similar, los criterios DA2 y DA5 registran 25 tareas (83,3 %) y 25 tareas (83,3 %) respectivamente en estos niveles, evidenciando dificultades para incorporar actividades que permitan al estudiante aplicar sus conocimientos en situaciones prácticas.

Por su parte, los criterios DA1 y DA3 presentan una tendencia equivalente, con 26 (86,7 %) y 25 (83,3 %) valoraciones concentradas en los niveles bajos, respectivamente. En contraste, los niveles superiores presentan una frecuencia reducida, con pocas valoraciones ubicadas en el nivel 3 y registros mínimos en el nivel 4, mientras que no se evidencian valoraciones en el nivel 5.

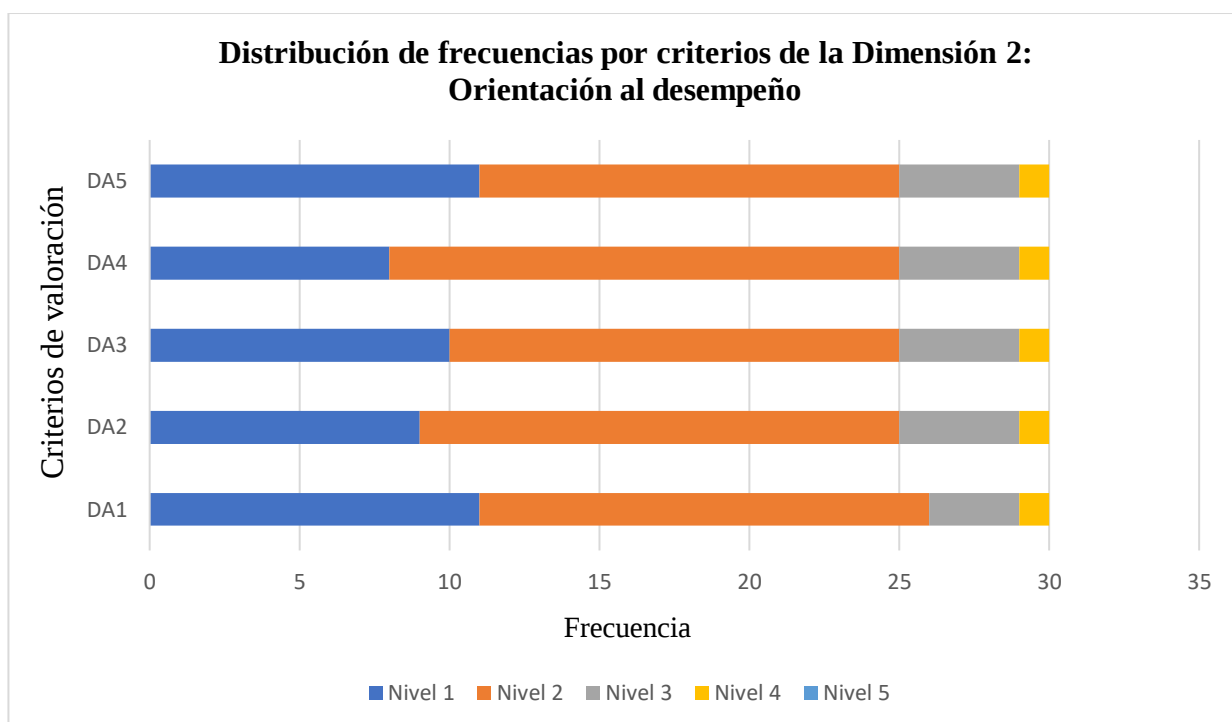
Análisis: En cuanto a la Orientación al Desempeño, el escenario es bastante similar y predominan las notas bajas. La gran mayoría de los casos se concentra otra vez en los niveles 1 y 2. Este resultado deja claro que las tareas casi nunca plantean actividades prácticas o entregables donde el estudiante tenga que demostrar el uso real de sus competencias.

Si analizamos los criterios DA2 y DA3 en detalle, vemos que siguen la misma línea negativa de toda la dimensión. En ambos casos se nota una clara dificultad para incluir actividades donde los estudiantes apliquen lo aprendido en situaciones prácticas, resuelvan problemas reales o generen entregables que demuestren el dominio de las competencias requeridas. Esto refleja que las tareas analizadas mantienen una orientación limitada hacia la evaluación del desempeño y se enfocan principalmente en la valoración de contenidos.

El criterio DA5 presenta también un predominio de valoraciones bajas, con una presencia reducida de niveles superiores, lo que evidencia la necesidad de fortalecer actividades que involucren mayor participación del estudiante, toma de decisiones, aplicación de estrategias y demostración de resultados mediante evidencias concretas.

Los resultados evidencian que las tareas evaluativas analizadas presentan una baja orientación al desempeño, debido a la limitada incorporación de situaciones que permitan al estudiante movilizar conocimientos, habilidades y actitudes en contextos específicos. Esto sugiere la necesidad de fortalecer el diseño de actividades evaluativas centradas en la demostración de competencias y en la aplicación práctica de los aprendizajes.

Ilustración 4: Distribución de frecuencias por criterios de la Dimensión 2



Fuente: Roca (2026)

4.3.3 Resultado del objetivo 3. Dimensión 3: Coherencia pedagógica de la tarea auténtica

En la Tabla 9 se presentan los resultados correspondientes al nivel de la Dimensión 3: Coherencia pedagógica de la tarea auténtica, obtenidos mediante la aplicación del baremo de puntuación. Los resultados evidencian que el 56,67 % de las tareas evaluativas se ubican en el nivel bajo, seguido del 26,67 % en el nivel muy bajo. En menor proporción, el 13,33 % de las tareas alcanzó un nivel medio, mientras que únicamente el 3,33 % se clasificó en un nivel alto. No se registraron tareas ubicadas en el nivel muy alto.

El 83,34 % de las actividades de evaluación analizadas se ubica en los niveles bajo y muy bajo. Estas cifras confirman que las tareas tienen serios problemas para conectar los objetivos de enseñanza con prácticas que realmente tengan sentido para el alumno. Al fallar en este punto, se reduce drásticamente la oportunidad de medir aprendizajes prácticos y adaptados al entorno.

Tabla 9*Nivel de la Dimensión 3 según baremo*

Nivel	Rango de puntuación	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Muy bajo	5–9	8	26,67%
Bajo	10–13	17	56,67%
Medio	14–17	4	13,33%
Alto	18–21	1	3,33%
Muy alto	22–25	0	0,00%
Total		30	100

Fuente: Roca (2026)

En la Ilustración 5 se presenta la distribución de frecuencias por criterios de la Dimensión 3: Coherencia Pedagógica de la Tarea Auténtica. Los resultados indican que las calificaciones se ubican sobre todo en los niveles 1 y 2, lo que demuestra fallas en la integración de los elementos pedagógicos de las tareas evaluativas examinadas.

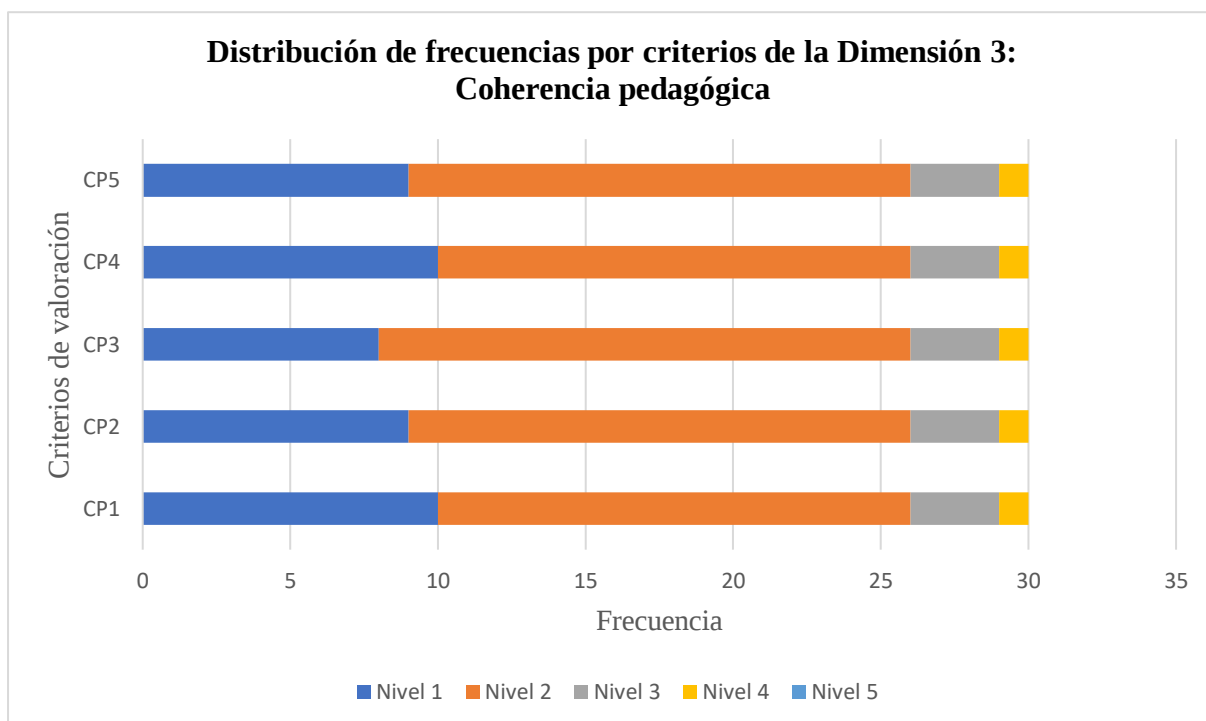
El criterio CP4: “La tarea puede evaluarse de manera objetiva considerando el tiempo, los recursos disponibles y criterios previamente definidos” presenta una alta concentración de valoraciones en los niveles inferiores, con 26 de las 30 tareas analizadas (86,7 %) ubicadas entre los niveles 1 y 2. Dichos datos reflejan problemas para definir pautas claras de evaluación y para marcar reglas precisas que orienten la revisión de los aprendizajes.

En el caso del criterio CP2: “La tarea especifica claramente el producto o la evidencia de aprendizaje que debe elaborar el estudiante”, se acumulan 26 valoraciones (86,7 %) dentro de los niveles más bajos. Esta concentración de datos pone en evidencia una problemática existente para definir objetivos claros que sirvan para comprobar qué aprendizajes lograron consolidar los alumnos.

En conjunto, los resultados reflejan que la Coherencia Pedagógica de la Tarea Auténtica presenta un nivel bajo de desarrollo, mostrando la necesidad de fortalecer la planificación y

estructuración de actividades evaluativas que articulen adecuadamente objetivos, procedimientos, recursos y criterios de valoración.

Ilustración 5: Distribución de frecuencias por criterios de la Dimensión 3



Fuente: Roca (2026)

4.4 Discusión de resultados

Los resultados obtenidos permiten dar respuesta al objetivo general de la investigación: caracterizar el carácter auténtico de las tareas evaluativas diseñadas con apoyo de ChatGPT y aplicadas por los docentes de la Unidad Educativa “Domingo Faustino Sarmiento”. En términos generales, las tres dimensiones analizadas registraron medias muy bajas (entre 1,85 y 1,87 puntos sobre 5) y el 83,3 % de las tareas se concentró en los niveles “muy bajo” y “bajo”. Estos hallazgos evidencian que, en su mayoría, las tareas elaboradas con apoyo de la herramienta no logran incorporar de manera suficiente los atributos esenciales de la autenticidad contextual, la orientación al desempeño y la coherencia pedagógica.

Este resultado general es coherente con lo señalado por Huerta et al. (2026) y Zhan et al. (2025), quienes advierten que la sola utilización de denominaciones o instrumentos asociados a la evaluación auténtica no garantiza que las tareas reúnan las características necesarias de contextualización, desempeño complejo y alineación pedagógica. Asimismo, coincide con lo reportado por Kuzu et al. (2025) y Hernández et al. (2025) en el sentido de que el valor pedagógico de ChatGPT depende críticamente de la mediación docente; cuando esta mediación es insuficiente, las propuestas generadas tienden a permanecer genéricas, descontextualizadas o centradas en la reproducción de contenidos.

En relación con el primer objetivo específico, la Dimensión 1 alcanzó una media de 1,87 y el 83,3 % de las tareas se ubicó en los niveles más bajos. Predominaron valoraciones de “no se evidencia” o “se evidencia poco” en indicadores como la conexión con problemas del entorno, la relevancia y utilidad de la situación y la transferencia del aprendizaje. Estos resultados contrastan con los planteamientos de Zhan et al. (2025) y Villarroel (2024), quienes sostienen que la autenticidad contextual constituye uno de los pilares de la evaluación auténtica, al exigir que las tareas se sitúen en escenarios reales o verosímiles y resulten significativas para el estudiante. La limitada presencia de estos atributos confirma lo advertido por Xia et al. (2024) y Kuzu et al. (2025): cuando los prompts son genéricos o la revisión docente es superficial, ChatGPT tiende a generar situaciones abstractas o poco vinculadas al contexto real del alumnado de educación básica.

Respecto al segundo objetivo específico, la Dimensión 2 registró la media más baja del estudio (1,85). El 83,3 % de las tareas se concentró nuevamente en los niveles bajo y muy bajo, con especial debilidad en la producción de evidencias observables, la integración de saberes y la resolución de problemas abiertos. Estos hallazgos se contraponen a lo planteado por Huerta et al. (2026) y Castillo et al. (2024), quienes enfatizan que las tareas auténticas deben exigir la

movilización integrada de conocimientos, habilidades y actitudes, así como la generación de productos o actuaciones visibles. La predominancia de tareas de bajo nivel cognitivo confirma las limitaciones señaladas por Kuzu et al. (2025): sin una mediación docente rigurosa en la formulación de prompts y en la revisión de las propuestas, ChatGPT tiende a producir actividades centradas en la reproducción más que en el desempeño complejo.

En cuanto al tercer objetivo específico, la Dimensión 3 obtuvo una media de 1,86 y el 83,3 % de las tareas se ubicó en los rangos inferiores. Se observaron deficiencias notables en la claridad de la evidencia solicitada, la correspondencia entre propósito y tarea, y la viabilidad de una valoración objetiva mediante criterios previos. Estos resultados discrepan de los principios destacados por Zhan et al. (2025) y Villarroel (2024), según los cuales la coherencia entre objetivos de aprendizaje, actividades y criterios de evaluación es indispensable para que una tarea pueda considerarse auténtica. La debilidad en este aspecto refuerza lo señalado por Hernández et al. (2025) y Xia et al. (2024): la generación automática de tareas no garantiza, por sí sola, la alineación pedagógica; esta depende de la capacidad del docente para revisar, ajustar y enriquecer críticamente las propuestas de la inteligencia artificial.

Los resultados de las tres dimensiones convergen en un mismo diagnóstico: el uso de ChatGPT como apoyo para el diseño de tareas evaluativas no asegura automáticamente el carácter auténtico de estas. Tal como advierten Huerta et al. (2026), Zhan et al. (2025), Kuzu et al. (2025) y Hernández et al. (2025), la herramienta puede facilitar la generación de borradores, pero la calidad y autenticidad final dependen de la mediación pedagógica del docente. Cuando esta mediación es limitada, las tareas tienden a mantener rasgos propios de la evaluación tradicional (descontextualización, bajo nivel cognitivo y escasa coherencia interna), lo que explica los bajos niveles de autenticidad encontrados en la presente investigación.

4.5 Conclusiones y recomendaciones.

4.5.1 Conclusiones

En relación con el objetivo principal del estudio, se examinó el carácter auténtico de las actividades evaluativas diseñadas mediante inteligencia artificial generativa por los docentes de la institución. Los hallazgos revelaron un nivel de autenticidad significativamente bajo; de hecho, ninguna de las tres dimensiones analizadas alcanzó un promedio de 2 puntos en una escala de 5. La mayor parte de las tareas se situó en los rangos inferiores, lo que refleja dificultades críticas para integrar componentes esenciales de la evaluación auténtica, tales como la aplicación práctica, la contextualización del aprendizaje y la solidez pedagógica.

Los datos del primer objetivo específico dejan ver que las tareas raras veces se relacionan con el mundo real. La prevalencia de puntajes bajos muestra que los exámenes siguen pidiendo repetir información, sin exigir el análisis de situaciones. Para cambiar esto, se deben crear actividades unidas a problemas diarios, haciendo que la evaluación responda de verdad a la realidad del estudiante.

En lo que respecta al cumplimiento del segundo objetivo específico, los resultados obtenidos revelan la existencia de deficiencias críticas en la orientación al desempeño. El diagnóstico exhaustivo de las tareas evidencia que estas no estimulan la aplicación de competencias ni la resolución de problemas mediante datos empíricos. Asimismo, el alto índice de calificaciones bajas demuestra que el diseño de las actividades es inflexible, exige un bajo nivel cognitivo y restringe las alternativas de ejecución. Por lo tanto, esta investigación plantea la necesidad imperativa de cambiar hacia un modelo analítico que faculte a los estudiantes a validar sus conocimientos mediante desafíos prácticos.

En el tercer objetivo específico se detectó poca coherencia entre los objetivos, las actividades y la calificación. La gran cantidad de notas bajas demuestra que las tareas están

mal estructuradas. Para solucionar esto, es necesario aclarar las reglas de evaluación, ofrecer comentarios constructivos a los estudiantes y motivar la autoevaluación.

Los hallazgos obtenidos permiten concluir que la incorporación de herramientas de inteligencia artificial al diseño de rúbricas evaluativas no garantiza, por sí misma, la calidad pedagógica de estos instrumentos. Su potencial depende de la capacidad del docente para formular propósitos evaluativos claros con efecto educativo, seleccionar criterios pertinentes, establecer descriptores coherentes y contextualizar las propuestas a las necesidades reales del aprendizaje. Esto incluye, además, la necesidad del aseguramiento de los principios éticos, lo que equivale a asumir la responsabilidad de garantizar procesos justos, transparentes, inclusivos y orientados al aprendizaje, evitando sesgos, ambigüedades o criterios que puedan afectar la equidad en la valoración del desempeño estudiantil, la validez y la consistencia en la evaluación. El cuidado sobre estos aspectos, tiene un impacto inimaginable y trasciende en las percepciones estudiantiles, lo que ha quedado demostrado en investigaciones realizadas (Hernández et al., 2025).

4.5.2 Recomendaciones

Se sugiere a los docentes de la Unidad Educativa "Domingo Faustino Sarmiento" que al diseñar evaluaciones con ChatGPT, den prioridad a problemas reales del entorno escolar y comunitario. De este modo, se asegura que las actividades tengan sentido para los estudiantes y promuevan una aplicación práctica del conocimiento.

Para optimizar estos procesos, se plantea capacitar al profesorado de forma continua en el manejo técnico de la IA. Una acción concreta consiste en reestructurar las instrucciones o prompts de ChatGPT, con el fin de proyectar tareas que exijan un mayor esfuerzo intelectual y que activen el razonamiento analítico de los alumnos. Asimismo, resulta conveniente incorporar actividades de respuesta abierta. Este tipo de dinámicas obliga a los estudiantes a

desplegar su creatividad y a elegir sus propias rutas metodológicas al momento de resolver problemas complejos que admiten diferentes soluciones.

BIBLIOGRAFÍA

Arias, F. G. (2020). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica (7.^a ed.). Episteme.

Ávila Orjuela, D. A., & Rodríguez Leuro, A. I. (2023). Análisis de las prácticas evaluativas y su relación con el proceso enseñanza-aprendizaje: Una revisión sistemática de literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 9511–9528.

<https://www.researchgate.net/publication/380316001>

Brown, S., & Sambell, K. (2023). A step-by-step guide to designing authentic assessments (The Watt Works Quick Guide No. 31). Heriot-Watt University.

https://lta.hw.ac.uk/wp-content/uploads/GUIDE-NO31_A-step-by-step-guide-to-designing-more-authentic-assessments.pdf

Castillo Peña, D., Fernández Vélez, Y., & Acosta Carrazana, S. (2024). Toward achieving authentic assessment of learning in the practical physiology classroom. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 4(2), Article 608. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2024.608>

Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., Baabdullah, A. M., Koohang, A., Raghavan, V., Ahuja, M., Albanna, H., Albashrawi, M. A., Al-Busaidi, A. S., Balakrishnan, J., Barlette, Y., Basu, S., Bose, I., Brooks, L., Buhalis, D., ... Wright, R. (2023). "So what if ChatGPT wrote it?" Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 71, 102642. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642>

Figuerola, M. V., & Malet, O. (2024). Construcción y validación de rúbricas para valorar la idoneidad didáctica de clases de matemática. *Educación Matemática*, 36(1), 43–68.

García, G. de J. (2024). La evaluación como herramienta para mejorar los aprendizajes: La retroalimentación y la evaluación auténtica. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(9), 17–32.

Hernández Nodarse, M. (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-27. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.21>

Hernández, M., Puya, A., Silva, M., Paula, M., & Parrales, G. (2022). Modelo curricular por competencias desde la socioformación: Reflexiones y propuesta para el Modelo Educativo de la Universidad Estatal Península de Santa Elena. En *Ciencia, Sociedad y Educación. Investigaciones y propuestas*. Binarío Ecuador.

Hernández, M, Fonseca, W, Ponce de León, D, Villarroel, V, López, A. (2025). Ethics, generative artificial intelligence, and educational assessment: An analysis of university students' perceptions. *Salud, Ciencia y Tecnología*, (5) <https://doi.org/10.56294/saludcyt20252359>

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Education.

Huerta Rosales, S. M., Taramona Ruiz, L. A., & Camones Bazan, E. L. (2026). Revisión sistemática de estrategias de evaluación auténtica en la formación por competencias. Revista InveCom, 6(1), 1–7. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10519340.pdf>

Hurtado, M., Espoz, S. I., Yáñez, R., Soto, M., Castro, A., Galeano, D., Valdivia, P., & Hinojosa, C. (2025). Instrumentos y estrategias de evaluación auténtica en Educación Física escolar: Una revisión sistemática. Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 73, 784–797.

Lu, H.-L., & Lin, H.-F. (2025). A concept model of competency tasks in competency-based education. Technology, Pedagogy and Education, 34(4), 463–481. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2025.2461101>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). Instructivo para la aplicación de la evaluación estudiantil. MINEDUC.

Oliveri, M. E., & Markle, R. (2017). Continuing a culture of evidence: Expanding skills in higher education. ETS Research Report Series, 2017(1), 1–8. <https://doi.org/10.1002/ets2.12137>

Piaget, J. (1974). El criterio moral en el niño. Fontanella.

Subramaniam, K., & Jamaludin, K. A. (2025). Challenges faced by primary school teachers in implementing classroom assessment (PBD). International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS), 9(9), 5425–5432. <https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2025.909000438>

Tobón, S. (2018). Evaluación socioformativa: Estrategias e instrumentos. Kresearch.

Van Wyk, M. L., & Carl, A. E. (2010). The portfolio as an authentic assessment tool for learning: Is it serving its purpose? *Yesterday and Today*, (5), 141–158.

Villarroel, V. (2024). Authentic assessment training for university teachers. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 31(2), 116–134.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2024.2350395>

Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2024). A systematic literature review on authentic assessment in higher education: Best practices for the development of 21st century skills, and policy considerations. *Studies in Educational Evaluation*, 83, Article 101425.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101425>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.

ANEXOS

Anexo 1.- FICHA PARA EL ANÁLISIS DOCUMENTAL



UPSE

UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS

CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

FICHA PARA EL ANÁLISIS DOCUMENTAL

Tema: Carácter auténtico en las tareas evaluativas diseñadas por docentes de Educación General Básica.

Objetivo del instrumento: La presente ficha para el análisis documental tiene como propósito valorar el nivel de autenticidad de las tareas evaluativas diseñadas por los docentes, considerando las dimensiones de autenticidad contextual, desempeño auténtico y coherencia pedagógica, con base en los criterios establecidos en el marco teórico de la investigación.

La aplicación de esta ficha será realizada por la investigadora mediante el análisis individual de cada tarea evaluativa. La información recopilada será utilizada exclusivamente con fines académicos e investigativos, garantizando la confidencialidad de los documentos analizados.

ESCALA DE VALORACIÓN

Valor	Descripción
1	No se evidencia
2	Se evidencia poco
3	Se evidencia parcialmente
4	Se evidencia notablemente
5	Se evidencia de forma óptima

DATOS GENERALES

Aspecto	Información
Área curricular	_____
Asignatura	_____
Grado	_____
Paralelo	_____
Nombre de la tarea evaluativa	_____
Tipo de tarea evaluativa	_____

Dimensión: Autenticidad contextual		
Criterios de valoración		Puntaje
AC1	La tarea se desarrolla en un contexto real o en una situación simulada verosímil relacionada con la realidad del estudiante.	
AC2	La situación planteada posee relevancia y utilidad para el estudiante, favoreciendo la percepción de significado del aprendizaje.	
AC3	La tarea presenta un nivel de complejidad que exige análisis, reflexión y toma de decisiones.	
AC4	La tarea se relaciona con problemas o situaciones del contexto profesional, social, comunitario o cotidiano.	
AC5	La tarea requiere la transferencia y aplicación práctica de los aprendizajes para resolver una situación significativa.	
Dimensión: Desempeño auténtico		
Criterios de valoración		Valor
DA1	La tarea exige la elaboración de una evidencia observable del aprendizaje (producto, proyecto, presentación, informe, solución u otra actuación).	
DA2	La tarea requiere integrar conocimientos provenientes de uno o varios campos disciplinares.	
DA3	La tarea promueve la movilización integrada de conocimientos, habilidades y actitudes para resolver la situación planteada.	
DA4	La tarea demanda un desempeño complejo que implique planificación, juicio crítico, creatividad y toma de decisiones.	
DA5	La tarea plantea problemas abiertos o no rutinarios que admiten diversas alternativas de solución fundamentadas.	

Dimensión: Coherencia pedagógica de la tarea auténtica		
Criterios de valoración		Valor
CP1	Existe correspondencia entre el propósito de aprendizaje y la situación planteada en la tarea evaluativa.	
CP2	La tarea especifica claramente el producto o la evidencia de aprendizaje que debe elaborar el estudiante.	
CP3	Las actividades propuestas son coherentes con las competencias o aprendizajes que se pretende evaluar.	
CP4	La tarea puede evaluarse de manera objetiva considerando el tiempo, los recursos disponibles y criterios previamente definidos.	
CP5	La tarea favorece procesos de reflexión, retroalimentación y mejora continua del aprendizaje.	

Anexo 2.- SOLICITUD PARA REALIZAR EL ESTUDIO EN LA INSTITUCIÓN



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS

CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

OFICIO No. UPSE-CEB-2026-0458-MG

La Libertad, 27 de julio de 2026.

Mg. Joe Hamilton Reyes Aquino.

Directora de la Unidad Educativa "Domingo Faustino Sarmiento"

Ciudad.

De mis consideraciones:

Quien suscribe, **Lcda. Margot García Espinoza, PhD.**, directora de la Carrera de Educación Básica de la Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su autorización para que la estudiante **Roca Pazmiño María Belén**, desarrolle su proyecto de investigación en la institución educativa bajo su digna dirección.

El tema del proyecto es: **"ChatGPT y tareas evaluativas auténticas"**. Para el desarrollo del mismo, la estudiante aplicará instrumentos de recolección de información, como encuestas y entrevistas, dirigidos al personal docente y estudiantes de la comunidad educativa.

Las actividades están programadas para ejecutarse durante el **período académico 2026-1**, específicamente en el mes de **julio del presente año**.

Por la favorable acogida que usted dará a la presente, le anticipo mis más sinceros agradecimientos. Atte.



Firmado electrónicamente por:
**MARGOT MERCEDES
GARCÍA ESPINOZA**

.....
Lcda. Margot García Espinoza, PhD.
Directora de la Carrera de Educación Básica
Universidad Estatal Península de Santa Elena
C.c.: Archivo



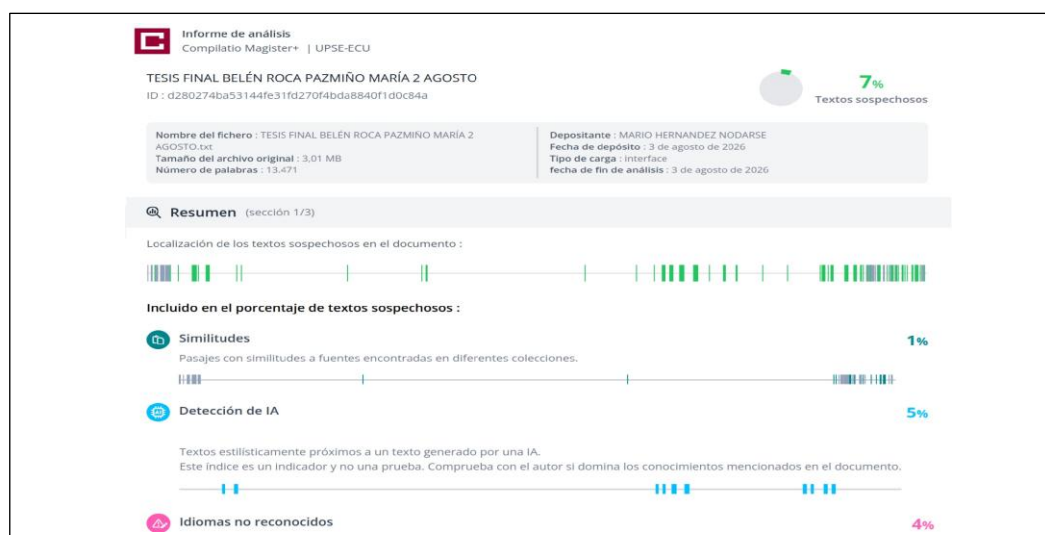
RECIBIDO
27/07/2026
HORA: 23h10
DIRECCIÓN

Anexo 3.- CERTIFICADO DE ANTIPLAGIO

La Libertad, julio de 2026

CERTIFICADO DE ANTIPLAGIO

En calidad de Tutor del Trabajo de Integración Curricular, “CHATGPT Y TAREAS EVALUATIVAS AUTÉNTICAS”, elaborado por la Sra. ROCA PAZMIÑO MARÍA BELÉN, de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, previo a la obtención del Título de Licenciada en EDUCACIÓN BÁSICA, me permito declarar que luego de haber analizado en el sistema anti plagio, COMPILATIO y de haber cumplido los requerimientos exigidos de valoración, el trabajo ejecutado, se encuentra con 7 % de la valoración permitida, por consiguiente se procede a emitir el presente informe. Adjunto reporte de similitud.



Atentamente

LIC. MARIO HERNÁNDEZ, PHD

DOCENTE TUTOR

Anexo 4.-RESULTADOS GENERALES

N°	Código	Área curricular	AC1	AC2	AC3	AC4	AC5	Total	Promedio	Nivel
1	T-001	Lengua y Literatura	1	1	1	1	1	5	1	Muy bajo
2	T-002	Matemática	1	1	1	1	1	5	1	Muy bajo
3	T-003	Ciencias Naturales	1	1	1	1	1	5	1	Muy bajo
4	T-004	Estudios Sociales	1	1	1	1	1	5	1	Muy bajo
5	T-005	Lengua y Literatura	1	1	1	1	1	5	1	Muy bajo
6	T-006	Matemática	1	1	1	1	1	5	1	Muy bajo
7	T-007	Ciencias Naturales	1	1	1	1	1	5	1	Muy bajo
8	T-008	Estudios Sociales	1	1	1	1	1	5	1	Muy bajo
9	T-009	Lengua y Literatura	1	1	1	1	1	5	1	Muy bajo
10	T-010	Matemática	1	1	2	2	2	8	1,6	Muy bajo
11	T-011	Ciencias Naturales	1	2	2	2	2	9	1,8	Muy bajo
12	T-012	Estudios Sociales	1	2	2	2	2	9	1,8	Muy bajo
13	T-013	Lengua y Literatura	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
14	T-014	Matemática	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
15	T-015	Ciencias Naturales	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
16	T-016	Estudios Sociales	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
17	T-017	Lengua y Literatura	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
18	T-018	Matemática	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
19	T-019	Ciencias Naturales	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
20	T-020	Estudios Sociales	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
21	T-021	Lengua y Literatura	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
22	T-022	Matemática	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
23	T-023	Ciencias Naturales	2	2	2	2	3	11	2,2	Bajo
24	T-024	Estudios Sociales	2	2	3	3	3	13	2,6	Bajo
25	T-025	Lengua y Literatura	2	2	3	3	3	13	2,6	Bajo
26	T-026	Matemática	2	3	3	3	4	15	3	Medio
27	T-027	Ciencias Naturales	3	3	3	3	4	16	3,2	Medio
28	T-028	Estudios Sociales	3	3	3	3	3	15	3	Medio
29	T-029	Lengua y Literatura	3	3	4	4	3	17	3,4	Medio
30	T-030	Matemática	4	4	4	4	4	20	4	Alto

1	T-001	Lengua y Literatura	1	1	1	1	1	5	1	Muy bajo
2	T-002	Matemática	1	1	1	1	1	5	1	Muy bajo
3	T-003	Ciencias Naturales	1	1	1	1	1	5	1	Muy bajo
4	T-004	Estudios Sociales	1	1	1	1	1	5	1	Muy bajo
5	T-005	Lengua y Literatura	1	1	1	1	1	5	1	Muy bajo
6	T-006	Matemática	1	1	1	1	1	5	1	Muy bajo
7	T-007	Ciencias Naturales	1	1	1	1	1	5	1	Muy bajo
8	T-008	Educación Cultural y Artística	1	1	1	1	1	5	1	Muy bajo
9	T-009	Educación Física	1	2	2	2	1	8	1,6	Muy bajo
10	T-010	Inglés	1	2	2	2	1	8	1,6	Muy bajo
11	T-011	Lengua y Literatura	1	2	2	2	1	8	1,6	Muy bajo
12	T-012	Matemática	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
13	T-013	Ciencias Naturales	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
14	T-014	Estudios Sociales	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
15	T-015	Lengua y Literatura	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
16	T-016	Educación Física	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
17	T-017	Matemática	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
18	T-018	Ciencias Naturales	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
19	T-019	Estudios Sociales	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
20	T-020	Inglés	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
21	T-021	Lengua y Literatura	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
22	T-022	Educación Cultural y Artística	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
23	T-023	Matemática	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
24	T-024	Educación Física	2	2	3	3	3	13	2,6	Bajo
25	T-025	Ciencias Naturales	2	3	3	3	3	14	2,8	Medio
26	T-026	Estudios Sociales	2	3	3	3	3	14	2,8	Medio
27	T-027	Inglés	3	3	4	3	3	16	3,2	Medio
28	T-028	Lengua y Literatura	5	4	5	5	4	23	4,6	Muy alto
29	T-029	Matemática	3	4	3	4	3	17	3,4	Medio
30	T-030	Ciencias Naturales	5	5	5	5	5	25	5	Muy alto

N°	Código	Área curricular	CP1	CP2	CP3	CP4	CP5	Total	Promedio	Nivel
1	T-001	Lengua y Literatura	1	1	1	1	1	5	1	Muy bajo
2	T-002	Matemática	1	1	1	1	1	5	1	Muy bajo
3	T-003	Ciencias Naturales	1	1	1	1	1	5	1	Muy bajo
4	T-004	Estudios Sociales	1	1	1	1	1	5	1	Muy bajo
5	T-005	Lengua y Literatura	1	1	1	1	1	5	1	Muy bajo
6	T-006	Matemática	1	1	1	1	1	5	1	Muy bajo
7	T-007	Ciencias Naturales	1	1	1	1	1	5	1	Muy bajo
8	T-008	Educación Cultural y Artística	1	1	2	1	1	6	1,2	Muy bajo
9	T-009	Educación Física	1	2	2	1	2	8	1,6	Muy bajo
10	T-010	Inglés	1	2	2	2	2	9	1,8	Muy bajo
11	T-011	Lengua y Literatura	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
12	T-012	Matemática	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
13	T-013	Ciencias Naturales	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
14	T-014	Estudios Sociales	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
15	T-015	Lengua y Literatura	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
16	T-016	Educación Física	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
17	T-017	Matemática	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
18	T-018	Ciencias Naturales	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
19	T-019	Estudios Sociales	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
20	T-020	Inglés	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
21	T-021	Lengua y Literatura	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
22	T-022	Educación Cultural y Artística	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
23	T-023	Matemática	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
24	T-024	Educación Física	2	2	2	2	2	10	2	Bajo
25	T-025	Ciencias Naturales	5	5	5	5	5	25	5	Muy alto
26	T-026	Estudios Sociales	4	4	4	3	4	19	3,8	Alto
27	T-027	Inglés	3	3	4	3	3	16	3,2	Medio
28	T-028	Lengua y Literatura	4	5	4	5	4	22	4,4	Muy alto
29	T-029	Matemática	3	4	3	4	3	17	3,4	Medio
30	T-030	Ciencias Naturales	5	5	5	5	5	25	5	Muy alto