



**EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.
EL PROFESOR COMO
EVALUADOR**

**RECURSO DIGITAL
de BIBLIOTECA EduBUAP**

**Elaboración: Dra. María de la
Soledad García Venero**



ÍNDICE

	Página
Introducción	3
Organizador Previo	9
Aprendizaje a lograr por el usuario de la guía didáctica	10
Capítulo 1: La evaluación por competencias	11
1.1. Conceptualización	11
1.2. Estándares de la Evaluación Educativa	15
1.3. Evaluación referida a criterios	19
Capítulo 2: La planeación de la evaluación	21
2.1. El objeto de la evaluación/el qué de la evaluación	24
2.2. El cómo de la evaluación	25
Capítulo 3: Técnicas e instrumentos	30
3.1. Mapas conceptuales	31
3.2. Diario de clase y diario de campo	32
3.3. Portafolio	34
3.4. Rúbricas	36
Actividades recomendadas	41
Referencias	42
Apéndice A	
Apéndice B	
Apéndice C	
Apéndice D	
Apéndice E	
Apéndice F	

Introducción

La historia formal de la evaluación educativa de acuerdo con Pimienta (2008), es relativamente joven y va muy ligada con la evaluación en Estados Unidos. Se remonta desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX hasta la actualidad, dividiendo el periodo histórico en dos partes. La primera corresponde al periodo pre-tyleriano (antes de 1930) y el segundo, al periodo pos-tyleriano (después de 1930).

El periodo pre-tyleriano, se caracterizó por una evaluación asistemática, donde se destaca la importancia trascendental de este periodo histórico (siglos V al XV d. C.), con el surgimiento de las grandes universidades y sus incipientes sistemas de evaluación educativa, así como los esfuerzos evaluativos de dos naciones Gran Bretaña, donde a finales del siglo XIX se utilizaron comisiones reales para evaluar los servicios públicos; y Estados Unidos, donde en 1845, se impulsó la aplicación de los tests de rendimiento a estudiantes y a principios del siglo XX, la llamada evaluación sistemática o rigurosa, siendo sus precursores.

A partir de Ralph Tyler (1902-1994), al que se le conoce como el padre de la evaluación educativa, por haber acuñado el término, se reconocen cuatro periodos de desarrollo de la evaluación educativa a la actualidad (p.8)

1. De 1930 a 1945 se considera el periodo propiamente tyleriano, donde el llamado *“modelo orientado hacia los objetivos”*, constituye el primer modelo sistemático de evaluación educativa, cuya distinción principal era que estaba centrado en unos objetivos previamente determinados, de manera que, con ello, el aprendizaje que debían alcanzar los estudiantes quedaba establecido en el currículum.
2. De 1946 a 1957 (llamado periodo de la inocencia), se aportan los algoritmos para designar objetivos de comportamiento, las taxonomías de objetivos, el regreso a la utilización de los diseños experimentales y la utilización de procedimientos estadísticos para el análisis de los datos.
3. De 1958 a 1972 (llamado periodo del realismo) se resalta el financiamiento para evaluar los programas que surgen como proyectos nacionales. Además de la propuesta de Tyler, se utilizaron nuevos tests estandarizados a nivel nacional y se empleó el método del criterio profesional para valorar las propuestas y verificar periódicamente los resultados. Se observa la participación de profesionales de la educación que evaluaban el currículum usando pruebas concretas. Es relevante señalar que en este periodo se diseñaron programas longitudinales de intervención educativa, que exigían la participación de personal “especializado” en cuestiones de evaluación.
4. De 1972 a la actualidad (Periodo de profesionalización), se inicia la profesionalización donde evaluadores como Cronbach, Stufflebeam, Cook, Stake, Scriven y Guba insistían en el tema de enjuiciar el mérito o valor del objeto de la

evaluación y las universidades importantes, empezaron a diseñar programas para formar y egresar especialistas en evaluación (Universidad de Illinois, la Universidad de Stanford, el Boston College, la UCLA, la Universidad de Minnesota y la Universidad de Western Michigan). Se fundaron diversos centros para la investigación evaluativa y surgieron una variedad de publicaciones referidas al tema, así como asociaciones que aglutinaban a expertos. Se impulsó el tema de la calidad de la evaluación (la metaevaluación) y se publicaron los estándares o normas que servirían precisamente para realizar evaluaciones sobre la evaluación de los aprendizajes.

“Es indudable que en esta época la evaluación educativa tomó forma como una profesión claramente diferenciada de otras (como, por ejemplo, la investigación) con un marco regulatorio y con objetivos claramente establecidos. En los últimos 20 años del siglo XX, vimos que el ámbito evaluativo de la educación se amplió desde los aprendizajes —pasando por los programas, tomando en cuenta a la docencia, permeando el currículum como un todo, preocupándose por la evaluación de instituciones educativas— hasta llegar a la propuesta de evaluación de los sistemas educativos nacionales. Surgieron así institutos nacionales para la evaluación educativa en diversos países y México no quedó exento de ello” (Pimienta, 2008, p.10).

En los últimos años se ha impulsado la *cultura de la evaluación educativa* en los países del mundo occidental. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), comenzó a realizar evaluaciones internacionales de sus países miembros. En el año 2000 empezaron los exámenes internacionales para evaluar el progreso de los estudiantes (Pisa) y la publicación de sus resultados. En México se llevaron a cabo las evaluaciones formales por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la OCDE; se conforma el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

En la Educación Superior en específico y como consecuencia de las Reformas Curriculares de la Educación Superior observadas en Europa (Proyecto Tuning) y América Latina (Proyecto Alpha Tuning) en el nuevo milenio, se impulsa el *Aprendizaje Basado en Competencias* (ABC) que, parte del perfil académico-profesional que recoja las competencias que se desea desarrollen los estudiantes en un programa de estudios, mismas que se logran a través de los resultados de aprendizaje de los cursos y de su integración durante la trayectoria universitaria. En este contexto, una competencia supone la “integración de una serie de elementos (conocimientos, técnicas, actitudes, procedimientos y valores), que una persona pone en juego en una situación problemática concreta demostrando que es capaz de resolverla” (Villa & Poblete, 2011, p. 148).

La *evaluación*, “hace referencia a la acción y efecto de evaluar, lo cual remite a valorar cuán bueno o malo es el “objeto” evaluado, considerando el “objeto” en sentido figurado y no denotativamente” (ídem, 2008, p. 2).

La *evaluación educativa*, “es un proceso sistemático de recopilación de información (cualitativa y/o cuantitativa) para enjuiciar el valor o mérito de algún ámbito de la educación (aprendizajes, docencia, programas, instituciones, sistemas nacionales de educación), previa comparación con unas normas o criterios determinados con anterioridad y que responden a instancias de referencias específicas”. “Como proceso sistemático implica una secuencia de pasos:

1. Determinar cuáles serán las decisiones por tomar.
2. Señalar el ámbito a evaluar dentro de la realidad educativa.
3. Establecer la instancia de referencia y recoger la información.
4. Analizar la información y formular el criterio evaluador.
5. Comparar la información, para emitir el juicio de valor. 6. Tomar las decisiones pertinentes (ídem, p. 4).

Para Mateo (2006), existe una nueva concepción de la evaluación en el nuevo paradigma caracterizado por:

- a) Un término de evaluación educativa (entendida como «assessment»), que integra los procesos históricamente enmarcados en el ámbito de la medición y la evaluación y le otorga valor añadido al hacer corresponder su función principal al desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.
- b) Nuevos criterios de calidad, que superen los conceptos clásicos de validez y fiabilidad enmarcados en el pensamiento psicométrico manejando nuevas acepciones para gestionar la calidad de la evaluación educativa.
- c) Incorporación del factor ético en el pensamiento y en la gestión de la evaluación educativa, donde las consecuencias sociales de la evaluación y los valores que se ven implicados en la interpretación de los instrumentos se resalten.

La tipología de la evaluación educativa atiende de esta forma diferentes criterios:

- 1.- Según su finalidad y función, se clasifica en evaluación formativa y evaluación sumativa.
 - a) La evaluación formativa, se utiliza preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha, los procesos educativos de cara a conseguir las metas u objetivos previstos. Es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos, siempre que sus resultados se empleen para la mejor de los mismos. Suele identificarse con la evaluación continua.
 - b) La evaluación sumativa, se orienta a los productos, con realizaciones precisas y valorables. Con la evaluación no se pretende modificar, ajustar o mejorar el objeto de la evaluación, sino determinar su valía, en función del empleo que se desea hacer del mismo posteriormente.

2.- Según su extensión, la evaluación se clasifica en global o parcial.

a) Evaluación global, pretende abarcar todos los componentes o dimensiones de los estudiantes, del centro educativo, del programa, etc. Se considera el objeto de la evaluación de un modo holístico, como una totalidad interactuante, en la que cualquier modificación en uno de sus componentes o dimensiones tiene consecuencias en el resto.

b) La evaluación parcial, pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de los estudiantes, centro o programa educativo.

3.- Según los agentes evaluadores se habla de la evaluación interna y la evaluación externa.

a) La evaluación interna, es promovida y realizada por los propios integrantes de la Universidad o programa educativo; a su vez, ofrece diversas alternativas de realización: *autoevaluación*, *heteroevaluación* y *coevaluación*. En la primera, los evaluadores evalúan su propio trabajo; en la heteroevaluación, los evaluadores son distintos a las personas evaluadas; y en la coevaluación, los sujetos o grupos se evalúan mutuamente (evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente).

b) La evaluación externa, se realiza por agentes no integrantes de la Universidad o programa suele ser el caso de la "evaluación de expertos".

4.- Según el momento de aplicación, se reconocen tres momentos:

a) La evaluación inicial, que se realiza al comienzo del curso académico, de la implantación de un programa educativo, del funcionamiento de una institución escolar, etc., y consiste en la recogida de datos en la situación de partida. Es imprescindible como línea base (diagnóstico) para iniciar cualquier cambio educativo, que deje ver el resultado alcanzado.

b) La evaluación procesual, consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos, del funcionamiento de un centro, de un programa educativo, del proceso de aprendizaje de un alumno, de la eficacia de un profesor, etc. a lo largo del periodo de tiempo fijado para la consecución de resultados. Es de gran importancia dentro de una concepción formativa de la evaluación, porque permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha.

c) La evaluación final, consiste en la recogida y valoración de los datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje o un programa de formación.

5.- Según el criterio de comparación, se pueden distinguir dos situaciones distintas:

a) En el caso de que la referencia sea el propio sujeto (sus capacidades e intereses, las metas que se había propuesto alcanzar, considerando el tiempo

y el esfuerzo invertidos por el sujeto, y teniendo en cuenta sus aprendizajes previos) o cualquier otro objeto de la evaluación en sí mismo (las características de partida de un programa, los logros educativos de un centro en el pasado, etc.), la evaluación es autor referenciada.

b) En el caso de que la referencia no sean el propio sujeto, programa o universidad se identifica la evaluación referenciada en la cual se incluyen dos posibilidades:

b.1) La referencia a criterios o evaluación criterial en la que se comparan los resultados del proceso educativo con los resultados previamente fijados, o bien con unos patrones de realización, con un conjunto de situaciones deseables y previamente establecidas.

b.2) La referencia o evaluación normativa, cuyo referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado (otros alumnos, centros, programas o profesores), que se distribuye en una curva de aprendizaje de mayor a menor desempeño.

Bajo un esquema de cambio de paradigma, el término de “*evaluación formadora*” se ha introducido, para resaltar la idea de que la evaluación la llevan a cabo no solo los profesores, sino también los estudiantes, en prácticas de autoevaluación y de coevaluación entre compañeros, en interacción con la atención del profesor, como lo expresa el término inglés de “*assessment*” del latín “*assidere*” que refiere a “sentarse al lado”, superando la idea de que la evaluación parte sólo de la iniciativa del profesor. El sujeto que aprende y por tanto el que mejor se puede evaluar es el mismo alumno. La función del profesor de llevar a los alumnos a poder autorregularse es favorecer la estrategia más rentable de aprendizaje (Fernández, 2017).

La denominación de “*evaluación para el/como aprendizaje*” o “*evaluación para aprender*” distingue entre evaluación del aprendizaje, realizada por el profesor, evaluación para el aprendizaje, en la que participan alumnos y profesor y evaluación como aprendizaje, cuando la clase en conjunto es quien en diálogo delimita los resultados, comparte los criterios y evalúa el aprendizaje.

La caracterización de “*evaluación dinámica*” pretende una evaluación que supere la medición de lo que el estudiante ha conseguido, para valorar sistemáticamente lo que puede conseguir, trabajando en la “zona de desarrollo próximo”, poniendo la vista en el futuro y diseñando herramientas para alcanzarlo (Lantolff, 2000; citado en Fernández, 2013).

El concepto de “*evaluación auténtica*” añade a los de evaluación formativa y formadora, integradas en el proceso de aprendizaje, la necesidad de que se trate de una evaluación realista y relevante, es decir que se evalúe el “saber hacer” en las mismas situaciones, reales o simuladas, para las que se prepara.

Finalmente, la “*evaluación continua*”, o “*continuada*” resalta la atención constante y sistemática a todo el proceso de aprendizaje. Respecto a las funciones formativas y

sumativas ambas funciones se necesitan mutuamente, y responden en consideración a Mateo y Martínez (2006), a un planteamiento totalmente obsoleto el pensarlas, por separado y como excluyentes; así, desconocer el valor formativo de la evaluación sumativa parece una incongruencia; e ignorar la aportación sumativa de la evaluación formativa, un error.

Bajo este marco de referencia del nuevo paradigma de la evaluación educativa, la guía didáctica “*evaluación de los aprendizajes: el profesor como evaluador*”, aborda la evaluación interna (profesor-estudiantes), parcial (asignatura), formativa y sumativa, procesual y final (evaluación continuada) y con referencia a criterios. Se alude en concreto, a la evaluación que se espera que el profesor de una asignatura de la BUAP lleve a cabo en el marco del Constructivismo Sociocultural (Modelo Minerva) y del Aprendizaje Orientado a Competencias, en el entendido de que la *evaluación por competencias*, es un proceso para valorar formalmente la conducta que demuestra un estudiante en referencia de los resultados de aprendizaje delimitados en cuestión y bajo una retroalimentación constante, con el fin de que pueda desaprender y hacerlos ajustes requeridos (Poblete, 2007).

De acuerdo con Mateo y Martínez (2006), en los nuevos modelos de desarrollo competencial de los estudiantes, el currículum se estructura no por unidades temáticas sino por actividades de aprendizaje, las cuales facilitan dos tipos de acciones, por un lado favorecen el diálogo inter y multidisciplinar, ayudando a la construcción de un tipo de pensamiento global menos fragmentado y por otro, estructura la relación de ese conocimiento más holístico en su dimensión aplicada sobre contextos de realidad de complejidad creciente y hábilmente pautada en los programas formativos. En este contexto la distinción entre actividades de formación y de evaluación es irrelevante y tiene un carácter puramente académico:

“Toda actividad debe llevar incorporada un conjunto de estrategias evaluativas que incluyan todo tipo de herramientas (de enfoque tradicional y alternativo), donde la información continuamente recogida se utiliza con fines formativos, sumativos y de mejora de los aprendizajes. Bajo este enfoque holístico no puede haber acción evaluativa que no tenga carácter formativo y no puede haber acción formativa o sumativa que no sea evaluada. Responde en definitiva a la necesidad de plantearse los procesos evaluativos como simbióticamente unidos a los procesos de aprendizaje, donde se atiende a la complejidad de estos desde una visión plural, multidimensional y comprensiva de la evaluación” (p. 177).

A diferencia del modelo clásico de evaluación educativa, el nuevo paradigma:

- a) Reconoce el carácter multidimensional y complejo de los dominios y los constructos implicados en su acción. Evaluar los rendimientos no es una ciencia exacta y las interacciones que se establecen entre el contexto, las actividades a realizar y el propio estudiante, comprometen la posibilidad de generalizar fácilmente los resultados obtenidos para otros contextos o tareas.

- b) En la evaluación basada en ejecuciones es necesario establecer previamente los estándares de calidad que se persiguen. Dichos estándares orientan el diseño de los instrumentos y ayudan a determinar el nivel de logro deseable de la ejecución.
- c) El proceso evaluativo debe ser compartido con los estudiantes con el propósito de que sean capaces de auto monitorizar de forma metacognitiva su propio proceso de aprendizaje.
- d) La retroalimentación se convierte en el factor clave para lograr que los estudiantes entren en este tipo de proceso.
- e) La evaluación educativa debe inducir a los estudiantes a organizar e integrar ideas, a interaccionar con los materiales que componen los instrumentos de evaluación, a criticar y evaluar la lógica de las argumentaciones y no simplemente a reproducir hechos o ideas.
- f) Una evaluación de calidad precisa concretarse en tareas que sean también de calidad, Las actividades propuestas en los instrumentos de evaluación deben estar orientadas a comprobar aprendizajes concretados en tareas significativas y relevantes.
- g) La evaluación debe incluir situaciones que permitan al estudiante mostrar el máximo de su capacidad de ejecución; tareas concretadas, que estén dentro del ámbito común a la experiencia del estudiante, presentadas con claridad y relacionadas con sus intereses, a realizarse bajo condiciones que no sean percibidas como amenazantes.
- h) Los criterios de evaluación deben tener un carácter muy amplio y holístico, para dar mayor cobertura a la interpretación de los resultados por parte de los evaluadores, cuando se juzgan especialmente competencias de carácter complejo.

Bajo este contexto, la guía está integrada por tres capítulos. En el primero se conceptualiza la evaluación basada en competencias y los momentos de evaluación que se identifican en un currículo con este enfoque. El segundo, focaliza la evaluación que el docente lleva a cabo en la asignatura como una evaluación continuada (formativa y sumativa/ procesual y final) y en específico su planeación. En el capítulo 3, se describen los instrumentos que se recomiendan emplear en la evaluación de los aprendizajes a nivel de asignatura, bajo el paradigma Constructivista Sociocultural del Modelo Minerva y del Aprendizaje basado en Competencias de la BUAP.

Organizador Previo

La evaluación ha tenido un lugar de suma importancia en la historia de la educación y del aprendizaje, sin embargo, en la actualidad se sigue insistiendo en la necesidad de que los profesores lleven a cabo una evaluación objetiva, precisa y útil que permita evidenciar el aprendizaje de los estudiantes. Si bien, la evaluación siempre ha estado vinculada al aprendizaje, resaltándose la importancia de la evaluación formativa sobre la sumativa, los paradigmas educativos actuales, la ponderan con mayor énfasis, en

el entendido de que es a través de la evaluación, que tanto el profesor como el estudiante, pueden tomar conciencia de su propio proceso y autorregularse.

La evaluación formativa (formadora) y continuada, insisten en la importancia de que la evaluación acompañe al proceso de aprendizaje del estudiante, donde la retroalimentación continua permite tanto al profesor como a los estudiantes, aprender del mismo proceso y ajustarlo para lograr la meta. La evaluación resalta, asimismo, la importancia de que se evalúe a los estudiantes en situaciones de la realidad, en miras de evidenciar su competencia en la solución de problemas, en la innovación, vinculándose e incidiendo en las necesidades de la sociedad.

La evaluación educativa conlleva la recolección de información, la emisión de un juicio de valor y la toma de decisiones, por lo que los instrumentos y técnicas que se empleen para hacerlo, so fundamentales. Su selección debe corresponder con el objeto de la evaluación y su interpretación ética, objetiva y precisa.

La figura que a continuación se incluye, deja ver la relación de la evaluación bajo los paradigmas educativos actuales, y la coherencia que se requiere en cuanto a los instrumentos que se emplean para llevarla a cabo.

Figura 1. La evaluación del aprendizaje



Fuete: Elaboración propia

Aprendizaje por lograr por el usuario de la guía didáctica

El profesor usuario de la guía didáctica de Evaluación de los aprendizajes, realiza la planeación de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes durante y al final de la asignatura.

1. Decide y planifica la evaluación formadora de los aprendizajes de sus estudiantes a nivel de la asignatura y elabora la tabla de especificaciones que corresponde.
2. Decide y planifica la evaluación sumativa de los aprendizajes de sus estudiantes a nivel de la asignatura, elabora la tabla de especificaciones que corresponde y valida que proporcione las evidencias requeridas para la evaluación de las competencias profesionales a las que abona la asignatura.
3. Diseña y emplea las técnicas e instrumentos de evaluación que correspondan al cambio de paradigma, interpretando los datos arrojados por ellos con objetividad y precisión en un marco de ética y mejora continua.
4. Retroalimenta a los estudiantes oportunamente favoreciendo el aprender a aprender y la autorregulación, para evidenciar los resultados de aprendizaje previstos en la asignatura y superarlos en el tiempo disponible.
5. Emite el juicio de valor sobre el desempeño logrado por cada estudiante y por el grupo, y reflexiona sobre las acciones de mejora a considerar.

Capítulo 1: La evaluación por competencias

1.1. Conceptualización

La evaluación es uno de los puntos débiles más importantes del actual sistema de enseñanza universitaria, porque se trata de una competencia profesional notablemente deficitaria en el profesorado universitario (Zabalza, 2006, p.146). En palabras de Villa & Poblete (2011), se observa que el mayor déficit encontrado en los profesores no es en cuanto a cómo se desarrollan las competencias sino sobre cómo se evalúan.

La evaluación, es quizá el más importante de los procesos involucrados en la formación profesional. Si bien como se ha mencionado en la introducción, se desarrolla como un proceso sistemático y se profesionaliza en el siglo pasado, en el modelo de Aprendizaje basado en Competencias, en la formación del siglo XXI, se ubica a la evaluación como un componente imprescindible.

En palabras de Zabalza (2006): “Toda la estructura curricular pivota sobre el eje de evaluación. Aunque queramos conceder más importancia a los otros componentes del proceso...al final, lo que acaba teniendo una incidencia radical, es la evaluación. Constituye la parte de nuestra actividad docente que

tiene más fuertes repercusiones sobre los alumnos”. “La evaluación es una parte sustantiva y necesaria del proceso formativo” (p.144).

La evaluación forma parte del currículo universitario; forma parte del proyecto formativo que cada Facultad/Universidad desarrolla. Sin una correcta evaluación no puede acreditarse una buena formación, ni el buen funcionamiento de los componentes para que esta se produzca. La evaluación no es conocer algo, ni tener una opinión de algo y decirla en alto. Es un proceso que desarrolla el profesor como profesional de la enseñanza, que tiene sus reglas y condiciones y que por tato queda lejos de un mero conocimiento incidental, de una simple intuición o de la expresión de una opinión.

“Evaluamos, cuando estamos en condiciones de establecer una comparación entre la información que disponemos y alguno de los marcos de referencia que rigen nuestra acción: la norma, los criterios... Al final, esto es lo que significa establecer un juicio de valor: comparar la información acumulada, a través de las observaciones, las pruebas, los ejercicios prácticos, etc., con el marco de referencia que se haya establecido, lo que en la teoría de la evaluación se denomina normotipo” (idem, p. 149).

La formación que la Universidad-Facultad ofrece posee características particulares que la diferencian de la formación que se ofrece en otros centros formativos, y su responsabilidad social, se orienta a garantizar que los alumnos que superen los estudios (por lo menos alcancen el nivel suficiente), completen su formación para poder ejercer la profesión correspondiente a los estudios realizados.

De esta forma, se habla de la doble dimensión que tiene respecto a la evaluación: la formadora (formativa) y la de acreditación (sumativa). La primera, se focaliza en el proceso formativo que se desarrolla y sobre la calidad de los aprendizajes efectivos de los alumnos. La segunda, a diferencia de la anterior, constituye un mecanismo necesario para evidenciar que los estudiantes poseen las competencias mínimas delimitadas para el correcto ejercicio de la profesión que aspiran ejercer. Si bien es cierto que se espera que los egresados continúen su proceso formativo durante más tiempo –la formación debe mantenerse activa a lo largo de toda la vida (life-long learning)-, es necesario que la Universidad-Facultad evidencie que el recién graduado posee, al menos, las competencias mínimas para incorporarse a la profesión.

La importancia de la evaluación universitaria radica entonces en poder evidenciar el nivel de desempeño real de los estudiantes que concluyen sus estudios, al mismo tiempo de obtener retroalimentación de si los programas formativos han logrado los resultados previstos en su planeación para atender las necesidades y las transformaciones de la sociedad.

Como señalan McDonald, Boud, Francis & Gonzi (2000): Con un sistema de evaluación de alta calidad, los estudiantes pueden confiar en la calidad de la formación y los empleadores pueden tener confianza en los estudiantes calificados. Sin ellos, sin embargo, ambos se sienten amenazados (citados en Villa & Poblete, 2011, p. 149).

Los estudios realizados en las universidades acerca de la evaluación a nivel de las asignaturas, sin embargo, dejan ver que:

1. Los profesores raramente emplean la evaluación para ayudar a los estudiantes a superar las dificultades en el aprendizaje, para promover el diálogo con ellos, o para incorporar reajustes en el proceso de enseñanza seguido hasta ese momento.
2. No toman en cuenta las condiciones en que se ha desarrollado el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni los recursos disponibles, ni el esfuerzo realizado. Centran sus consideraciones en los resultados objetivos de las pruebas. Desaparece la persona y se toma en consideración sólo el producto.
3. Pese a los discursos y doctrinas pedagógicas que explican la evaluación como ayuda para el aprendizaje, como búsqueda de información que sirva para mejorar el proceso...etc., las evaluaciones siguen teniendo como objetivo fundamental la selección; es decir, diferenciar a los que más saben de los que saben menos.
4. Los instrumentos para la evaluación más utilizados son los exámenes finales escritos y/o los trabajos. Otras modalidades posibles como entrevista, autoevaluación, cuaderno-diario, observación, coevaluación, casos..., apenas se observan.
5. Los profesores utilizan técnicas de evaluación que resultan insuficientes y poco adecuadas para la proporcionar información que se pretende obtener del proceso y de los resultados.
6. Se propicia una cultura de la evaluación en los estudiantes en la que se valora más el aprobar que el saber. El alumno se orienta a identificar cuál es el camino más fácil y seguro para aprobar.
7. No se reflexiona sobre la docencia en el sentido de analizar documentadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje sostenido; no se investiga sobre la docencia, en el sentido de someter a análisis controlados los distintos factores que afectan la didáctica universitaria; no se publica sobre la docencia universitaria y sus resultados (Zabalza, 2006, p. 157).

“Lo que se hace en las aulas podría ser descrito como *vicios* de la evaluación o, cuando menos, como opciones menos valiosas de la misma. Por ejemplo: la existencia de un solo examen al final (92% de las respuestas); el predominio de preguntas memorísticas (68%); la falta de consideración de otras opciones evaluatorias u otro tipo de técnicas que no sea el examen convencional (el 83% señalan que la estrategia habitual de evaluación es el examen escrito); la atención preferente a los resultados de preguntas o problemas en detrimento de los procesos a través de los cuales se ha llegado a ellas (77%); la percepción del examen como algo autorreferido y poco relacionado con el “conocimiento real de la disciplina” (70% que podrían estar suspendidos de hacerse otro tipo de examen) y con el “ejercicio profesional” (77%)” (Zabalza, 2006, p. 156).

En el aprendizaje basado en competencias se insiste en que la evaluación es un punto crítico para el cambio. Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es “un subproceso sistemático de recogida de información y su interpretación, descriptiva-valorativa en términos de juicio de valor, sirve para realizar una selección entre distintas alternativas de decisión con el fin de comunicárselo a los interesados, y para la mejora del aprendizaje del estudiante. Asimismo, para acreditar oficialmente el nivel de dominio de la competencia correspondiente” (Villa & Poblete, 2011, p. 150). Permite identificar las diferencias existentes en el desempeño de las competencias.

Diversos estudios en la literatura concluyen que la evaluación en el aprendizaje basado en competencias es uno de los principales recursos que el estudiante tiene para aprender, debido a que al estar “centrada en el estudiante”, significa que el propio estudiante analiza de forma activa su propio aprendizaje, por medio de la autorreflexión y con criterios concretos sobre los niveles de desarrollo, en un entorno de ayuda en el que la retroalimentación es inmediata, frecuente y formadora.

La *interacción y progresividad* es justamente lo que la evaluación resalta, señalando la necesidad de que la evaluación esté presente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde que empieza hasta que concluye (continuidad temporal) y que exista una línea de conexión e interactividad entre las diversas acciones de evaluación a lo largo del programa formativo (continuidad curricular). Y es en ese sentido, donde la evaluación que realiza el profesor de los aprendizajes logrados por los estudiantes a nivel de la asignatura se articula con el sistema integrado de evaluación del programa de formación, donde cada parte juega un papel de forma que, al final, se tenga una visión completa (sincrónica y diacrónica) del aprendizaje seguido por la población estudiantil.

La *evaluación continua o continuada* exigida en el Aprendizaje basado en Competencias, conlleva a hacer varias evaluaciones a lo largo de la asignatura, porque la continuidad se proyecta como un hilo de conexiones e interacción sobre el proceso de evaluación que se desarrolla desde el comienzo hasta el final. De ahí que la clasificación de la evaluación de acuerdo al momento en que se lleve a cabo se defina como la evaluación al inicio, durante y al final, momentos que se entrelazan entre la evaluación del aprendizaje a nivel de la asignatura (micro), la evaluación de las competencias delimitadas en el perfil de egreso del programa de formación y el perfil profesional, una vez que se inserta en su ejercicio en la realidad (macro).

De esta forma, las competencias, como se ha indicado, se presentan como un cambio de paradigma en el nuevo milenio; un paradigma que supone la educación de la persona en su integridad, por lo que autores como Villa & Poblete (2011) consideran que lo más importante de la evaluación en este contexto, es la coherencia que exista entre el objeto a evaluar (las competencias/ resultados de aprendizaje) y el procedimiento que se seleccione para ello, aspecto débil, porque los profesores equivocan la conceptualización de las competencias, o bien, desconocen técnicas más adecuadas para llevarla a cabo, utilizando procedimientos más sencillos que no cumplen su cometido.

La evaluación por competencias es en palabras de Poblete (2007) “el enjuiciamiento sistemático del valor o mérito de un objeto”, entendiendo que se realiza:

- a. Una *interpretación* de la formación recogida: rigurosidad sobre lo que es el objeto de la evaluación (competencias/ resultados de aprendizaje).
- b. Una *sistematización*: modelo ordenado y criterial para recoger sistemática y permanentemente información imprescindible para depurar los datos y emitir un juicio que sea global y ajustado.
- c. Un *compromiso*: implicación por parte del evaluador para ser consecuente con la emisión de un juicio claro y riguroso, consecuencia de una recogida sistemática y de la interpretación criterial de la información apropiada.
- d. Una *visión positiva de la evaluación*: La evaluación debe servir para profundizar en el conocimiento que el receptor de la evaluación tiene sobre sí mismo y sobre el ámbito de lo que se evalúa. El objeto de la evaluación es determinante, tanto a la hora de planificar un proceso de evaluación, como a la hora de establecer los juicios de valor (p. 12).

1.2. Estándares de la Evaluación Educativa

De acuerdo con Rotger, 1992, citado en Poblete, (2007) toda evaluación debe ser útil, viable, precisa, transparente y honrada. En palabras del autor, solamente cuando se actúa con rigor, transparencia y honradez pueden respetarse los intereses de los implicados:

- Útil, en cuanto debe atenderse a las necesidades del estudiante, de tal manera que la información y las orientaciones que se ofrezcan ayuden a mejorar tanto los resultados como el proceso para llegar a dichos resultados.
- Viable, en cuanto a que no solo debe ser adecuada la estrategia que se plantea, sino que, además, ha de ser realista. La evaluación tiene sentido cuando se obtiene un informe que permite llegar a conclusiones válidas para mejorar los resultados.
- Precisa, porque los resultados deberán ser objetivos, válidos y confiables. El profesor debe ofrecer garantías de rigurosidad y objetividad. Los instrumentos o técnicas empleadas han de ser válidos y precisos con el fin de recoger la información necesaria para emitir el juicio de valor (valoración) y la toma de decisiones (mejora continua).
- Transparente, porque al ser el objetivo de la evaluación un proceso de información y ayuda para mejorar resultados, los estudiantes tienen derecho a que se respeten sus intereses y a que se les garantice una información transparente y respetuosa.
- Honrada, ya que la evaluación debe estar imbuida de un sentido ético, de manera que la persona esté por encima de todo tipo de manipulación y dominar cualquier otro tipo de consideraciones.

El Joint Committee on Standards for Educational Evaluations (1994) publicó los estándares que las evaluaciones educativas han de cumplir; La Organización de

Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), por su parte, publicó en 2010, los Estándares de Calidad para la Evaluación del Desarrollo (para el cual la educación es un tópico central).

A continuación, se presentan los principales estándares definidos (Join Committe, 1994).

Tabla 1. Estándares de la Evaluación Educativa

NORMAS DE UTILIDAD	U1 Credibilidad del evaluador	Las evaluaciones deben ser realizadas por personas cualificadas para establecer y mantener la credibilidad en el contexto de evaluación.
	U2 Atención a las audiencias	Las evaluaciones deben prestar atención a las diferentes personas y grupos que participan o son investigados en el programa y afectados por la evaluación.
	U3 Fines negociados.	Los fines de la evaluación deben ser identificados y continuamente negociados en base a las necesidades de las audiencias.
	U4 Valores explícitos	Las evaluaciones deben aclarar y especificar los valores individuales y culturales que sustentan los propósitos, los procesos y los juicios.
	U5 Información relevante.	La información de la evaluación debe servir a las necesidades identificadas y emergentes de las partes interesadas.
	U6 Procesos y productos significativos	Las evaluaciones deben construir las actividades, descripciones y juicios de manera que anime a los participantes a redescubrir, reinterpretar o revisar sus interpretaciones, conocimientos y comportamientos.
	U7 Oportuna y adecuada comunicación y presentación de los informes	Las evaluaciones deben atender a las necesidades de información continua de sus múltiples audiencias.
	U8 Preocupación por las consecuencias y la influencia	Las evaluaciones deben promover el uso responsable y adaptado, tomando medidas de protección ante las consecuencias negativas del posible uso indebido y/o alguna pérdida no intencionada.

NORMAS DE VIABILIDAD	F1 Gestión de Proyectos	Las evaluaciones deben utilizar estrategias efectivas
	F2 Procedimientos prácticos	Los procedimientos de evaluación deben ser prácticos y sensibles a la forma en que funciona el programa.
	F3 Viabilidad contextual	Las evaluaciones deben reconocer, controlar y equilibrar los intereses culturales y políticos y las necesidades de los individuos y de los grupos.
	F4 Uso de Recursos	Las evaluaciones deben utilizar los recursos de manera eficaz y eficiente.
NORMAS DE LEGITIMIDAD	P1 Orientación de confianza e integradora	Las evaluaciones deben responder a los interesados y sus comunidades
	P2 Acuerdos formales	Los acuerdos de evaluación deben ser negociados para hacer explícitas las obligaciones y tener en cuenta las necesidades, expectativas y contextos culturales de los clientes y otros grupos de interesados.
	P3 Derechos Humanos y Respeto	Las evaluaciones deben ser diseñadas y realizadas para proteger los derechos humanos y legales y mantener la dignidad de los participantes y de las audiencias (los interesados).
	P4 Claridad y Equidad	Las evaluaciones deben ser comprensibles y justas para atender las necesidades y fines de los interesados
	P5 Transparencia y Divulgación	Las evaluaciones deben facilitar una descripción completa de los objetivos, las limitaciones y las conclusiones a todos los interesados a menos que el hacerlo violara las obligaciones legales.
	P6 Conflictos de Intereses	Las evaluaciones deben abierta y honestamente identificar y abordar los conflictos de intereses reales o percibidos que puedan comprometer la evaluación.
	P7 de Responsabilidad Fiscal	Las evaluaciones deben calcular todos los recursos asignados y cumplir con los procedimientos y procesos fiscales.
	A1 Conclusiones y decisiones justificadas	Las conclusiones y decisiones de la evaluación deben ser justificadas explícitamente en las culturas y contextos en los que tienen consecuencias.

NORMAS DE PRECISIÓN	A2 Información válida	La información de la evaluación debe responder a los fines previstos y ser la base de interpretaciones válidas.
	A3 información confiable	Los procedimientos de evaluación deben proporcionar información lo suficientemente confiable y consistente para los usos previstos.
	A4 Descripciones explícitas del programa y del contexto	Las evaluaciones deben documentar los programas y sus contextos con el detalle y amplitud adecuados a los propósitos de evaluación.
	A5 Gestión de la Información	Las evaluaciones deben emplear métodos sistemáticos de recogida, revisión, verificación y almacenamiento de la información.
	A6 Diseños y análisis adecuados	Las evaluaciones deben emplear diseños y análisis técnicamente adecuados y que sean apropiados para los fines de la evaluación.
	A7 Razonamiento explícito de la evaluación	El razonamiento de la evaluación que desde la información recogida y su análisis conduce a los resultados, las interpretaciones, las conclusiones y los juicios debe ser clara y completamente documentado.
	A8 Comunicación y presentación de los informes	Las comunicaciones de la evaluación deben tener la perspectiva adecuada y protegerse contra los conceptos erróneos, los prejuicios, las distorsiones y los errores.
NORMAS DE RESPONSABILIDAD	E1 Documentación de la evaluación	Las evaluaciones deberán documentar plenamente sus propósitos negociados y los diseños, procedimientos, datos y resultados aplicados.
	E2 Metaevaluación interna	Los evaluadores deben utilizar estas y otras normas aplicables para rendir cuentas del diseño, los procedimientos empleados, la información recopilada y los resultados obtenidos de la evaluación.

	E3 Metaevaluación externa	Los patrocinadores, los clientes, los evaluadores y otras partes interesadas en la evaluación del programa deberían alentar la realización de metaevaluaciones externas usando estas y otras normas aplicables.
--	---------------------------	---

Por su parte, Mateo (2006) resalta nuevamente -como se indicó en la introducción-, que el factor ético debe ser el factor constitutivo del nuevo paradigma de la evaluación educativa, porque ésta configura el currículo, el estilo de enseñanza y el de aprendizaje, afecta la visión que tienen de sí mismos los estudiantes y como consecuencia de las tomas de decisiones que se derivan del proceso evaluativo con gran frecuencia en el mundo académico (certificación, selección) afecta también el cómo los estudiantes se ven unos a otros. Asimismo, controla el acceso a la educación superior y determina la orientación profesional de muchas personas.

Los aspectos éticos básicos por considerar son:

1. Validez consecuente

Cuando se diseña y aplica una prueba, los responsables deben advertir a los usuarios, no tan sólo de las bondades de la misma, sino de los peligros que se derivan de su mal uso. Se deben describir los constructos objeto de medición, pero también como se deben interpretar y usar las puntuaciones obtenidas y las consecuencias potenciales que se derivarían de optar por diversos usos alternativos...

2. Equidad

Garantizar un trato equitativo a través de la evaluación resulta difícilmente sostenible. Cada vez más en la construcción de instrumentos de evaluación debe recurrirse no tan sólo a expertos en construcción, sino también a mediadores socioculturales que traten de analizar las propuestas para ver en que pueden resultar ininteligibles a los estudiantes por razón de su diferencia específica.

Por otro lado, los resultados obtenidos deben también analizarse con inteligencia y de forma muy comprensiva y tratando de explorar o identificar los posibles sesgos y establecer las correcciones más oportunas. La interpretación debe hacerse desde visiones muy integrales y actuando con enorme prudencia, muy especialmente, cuando, de la evaluación, se derivan consecuencias difícilmente reversibles para los estudiantes.

“En general se aconseja como elemento fundamental para suavizar los posibles efectos negativos para la equidad, el generar estrategias evaluativas en las que los estudiantes tengan múltiples oportunidades para alcanzar los estándares de calidad establecidos y generar una importante diversidad de caminos para lograrlo. Ofrecer la posibilidad de rectificar favorece el aprendizaje; cada oportunidad evaluativa es un elemento dinamizador de los recursos personales y la multiplicidad de vías para acceder a un objetivo ayuda a que cada estudiante pueda personalizar su propio itinerario” (p. 183).

3. Los resultados

Los resultados de la medición y evaluación educativa se usan para un amplio rango de situaciones, así se pueden focalizar para decisiones personales respecto de los estudiantes o bien para diseñar políticas educativas, en cualquier caso, dependiendo como se presentan pueden introducir elementos de dudoso carácter ético.

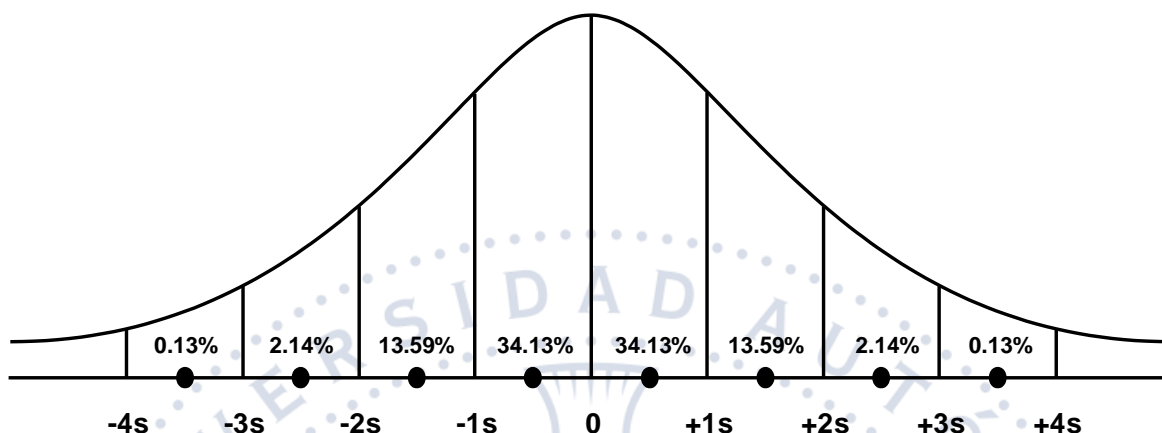
“Fomentar políticas de tratamiento de la información evaluativa que pueda ser humillante para sujetos determinados o ciertos colectivos. O bien presentar datos que afectan a la totalidad del sistema y que de una lectura superficial puedan derivarse situaciones injustas, constituyen graves irresponsabilidades en las que no debemos entrar o colaborar. La discreción y la prudencia han de ser elementos básicos en la manera de actuar de los evaluadores. El respeto a la persona y a su derecho de privacidad ha de ser la guía de nuestra actuación ante nuestros estudiantes y cuando la información afecta al conjunto de la sociedad, es del todo obligado el diseño de políticas de comunicación que gradúe el tipo de información que se ofrece a los diferentes colectivos afectados por los resultados, con profusión de elementos clarificadores de la misma para generar visiones integrales y contextualizadas. Evitar la superficialidad y la frivolidad en el tratamiento y difusión de la información evaluativa ha de constituir los fundamentos de la actuación de los profesionales de la evaluación” (p. 184).

1.3. Evaluación referida a criterios

La evaluación implica un contraste entre la realidad y lo esperado, por ello, una vez que se ha recopilado la información, la forma en la que se interpreta para emitir el juicio de valor es fundamental. Se reconocen en la literatura, como se señaló en la introducción, dos métodos para llevar a cabo la interpretación de la información en la evaluación: La evaluación con referencia a una norma (normativa) y la evaluación con referencia a un criterio (criterial).

Evaluar con referencia a una norma significa comparar el resultado del individuo con los resultados de una muestra representativa del universo al que el sujeto pertenece, lo cual exige el establecimiento de una norma o escala de calificación a partir de un grupo normativo. Su finalidad es ubicar al sujeto en el continuo de algún rasgo expresando su posición relativa respecto al grupo de sujetos con el que es comparado; es decir, pone de relieve las diferencias interindividuales en la conducta o rasgo que se mide.

Figura 2. Evaluación con referencia a normas.



La *evaluación con referencia a criterios*, a diferencia de la anterior, proporciona las bases para comparar al sujeto con relación a los dominios de conducta previamente establecidos por un grupo de expertos, centrándose en lo que los sujetos hacen o son capaces de hacer, en vez de tomar como referencia las conductas de otros reunidas en aquello que se conoce como norma de grupo. Un instrumento de evaluación basado en criterios se emplea para determinar la posición de un individuo con respecto a un dominio de la conducta perfectamente definido.

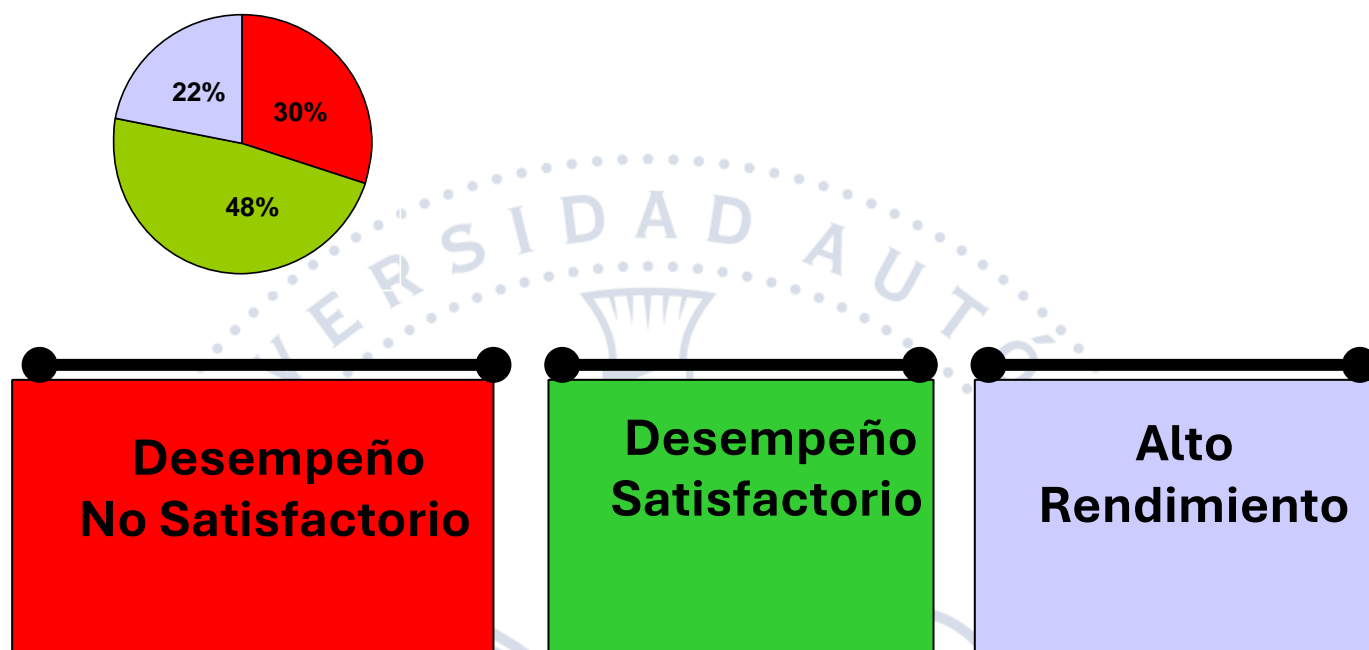
La evaluación orientada a criterios es el método que se sigue para interpretar los resultados en el Enfoque orientado a Competencias. Las competencias y los resultados de aprendizaje a lo largo de la asignatura y del programa de formación, funcionan como los criterios previamente definidos contra los cuales se compara el desempeño de los estudiantes.

La interpretación permite en primer lugar identificar si el estudiante logró o no logró los resultados de aprendizaje establecidos como criterio; en caso de hacerlo, permite identificar en qué nivel de dominio lo hizo. Los niveles de dominio varían, aunque generalmente se considera la categoría de no logro, y dentro de la de desempeño logrado, dos o tres niveles: satisfactorio y alto desempeño o inicial, intermedio y avanzado.

El reporte de grupo se realiza en términos de porcentajes indicando el porcentaje de estudiantes que cayeron en cada categoría como se muestra en la siguiente figura.

Figura 3. Evaluación con referencia a criterios

NIVELES DE DOMINIO



La evaluación en el aula en el paradigma tradicional se orienta a la evaluación normativa, donde el profesor ordena el desempeño de los estudiantes del mayor al menor. En el enfoque basado en competencias, se requiere que el profesor de asignatura cambie de la evaluación normativa a la evaluación criterial. Algunas experiencias en este sentido se han tenido en algunas universidades, con los exámenes departamentales.

Capítulo 2: La planeación de la evaluación

La evaluación como cualquier proceso sistemático se planea, se ejecuta y se evalúa (metaevaluación). Cada una de estas fases, es posible dividir las en una serie de pasos, señalando los actores involucrados y los documentos que se requiere generar.

El planificar la evaluación de los aprendizajes de la asignatura requiere como afirma Gómez Galán & Cámara-López (2011), tomar la decisión de evaluar, definir el ámbito y su alcance, proponer las principales preguntas de la evaluación y adaptar los términos de referencia (TdR), documento clave que guía la evaluación, donde se indica la metodología y el plan de trabajo.

En consideración a las posibilidades reales que tiene el profesor para favorecer la evaluación formativa en su asignatura, en cuanto al número de alumnos que participan, se plantea en esta guía que se lleve a cabo la planeación de la evaluación, delimitado los momentos en los que se realizará durante el proceso (de la manera más continuada posible) y al final de ella, en coherencia también con las disposiciones administrativas que sobre la evaluación tiene la Universidad en correspondencia con el Modelo Minerva y el currículo de formación, en el entendido de que mientras más se acerque a la evaluación *formadora, para/como el aprendizaje, continuada, dinámica y auténtica* de referencia, se acerca a la evaluación vinculada al aprendizaje y a los estudiantes.

De esta forma la planeación de la evaluación puede concretarse, en un primer momento, en la tabla de especificaciones, que delimite la evaluación formativa y la sumativa que se llevará a cabo (lo más cercano a la evaluación continuada), la ponderación asignada a cada momento de la evaluación y los instrumentos para recolectar las evidencias (lo más apegado a la evaluación auténtica), mismos que se anotan en el programa de la asignatura.

Tabla 2: Tabla de especificaciones

Momentos de la evaluación	Ponderación	Objeto de la evaluación “Aprendizaje a evaluar”	Técnicas e instrumentos	Calendarización
Momento 1				
Momento 2				
Momento 3				
Momento 4...n				
Evaluación sumativa				

Fuete: Elaboración propia

En un segundo momento, la concreción se orienta a derivar el plan de evaluación específico a implementar en su interacción con los estudiantes (orientado lo más posible a los atributos del cambio de paradigma), que permita por un lado mediar el proceso de los estudiantes e identificar las variables que lo favorecen, y por el otro, vincular el aprendizaje esperado con sus indicadores y evidencias, de modo que pueda establecerse una valoración (o calificación), que se justifique en términos de los resultados delimitados y de los talentos de los estudiantes (Villa & Poblete, 2011, pp.150-153).

En consideración a ello, al planificar la evaluación por competencias se le pide al profesor de la BUAP recordar que:

1. La evaluación en el Constructivismo y en el Aprendizaje por Competencias se lleva a cabo de modo integral y no de forma separada por cada uno de los elementos constituyentes. Se parte del supuesto de que el “*todo es mayor que la suma de las partes*”, por lo que no basta evaluar cada componente (asignatura); es necesario evidenciar la integración del todo.
2. La evaluación condiciona la forma o estilo de aprendizaje del alumno, por lo que es de suma importancia definir y difundir cómo se llevará a cabo, de modo que facilite la adquisición y/o desarrollo de las competencias y de los resultados de aprendizaje esperados.
3. La interacción social es el motor que activa el desarrollo cognitivo y social, por lo que dicha interacción es mediadora del aprendizaje y por ello también evaluadora.
4. Antes de empezar un nuevo ciclo de aprendizaje, hay que hacer una triple evaluación:
 - a) Evaluación personal, mediante la reflexión del estudiante sobre su nivel de desempeño. La perspectiva del estudiante a través de la autoevaluación individual robustece la competencia de autocrítica que deberá tener en el ejercicio profesional. La evaluación conjunta del profesor y del estudiante, aporta un valor añadido de transparencia y objetividad-subjetividad, que propicia el diálogo, la revisión y la mejora.
 - b) Evaluación formativa, con una eficiente retroalimentación sobre los progresos del estudiante. Se alude al seguimiento del profesor y su orientación acerca de su propio proceso de adquisición o desarrollo, en el entendido de que es uno de los medios que más ayudan a mantener la motivación, el deseo de avanzar, la autoestima, la capacidad de asumir riesgos y alcanzar las metas previstas.
 - c) Evaluación sumativa, haciendo valoración del trabajo del estudiante, mediante un control de resultados. Evidencia el aprendizaje alcanzado por el estudiante para la toma de decisión y la mejora continua.
5. La evaluación debe tener claros y explícitos los criterios de evaluación, mismos que ayudan a los estudiantes a entender qué se espera de ellos. Los errores son signos de aprendizaje y en ese sentido deben ser tratados y evaluados. Asimismo, la autoevaluación y coevaluación conllevan a tomar conciencia de las metas, conocer el camino y emplear herramientas para regularlo.
6. Requiere la determinación de los niveles de dominio, los indicadores y las evidencias de manera que se pueda llevar a cabo la valoración, cuando el profesor determine las evidencias para evaluar el desempeño y vincule el aprendizaje y/o adquisición/desarrollo de la competencia con la evaluación. La evaluación por competencias no es un proceso con referencias a normas (grupo normativo), sino con referencias a criterios (niveles de dominio).
7. Las técnicas o instrumentos con mayor valor añadido para evaluar competencias son aquellos que garantizan la recogida de la información de

evidencias, como son el portafolio, los mapas conceptuales, los protocolos de observación, las entrevistas, etc.

Al planear la evaluación, el profesor se centra en su objeto de evaluación que es el aprendizaje del estudiante, en cuanto al proceso y a sus resultados, alineado a un objeto de evaluación de mayor integración (competencias del programa de formación).

2.1. El objeto de la evaluación/el qué de la evaluación.

El Aprendizaje Basado en Competencias requiere necesariamente partir de un perfil profesional y del perfil de egreso que identifiquen las competencias que se espera que los estudiantes desarrollen y evidencien al término del programa formativo universitario y posteriormente en su ejercicio profesional. Se explicitan las competencias genéricas y específicas en los dos niveles de dominio (egreso y profesión), y a través de un procedimiento deductivo, se desagregan las unidades de competencia y las asignaturas a través de las cuales se lograrán, configurándose el mapa de competencias. De esta forma, cada asignatura, delimita los “resultados de aprendizaje” que el alumno debe alcanzar y evidenciar, que abonan a determinada competencia.

El sistema de evaluación del programa formativo concibe los niveles del aprendizaje del alumno en cuatro niveles:

1. La *evaluación de los aprendizajes a nivel de la asignatura* refiere a la evaluación que realiza el profesor sobre el proceso que llevan los estudiantes para alcanzar el aprendizaje pretendido, así como para evidenciarlos.
2. La *evaluación de unidades de competencia* (nodos intermedios), alude a la evaluación que se realiza en momentos determinados del programa de formación, para evidenciar la integración alcanzada en las rutas de aprendizaje que sigue el alumno para alcanzar la competencia.
3. La *evaluación del perfil del egresado*, que evidencia el logro de las competencias delimitadas como el compromiso institucional.
4. La *evaluación del perfil profesional*, que evidencia el logro de las competencias delimitadas en la profesión y que se espera sean logradas por el alumno, durante su ejercicio profesional.

En los cuatro niveles, el objeto de la evaluación es el “aprendizaje” del alumno; de ahí que autores diversos señalen que se trata de evaluar “comportamientos humanos complejos” (Poblete, 2007, p. 15), y del proceso que lleva a cabo para alcanzarlo.

De ellos, la evaluación de los aprendizajes a nivel de la asignatura de interés en esta guía, tiene por tanto como objeto de la evaluación dos propósitos: a) el proceso que los estudiantes siguen para alcanzar el aprendizaje delimitado; b) la evidencia del

alcance de dichos resultados de aprendizaje, aportando información acerca de una de las unidades de la competencia (la asignatura en cuestión).

Durante la asignatura, el profesor indaga, media y facilita el proceso del estudiante que lo lleve a lograr los resultados y más allá de ellos, de acuerdo con su talento. Dicha evaluación, además de permitirle emitir el juicio de valor respecto al desempeño de cada estudiante y del grupo, le permite aprender, en términos de las variables que inciden en el aprendizaje, lo que lo retroalimenta para una situación de enseñanza posterior. La expertise del profesor se fortalece del aprendizaje que el mismo va teniendo al mediar y evaluar a sus estudiantes.

“La evaluación debe de constituir una oportunidad de aprendizaje y utilizarse no para adivinar o seleccionar a quien posee ciertas competencias, sino para promoverlas en todos los estudiantes. La evaluación ha de ser coherente con el resto de los elementos del diseño formativo, ha de hallarse integrada en el mismo” (Cano, 2008, p. 11).

La evaluación del aprendizaje requiere que el profesor evalúe el desempeño de sus estudiantes en su aprender constante durante el tiempo programado de la asignatura en términos de:

- a. ejecutar la tarea y demostrar su desempeño.
- b. integrar conocimientos; no sólo de disponer de un acervo de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes, sino de saberlos seleccionar y combinar de forma pertinente.
- c. actuar de forma contextual, en un contexto (espacio, momento, circunstancias) concreto, por lo que requiere analizar cada situación para seleccionar qué combinación de conocimientos es necesario emplear (desestimando otras posibilidades que no resulten pertinentes).
- d. actuar de forma autónoma, con “profesionalidad”, haciéndose responsable de las decisiones que se tomen y adquiriendo un rol activo en la promoción de las propias competencias. La evaluación ha de hacer más conscientes a los estudiantes de cuál es su nivel de competencia, de cómo resuelven las tareas y de qué puntos fuertes deben potenciar y qué puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras (Cano, 2008).

Es decir:

“La mejor forma de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y resolverla movilizand o conocimientos. Se requiere articular mecanismos de retroalimentación (Nicol y MacFarnale-Dick, 2006) que ayude a los estudiantes a aprender. Establecer mecanismos y estrategias que ayuden al alumnado a tomar conciencia de qué aprende y cómo lo hace. Establecer procesos de autoevaluación, de evaluación entre iguales (López, 2007), narrar sus principales aprendizajes, llevar un diario, tener que verbalizar sus principales dificultades, levantar actas de las sesiones de trabajo, trabajar con cuestionarios KPSI y retomarlos al final

de cada unidad didáctica, establecer relaciones entre las actividades y los resultados de la asignatura, o elaborar portafolios (Giné, 2007); éstos pueden ser algunas propuestas que mejoren esta capacidad de autorregulación” (Cano, 2008, p. 12).

2.2. El cómo de la evaluación

De acuerdo con Cano (2008), los instrumentos para la evaluación de competencias no pueden limitarse a pruebas para ver el grado de dominio de contenidos u objetivos, sino que deben proponer unas situaciones complejas, pertenecientes a la familia de situaciones definida por la competencia; asimismo, una producción compleja para resolver la situación, puesto que necesita conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico (Bolívar, 2008, p.184).

Las ejecuciones (desempeño) de los estudiantes, deben evaluarse, en su proceso y como resultado, como se señaló en líneas anteriores, por lo que la observación, acompañada tanto de registros cerrados (listas de control, escalas de valoración, rúbricas) como de registros abiertos (diarios, registros anecdóticos, registros observacionales sistemáticos) son alternativas para la estrategia de recogida de información. Para la integración de conocimientos se recomiendan los proyectos finales o en las experiencias de prácticum o prácticas externas. El hecho de que su desempeño sea contextual conlleva que se promuevan resoluciones en diversos contextos, por lo que los casos, las simulaciones con la ayuda de la tecnología (e incluso, en algunos casos, con la ayuda de actores), la resolución de casos, el aprendizaje basado en problemas, son diversas alternativas satisfactorias.

“La evaluación por competencias orienta el empleo de una diversidad de instrumentos y a implicar a diferentes agentes, siendo necesario tomar muestras de las ejecuciones de los alumnos y utilizar la observación como estrategia de recogida de información sistemática. Ésta puede acompañarse de registros cerrados (check-list, escalas, rúbricas) o de registros abiertos, y puede hacerse por parte del profesorado, por parte de los compañeros o por parte del propio estudiante, con el propósito de proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo del aprendizaje y sugerir caminos de mejora” (Cano, p.10).

La acción evaluativa supone desde la perspectiva moderna el uso integrado y estratégico de diferentes técnicas de recogida de información; una propuesta evaluadora que las combine en un modelo mixto, donde la “triangulación” consista en la utilización de distintas técnicas para dar cuenta de una realidad determinada, de manera confiable, y que incluso al ser contradictorias, permita obtener una visión objetiva.

Existen diversas técnicas y herramientas de evaluación y formas de clasificarlas. Una forma común es aquella que las diferencia en: *técnicas cuantitativas*, *técnicas cualitativas* y *técnicas participativas*.

Mateo y Vlachopolis (2013), enfatizan el uso de métodos que faciliten la observación directa del trabajo de los estudiantes y de las habilidades y actitudes que ponen en juego, enfoque que se conoce como el de la “*evaluación basada en ejecuciones*”, el cual exige que los estudiantes, en un momento determinado, demuestren, construyan, o desarrollen un producto o solución a partir de unas condiciones definidas previamente (Rodríguez, 2000), lo que implica:

- a) Estructurar las tareas objeto de evaluación.
- b) Aplicar una información previa.
- c) Construir respuestas.
- d) Explicar el proceso que los ha llevado a una determinada respuesta.

Las aproximaciones a la autenticidad son: la resolución de problemas, el diseño y la ejecución de experimentos sobre problemas reales, trabajo de laboratorio, la creación de videos, trabajos de campo, desarrollo de demostraciones, la construcción de modelos, la promoción de debates, simulaciones por ordenador, desarrollo de proyectos orientados a la acción en contexto reales, prácticas profesionales, etc., entendiendo por supuesto que no se trata de una lista exhaustiva.

Para ellos, lo que sí es importante es que la evaluación se produzca bajo situaciones estratégicas, que conecten a los estudiantes con las situaciones y las condiciones de la vida real, o expresado, en otros términos, que el reto cognitivo y el nivel de activación de las habilidades y actitudes que suponga la realización de la actividad sea del mismo nivel y dificultad que el que se encontrarían en una situación real.

Hamodi, López & López (2015) realizaron una revisión de la literatura sobre los medios, técnicas e instrumentos para la evaluación formativa y compartida, y dada la omisión que encuentran en cuanto a la diferenciación de los términos y la participación de los Estudiantes, integran una clasificación muy completa que se presenta a continuación para su análisis y consideración:

Tabla 2. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación

MEDIOS	Escritos	<ul style="list-style-type: none"> • Carpeta o dossier, carpeta colaborativa • Control (examen) • Cuaderno, cuaderno de notas, cuaderno de campo • Cuestionario • Diario reflexivo, diario de clase 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de casos • Ensayo • Examen • Foro virtual • Memoria • Monografía • Informe 	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolio, portafolio electrónico • Póster • Proyecto • Prueba objetiva • Recensión • Test de diagnóstico
---------------	----------	--	--	---

	Orales	<ul style="list-style-type: none"> Comunicación Cuestionario oral Debate, diálogo grupal 	<ul style="list-style-type: none"> Exposición grupal Mesa redonda 	<ul style="list-style-type: none"> Ponencia de clase Presentación oral
	Prácticos	<ul style="list-style-type: none"> Práctica supervisada 	<ul style="list-style-type: none"> Demostración, actuación o representación 	<ul style="list-style-type: none"> Role-playing
TÉCNICAS	El alumnado no interviene	<ul style="list-style-type: none"> Análisis documental y de producciones (revisión de trabajos personales y grupales). Observación, observación directa del alumno, observación del grupo, observación sistemática, análisis de grabación de audio o video 		
	El alumnado participa	<ul style="list-style-type: none"> Autoevaluación (mediante la autorreflexión y/o el análisis documental). Evaluación entre pares (mediante el análisis documental y/o la observación). Evaluación compartida o colaborativa (mediante una entrevista individual o grupal entre el o la docente y los alumnos y alumnas) 		
INSTRUMENTOS		<ul style="list-style-type: none"> Diario del profesor Escala de comprobación Escala de diferencial semántico Escala verbal o numérica Escala descriptiva o rúbrica 	<ul style="list-style-type: none"> Escala de estimación Ficha de observación Lista de control Matrices de decisión Fichas de seguimiento individual o grupal 	<ul style="list-style-type: none"> Fichas de autoevaluación Fichas de evaluación entre iguales Informe de expertos Informe de autoevaluación

Una tipología, más orientada a la evaluación educativa y al enfoque de esta guía, las clasifica en: 1. Técnica de interrogatorio; técnica de resolución de problemas, técnica

de solicitud de productos, y técnica de observación, como se señalan en las siguientes figuras.

Figura 4. Técnicas de interrogatorio



Figura 5. Técnicas de Resolución de Problemas

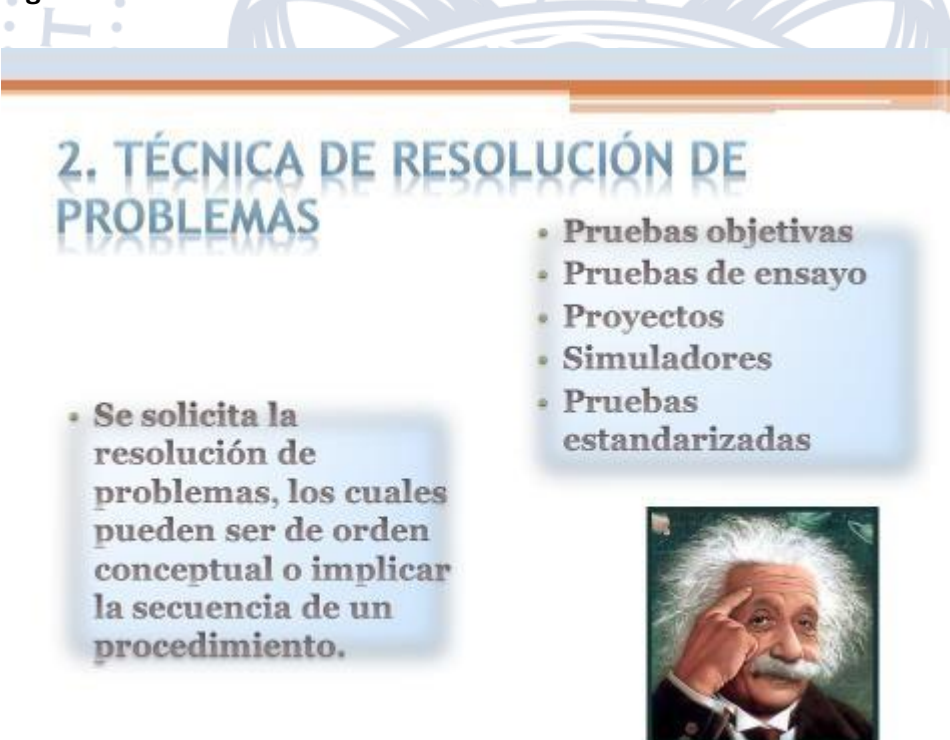


Figura 6. Técnicas de solicitud de productos: evidencias

3. TÉCNICA DE SOLICITUD DE PRODUCTOS: EVIDENCIAS



- Se solicitan productos resultantes que reflejen los cambios producidos en el beneficiario.
- Portafolio de evidencias
- Ensayos
- Reportes



Figura 6. Técnicas de observación

TÉCNICA DE OBSERVACIÓN

- Se identifican los recursos que tiene el participante y la forma en la que los utiliza en una situación real o simulada.
- Conducta integrada
- EXPOSICIONES
- DEMOSTRACIONES
- REGISTROS ANECDÓTICOS
- ESCALAS DE EVALUACIÓN
- LISTAS DE VERIFICACIÓN
- RÚBRICAS



La explicación general de cada una de las técnicas puede revisarla en la presentación PowerPoint que se anexa a la presente guía en el Apéndice A.

Capítulo 3: Técnicas e instrumentos

De los instrumentos incluidos en las diversas tipologías, a continuación, se profundiza en los *mapas conceptuales* por ser una herramienta sugerida para evaluar el aprendizaje de conceptos, así como la integración cognitiva holística del tema que se aborda.

De las técnicas de solicitud de productos o evidencias, se analiza el *diario de clase*, el *diario de campo* y el *portafolio*, por el favorecimiento que provocan en el estudiante respecto a su propio aprendizaje y regulación. Y finalmente, de las técnicas de observación, se aborda la *rúbrica*, que puede ser empleada para evaluar los instrumentos empleados por las técnicas de solución de problemas y de solicitud de productos o evidencias como los proyectos y los casos descritos en la guía de docencia efectiva.

3.1. Mapas conceptuales

 <p>tusimagenesde.com</p>	<p>Un mapa conceptual es, un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones que tiene por objeto representar las relaciones significativas entre los conceptos del contenido (externo) y del conocimiento del sujeto. El mapa permite evaluar el contenido, así como versatilidad del pensamiento (Chacón, 2004; en Chacon, 2010)</p>
--	---

Los mapas conceptuales tienen su origen en los trabajos que Novak y sus colaboradores de la Universidad de Cornell realizaron a partir de la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel. Estos autores comparten la idea, ampliamente aceptada en la investigación educativa realizada durante los últimos años, de la importancia de la actividad constructiva del alumno en el proceso de aprendizaje, y consideran que los conceptos y las proposiciones que los forman entre sí son elementos centrales en la estructura del conocimiento y en la construcción del significado.

En el campo de la evaluación, los mapas conceptuales han sido utilizados de diversas maneras, por enunciar algunas, las siguientes:

- ✓ Para identificar la forma en que se organiza el pensamiento: se valora la forma, la estructura topológica.
- ✓ Para determinar el resultado de un contenido estudiado: además de la estructura topológica se valora la coherencia y veracidad de las proposiciones.
- ✓ Para identificar el proceso de construcción y representación del conocimiento: además de la estructura topológica y la calidad de las proposiciones, se valora el proceso, las modificaciones que se van realizando desde el inicio del mapa, dando seguimiento a las reelaboraciones, en contenido y forma.
- ✓ Como “instrumentos de evaluación en sí mismos”: estableciendo proposiciones abiertas o semiabiertas (Araya y Alonso, (2008), para evaluar una situación en particular (en Chacón (2010).

En cuanto al primer criterio de la estructura topológica Cañas, L.A., Novak, J.D. Miller, L. N., Collado, C., Rodríguez, M., Concepción, M., Santana, C & Peña, L. (2006), demostraron la confiabilidad de una taxonomía topológica para mapas conceptuales en el Proyecto Conéctate al Conocimiento, Panamá. La topología consta de 7 niveles (del 0 al 6), en los cuales se valoran cinco criterios: a) el uso de conceptos en vez de trozos de texto, b) el establecimiento de relaciones entre conceptos, c) el grado de ramificación, d) la profundidad jerárquica, y e) la presencia de enlaces cruzados

Chacon (2010), recomienda una metodología donde a partir de los aprendizajes, el estudiante a través de una actividad individual o colaborativa diseña un portafolio de mapas conceptuales para su evaluación, donde después de elaborado cada mapa, el profesor realiza un reporte de valoración, sobre el cual lleva a cabo una actividad de mediación con los alumnos, a partir de lo cual integran el portafolio de mapas conceptuales utilizando dos tipos de:

- a. un registro impreso para el control de entrega de mapas, versiones, y observaciones a los mapas.
- b. un registro digitalmente mediante el programa “CmapTool”.

En el Apéndice B de esta guía se incluye el artículo donde la autora describe el método seguido y su aplicación en un curso concreto. Se recomienda principalmente observar la Figura 1. Síntesis del proceso metodológico para la elaboración y valoración de portafolios de mapas conceptuales de dicho documento.

En las direcciones electrónicas puede analizar ejemplos de rúbricas diseñadas para valuar redes conceptuales:

En el Apéndice C se incluye la rúbrica elaborada para mapas conceptuales Recuperada de <https://portalacademico.cch.unam.mx/>

Una segunda rúbrica la puede obtener en la siguiente dirección: [http://cnbguatemala.org/index.php?title=R%C3%BAbrica para evaluar mapa conceptual %28 Herramienta pedag%C3%B3gica%29](http://cnbguatemala.org/index.php?title=R%C3%BAbrica_para_evaluar_mapa_conceptual_%28Herramienta_pedag%C3%B3gica%29)

Portal de lecturas recomendadas: <http://cmap.ihmc.us/publications/research-publications.php>

3.2. Diarios de clase y diario de campo.

Dos herramientas para realizar la evaluación formativa del estudiante son los diarios de clase y los diarios de campo, que al estar orientados al aprendizaje que se pretende, permiten que el estudiante analice el proceso realizado, reconozca las evidencias del avance logrado, se retroalimente del proceso de aprender a aprender y se autorregule.

“...la evaluación formativa posee cuatro atributos: 1) aclarar el aprendizaje que se quiere lograr, lo que implica establecer metas de aprendizaje y criterios de éxito; 2) obtener evidencia de diversas fuentes en función de las metas y criterios previos; 3) interpretar la evidencia, es decir, dilucidar junto con los estudiantes el significado de la información recabada para determinar dónde ubican su aprendizaje con respecto a las metas y criterios previstos; y por último, 4) actuar sobre la base de la evidencia, es decir, retroalimentar el proceso y decidir los pasos siguientes con el fin de avanzar en el aprendizaje, tomando en cuenta dificultades, intereses y preferencias de cada estudiante” (Smarter Balanced Assessment Consortium (2015); citado por Pasek y Mejía, 2017, p. 180).

El diario es un registro individual donde el estudiante plasma su experiencia personal en las diferentes situaciones de aprendizaje realizadas a lo largo de la asignatura o en determinados períodos de tiempo y/ o resultados de aprendizaje. Su principal ventaja es que favorece la autoevaluación. Asimismo:

- a. Permite recoger información significativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, acumulando información histórica y longitudinal.
- b. Permite visualizar el progreso académico.
- c. Permite sintetizar el pensamiento del alumno y compararlos con los posteriores.
- d. Sensibiliza a los estudiantes sobre su manera de aprender (metacognición), permitiendo la identificación de aciertos y errores.
- e. La reflexión sobre los sucesos posibilita establecer la correspondencia entre la vivencia y el aprendizaje objetivo y plantear la propuesta de mejora para optimizar el aprendizaje (autorregulación).
- f. Se puede llevar a cabo en diferentes situaciones de aprendizaje (individual, grupal, debate, casos, proyectos, etc.).

El estudiante orientado al aprendizaje registra la forma en que se va gestionando la clase, con el propósito de dar seguimiento al proceso, al alcance de los resultados, a su interacción con el profesor y con sus compañeros, de manera que reflexiona sobre sus propios modos de aprender (metacognición), así como de las técnicas de enseñanza que le aportaron mayor beneficio para reforzar su aprendizaje. La principal desventaja es el tiempo de revisión y retroalimentación que conlleva para el profesor.

En cuanto al método, se reconocen 4 aspectos:

1. El profesor determina las actividades y resultados de aprendizaje al que se orienta el diario o informe.
2. Se le pide al estudiante describir la experiencia de aprendizaje tenida, anotando sus comentarios respecto la correspondencia percibida respecto al desempeño esperado, la mediación tenida, las técnicas y recursos empleados y su satisfacción.
3. El profesor revisa los comentarios de los estudiantes e incluye sus observaciones sobre el desempeño alcanzado; a partir de ello, interactúa con el estudiante y le proporciona retroalimentación.
4. En los cortes de evaluación determinados por el profesor, se evalúa el diario, usando cualquier instrumento de las técnicas de observación.

El *diario de campo* es un instrumento utilizado por los investigadores para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados. En este sentido, es una herramienta que permite sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados. Los pasos generales que se suelen establecer en este sentido son comenzar llevando a cabo una observación general, registrar todo lo que se vea en ese primer contacto (olores, sonidos, clima, acciones...) y describir las sensaciones e impresiones que le causan aquellos elementos.

Los especialistas recomiendan que el diario de campo sea dividido en dos columnas. De esta manera, el investigador puede incluir en un lado lo referente a las observaciones que realiza y, en el otro, sus impresiones o conclusiones. También es

recomendable que el estudiante se reúna con sus compañeros de trabajo para compartir ideas que pueden ser volcadas al diario.

Con la finalidad de que el documento sea completo, exhaustivo y útil se recomienda incluir conclusiones, diferenciar lo que son los elementos generales de los elementos propios del estudio o anotar los periodos de observación de una manera cronológica.

3.3. Portafolio

Barragán (2005) señala que el término portafolio deriva de un significado importado del término anglosajón “*Portfolio Assessment*” que se traduce como *portafolio de evaluación* o del término “*Portfolio Process*” que se traduce como *carpeta de aprendizaje*. Surge en las artes, específicamente en Arquitectura y Diseño, como una herramienta para demostrar las competencias en el medio laboral. En el contexto educativo “es una metodología alternativa de enseñanza y evaluación... de trayectorias de aprendizaje que se basa en las ejecuciones y logros obtenidos por los estudiantes en dichas trayectorias y que incorpora además el valor añadido de su potencial de aprendizaje” (p. 123).

En cuanto a sus características, Soler (2008) reportó la valoración que tanto profesores como los alumnos hicieron después de varios semestres tras la implantación del portafolio de aspectos positivos y negativos. Entre los primeros, tanto los profesores como algunos alumnos valoraron el aprendizaje autónomo que llevaban a cabo los estudiantes; también permitía a los profesores hacer un seguimiento más cercano del proceso de aprendizaje, lo cual los estudiantes valoraron mucho. Se valoró, asimismo, la implicación que había de los profesores y estudiantes, algo que no ocurría con las pruebas más formales.

Como aspectos negativos, reportaron problemas en cuanto al diseño de los portafolios, quién y cómo se establecían los criterios para decidir su contenido y las dificultades en cuanto al tiempo y medios para atender a los estudiantes. Un problema que surgió de los comentarios fue el de la interpretación y aplicación de los criterios de corrección y puntuación.

Barragán (2005), afirma que el portafolio cumple con la mayoría de los criterios de calidad establecidos en un modelo innovador de aprendizaje donde la evaluación debe estar inmersa en el desarrollo habitual del proceso enseñanza-aprendizaje; debe abarcar el proceso formativo inicial, de proceso y final; debe ser formativa; debe incluir demandas cognitivas variadas y progresivas.

Desde su opinión, esta herramienta permite conectar el aprendizaje y el currículum con la evaluación involucrando a los estudiantes y a los tutores, siendo útil para que los alumnos tengan un papel más activo en su evaluación. Al contar en todo momento con evidencias de desarrollo, permite analizar la situación evaluada desde la perspectiva de diversos contextos, atendiendo la formación desde su origen hasta que ha concluido. En síntesis, considera que permite:

- Evaluar tanto el proceso como el producto
- Motivar al alumnado a reflexionar sobre su aprendizaje participando en su evaluación.
- Desarrollar destrezas colaborativas en el alumnado
- Promover la capacidad de solución de problemas
- Estructurar las tareas de aprendizaje,
- Proveer a los profesores de información para ajustar el curso a las necesidades de los alumnos (p. 125).

El Portafolio como una herramienta para la auto reflexión permite comparar los cambios durante el proceso al mismo tiempo que permite al estudiante seleccionar lo que incluye como evidencia con lo cual participa activamente y con responsabilidad en su evaluación y en la imagen que proporciona de su aprendizaje. La autorregulación que se provoca en la interacción entre el profesor y sus alumnos eleva la satisfacción y la expectativa del alumno, disminuyendo su frustración y la evaluación injusta (ídem, p. 131).

En cuanto a su estructura, se considera que el portafolio puede tener diversas formas, sin embargo, la organización es lo que hace que se diferencie de una carpeta de apuntes o de otro instrumento de recolección de información. Su diseño es complejo en cuanto a que hay que decidir su organización, estructura e indicadores.

Barragán (2005) propone la siguiente estructura:

- ✓ Presentación
- ✓ Redacción clara y comprensiva
- ✓ Inclusión de información actual, diversa y seleccionada con criterio
- ✓ Equilibrio entre la información aportada procedente de fuentes externas, del profesor y la propia
- ✓ Organización e integración del portafolio
- ✓ Selección de actividades complementarias y optativas
- ✓ Aportación de contenidos, ideas y sugerencias propias en las actividades
- ✓ Implicación, participación y compromiso

Tur y Urbina (2016), al referirse al e-portafolio coinciden en que su estructura varía según las finalidades y el contexto en los que se crea; puede ser propuesta por la institución o puede ser fruto de la negociación con el alumnado, como estrategia para conseguir una mayor implicación. Considera los siguientes elementos básicos:

1. Índice: Delimita la estructura, aunque puede variar la decisión a tomar sobre su inclusión.
2. Presentación: explica la visión global de su propósito y las expectativas hacia el aprendizaje.
3. Desarrollo. Incluye las evidencias y las respectivas reflexiones que tienen que ver con el aprendizaje y requiere estar constituido tanto por trabajos

determinados por el profesor como por aquellos incluidos según la iniciativa del alumnado.

4. Clausura. Apartado referido al momento en el que el proceso expuesto llega a un fin (p. 85).

Las evidencias, de acuerdo con Barrett y Wilkerson, 2004 (en Tur y Urbina, 2016), serían la suma del artefacto u objeto documentado, la reflexión sobre el por qué el aprendiz lo considera representante de su aprendizaje y, sobre todo, la evaluación del profesorado. Las características de la evidencia son dos: el agente, que refiere a su autoría, y el tipo de medio, que se refiere a su formato –texto, audio, vídeo o imagen.

Ingrese al **apéndice D** y revise el documento que se expone que narra las conclusiones de 10 años de una experiencia de innovación en evaluación

Sabirón, S.F. y Arraiz, P.S. (2013). Aprendiendo de la evaluación; decálogo para la evaluación auténtica de competencias profesionales a través del portafolio. *Revista Iberoamericana en Evaluación Educativa*. Vol.6, No. 1, pp. 135-152

Ingresa a la siguiente dirección y analice la tabla 1 que incluye la rúbrica que generan los autores para evaluar el e-portafolio:

<http://www.redalyc.org/html/368/36843409007/index.html>

3.4. Rúbricas

La rúbrica ha sido definida como una herramienta de valoración usada para reflejar el grado de cumplimiento de una actividad o trabajo (Barberá & de Martín, 2009, p.99); ayudan a asignar diferente ponderación a cada parte de la tarea realizada (Villalustre & del Moral, 2010), siendo su objetivo principal ofrecer retroalimentación (Cabero & Rodríguez-Gallego, 2013) y orientar el proceso de aprendizaje y las producciones del alumnado sin fomentar la competencia en el grupo (Barberá & de Martín, 2009) (autores citados en Tur y Urbina, 2016, p.84).

En el contexto universitario, es considerada un instrumento de innovación para obtener evidencias de la adquisición de competencias (Barylá, Shelley y Trainor, 2012; Cebrián, 2014; Panadero y Jonsson, 2013; Reddy y Andradre, 2010; Stevens y Levi, 2005; Valverde y Ciudad, 2014). Su potencialidad reside en la capacidad de emitir valoraciones ajustadas sobre la calidad del desempeño en diversas tareas (Blanco,

2008), asegurando la evaluación a cada estudiante con los mismos criterios que sus compañeros, superando la arbitrariedad, la inconsistencia o la subjetividad de la evaluación y, por tanto, disminuyendo el margen de error (Raposo y Sarceda, 2010). Asimismo, favorecen en el estudiante la autorregulación de su aprendizaje, permitiéndole reflexionar sobre la retroalimentación proporcionada, planificar sus tareas, comprobar sus progresos y revisar su trabajo previamente, repercutiendo en una mejora del rendimiento y en la reducción de los niveles de ansiedad (Eshun, y Osei-Poku, 2013; Panadero y Johnson, 2013). En función de ello, se afirma que la evaluación a través de este instrumento va más allá de la constatación de los resultados y permite al alumnado identificar sus fortalezas y debilidades (autores citados en Velasco & Tojar, 2015, p. 1395).

Las rúbricas o matrices de valoración son instrumentos que contribuyen a la realización de tareas o actividades, en tanto permiten especificar de manera anticipada los aspectos o dimensiones que integran una actividad o producto así como los niveles de desempeño a alcanzar y tienen un mayor impacto en los procesos formativos del alumnado cuando se diseñan situaciones de aprendizaje que implica la selección de tareas o actividades relevantes y significativas que movilicen e integren diversos conocimientos y habilidades que se desarrollan en los contextos reales de práctica profesional (Cruz y Abreu, pp. 41-42).

Una de las principales valoraciones que se hacen de la rúbrica como instrumento de evaluación es su aportación a la autorregulación de los estudiantes. La autorregulación puede ser definida “como la capacidad para tener conciencia de nuestros pensamientos, emociones y acciones y, en consecuencia, regularnos de manera volitiva” (Cruz y Abreu, 2014, p. 34).

El aprendizaje autorregulado es un proceso activo, constructivo, donde los aprendices establecen metas para su aprendizaje y monitorizan sus avances, guiados por sus metas y los rasgos contextuales propios del entorno donde desarrollan la tarea. Se sustenta en procesos metacognitivos y puede ser representada como un ciclo, en donde los estudiantes: 1. Valoran la tarea a realizar, considerando metas y restricciones. 2. Evalúan su propio conocimiento y habilidades, visualizando sus fortalezas y debilidades. 3. Planifican la aproximación de una manera que contemple la situación real. 4. Aplican varias estrategias que les permitan desplegar un plan y monitorear su desarrollo en el proceso mismo. 5. Reflexiona sobre el grado en que su enfoque funciona y tiene éxito, con el fin de realizar ajustes y reiniciar el ciclo si es necesario.

Por lo que se destaca el papel de la rúbrica en los procesos de autorregulación, dado que el aprendiz adquiere un rol central en la valoración de su propio desempeño, lo cual es coincidente con los principios de la corriente denominada evaluación auténtica y continuada, ya que permiten que los estudiantes valoren por sí mismos qué tanto se acercan al desempeño deseable o ejemplar y qué se espera con su actuación. Así ubican su nivel de pericia y sus propios alcances, al mismo tiempo de que se les impulsa a alcanzar los estándares más altos en la realización de las tareas.

“Dada la naturaleza de las rúbricas es posible afirmar que son instrumentos valiosos para generar autorregulación en tanto ofrecen anclajes para desarrollar mayor control en el aprendizaje”. “Permite planificar la actividad por realizar, identificando sus dimensiones, previendo estrategias y recursos necesarios para desarrollarla y conociendo de manera anticipada qué se espera en términos de desempeños a lograr con la realización de la actividad”. “ ‘Guían la ejecución de la actividad, en tanto se empleen como instrumentos que acompañen la realización de la tarea, proveyendo de pistas y puntos críticos, que permitan al estudiantado ajustar y perfeccionar su propio desempeño reflexionando durante y sobre la acción. Finalmente, las rúbricas aportan a los procesos de evaluación, ya que favorecen que el estudiantado valore su propio desempeño y establezca posibles rutas de acción para mejorarlo” Cruz y Abreu, 2014, 38)

De acuerdo con Velasco-Martínez y Tojar-Hurtado (2015), las rúbricas que promueven una evaluación más transparente cumplen con los siguientes requisitos técnicos y pedagógicos:

- a) Transferibilidad de la rúbrica (87%). La rúbrica posee criterios que pueden usarse para evaluar competencias y/o conocimientos de otras asignaturas.
- b) Nivel de comprensión en la redacción del criterio evaluador es clara, sencilla, concisa, observable y ejecutable (70%)
- c) Paralelismo en el lenguaje (10%). Aunque no exista paralelismo en el lenguaje, los resultados muestran que no es necesario que cada descriptor sea paralelo a todos los otros para que la rúbrica sea funcional.
- d) Referencia explícita a la competencia (1,3%). Las competencias por evaluar se presentan en raras ocasiones, de forma explícita, en la misma celda donde se encuentra el criterio de evaluación.
- e) En este sentido, como indica Buján et al., (2011, 87), conviene “[...] establecer unos objetivos, desempeños, comportamientos, competencias, o actividades en los que se va a enfocar y determinar cuáles se van a evaluar”.
- f) Amplitud de los descriptores. Nivel medio (64,7%). Los resultados indican que las rúbricas suelen contener dos tipos de descriptores de la competencia, observándose que la combinación -conocimientos y habilidades/destrezas- (60, 7%), son las más evaluadas con este instrumento.

Por otro lado, afirman, resulta relevante destacar que no haya rúbricas que contemplen la combinación de conocimientos y actitudes/valores- (0%) (p.1402)

Descriptivamente, es una tabla de doble entrada, donde se valoran los descriptores correspondientes con relación a unos niveles de logro, descritos cualitativamente y a los que corresponde una valoración cuantitativa.

Gatica y Uribarren (2013) reconocen dos tipos de rúbricas: globales y analíticas.

- a. La *rúbrica global* hace una valoración integrada del desempeño del estudiante, sin determinar los componentes del proceso. Se trata de una valoración con

descriptores correspondientes a niveles de resultado, donde cada nivel se define claramente para que los estudiantes identifiquen lo que significa.

- b. La *rúbrica analítica* se utiliza para evaluar las partes del desempeño del estudiante, desglosando sus componentes para obtener una calificación total. Puede utilizarse para determinar el estado del desempeño, identificar fortalezas, debilidades, y para permitir que los estudiantes conozcan lo que requieren para mejorar. Define con detalle los criterios para evaluar los desempeños. Cada criterio se divide de acuerdo con la profundidad requerida.

El diseño de este instrumento fundamentalmente implica determinar el resultado de aprendizaje a evaluar, y posteriormente delimitar sus indicadores, niveles y definiciones de desempeño y la estrategia de puntuación.

- *Indicadores o criterios de evaluación*: factores que determinan la calidad del trabajo de un estudiante.
- *Niveles de desempeño y estrategia de puntuación*. Diferenciación entre el nivel de desempeño y del de no desempeño y dentro del primero diferenciación de 3 o 4 niveles: básico-intermedio-avanzado/incipiente, en desarrollo, avanzado, experto.
- *Definiciones de desempeño*: explicación detallada de lo que el estudiante debe realizar para demostrar cada nivel de dominio, con base a las cuales brindan el estudiante obtiene la retroalimentación

Existen diversas herramientas Web (e rúbricas) para elaborarlas, así como rúbricas ya elaboradas que pueden modificarse. Las siguientes direcciones electrónicas son recomendadas por Gatica y Uribarren (2012):

<http://rubrica.sined.mx;>

[http://rubistar.4teachers.org/;](http://rubistar.4teachers.org/)

[http://evalcomix.uca.es/;](http://evalcomix.uca.es/)

<http://goo.gl/isRnv;>

<http://goo.gl/69AQi;>

<http://rubrics.com;>

<http://goo.gl/y4iJM;>

<http://goo.gl/gl/dqyFA.>

Ingrese a *rubric gallery*; y analice una de las rúbricas que se tienen como ejemplo a nivel de la educación superior y en su disciplina.

<http://www.rcampus.com/rubricshellc.cfm?mode=gallery&sms=publicrub>

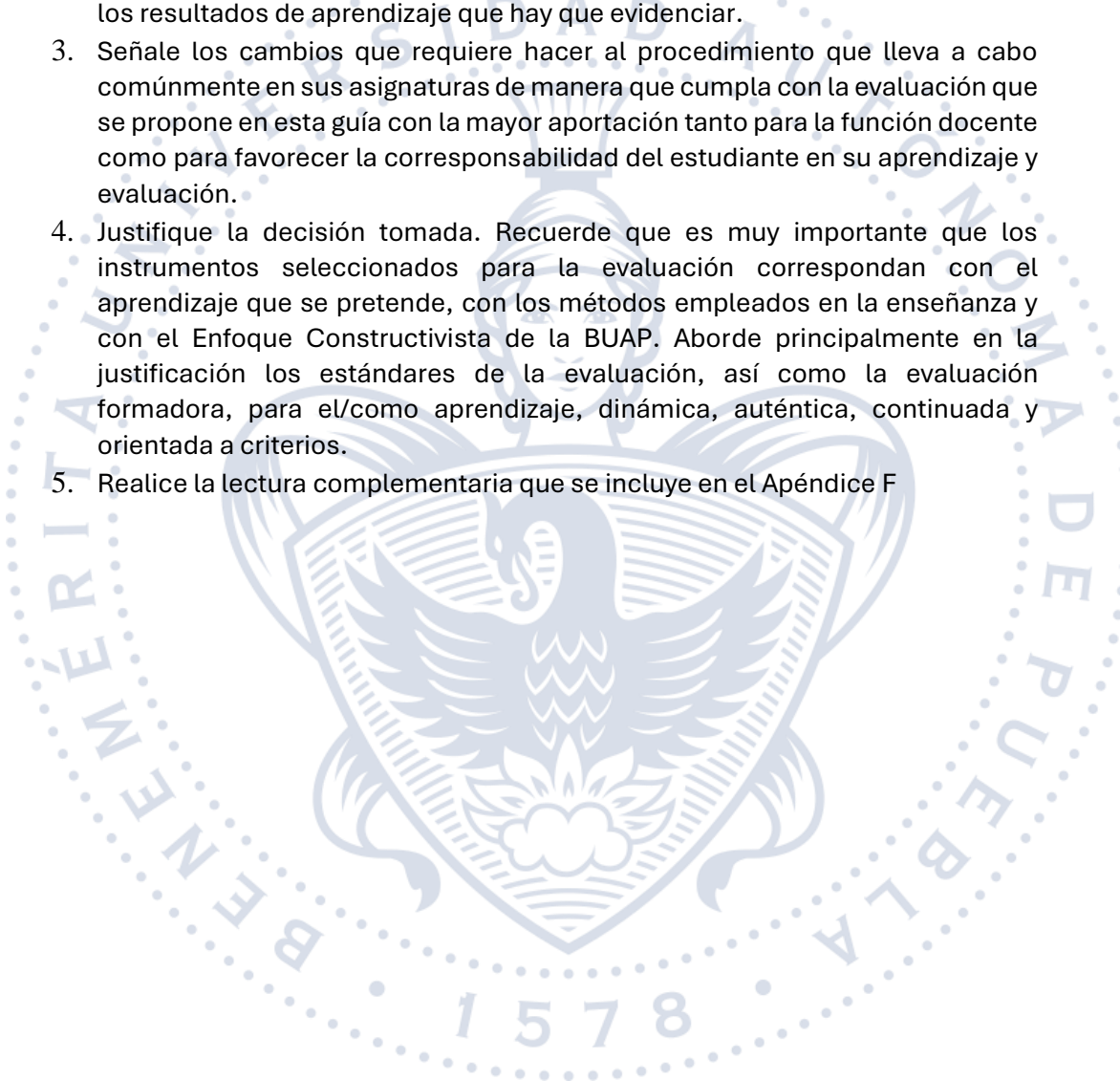
Analice la rúbrica que se incluye en esta guía en el Apéndice E elaborada por: Centro Nacional para la Evaluación de la Educación de la Educación Superior (2006). Métodos y Prácticas de Evaluación CENEVAL 2002-2006. México: CENEVAL, Anexo 2, pp. 226.

Ingrese nuevamente a la siguiente dirección sugerida en mapas conceptuales y puede revisar otras rúbricas que se incluyen para el trabajo escrito y para el diario de clase.

http://cnbguatemala.org/index.php?title=R%C3%BAbrica_para_evaluar_mapa_conceptual_%28Herramienta_pedag%C3%B3gica%29

Actividades recomendadas

1. Una vez concluido el análisis de las rúbricas recomendadas en la guía determine cuál es la que considera que responde en mayor medida con la finalidad que se persigue en la evaluación.
2. Decida qué herramientas de las analizadas favorecen la evaluación de sus estudiantes en la asignatura que imparte, en lo general y en consideración a los resultados de aprendizaje que hay que evidenciar.
3. Señale los cambios que requiere hacer al procedimiento que lleva a cabo comúnmente en sus asignaturas de manera que cumpla con la evaluación que se propone en esta guía con la mayor aportación tanto para la función docente como para favorecer la corresponsabilidad del estudiante en su aprendizaje y evaluación.
4. Justifique la decisión tomada. Recuerde que es muy importante que los instrumentos seleccionados para la evaluación correspondan con el aprendizaje que se pretende, con los métodos empleados en la enseñanza y con el Enfoque Constructivista de la BUAP. Aborde principalmente en la justificación los estándares de la evaluación, así como la evaluación formadora, para el/como aprendizaje, dinámica, auténtica, continuada y orientada a criterios.
5. Realice la lectura complementaria que se incluye en el Apéndice F



Referencias

- Barragán, S.R. (2005). El Portafolio. Metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo espacio europeo de Educación Superior. RELATEC, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, Vol.4, No. 1, pp. 121-140
- Cañas, L.A., Novak, J.D. Miller, L. N., Collado, C., Rodríguez, M., Concepción, M., Santana, C & Peña, L. (2006), Confiabilidad de una taxonomía topológica para mapas conceptuales. Proyecto Conéctate al Conocimiento, Panamá. Recuperado de:
www.academia.edu/28700111/Confiabilidad_de_una_taxonomía...
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL) (2006). Métodos y Prácticas de Evaluación 2002-2006. Anexo 2 Perfil de Referencia de la Competencia en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación. México: CENEVAL, pp. 226-231.
- Chacón, R.S. (2010). Evaluación de aprendizajes con mapas conceptuales: Portafolios de Mapas Conceptuales. Universidad de Costa Rica. Recuperado de:
[https://www.bing.com/search?q=Chac%C3%B3n,+R.S.+\(2010\).+Evaluaci%C3%B3n+de+aprendizajes+con+mapas+conceptuales%3A+Portafolios+de+Mapas+Conceptuales.+Universidad+de+Costa+Rica&src=IE-TopResult&FORM=IETR02&conversationid=A96FB1465D824FB0874C0B2E1232589F](https://www.bing.com/search?q=Chac%C3%B3n,+R.S.+(2010).+Evaluaci%C3%B3n+de+aprendizajes+con+mapas+conceptuales%3A+Portafolios+de+Mapas+Conceptuales.+Universidad+de+Costa+Rica&src=IE-TopResult&FORM=IETR02&conversationid=A96FB1465D824FB0874C0B2E1232589F)
- Cruz, F.G. y Abreu, H.L. (2014). Rúbricas y autorregulación: pautas para promover una cultura de la autonomía e la formación profesional terciaria. *REDU Revista de docencia Universitaria* Vol. 12(1), abril, pp.31-48. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4691777.pdf>
- Gatica-Lara, F. y Uribarren-Barrueta, T. (2013), Cómo elaborar una rúbrica. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), pp. 61-65. Recuperado de www.elsevier.com.mx
- Hamodi, C., López, V. M. & López, A.T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. En *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm. 147, 2015, 146-161.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13233749009>
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2010). *The Program Evaluation Standards*. Los Ángeles: Sage.

- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 165-189.
- Mateo J. y Vlachopoulos, D. (2013). Evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XX1*, 16 (2), 183-208.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (2010). Estándares de Calidad para la Evaluación del Desarrollo. Serie: Directrices y referencias del CAD. Recuperado de: www.oecd.org/dac/evaluationnetwork
- Pasek, P.E. y Mejía, M.T. (2017). Proceso general para la evaluación formativa del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), p. 177-193.
- Pimienta, P.J. (2008). Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. México: Pearson-Prentice Hall.
- Poblete, R.M. (2007). Evaluación de competencias en la educación superior: preguntas clave que sobre evaluación de competencias se hacen los profesores. Tentativas de respuesta. España: Universidad de Deusto.
- Sabirón, S.F. y Arraiz, P.S. (2013). Aprendiendo de la evaluación. Decálogo para la evaluación auténtica de competencias profesionales a través del portafolio. *Revista Iberoamericana en Evaluación Educativa*. Vol.6, No. 1, pp. 135-152
- Soler, O.C. (2008). El uso de instrumentos alternativos en la evaluación del ELE. *Foro de profesores*, No. 4, p. 1
- Tur, F.G. y Urbina, R.S. (2016). Rúbrica para la evaluación de Portafolios electrónicos en el entorno de la Web social. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, No. 48, enero, pp. 84-96. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.06>
- Velasco-Martínez, L. & Tojar-Hurtado, J.C. (2015). Evaluación por competencias en Educación Superior. Uso y diseño de rúbricas por los docentes universitarios. Universidad de Málaga, AIDIPE: *Investigar con y para la Sociedad*, Vol. 2, p. 1393.
- Villa, S.A. & Poblete, R.M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón* 63 (1), pp.147-170.
- Zabalza, M.A. (2006). Competencias docentes del profesorado universitario. Madrid: Nacea, capítulo 2: la enseñanza universitaria.