



unab

Universidad Autónoma de Bucaramanga

VIGILADA MINEDUCACIÓN

ENCUENTRO DE FACULTADES Y PROGRAMAS DE LA UNAB

Enero 27 de 2022

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE



ENCUENTRO DE FACULTADES Y PROGRAMAS DE LA UNAB

Enero 27 de 2022



VIGILADA MINEDUCACIÓN

ÍNDICE

Presentación.....	4
Documento Seminario Pedagógico Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables	7
Documento Seminario Pedagógico Facultad de Ciencias de la Salud.....	30
Documento Seminario Pedagógico Facultad de Ingenierías	42
Documento Seminario Pedagógico Facultad de Ciencias Sociales Humanidades y Artes.....	47
Documento Seminario Pedagógico Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas	51
Documento Seminario Pedagógico Facultad de Estudios Técnicos y Tecnológicos.....	64
Documento Seminario Pedagógico Departamento de Estudios Sociohumanísticos	67
Documento Seminario Pedagógico Departamento de Ciencias Básicas	79
Documento Seminario Pedagógico Departamento de Lenguas.....	86

PRESENTACIÓN

Rafael Enrique Suárez Arias

rsuareza@unab.edu.co

Laura Mayerlith Cadena Fajardo

lcadena716@unab.edu.co

Compiladores

Dentro del intrincado proceso que abarca todos los temas de la educación universitaria, proponemos en este documento los avances logrados en los seminarios institucionales sobre el tema de la Evaluación de los Aprendizajes, con el propósito de articular la práctica pedagógica, el proyecto educativo institucional (PEI), y la armonización de las decisiones que en materia curricular se toman, para la construcción permanente de los proyectos pedagógicos de los programas (PEP).

Se han revisado los documentos entregados en las diferentes sesiones propuestas y que atienden las preguntas orientadoras en los núcleos generadores que han animado las reflexiones y los debates en los seminarios de cada programa y de cada facultad, así como en el Encuentro de Facultades como cierre de los seminarios.

Los protocolos de los distintos seminarios muestran los documentos que sobre el tema de la evaluación del aprendizaje han sido confrontados con las acepciones de competencia, las estrategias pedagógicas activas y su relación con los resultados esperados de aprendizaje enmarcados dentro de los objetos de conocimiento particulares para cada uno de los campos de formación en la UNAB.

Se exalta el compromiso, dedicación, cumplimiento e incorporación que se viene dando por el grado de sistematización conceptual a partir de la construcción colectiva por la integración significativa a las prácticas pedagógicas y que se declaran en las guías de cátedra o rutas de aprendizaje que se construyen en cada programa.

El debate continúa abierto y se espera que se mantenga en ese estado ya que lo inacabado nos impulsa a seguir buscando rutas, perfilar proyectos y lanzar hipótesis verificables sólo en una práctica coherente con los discursos institucionales. Esperamos que todos los interlocutores implicados continúen con sus aportes, tarea colectiva para fortalecer el ejercicio de la docencia para lo superior y desde lo superior.

Reflexiones Seminarios Institucionales 2021



VIGILADA MINEDUCACIÓN

DOCUMENTO SEMINARIO PEDAGOGICO

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS, ADMINISTRATIVAS Y CONTABLES

Clara Inés Peña – Docente expositora.

¿CÓMO SE DEFINE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA?

El Proyecto Educativo de la UNAB (2012) define la competencia como el “*desarrollo armónico de las dimensiones del ser humano en contexto*”, es decir la evaluación de esta se debe dar desde el inicio mismo del proceso, el evaluado deberá conocer cuál es la competencia o competencias que se espera alcanzar, cuáles son las actividades que deberá realizar para mostrar la conquista de esa competencia y cuáles son los indicadores que seguirá el evaluador para establecer si ha llegado o no a lo deseado; por tanto, la evaluación como examen sistemático y permanente de estructuras, procesos y resultados académico-pedagógico-administrativos, para actualizar y mejorar la calidad de las acciones educativas del programa abarca diferentes actores, momentos, intencionalidades que deben plasmarse en acciones evaluativas cargadas de sentido y significado. En el modelo de formación por competencias el objeto de la evaluación no son sólo los conocimientos adquiridos sino también, y, sobre todo, las competencias desarrolladas por los estudiantes.

Para cumplir el propósito a la evaluación se le asignan los siguientes sentidos:

- Como construcción de sentido: considera la subjetividad
- Como base para las decisiones
- Como espacio de formación

Para poder realizar una evaluación formativa, es necesario ampliar tres elementos inherentes en el proceso de evaluación: los medios, las técnicas y los instrumentos. Para Tardif et al. (2006) la evaluación de competencias se ve como un planteamiento videográfico y no fotográfico. No se trata tanto de emitir un juicio al final del trayecto como de seguir la

progresión del desarrollo de competencias. De acuerdo con Scallon (2004) la evaluación formativa, que informa al estudiante sobre progresión de su aprendizaje, es un elemento esencial de todo dispositivo de evaluación en una formación por competencias. De acuerdo con Fernández (2011), la evaluación de competencias se basa entonces en el acceso a fuentes múltiples y variadas de información con el fin de determinar si los estudiantes han alcanzado el nivel esperado de desarrollo de competencias, así como un grado suficiente de dominio de los recursos vinculados a cada competencia. Para Cano (2008), la evaluación no puede limitarse a la calificación (sino que ésta es un subconjunto de la evaluación); no puede centrarse en el recuerdo y la repetición de información (sino que se deben de evaluar habilidades cognitivas de orden superior) y que no puede limitarse a pruebas de “lápiz y papel”, sino que se requieren instrumentos complejos y variados. 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. De este modo se concluye que la evaluación es el proceso permanente de revisión de las competencias adquiridas por los estudiantes basados en el escalonamiento y generados por los resultados de aprendizaje, los cuales se adquieren en el proceso de logro de las competencias.

La evaluación se halla en la “*encrucijada*” didáctica, en el sentido de que es efecto, a la vez es causa de los aprendizajes. En palabras de Miller, la evaluación orienta el currículo y puede, por lo tanto, generar un verdadero cambio en los procesos de aprendizaje. Barberá (1999), Allen (2000), McDonald et al. (2000) Dochy et al. (2002) o Bain (2006) nos han ayudado a entender que la evaluación:

- NO puede limitarse la calificación (sino que ésta es un subconjunto de la evaluación);
- NO puede centrarse en el recuerdo y la repetición de información (sino que se deben de evaluar habilidades cognitivas de orden superior) y que,
- NO puede limitarse a pruebas de “lápiz y papel”, sino que se requieren instrumentos complejos y variados.

Desde la dimensión formativa formulada por Scriven, 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, como proceso de autorregulación, ha de hacer más conscientes a los

estudiantes de cuál es su nivel de competencias, 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. Va a ser esencial para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida (*Life Long Learning*) y, constituye en sí mismo, una competencia clave. (Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000).

Evaluar, dicho de modo básico, es hacer visibles unos resultados de aprendizaje esperados desde unos objetivos de formación definidos y unas competencias propuestas, enseñadas y aprendidas, con el fin de retroalimentar un proceso de aprendizaje. Para Feuerstein (1963), se evalúa la evolución y los resultados del aprendizaje, que comienzan con la enseñanza (*enseñabilidad*), dependen de un lenguaje pedagógico (*educatividad*), pasan por el tamiz de la motivación y la necesidad (*aprendibilidad*) y modifican la estructura cognitiva de los estudiantes sobre un saber (*educabilidad*); a esto último se le llama “*formación*”. Así pues, la evaluación del aprendizaje siempre hace referencia a un proceso de mejoramiento de las personas, jamás a un acto punitivo.

Sánchez Soriano & Sola Martínez (1996) plantean que llevar a cabo una evaluación desde la perspectiva de la enseñanza - aprendizaje requiere, en primer lugar, recopilar la información necesaria que permita conocer cómo se ha venido dando el proceso educativo. De este modo, se puede determinar si todos los implicados están alcanzando los objetivos de formación de manera satisfactoria. A partir de allí, la evaluación pone de manifiesto los avances y necesidades de los participantes en cuanto a lo que se espera que aprendan; por ello, sirve de referencia para reconocer las mejoras que los involucrados en el proceso educativo deben realizar, a fin de alcanzar los resultados de aprendizaje esperados y conseguir una enseñanza más eficaz.

De manera tal que la evaluación del aprendizaje, en perspectiva problémica y desde el ámbito de las competencias, puede ser definida como el proceso mediante el cual se realiza una construcción diagnóstica y formativa continua, con sentido crítico, introspectivo, retrospectivo y proyectivo, de un resultado esperado. Veamos cada una de estas características de la evaluación con mayor detalle:

- Es *continua*. Busca, mediante el establecimiento de criterios claros, el desarrollo de procesos formativos de retroalimentación, refuerzo, aclaración, complemento o

redireccionamiento del aprendizaje, esto en el marco del desarrollo pleno de las potencialidades de la persona y a partir de la consolidación de competencias que conduzcan a valorar cualitativamente las capacidades propias del ser humano y aquellas específicas de cada profesión (Brown & Pickford, 2013). Así se respeta también el derecho al error que tienen los aprendices en todo aprendizaje, pues su expresión cuantitativa (calificación) no es definitoria, sino que se subordina a una valoración cualitativa y a un *reaprendizaje* que permite mejorar los saberes.

- Es **crítica**. Sólo es posible evaluar con sentido analítico y constructivo. La evaluación hecha para halagar, castigar, repetir o justificar situaciones preestablecidas es nula; entorpece el aprendizaje e incluso puede ser inmoral porque pervierte a las instituciones y a las mismas personas.
- Es **introspectiva**. Consiste en conocerse a sí mismo desde la perspectiva del otro y de evidencias de aprendizaje claramente determinadas. Responde a la capacidad de autoconocimiento y autocrítica.
- Es **retrospectiva**. Se fundamenta en la historia de cada persona, en los procesos del pasado que se revelan en el presente y van a influir en la construcción de saberes.
- Es **proyectiva**. Niega la autocomplacencia, la justificación de determinadas situaciones o el carácter punitivo o policivo. Es, al contrario, la herramienta básica que va a permitir planificar el aprendizaje y, por ende, la construcción del conocimiento y el crecimiento humano sobre fundamentos más precisos y con menor probabilidad de error.

¿Qué busca la Evaluación?

- Ir más allá de la calificación y del recuerdo de información y para ello se requieren instrumentos variados y complejos.
- Promover las competencias en todos los estudiantes (no únicamente quienes las cumplen).
- Usar distintos instrumentos que involucren a diferentes agentes: estudiante, profesor y compañeros.
- Coherencia con los demás elementos del proceso formativo.
- Promover el interés y la conciencia del estudiante con su avance en el desarrollo de su competencia.

El Proceso de la Evaluación.

Las estrategias evaluativas suelen informales para ir evolucionando en la fase de elaboración y trabajar sobre determinados componentes de la competencia que se quiera desarrollar.

En esta fase las actividades de evaluación se pueden centrar sobre los componentes, recursos, resultado de aprendizaje y/o sobre las estrategias de aprendizaje.

En esta etapa, la tarea integradora tiene por objetivo facilitar la activación de los conocimientos adquiridos con anterioridad y la elaboración de nuevos aprendizajes que faciliten la adquisición de la competencia y permitan llevar a cabo la tarea de integración.

Fase de integración la evaluación debe ayudar a los estudiantes a identificar sus fortalezas y debilidades en relación con las estrategias cognitivas y metacognitivas apropiadas a la situación, y el trabajo se debe centrar en la integración de los componentes de la competencia para poder evaluarla de manera global, utilizando para ello los criterios de evaluación pertinentes.

En este momento la evaluación se acerca a su función *certificativa* en la que se debe valorar el grado de desarrollo alcanzado en la competencia evaluada como un todo.

Desde un enfoque teórico sería necesario conocer el modelo cognitivo de aprendizaje de cada una de las competencias para poder establecer niveles realistas de desarrollo en función de las capacidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Tardif (2006) define al modelo cognitivo de aprendizaje como “una modelización basada en datos científicos válidos, que, a partir de aprendizajes críticos, circunscribe las etapas del desarrollo de una competencia” (p. 55).

Perspectiva más realista la primera tarea consiste en determinar algún modelo basado en la experiencia de los profesores, de los profesionales en ejercicio, sobre cómo desarrollar cada una de las competencias contempladas en un programa, la segunda sería identificar los niveles de desarrollo y aquello que los caracteriza y, tercero determinar los aprendizajes esenciales en cada uno de los niveles desde el nivel inicial novicio hasta el nivel final o de experto. La realización de esta fase precisa partir del enunciado de la

competencia y la descomposición en sus diferentes componentes que pueden ser de tipo conceptual, procedimental de primer nivel, procedimental de segundo nivel (condicional) y actitudinal. Esta descomposición nos acerca más al concepto de resultado de aprendizaje.

¿Por qué se forma por competencias?

Para dar sentido a los aprendizajes al basarse en la resolución de problemas o proyectos y acercar al estudiante a la realidad en la que debe actuar. Revisar el proceso de apropiación de un conocimiento que es complejo y por ello debe adaptarse a diferentes contextos. Es necesario la integralidad debido a las inteligencias múltiples.

La evaluación por competencias nos obliga a:

- Utilizar una diversidad de instrumentos y a implicar a diferentes agentes
- Tenemos que 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 (o por todos ellos, en un modelo de evaluación de 360°), pero en cualquier caso debe proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora.

La mejor forma de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y conseguir resolverla movilizándolo conocimientos. Los instrumentos de evaluación empleados no pueden limitarse a pruebas para ver el grado de dominio de contenidos u objetivos sino proponer unas situaciones complejas, pertenecientes a la familia de situaciones definida por la competencia, que necesitará por parte del alumno, asimismo, una producción compleja para resolver la situación, puesto que necesita conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico (Bolívar, 2008).

Definición de Competencia.

- Capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. Las competencias son el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquiridos a través de la

experiencia (formativa y noformativa) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares (OIT, 2000).

- Capacidad para desarrollar con éxito una acción determinada, que se adquiere a través del aprendizaje (Kellerman, 2001).
- Integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacita para actuar de manera efectiva y eficiente (Collis, 2007).
- Capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos diferentes. Implica comprensión, reflexión y discernimiento, teniendo en cuenta simultánea e interactivamente la dimensión social de las actuaciones a realizar (Mateo, 2007: 520).
- Es un saber combinatorio y que no se transmite, sino que el centro de la competencia es el sujeto aprendiz quien puede gestionar situaciones profesionales que cada vez son más complejas (Le Boterf, 2000).
- El papel de la evaluación tiene como principal objetivo el seguimiento de la progresión de cada estudiante, conviene detenerse sobre el concepto mismo de competencia.
- La competencia se define como: *“un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones”* (Tardif, 2006, p. 22).
- Una competencia tiene como característica ser integradora, combinatoria, en desarrollo, contextual y evolutiva. Una competencia integra diversos recursos de naturaleza variada, de allí su carácter integrador que hace también referencia a la complejidad del saber actuar.

Elementos que la definen.

- Articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal pero aplicado a la solución de un problema o reto.
- Se vinculan a rasgos de personalidad, pero se aprenden y se olvidan pues son de crecimiento continuo.
- Toman sentido en la acción, pero con reflexión.

Herramientas para la medición.

La evaluación de las competencias planteadas, deben considerar instrumentos que permitan el logro de los resultados planteados. La UNAB en su PEI (2012) formula estrategias que permiten medir la adquisición de estas, por ejemplo, eventos en los que los evaluados deban conocer opiniones, analizar situaciones, discutir y argumentar perspectivas, buscar acuerdos. El evaluado se confronta y es confrontado; debe intercambiar argumentos; aprende a determinar en qué debe ceder y en qué no; aprende que no siempre es posible llegar a un acuerdo, pero que eso no invalida un trabajo y mucho menos imposibilita la experiencia de conformación de grupos y equipos de trabajo. Es la conocida evaluación basada en ejecuciones, puesto que permite evaluar la habilidad y destreza al pedirle al evaluado que realice tareas; el evaluado debe ejecutarlas con conocimiento y no tan sólo recordando o reconociendo el conocimiento de los otros.

Por su parte Cano (2008) propone que la evaluación por competencias obliga a utilizar diversos instrumentos e implicar a distintos agentes. Ésta puede acompañarse de registros cerrados o de registros abiertos, y puede hacerse por parte del docente, por parte de los compañeros o por parte del propio estudiante, pero en cualquier caso debe proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora. De igual forma Fernández (2011), postula que la evaluación en la formación por competencias se escalona en un continuo aprendizaje de evaluación. De este modo, las actividades para el aprendizaje y la evaluación son similares. Sin embargo, las actividades de evaluación evolucionan y se modifican según el grado de aprendizaje de una competencia.

De acuerdo con estas premisas, se debe realizar una fase inicial que permita de primera mano concebir la medición de las competencias planteadas. Las cuales se tratan a continuación:

Fase Inicial de la medición de la competencia.

Para Fernández (2011), lo inicial de la medición debe ayudar a los estudiantes a identificar sus fortalezas y debilidades en relación con las estrategias cognitivas y metacognitivas apropiadas a la situación, y el trabajo se debe centrar en la integración de los componentes de la competencia para poder evaluarla de manera global, utilizando para ello los criterios

de evaluación pertinentes. La primera tarea consistiría en determinar algún modelo basado en la experiencia de los profesores y de los profesionales en ejercicio, sobre cómo desarrollar cada una de las competencias contempladas en un programa, la segunda sería identificar los niveles de desarrollo y aquello que los caracteriza y, en tercer lugar, determinar cuáles son los aprendizajes esenciales en cada uno de los niveles desde el nivel inicial o de novicio hasta el nivel final o de experto. Teóricamente, para Tardif et al. (2006) define al modelo cognitivo de aprendizaje como “una modelización basada en datos científicos válidos, que, a partir de aprendizajes críticos, circunscribe las etapas del desarrollo de una competencia”.

De esta manera se concluye:

- La evaluación es un proceso sistemático y permanente que evidencia la evolución del logro de competencias en los estudiantes.
- Existen herramientas que ayudan en la consolidación del registro de la evaluación el cual no solo tiene en cuenta lo teórico, sino la vivencia del aprendizaje de los estudiantes.
- La fase inicial de la medición de competencia identificar criterios pertinentes los cuales en compañía de expertos temáticos busquen alcanzar las etapas evolutivas y los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

Aspectos relevantes se deben tener en cuenta para evaluar competencias.

Las siguientes definiciones de Competencias sirven como guía para determinar los aspectos relevantes a la hora de evaluar:

“Más que conocimientos y destrezas, involucran la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandolos recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular” (DeSeCo, 2005,3).

“Conocer y comprender, saber cómo actuar, saber cómo ser. Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos” (Allen y Vander Velden, 2009, 28).

“Consta de una serie de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes (que incluyan

valores) que permitan desempeñar tareas no solo en un contexto dado, sino que sean trasladables a otros, similares o no” (Escrich, Lozano y García, 2013,4).

Lo primero que queda claro es que se debe salir de la concepción de solamente evaluar conocimiento. La evaluación por competencias implica poner en una situación o contexto al estudiante y considerar su manera de actuar, de proceder, de movilizar los conocimientos que tiene en busca de una solución factible al problema o situación planteada.

De acuerdo con Moreno (2012):

- El propósito central no es transmitir conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias.
- El objetivo no consiste en aprender los conocimientos disciplinares, sino en reconstruir los modelos.
- El provocar un aprendizaje relevante demanda implicar activamente al alumno en su proceso de aprendizaje.
- El desarrollo de competencias requiere centrarse en situaciones reales y proponer actividades auténticas.
- La organización del tiempo y el espacio ha de ser flexible y creativa.
- Las estrategias didácticas más relevantes son la preparación de entornos de aprendizaje y la cooperación entre iguales.
- El aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición, la capacidad para comprender y gobernar el propio proceso de aprendizaje.
- Brindar un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para experimentar, equivocarse y volver a intentar.
- La evaluación será necesariamente formativa y la función del docente de tutoría, lo que significa planificar, acompañar, evaluar y reconducir los procesos de aprendizaje de los alumnos (Pérez, 2007).

Adicionalmente, se especifica que para evaluar competencias se encuentran diversas posturas muchas de ellas convergen en que el cerebro necesita emocionarse para aprender, se aprende y se recuerda cuando es algo que gusta o apasiona, por tanto, la clave que hace

a un buen profesor es estimular e interesar a sus estudiantes. Otras posturas apuntan a que se deben evaluar las competencias no solo desde la perspectiva técnica sino ética y de esta manera realizar la evaluación de las competencias de acuerdo con las circunstancias de cada individuo.

En ocasiones se piensa equivocadamente que la evaluación en el aula es un proceso que sirve principalmente para calificar y se olvida su carácter formativo. Una evaluación formativa, llevada a cabo paso a paso durante el proceso de enseñanza, tiene como finalidad mejorar el aprendizaje de los estudiantes. La evaluación es parte del proceso mismo de aprendizaje y no una actividad posterior.

Para abordar la evaluación por competencias, la evaluación, no puede limitarse a la calificación (sino que ésta es un subconjunto de la evaluación); no puede centrarse en el recuerdo y la repetición de información (sino que se deben de evaluar habilidades cognitivas de orden superior) y que no puede limitarse a pruebas de “lápiz y papel”, sino que se requieren instrumentos complejos y variados (Allen, 2000; Bain, 2006; Barberá, 1999; Dochy et al. 2002; McDonald et al. 2000).

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. Esta dimensión formativa formulada por Scriven ha sido abordada ampliamente en los últimos años por Hall y Burke(2003) y Kaftan et al.(2006).

La evaluación por competencias obliga a utilizar una diversidad de instrumentos y a implicar a diferentes agentes. Tenemos que 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 (o por todos ellos, en un modelo de evaluación de 360°), pero en cualquier caso debe proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora (García, 2008). De esta forma el estudiante debería participar no solo en una autoevaluación o coevaluación sino en los criterios de comprensión y evaluación sobre su propio aprendizaje.

Para evaluar competencias se requiere enseñar y evaluar mediante metodologías activas en una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes (Vázquez- Cano, 2016). Los conocimientos se componen de hechos, conceptos y teorías; las capacidades son la habilidad para aplicar los conocimientos y obtener resultados; y las actitudes son la disposición del individuo para actuar ante ciertas situaciones (Consejo de la Unión Europea, 2018).

Una de las variables más relevantes durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes y que, a su vez, ha recibido una gran atención de científicos y profesionales durante las últimas décadas, ha sido la autoestima. Numerosas investigaciones han demostrado que una mayor confianza en las propias capacidades, una saludable autoestima académica y unas altas expectativas de autoeficacia hacen que el estudiante valore las tareas y se sienta responsable de los objetivos de aprendizaje, mejorando así tanto su rendimiento como su estado emocional (Núñez, González, Pienda, 1994).

Otras, como es el caso de las competencias emocionales estas variables pueden explicar un grupo de fenómenos y factores que inciden en el desarrollo integral del estudiante, así como en su eficacia durante el proceso de aprendizaje y los cuales han permitido la creación de exitosos programas de entrenamiento emocional (p. ej. Bisquerra, 2008; Carmona y López, 2015).

Otra variable de naturaleza emocional como es la Inteligencia Emocional (IE) o el bienestar del alumno son mucho más predictivas del rendimiento académico y adaptación al medio escolar que cualquiera de las medidas tradicionales de evaluación intelectual

Independientemente de la modalidad de estudio presencial, virtual o teleclases un estudiante requiere tener claridad sobre la forma en cómo será evaluado y es allí donde la elaboración de instrumentos de evaluación requiere que se incorporen metodologías de indagación respecto a los fundamentos recibidos o la utilización de casos prácticos para intentar enlazar en el proceso de evaluación.

De acuerdo con Anijovich y González (2013), los criterios de evaluación *“habilitan formas más ajustadas de aproximación al conocimiento tanto por parte de los alumnos como de los docentes. A través de ellas es posible establecer un diálogo reflexivo [...] explorando los grados de comprensión, los obstáculos y creando oportunidades para*

pensar el aprendizaje”.

Una ventaja relevante del uso rúbricas, es transmitir con claridad a los estudiantes lo que se espera del producto a entregar, y con este criterio, los docentes puedan corregir los trabajos y enlazan los resultados esperados de aprendizaje a las competencias de formación.

La evaluación por competencias ha de ser coherente obliga a utilizar una diversidad de instrumentos y a implicar a diferentes agentes. Así mismo, la evaluación ha de hacer más conscientes a los estudiantes del proceso de autorregulación, sobre cuáles su nivel de competencias, 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.

Funciones de la evaluación:

- Clasificar
- Medir
- Comprobar
- Diagnosticar
- Comprender
- Mejorar
- Dialogar
- Controlar
- Comparar
- Clasificar
- Jerarquizar
- Aprender
- Torturar
- Motivar

Durante la puesta en común hecha en el seminario además de las estrategias anteriormente presentadas, se discutieron otros aspectos que en consideración de varios participantes también son relevantes cuando se evalúan competencias. En el caso del desarrollo de

proyectos en equipo y casos de estudio, se debe considerar el uso de *autoevaluaciones* y *coevaluaciones*. También los cuestionarios ayudan a la hora de evaluar competencias en términos del trabajo colaborativo.

Adicionalmente, uno de los más importantes es la coherencia, entendida esta como la relación lógica (ordenada, con una finalidad, y manifiestamente racional) entre los elementos que conciernen a la evaluación: el objetivo de formación, las competencias esperadas, los contenidos o saberes, los resultados de aprendizaje, las estrategias de enseñanza, las evidencias del aprendizaje y las formas de retroalimentación. Dicha coherencia se manifiesta en una clara relación entre el tipo de evaluación escogida según el aprendizaje esperado, los criterios acordados o preestablecidos, la escogencia del instrumento evaluativo más pertinente, las maneras de corregir, la forma de expresar los logros y dificultades de los estudiantes y los modos de promover la autogestión del aprendizaje en los estudiantes (Martínez-Salanova, 2011).

La pertinencia también es un aspecto relevante. Se trata de la correspondencia entre el contexto donde se da el proceso formativo, los resultados de aprendizaje, el tipo de evaluación, el momento (inicio, desarrollo o fin), los criterios de evaluación, los instrumentos seleccionados, el tipo de preguntas, el grado de complejidad, la extensión, las condiciones de presentación y la forma de valoración cualitativa y cuantitativa. Asimismo, la calidad es otro elemento que debe ser tenido en cuenta. Esta busca mantener una visualización clara, precisa y objetiva del logro de cierto resultado de aprendizaje en el estudiante para tomar decisiones sobre qué debe ser reforzado, replanteado o incluso eliminado del proceso de enseñanza; a la vez que propende por generar en los estudiantes una capacidad que les permita reconocer cómo aprenden mejor.

Además, surgieron en el proceso otros aspectos que enriquecieron también ese diálogo y que reconocen también la importancia de ubicar y comprender el campo de acción evaluativa:

Si bien la acción de evaluar se constituye en la decisión que toma el docente por unas formas de identificar los aprendizajes de sus estudiantes en el contexto de una institución, con base en unas estrategias, condiciones evaluativas e instrumentos (esto con el objetivo de dar a conocer a cada estudiante los logros alcanzados en las competencias de formación

que están estipuladas en las asignaturas o planes de estudio), la evaluación tiene presencia en otros campos de acción de las instituciones (Flórez O. , 1999):

- Políticas de evaluación del aprendizaje: son institucionales y aplican para todos los cursos o programas académicos. Allí se registran las particularidades de la evaluación según la naturaleza, perfiles de formación, misión, visión, etc. En ellas se indican los parámetros generales para realizar las evaluaciones de los aprendizajes de los estudiantes y de las acciones de enseñanza.
- Estrategias de evaluación del aprendizaje: son las condiciones que el docente establece específicamente para evaluar los logros alcanzados por sus estudiantes.
- Técnicas de evaluación del aprendizaje: Son las selecciones que hace el docente de un tipo de evaluación que le va a permitir visibilizar el logro de unas competencias propuestas al principio de un proceso educativo.
- Instrumentos de evaluación del aprendizaje: hace referencia a los materiales concretos que el docente aplica al estudiante para visibilizar los resultados de aprendizaje de un proceso educativo.

Adicionalmente de los anteriores aspectos relevantes para tener en cuenta en la evaluación por competencias. Se declara que la evaluación en un modelo de formación basado en competencias, donde establece los postulados de varios autores y define conceptos, tipos, características y modelos de evaluación bajo el modelo de formación basado en competencias, a continuación, los aportes más importantes dados por el ponente:

La formación por competencias se basa en dos corrientes teóricas en las ciencias de la educación:

Cognitivismo: Se ocupa en la manera como el aprendiz adquiere y aplica los conocimientos. (Larnier,2000). La psicología cognitiva reconoce que los tres niveles de tratamiento de la información (afectivo, cognitivo y metacognitivo) son extremadamente importantes en la comprensión del aprendizaje.

Constructivismo: Hace hincapié en el papel activo del aprendiz como primer artesano del aprendizaje. Propone fomentar la autonomía y la iniciativa del aprendiz, de presentar tareas que le signifiquen algo, favorecer el aprendizaje por medio de la manipulación del material y la interacción con los demás, de apoyar al aprendiz y de guiarlo en su aprendizaje y,

finalmente, de poner al aprendiz en acción para llevarlo a construir sus conocimientos, su saber ser y su saber hacer (Lasnier, 2000).

Desde una perspectiva más pragmática la pregunta clave para poder alinear la evaluación en el marco del currículo es cómo desarrollar una formación en competencias en el contexto universitario. (Tardif, 2003).

Según Tardif, presenta un modelo de desarrollo de formación por competencias integrado por las fases siguientes:

- Determinar las competencias que serán contempladas por el programa.
- Determinar el grado de desarrollo de las competencias al final del programa.
- Determinar los recursos internos que los estudiantes deberán adquirir y movilizar para desarrollar las competencias contempladas por el programa.
- Determinar las modalidades de evaluación de las competencias.
- Planificar el escalonamiento de las competencias sobre el conjunto de la formación.
- Determinar los métodos de enseñanza/aprendizaje.
- Determinar la organización del trabajo de los profesores y de los estudiantes durante las actividades de aprendizaje.
- Establecer las modalidades de seguimiento de los aprendizajes.

Los indicadores de desarrollo.

Teniendo en cuenta que las competencias son un saber actuar complejo y que la movilización de los recursos sobre los que se apoyan estas competencias ejerce un papel capital en su desarrollo, cada evaluación rigurosa y sistemática de una competencia debe poner el acento sobre todo sobre el grado de desarrollo de ese saber actuar complejo y sobre los recursos que se deben movilizar.

En este sentido resulta primordial elaborar instrumentos de evaluación de las competencias y documentar su trayectoria de desarrollo a lo largo de la formación, tanto en lo que hace referencia a dichos recursos como a la competencia misma.

Los indicadores de desarrollo se caracterizan porque:

- Describen los puntos críticos de aprendizaje (resultados de aprendizaje) y de evaluación

(familias de situaciones, complejidad de las situaciones)

- Guían la elección de instrumentos de evaluación.
- Permiten la interpretación de las pruebas recogidas.
- Validan el juicio profesional de los evaluadores.
- Contribuyen a la consistencia entre jueces.
- Orientan la autoevaluación y la autorregulación.

Características de la Evaluación.

En este modelo el objeto de la evaluación no son sólo los conocimientos adquiridos sino también, y hasta diría que, sobre todo, las competencias desarrolladas por los estudiantes. Tardif (2006) propone ver la evaluación de competencias como un planteamiento videográfico y no fotográfico. En efecto, no se trata tanto de emitir un juicio al final del trayecto como de seguir la progresión del desarrollo de competencias. En este sentido, la evaluación formativa, que informa al estudiante sobre la progresión de su aprendizaje, es un elemento esencial de todo dispositivo de evaluación en una formación por competencias (Scallon, 2000).

La evaluación de competencias se basa entonces en el acceso a fuentes múltiples y variadas de información con el fin de determinar si los estudiantes han alcanzado el nivel esperado de desarrollo de competencias, así como un grado suficiente de dominio de los recursos vinculados a cada competencia.

Continua: Se realiza a lo largo de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Integral: Considera todos los aspectos del desarrollo y crecimiento humano. Se organiza de acuerdo con los grandes fines o propósitos de la educación articulándose alrededor de las competencias.

Sistemática: Procede de acuerdo con un propósito, a un plan y a un método. Presenta objetivos claros, instrumentos adecuados y criterios de valoración definidos.

Flexible: Se adecua a las condiciones y circunstancias particulares de la comunidad educativa.

Participativa: Involucra a todos los sujetos del proceso educativo.

Formativa: Permite orientar los procesos educativos en forma oportuna para mejorarlos continuamente.

¿Cuándo?, ¿Qué, y ¿Cómo evaluar?

Frente al ¿Cuándo evaluar?, los tiempos de evaluación están determinados según los ritmos, asimilaciones y desarrollos teóricos o prácticos del aprendizaje. Entonces, la evaluación puede ser de tres tipos:

- *Inicial.* Es diagnóstica e indicativa. Pretende detectar la situación de partida en un proceso. Establece unos presaberes que le permiten al docente reconocer el nivel de los estudiantes e indicarle al estudiante la manera de superar sus dificultades.
- *Procesal.* Es indicativa. Tiene como fin comprobar las debilidades y fortalezas en un hito determinado de un aprendizaje. Permite adoptar decisiones para corregir o fortalecer el proceso de enseñanza.
- *Final.* Es sumativa. Conduce a una calificación (valoración cuantitativa). Se realiza con base en el grado de cumplimiento de los objetivos y metas propuestas de un aprendizaje.

En relación con el ¿Qué evaluar? hace referencia al tipo de evidencias que el docente ha señalado con el fin de visibilizar los tipos de logros alcanzados en un proceso de aprendizaje. Estas evidencias pueden ser de tres tipos:

- De conocimiento. Implica conocimiento de teorías, principios y habilidades de orden cognitivo.
- De desempeño. Comprende las actuaciones y los protocolos propios de los aprendizajes que se dan mediante procesos prácticos.
- De producto. Permite observar el aprendizaje y las consecuencias de un desempeño a través de la realización de un objeto específico.

Con respecto al ¿Cómo evaluar?, supone respetar la coherencia entre los criterios de evaluación y los resultados esperados; lo que conduce a la selección de instrumentos pertinentes que consideren los siguientes elementos:

- El objetivo de formación inicial.

- Las competencias que se deben visibilizar.
- Los criterios de evaluación acordados o preestablecidos.
- La definición del tipo de evaluación pertinente.
- La escogencia del instrumento adecuado.
- El grado de dificultad.
- La selección del contenido y del tipo de preguntas o actividades de evaluación.
- El valor porcentual de cada pregunta o actividad evaluativa.
- Los resultados esperados de la evaluación.

Finalmente, la reflexión nos lleva a considerar la evaluación del aprendizaje en el proyecto Educativo Institucional -PEI- de la Universidad Autónoma de Bucaramanga(2010), en el cual la evaluación se define de la siguiente manera:

La evaluación, como uno de los elementos de la cultura organizacional, es una actividad permanente de verificación y análisis crítico de procesos y resultados en contextos específicos de acuerdo con principios, valores y propósitos institucionales. Su fin último es el logro de la excelencia mediante propuestas y acciones de mejoramiento. Según el ámbito de aplicación es institucional, curricular, de desempeño y del aprendizaje (p. 35).

De los cuatro tipos de evaluación que el PEI define, interesa para el espíritu de este seminario la que corresponde a la evaluación del aprendizaje. De la manera como se orienta, se desprenden una serie de consecuencias teóricas y prácticas, pues el concepto que expresa el PEI envuelve una enorme riqueza conceptual que, al menos en teoría, debería orientar la acción pedagógica del docente en el acto de la evaluación. Específicamente, el PEI UNAB asume la evaluación del aprendizaje como:

Proceso integral, es la acción permanente de interpretar, comprender y valorar la calidad de las competencias alcanzadas por el estudiante con el finde proponer estrategias de mejoramiento, promoverlo y acreditarlo. La evaluación del aprendizaje es realizada por los docentes, individualmente y en equipo, en tres momentos: de diagnóstico, de proceso y de resultados (p.37).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, E.R. y Muñoz, J.L. (2019). Monografía Estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en la formación pregraduada en el programa de contaduría pública de las seccionales de Tunja y Chiquinquirá de la universidad pedagógica y tecnológica de Colombia.

Allen, D., Ed. (2000). La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes. Barcelona, Paidós.

Allen, J. y Van der Velden, R (2009) “*Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates*” (Hegesco). University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences, Sloveni.

Anijovich, R., González, C. (2013) Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Aique Grupo Editor.

Bain, K. (2006), Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: Publicacions Universitat de València. Barberá, E. (1999). Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje. Barcelona, Edebé.

Barberá, E. (1999). Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje. Barcelona, Edebé.

Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., & García Navarro, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. Madrid: Síntesis.

Brown, S., & Pickford, R. (2013). Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior. (P. Manzano Bernárdez, Trad.) Madrid: Narcea S.A.

Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en educación superior. Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado, 20(1), 3.

Carmona, M. G., y López, J. E. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 26(2), 42-58.

Consejo de la Unión Europea (Ed.) (2018). Recomendación del consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. <https://bit.ly/3epV571>.

DESECO. (2005), The definition and selections of key competencies. Executive Summary, OECD, Paris.

Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: Una Nueva Era de Evaluación. Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria, 2, 2, 13-29.

Escrich, T.; Lozano, J.F. y García, A. (2013), Competencias Vs. Capacidades: ¿Enfoques complementarios o excluyentes?, Plan Nacional del Ministerio de Economía y Competitividad, España.

Fernández March, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 8(1), 11. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6216>.

Feuerstein, R. (1963). Children of the Melah. Socio-cultural deprivation and its educational significance. Tel Aviv, Szold Foundation.

Flórez Ochoa, R. (1998). Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá D.C.: MacGraw Hill Editores.

Flórez Ochoa, R. (1999). Evaluación pedagógica y cognición. Bogotá: MacGraw Hill.

García, M. E. C. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado, 12(3), 1-16.

Hall, K. & Burke, W. (2003). Making formative assessment work - Effective practice in the primary classroom. Maidenhead, UK: Open University Press.

Hernández, F., Martínez, P. y Pedro, S.L. (2005). Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior. Madrid, La Muralla.

INSEAD (2009). Who cares? Who dares? Providing the skills for an innovative and sustainable.

Kaftan, J.; Buck, G.; Haack, A. (2006). Using Formative Assessments to Individualize Instruction and Promote Learning. *Middle School Journal*, 37, 4, 44-49.

López, J.M. Ordóñez, M.E, Rodríguez, C. (2012). El papel de la ética en la evaluación educativa. *Licenciatura Psicopedagogía*, Universidad de Huelva.

López, M.C. (2007). Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en universidad y su adaptación al espacio europeo de educación superior. Granada: Universidad de Granada.

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2011). El Portal de la Educomunicación (aula creativa). Recuperado el 20 de febrero de 2012, de Los principios de la evaluación: <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0092principiosevaluacion.htm>.

McDonald, R.; Boud, D.; Francis, J. y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149, 41-72.

Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sintética* No. 39, pp. 1-20.

Roth Deubel, A-N.(2014).Políticas Públicas. Formulación, implementación y evaluación. Bogotá. Ediciones Aurora.

Ruiz Iglesias, M. (2010a). El concepto de competencias desde la complejidad. México: Trillas.

Ruiz Iglesias, M. (2010b). El dominio de competencias. México: Trillas.

Ruiz Iglesias, M. (2010c). Enseñar en términos de competencias (2 ed.). México: Trillas.

Saavedra R., M. S. (2004). Evaluación del aprendizaje: Conceptos y técnicas. México: Pax.

Sánchez Soriano, J., & Sola Martínez, T. (1996). Un procedimiento multiobjetivo de evaluación. Aplicación del proceso analítico de jerarquización. En J. L. Rodríguez Diéguez, & F. J. Tejedor Tejedor, Evaluación educativa. I Evaluación del aprendizaje de los alumnos (Vol. Documentos Didácticos 158, págs. 123 - 136). Salamanca: Instituto Universitario de Ciencias de la educación -IUCE- de la Universidad de Salamanca.

Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB. (2010). Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Villa, A. y Poblete, M. (Dirs.) (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto.

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de las competencias. *Educatio XXI*, 24, 57-76. Disponible en: <http://www.um.es/educatio>.

DOCUMENTO SEMINARIO PEDAGÓGICO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Juan Carlos Riveros – Expositor.

“Todos somos genios. Pero si juzgas a un pez por su habilidad de trepar árboles, vivirá toda su vida pensando que es un inútil”. (Albert Einstein)

La realización de este seminario sobre evaluación del aprendizaje, permitió al grupo docente del Programa de Enfermería, revisar la forma en que estamos evaluando el proceso de aprendizaje y concluimos que esta debe enfocarse en un proceso que nos permita tener herramientas para poder determinar las acciones y los caminos a seguir en ese proceso de continua formación integral de profesionales de alta calidad, y por lo cual en nuestro ejercicio académico es de suma importancia el aplicar todos los tipos de evaluación, pues esto realmente permite dar un seguimiento a la dinámica pedagógica y así fortalecer antes, durante y después el desarrollo adecuado del proceso académico.

Pero también se debe tener en cuenta que cuando se pierde este sentido altruista y constructivo de la evaluación buscando estructurar solamente el aspecto calificativo, nos lleva a tomar el proceso de la evaluación como simplemente un enjuiciamiento que incluso impide que el estudiante de manera autónoma logre desarrollar su pensamiento creativo, identidad profesional y sus capacidades personales.

Durante el desarrollo del seminario se respondieron las siguientes preguntas:

- ¿Qué tan adecuado son nuestros procesos evaluativos en el desarrollo académico del estudiante del Programa de Enfermería?
- ¿Qué cosas podríamos llegar a transformar en el mismo?

Aunque el hecho de plantearnos el por qué evaluamos nos permitió comprender la utilidad y el enfoque que la evaluación misma posee, como aspecto complementario para la resolución de esta pregunta, es importante otro aspecto que debemos analizar al momento

de identificar qué aportes genera la transformación de la concepción de la evaluación y esto es el ¿Para qué evaluamos? cuando nos detenemos a preguntarnos esto, empezamos a identificar que la evaluación debe ser concebida como un proceso de retroalimentación, que permita el aprendizaje del estudiante pero también del profesor.

Lastimosamente el entorno académico se ha concentrado únicamente en determinar si el estudiante tiene el conocimiento memorístico para aprobar el curso o ejercer su profesión, dejando de lado esos aspectos tan relevantes de la evaluación como son:

- Comprobar el conocimiento adquirido desde el aprendizaje significativo
- Orientar los comportamientos propios del estudiante en pro de una mejor calidad, informando constantemente ese paso a paso del estudiante en el transcurso de su formación y motivarlo para que de manera autónoma continúe su crecimiento profesional y personal.

Así mismo, la selección de la técnica de evaluación depende del nivel taxonómico de los objetivos a evaluar, es decir, de los resultados de aprendizaje planeados para cada curso, pero también obedece a los siguientes criterios como son: el número de estudiantes, el número de horas necesarias para la preparación de la técnica de evaluación y los instrumentos, el número de horas necesarias para el análisis y corrección de la evaluación y la disposición o no de más evaluaciones.

Actualmente, la formación del profesional de Enfermería debe responder de manera eficiente, integral, oportuna, asertiva y humanista a las demandas que requiere el cuidado de la vida y el mantenimiento y restablecimiento de la salud humana, por lo tanto, el diseño curricular donde se encuentra la evaluación debe lograr la implementación de una visión integradora y transversal para lograr fortalecer las habilidades que necesita un graduado.

A partir de este contexto, se reflexiona en la evaluación para el aprendizaje y del aprendizaje como un elemento vital en la concepción, diseño, verificación y seguimiento de los Resultados de Aprendizaje Esperado (RAE) del currículo, convirtiéndose en eje transversal del proceso formativo, que, para el caso de la formación profesional en

Enfermería, se adhiere a las exigencias y normatividades vigentes dentro del ejercicio profesional, no solo a nivel nacional, sino también a nivel global.

Ante el cuestionamiento: **¿Cuáles instrumentos de evaluación son pertinentes con la disciplina y objeto de conocimiento al diseñar una evaluación?**, el equipo articula como primer paso, las características propias de las mismas, como la factibilidad, validez, confiabilidad, aceptabilidad, efecto educativo, equivalencia, justicia y equidad, como puntos importantes en los procesos de formación y evaluación; criterios que influyen en la calidad de la evaluación.

Al abordar los instrumentos en Enfermería, se reconoce que la evaluación de la competencia constituye un aspecto crítico para asegurar los RAE y establecer métodos de mejora. Igualmente, como punto de evolución de la práctica formativa en escenarios clínicos y de salud pública, en donde las escalas de competencia podrían utilizarse para desarrollar programas educativos basados en la competencia y comprobar su eficacia; el diseño de las escalas de competencias son a partir del lenguaje estandarizado enfermero NANADA Internacional, los resultados de la Nursing Outcomes Classification (NOC), las intervenciones de la Nursing Interventions Classification (NIC), bajo una sectorización de la atención de enfermería, o sea, clínica, comunitaria, administrativa e investigativa.

De igual manera, desde el componente práctico, la simulación clínica a través de metodología como el MAES (según sus siglas en español de Metodología de Autoaprendizaje en Entornos simulados) y el Examen Clínico Estructurado Objetivo (ECO) 'round-robin', son aprobadas como una estrategia clave en el aseguramiento y verificación de los RAE, bajo instrumentos de verificación de las intervenciones NIC (Evaluación formativa) y los instrumentos de verificación de las actividades de enfermería realizadas (Evaluación sumativa).

Es por ello, que un actor vital dentro del proceso es el mentor o tutor de práctica, debido a que todas las competencias de los mentores están conectadas y promueven colectivamente el aprendizaje centrado en el estudiante, que permite tanto la evaluación de los estudiantes individuales y objetivos RAE.

En cuanto a la pregunta: **¿Qué relación se da entre las características de la evaluación y los instrumentos para determinar el alcance de los RAE?** La relación es inherente al proceso mismo, sin embargo, las características de la evaluación, ya sea para o del aprendizaje, además, de la sectorización del *Saber, saber ser y saber hacer* y de los recursos disponibles para la ejecución de esta, son aspectos clave, o sea, la evaluación debe estar articulada con el RAE y con la metodología utilizada. Ejemplo: Si el RAE se refiere a “Evaluar” un determinado procedimiento, la metodología debe apuntar a la evaluación por parte del estudiante, y así mismo la evaluación deberá contemplar el “Evaluar”.

Estas características de la evaluación y su relación con los RAE son multidiversas en los profesionales de Enfermería, donde se requiere un actuar por dominios clave de formación, los cuales son la Promoción de la Salud y el Cuidado del Entorno Ambiental, Cuidado para el Mantenimiento de la Salud, Prevención de la Enfermedad, Gestión y Gerencia del Cuidado de Enfermería, Cuidados Paliativos y dominios globales en el ejercicio nacional, pero con visión internacional.

Como conclusión las mejoras en la evaluación que se realizaron en los cursos de los componentes básico y específico fueron:

- Reorientación en cada curso de los fines de la evaluación tanto formativa como sumativa.
- Revisión y actualización de las formas de evaluación más indicadas para cada curso de acuerdo con las competencias y RAE tanto en el componente teórico como de la práctica formativa.
- Establecimiento de las estrategias de evaluación en cada curso con evaluaciones más flexibles y motivadora para los estudiantes, con estrategias que reconozcan los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- Reconocimiento que en todo proceso evaluativo se deben tener en cuenta las fases de: planeación, ejecución y valoración y desde el mismo momento que inicia el proceso de aprendizaje se debe iniciar el proceso de evaluación.
- Reestructuración de la evaluación de los cursos, mejorando la distribución del tiempo para la misma puesto que esta tiene mayoritariamente un enfoque formativo.

Planeación de la evaluación de los RAE desde la innovación en la práctica pedagógica

“El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas” Paulo-Freire

Una reflexión por los instrumentos de evaluación en la formación profesional, y con ello el diseño respectivo de los mismos, debe considerarse siempre en el contexto de relación existente entre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta premisa que parece obvia a simple vista resulta más compleja y determinante de lo que cabe pensar en un primer momento.

Para efectos de lograr un análisis con la profundidad implicada, en la plenaria expuesta a continuación se desarrollan, con base en las preguntas orientadoras señaladas, tres apartados que presentan la lógica del diseño de instrumentos de evaluación aplicables para el alcance de los RAE y los RAP definidos en el actual currículo académico del Programa de psicología UNAB.

El primer apartado se ha dedicado a la reflexión de contexto que vincula, en puntos precisos, el desarrollo de procesos de enseñanza – aprendizaje con el diseño de instrumentos de evaluación. En segundo lugar, se han definido los alcances, los límites y la aplicabilidad de los instrumentos de evaluación diseñados dentro de la planificación curricular en vigencia. Y por último, se han relacionado dichos instrumentos con los conceptos normativos de *calidad educativa* y *valor agregado*.

La reflexión que ha tenido lugar en el seminario disciplinar al cual corresponde el registro aquí consignado, ha facilitado la revisión y el mejoramiento de los procesos de evaluación implementados en cada uno de los cursos a cargo de los docentes que han participado en las discusiones propuestas.

Procesos de enseñanza – aprendizaje y su relación con la evaluación:

Aunque el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje son dos caras de la misma moneda, es preciso no perder de vista que representan acciones que deben, al mismo tiempo, distinguirse y articularse la práctica educativa. El proceso de enseñanza en relación con el aprendizaje, es el conjunto de actos que realiza el profesor con el propósito de plantear situaciones que proporcionan a los alumnos la posibilidad de aprender; el profesor, independientemente de la asignatura que enseña, proyecta sobre el alumno los tres ámbitos que conforman al ser humano: el conocimiento, la valoración y la actuación.

En este orden de ideas, el proceso educativo tomado aquí por objeto implica al menos dos preguntas:

- ¿Qué aprendizajes hay que evaluar?
- ¿Qué aprendizajes se evalúan en cada curso?

Lo primero en considerar es que para evaluar un aprendizaje es necesario especificar el objeto de valoración, es decir, delimitar el tipo de avance que se quieren promover en cada una de las asignaturas. En segundo lugar, ha de saberse que el aprendizaje es el resultado conseguido por los estudiantes, y a su vez se manifiesta a través de los objetivos educativos; estos últimos son muy importantes, no sólo por su estrecha relación con la evaluación, sino porque son estos los que orientan todo el proceso educativo.

De este modo, las actividades propias para lograr el aprendizaje y las actividades correspondientes para aplicar la evaluación son similares. Sin embargo, las actividades de evaluación evolucionan y se modifican según el grado de aprendizaje de una competencia. Al principio las estrategias evaluativas suelen ser más informales, pero luego van evolucionando en sus fases de elaboración y pasan a trabajar con determinados componentes más específicos y complejos de la competencia que se pretende desarrollar.

Inicialmente la evaluación se centra en el proceso de autorregulación del aprendizaje, situando así el objetivo de la misma según los contenidos disciplinares y los diversos

componentes (actitudinales, cognitivos y procedimentales) de las competencias. Los hallazgos que derivan de este proceso son fundamentales en la comprensión de la manera en que el estudiante aprende, y, asimismo, juegan un rol importante en el reconocimiento del modo en que el estudiante aplica el conocimiento alcanzado en las situaciones que demandan experticia. En esta perspectiva se explica el paso del paradigma cuantitativo al paradigma cualitativo.

Un aspecto que no debe perderse de vista obedece a que la evaluación de competencias no es suficiente para garantizar el aprendizaje eficaz de todos los componentes esperados, por consiguiente, es necesario aplicar el principio de alternancia para trabajar la formación de tales componentes. Lo que conviene que quede claro, es que la evaluación formativa continua es prioritaria; más importante que el formato, es la naturaleza de la evaluación. Este enfoque está centrado en la regulación de todos los elementos a movilizar para aprender, entre ellos, el saber hacer, las estrategias de aprendizaje, el conocimiento procedimental, la corrección de errores, y la realización de tareas con un alto nivel de calidad.

Promover la reflexión en los estudiantes es fundamental para que mejoren como aprendices, ya que esto facilita procesos de metacognición que les permite notar y reorientar la aplicabilidad de sus competencias. Entre las técnicas que fomentan la reflexión se pueden citar los diarios de campo, las actas de clase, la valoración razonada, los portafolios y los ejercicios de autoevaluación.

En virtud de los planteamientos anteriores, las funciones más importantes de la evaluación se pueden enmarcar de la siguiente manera:

- a) Comprueba el alcance los objetivos propuestos.
- b) Promueve la responsabilidad del estudiante sobre sus propios avances.
- c) Motiva el proceso de aprendizaje del estudiante con base en elementos metacognitivos.

Muy probablemente, el recurso metodológico más efectivo para mejorar los estilos de aprendizaje de los estudiantes corresponde con un cambio inteligente aplicado sobre el diseño de los procesos e instrumentos de evaluación; en definitiva, la valoración de los

resultados contribuye también a detectar y clarificar problemas de variada clasificación en el desarrollo de la experiencia educativa.

Los procesos de evaluación se implementan siempre orientados por enfoques definidos en los objetivos de la evaluación. En este orden de ideas, uno enfoque determinado no excluye necesariamente a los otros, pero conviene distinguirlos con precisión porque cabe enfocar la evaluación de manera mucho más concreta según cada uno de estos tres planteamientos:

Evaluación inicial o diagnóstica: Su objetivo es ajustar el punto de partida del proceso de enseñanza al grupo clase. La recolección de información se focaliza en:

- a) Comprobar si los alumnos poseen los conocimientos y habilidades previas necesarias para el inicio del proceso de aprendizaje que se ha planificado.
- b) Identificar los conocimientos que ya poseen los alumnos sobre el proceso de aprendizaje que todavía no ha comenzado (conocimiento contextualizado).

Evaluación formativa: El objetivo fundamental de este tipo de evaluación es determinar el grado de adquisición de contenidos novedosos, competencias, o estrategias complejas que deriven del proceso de enseñanza.

Evaluación sumativa: Su finalidad esencial es la asignación de puntuaciones o calificaciones a los alumnos, y asimismo la certificación de la adquisición de determinados niveles de avance o metas cumplidas.

Función de las técnicas y los instrumentos de evaluación:

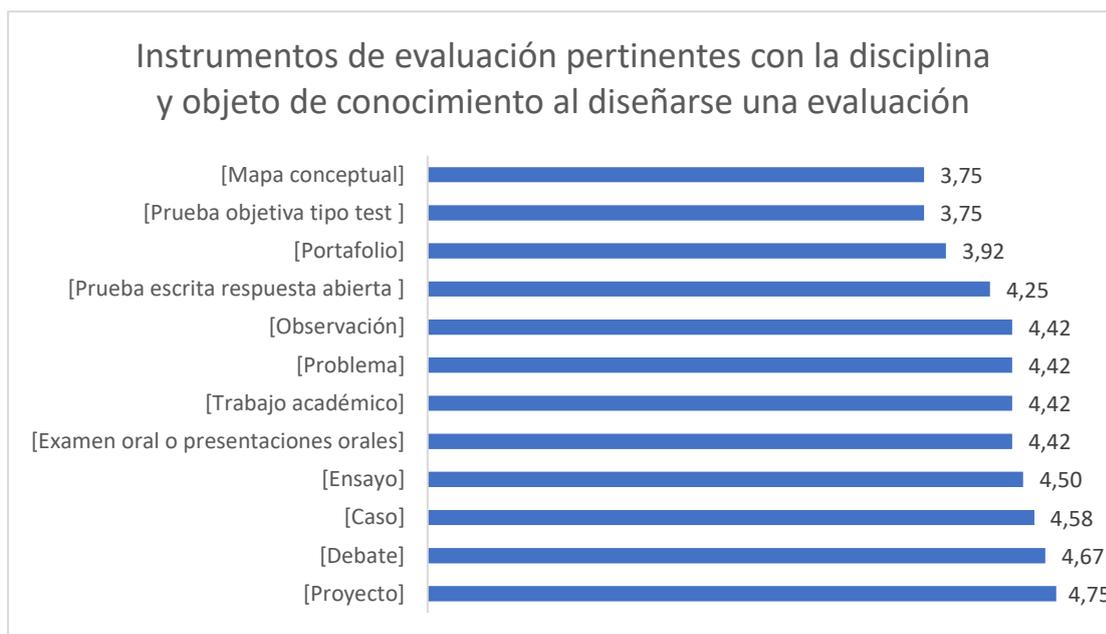
El aprendizaje es para toda la vida... esta es una insignia de trabajo de los docentes, pero qué significa, ¿que lo que se aprende no se olvida? ¿que lo aprendido se usa, que no solo es por el momento? En consecuencia, de tales cuestiones y sus premisas concomitantes, el paso por la universidad hace que los estudiantes interioricen competencias que responden, más que al dominio de una temática limitada, al saber hacer en contextos diferentes. La comprensión representa en este sentido un eje central en la evaluación del aprendizaje.

La evaluación es un instrumento de aprendizaje en sí mismo, un instrumento constante durante todo el proceso de formación, no solo como el resultado de este último, sino como una labor transversal y holística que comparten estudiantes y docentes. Diversificar las técnicas y momentos de evaluación fortalece el aprendizaje; si el estudiante participa activamente en la evaluación y aprende a evaluar y evaluarse. La autoevaluación es una técnica centrada en el aprendizaje autónomo que estimula la corresponsabilidad y la comprensión del proceso educativo.

El reto en el escenario educativo es comprender la evaluación desde una nueva perspectiva, es decir, aplicare una evaluación no penalizada, sino que construya y fortalezca identidad y sentido en los estudiantes, al tiempo que promueva el acompañamiento constante por parte del docente.

La evaluación es un proceso permanente y consecuente en el que se analizan manifestaciones cognitivas, conductuales y actitudinales para conocer y valorar los procesos de aprendizaje y los niveles de avance en el desarrollo de las competencias. Siendo así, los instrumentos aplicados en esta labor deben ser variados, abordar diferentes componentes de análisis, y acoplarse a las particularidades y exigencias propias de cada momento en el proceso de aprendizaje.

A propósito de esta última idea, el siguiente cuadro registra la percepción de pertinencia que tienen los docentes del Programa de psicología UNAB sobre la aplicabilidad de diferentes instrumentos de evaluación, según la asignatura que tienen a su cargo:



Evaluación y calidad de la formación:

Como se ha insistido desde el inicio de la plenaria, toda reflexión sobre evaluación debe encontrarse contextualizada en una posición que defina el concepto de *aprendizaje* y describa cómo y para qué ha de ocurrir este último. Ahora bien, tratándose de la formación profesional de psicólogos, es fundamental no perder de vista que tanto el aprendizaje como la evaluación deben conectarse de forma explícita con el contexto sociopolítico que compromete la profesión en la actualidad y, así mismo, integrarse con los avances y problemas de investigación más coyunturales hoy en día en las ciencias sociales o naturales en general.

Si bien, la evaluación facilita la formación de las competencias esperadas en el desarrollo de una asignatura, y a su vez permite identificar, en relación con un punto de partida, los avances atribuidos particularmente al trabajo de un grupo de estudiantes en concreto, es preciso en este punto definir cuándo tales competencias se encuentran alineadas con un concepto de *calidad educativa* normativamente establecido.

Para despejar esta duda, es tal vez importante considerar qué entiende el Ministerio nacional de educación y el CNA por *calidad en la educación superior*. Es probable que este horizonte normativo provea mayor claridad sobre los objetivos, los alcances y las

formas a las que deben responder los instrumentos de evaluación diseñados en la docencia universitaria.

El Decreto 1330 de 2019, emitido por el Ministerio nacional de educación para actualizar las regulaciones del ejercicio y de la evaluación de la calidad en la educación superior, tanto en el ámbito público como privado, establece lo siguiente al respecto del concepto en cuestión:

Artículo 2.5.3.2.1.1. Concepto de calidad. Es el conjunto de atributos articulados, interdependientes, dinámicos, contruidos por la comunidad académica como referentes y que responden a las demandas sociales, culturales y ambientales. Dichos atributos permiten hacer valoraciones internas y externas a las instituciones, con el fin de promover su transformación y el desarrollo permanente de sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión.

La interdisciplinariedad y el reconocimiento del contexto parecen ser los elementos centrales en la formación profesional proyectada desde el citado decreto. Pero, además, operan también como los indicadores claves del estándar de calidad con el que se evalúa el trabajo pedagógico de la universidad. En consecuencia, si bien cada asignatura constituye un dominio temático específico, no obstante, los contenidos o instrumentos de evaluación que considere más útiles en su didáctica, no se encuentra exenta de articular en su evaluación las condiciones de calidad educativa señaladas en el decreto 1330.

Lo coherente en la formación de psicólogos, en este orden de ideas, sería preparar profesionales capaces de analizar, comprender, responder e intervenir las dinámicas del mundo actual que atraviesan por su parte diversos sectores sociales como lo son el sector de la salud, el sector productivo, el educativo y el político. Para ello desde la universidad, y más específicamente desde el aula de clase, debe practicarse un diálogo interdisciplinario que conecte, mediante los procesos de enseñanza – aprendizaje, al estudiante con las coyunturas históricas y sociopolíticas del mundo que le rodea.

En proporción directa a lo que se ha desarrollado en esta plenaria, lo novedoso en esencia de un instrumento de evaluación no es su diseño en sí, es el uso con que el mismo se articula en una didáctica de clase. El repertorio conocido de instrumentos de evaluación

obedece a los recursos que los docentes regularmente conocen y usan; test de preguntas abiertas o cerradas, exámenes cuantitativos o cualitativos, rubricas, diarios de campo u otros sistemas de registro, estudios de caso o reportes de investigación, elaboración de textos argumentativos y evidencias de procesos de lectura y análisis. Lo novedoso en este panorama radica en la manera en la que el profesor orienta y conecta las ventajas de estos instrumentos con los objetivos y resultados de aprendizaje establecidos, y como a través de ellos promueve y fortalece en los estudiantes el pensamiento crítico, las competencias comunicativas, y la vinculación de la profesión con la actualidad de sus avances y con las implicaciones históricas, científicas y sociales que le resultan pertinentes.

DOCUMENTO SEMINARIO

PEDAGOGICO FACULTAD DE

INGENIERÍAS

Miguel Antonio Cadena – Expositor.

Introducción

Lo que más influye en el aprendizaje no es la enseñanza, sino la evaluación. El discurso dominante en la universidad se caracteriza por ser muy tradicional, en el sentido de equiparar la evaluación con calificación, de estar dirigida por el profesor y, por la escasa presencia de retroalimentación.

Concepto de Competencia

Tardif (2006) insiste en que cada quien aclare su concepción de competencia, ya que de allí se derivarán numerosas decisiones en cuanto a las actividades de aprendizaje y a la evaluación coherente con esta concepción

Lasnier (2000) nos dice que “el concepto de competencia está en evolución, ‘en movimiento, es decir que no se le puede concebir de manera universal “un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones” Una competencia tiene como característica ser integradora, combinatoria, en desarrollo, contextual y evolutiva

La Evaluación

- No son sólo los conocimientos adquiridos sino también, y sobre todo, las competencias desarrolladas por los estudiantes
- No se trata tanto de emitir un juicio al final del trayecto como de seguir la progresión del desarrollo de competencias.
- Informar al estudiante sobre la progresión de su aprendizaje, es un elemento esencial de todo dispositivo de evaluación en una formación por competencias
- Como la competencia es un “saber actuar complejo en situación”, la evaluación de las competencias deberá realizarse en una situación lo más auténtica posible.

- La evaluación en un modelo de formación basado en competencias se basa en:
- La manera en la que se adquiere y aplica los conocimientos y las habilidades (cognitivismo)
- Favorecer la construcción gradual de los conocimientos en el estudiante tomando en cuenta los elementos afectivos, cognitivos y metacognitivos de los mismos
- Hincapié en el papel activo del estudiante como primer artesano de su aprendizaje (**constructivismo**)
- Los nuevos conocimientos se adquieren progresivamente relacionándolos con los conocimientos anteriores
- Fomentar la autonomía y la iniciativa del estudiante
- Poner al estudiante en acción para llevarlo a construir sus conocimientos, saber ser y saber hacer

Técnicas de evaluación

“Son técnicas de evaluación cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento para obtener información adecuada a los objetivos y finalidades que se persiguen. Cada técnica tiene una función curricular, es decir, está más capacitada para recoger un tipo de información; además a cada técnica se le deben exigir unas características que garanticen al máximo su validez y fiabilidad y, por último, todas las técnicas tienen sus ventajas y sus inconvenientes.”

Criterios de Evaluación

Una evaluación integrada en el proceso de aprendizaje, que pretende evaluar todos los objetivos en un contexto realista y recogiendo como evidencias de aprendizaje las propias producciones de los alumnos, conlleva la utilización de las propias actividades de aprendizaje como fuente de información para la evaluación. Esto asegura, por un lado, la coherencia entre objetivos, metodología docente y evaluación, y por otro, una evaluación del proceso de aprendizaje y no solo de los resultados.

Tipos de Evaluación

La evaluación educativa es un proceso continuo y personalizado dentro del sistema de enseñanza-aprendizaje cuyo objetivo es conocer la evolución de cada estudiante para, si es necesario, adoptar medidas de refuerzo o de compensación para garantizar que se

alcanzan los objetivos educativos definidos para su nivel. Es, por tanto, una herramienta de gran utilidad para tomar decisiones pedagógicas para mejorar el desempeño de un estudiante.

Diagnóstica

Evalúa las fortalezas, debilidades, conocimientos y habilidades de un alumno antes de la formación. Sirve para conocer el punto de partida.

Formativa

Evalúa el rendimiento de un alumno durante la formación y, por lo general, se produce con regularidad durante todo el proceso de instrucción.

Sumativa

Mide el rendimiento de un estudiante al final de la formación.

Confirmativa

Cuando un tema ha sido abordado, es necesario realizar una evaluación. El objetivo con este tipo de evaluación es averiguar si este tema todavía es exitoso luego de un año, por ejemplo, y si la manera en la que se está enseñando todavía es apropiada.

Referenciada en la norma

Compara el desempeño de un estudiante con el de otros compañeros. Es una especie de evaluación grupal o “demográfica” que ayuda al docente a obtener medias y sacar conclusiones generales.

Referenciada en el criterio

- Mide los rendimientos del estudiante con un grupo establecido de criterios predeterminados o estándares de aprendizaje.
- Chequea lo que se espera que sepan los estudiantes y sean capaces de hacer en una etapa específica de su educación.

Ipsativa

Mide el rendimiento de un estudiante con los rendimientos previos de ese estudiante.

Instrumentos de evaluación utilizados en la Facultad de Ingeniería

- Proyectos
- Concursos
- Retos
- Talleres de laboratorios
- Trabajos de profundización
- Videos que recopilan el desarrollo de un proyecto
- Clases espejo
- Presentaciones orales y escritas
- Informes de práctica realizados por el empresario

ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology)

Competencias ABET

Capacidad para aplicar el conocimiento de las matemáticas, la ciencia y la ingeniería.

Capacidad para diseñar y realizar experimentos, así como para analizar e interpretar datos.

Capacidad de diseñar un sistema, componente o proceso para satisfacer las necesidades deseadas dentro de restricciones realistas, tales como la económica, ambiental, social, política, ética, salud y seguridad, capacidad de fabricación y sostenibilidad.

Capacidad para funcionar en equipos multidisciplinarios.

Capacidad para identificar, formular y resolver problemas de ingeniería.

Comprensión de la responsabilidad profesional y ética.

Habilidad para comunicarse efectivamente.

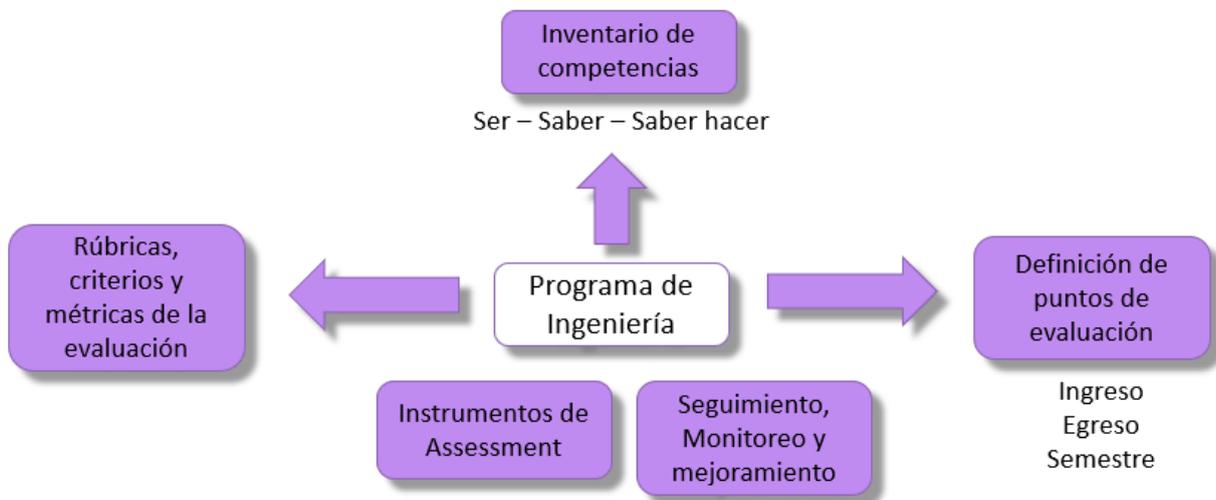
Capacidad para comprender el impacto de las soluciones de ingeniería en un contexto global, económico, ambiental y social.

Capacidad para reconocer la necesidad y la capacidad de participar en el aprendizaje de por vida.

Capacidad para conocer en contexto las cuestiones contemporáneas.

Capacidad para usar las técnicas, habilidades y herramientas de ingeniería modernas, necesarias para la práctica de ingeniería.

Esquema de evaluación en estudio



DOCUMENTO SEMINARIO

PEDAGOGICO FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES HUMANIDADES Y ARTES

Santiago Gómez Mejía – Decano Expositor.

Durante el transcurso del año 2021, la Universidad Autónoma de Bucaramanga llevó a cabo un seminario institucional disciplinar que giró en torno a la temática de la evaluación del aprendizaje, cuyo objetivo fue “propiciar un diálogo académico para la reflexión, comprensión y análisis de la importancia de la evaluación del aprendizaje en un modelo de formación por competencias que busca integrar armónicamente y con calidad los resultados de aprendizaje esperados”. De forma más específica, el seminario se dedicó al diálogo sobre dos núcleos generadores de conocimiento: los propósitos de la evaluación y la planeación de la evaluación.

Para efectos de organización en el trabajo a lo largo del año, dicho seminario fue dividido en cuatro momentos, para cada uno de los cuales se llevó a cabo una sesión plenaria de facultad previas reuniones (ponencias) de los equipos docentes de cada programa con el fin de discutir los temas propuestos. Los dos primeros momentos se desarrollaron durante el primer semestre del año, centrados en el primer núcleo generador de conocimiento ya mencionado, y los restantes tuvieron lugar durante el segundo semestre para discutir el segundo núcleo. Las discusiones de estos cuatro momentos se centraron respectivamente en los siguientes aspectos puntuales:

- Concepto y campos de acción de la evaluación en la formación por competencias.
- Tipos, medios y criterios de la evaluación en la formación por competencias.
- Técnicas e instrumentos de evaluación.
- Alineación del aprendizaje con una práctica pedagógica innovadora.

A continuación, se presenta un breve resumen de las discusiones llevadas a cabo por el equipo docente del Programa de Música en el marco del seminario.

- Primer momento (plenaria de facultad: abril 5 de 2021): se establecieron las definiciones y conceptos relevantes y necesarios para poder hablar el mismo lenguaje en todo lo relacionado con la parte del quehacer docente conocida como evaluación, la cual dejó de constituir un proceso unidireccional, por los términos “autoevaluación”, “heteroevaluación” y “coevaluación” adquieren total relevancia. Por otro lado, se llamó la atención hacia el hecho de que, idealmente, una evaluación por competencias confiable no debería masificar al estudiantado sino contemplar las diferencias individuales en la medida de lo posible. Se destacó la fortaleza que posee el Programa de Música en este sentido, toda vez que las clases de instrumento musical son 100% personalizadas. Se cuestionó, además, el carácter eminentemente cuantitativo de los sistemas tradicionales de evaluación, evidenciado en la memorización y repetición sistemática de la información recibida como principal elemento de juicio. Comprensión, análisis, comparación, investigación, opinión y creación son componentes claves del proceso de aprendizaje que tradicionalmente han sido subvalorados por favorecer una aproximación del aprendizaje eminentemente memorística. Finalmente, y en congruencia con la multidireccionalidad de los procesos de evaluación ya mencionada, se propone desafiar el sistema tradicional de juicios, creencias e interpretaciones abriendo la posibilidad de un intercambio en el juego de roles entre evaluador y evaluado.

- Segundo momento (plenaria de facultad: junio 17 de 2021): se establecieron cinco clasificaciones diferentes para agrupar los procesos evaluativos: según su finalidad o función, su extensión, el agente evaluador, su enfoque metodológico y su estándar de comparación. Ahora bien, cada una de estas clasificaciones tiene también ramificaciones. Según su finalidad o función, la evaluación puede ser diagnóstica, formativa o sumativa. Según su extensión, puede ser global o parcial. Según el agente evaluador, se puede hablar de autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación y evaluación externa. Según su enfoque metodológico, la evaluación puede ser cuantitativa, cualitativa o cuali-cuantitativa. Y según el estándar de comparación, la evaluación puede ser normativa o criterial. Seguidamente, la discusión se centró en las herramientas que se emplean para lograr un resultado de evaluación fiable, las cuales se dividen en medios, técnicas e instrumentos de evaluación. Esto llevó, como segmento final del momento, a la discusión de la aplicación de dichas herramientas de manera congruente con las particularidades de la práctica musical, especialmente en lo que al enfoque metodológico respecta, que resulta

siendo el más complejo en razón a la subjetividad inherente a toda disciplina artística.

- Tercer momento (plenaria de facultad: septiembre 3 de 2021): las ya mencionadas técnicas e instrumentos de evaluación discutidos en el anterior momento fueron objeto de un análisis más detallado en esta ocasión. El punto de partida fue delimitar la división entre dos términos aparentemente muy similares, como lo son “evaluación” y “calificación”, lo cual llevó a percatarse de la complejidad de la “evaluación” comparada con la “calificación”, la cual, en últimas, no es más que la materialización mediante números y/o letras de un juicio emitido. La evaluación, desde esta perspectiva, es el resultado de un proceso de recopilación y análisis de información que brinde elementos amplios y suficientes para hacer una valoración que refleje de manera fidedigna el resultado de un trabajo. Además, la calificación obedece a un momento específico mientras que la evaluación abarca la totalidad del proceso enseñanza-aprendizaje. Y es aquí donde la adecuada utilización de las técnicas e instrumentos que el evaluador tiene a su disposición constituye un pilar fundamental en la toma de decisiones. Es aquí donde se detectó que, si bien los docentes del Programa de Música hacen uso adecuado de muchas de las técnicas e instrumentos de evaluación sugeridos para cada una de las categorías de la taxonomía de Bloom, en la mayoría de los casos su utilización proviene de la intuición. Se hace entonces necesario hacer una revisión de las rúbricas de evaluación para lograr con mayor precisión la utilización consensuada de tales técnicas e instrumentos, en lugar de ser un resultado del criterio de cada evaluador dentro del ejercicio de su libertad de cátedra.

- Cuarto momento (plenaria de facultad: noviembre 22 de 2021): aquí se llevó a cabo la interpretación de los resultados obtenidos luego de desarrollar en las semanas precedentes una investigación tendiente a verificar la unificación de las estrategias pedagógicas utilizadas en el programa. Tal investigación se llevó a cabo mediante la revisión de las guías de cátedra y una encuesta a los docentes. Básicamente, el objetivo fue detectar si hay predominio de elementos comunes en las actividades de evaluación aplicadas en las diversas áreas de conocimiento que maneja el programa, o si por el contrario hay características notoriamente distintivas en cada una de estas áreas. De igual forma, se trató de determinar la mayor o menor presencia de componentes innovadores en las estrategias de evaluación aplicadas en el programa, y aquí se hizo claridad en el

hecho de que, si bien la tecnología y la innovación van de la mano, esta asociación no es exclusiva ni excluyente de propuestas de evaluación que no dependan de las nuevas tecnologías. Dicho esto, se evidenció que el principal legado de la pandemia COVID-19 en lo concerniente a la evaluación en la formación por competencias ha sido la activación de la creatividad en el diseño de estrategias de evaluación, con o sin apoyo de las nuevas tecnologías. En las encuestas realizadas, varios docentes afirmaron haber estado haciendo uso de las tecnologías de comunicación remota y ambientes virtuales de aprendizaje en un porcentaje mínimo antes de la pandemia, pero el recelo que ocasionaba la utilización de tales herramientas desapareció, si no completamente, sí en gran medida gracias a los cambios que el obligado distanciamiento social generó en muchos aspectos, no solo de la educación sino de la vida en general.

DOCUMENTO SEMINARIO PEDAGOGICO

FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y POLÍTICAS

Carlos Duarte Martínez – Expositor.

Con ocasión de la labor docente se analizaron y discutieron los sistemas de evaluación del aprendizaje como aspecto fundamental de los Resultados de Aprendizaje Esperados. Como producto de ese estudio se elaboró este documento el cual se estructura en dos grandes bloques: i) Los propósitos de la evaluación en la perspectiva de un modelo de formación por competencias y ii) planeación de la evaluación de los RAE desde la innovación de la práctica pedagógica. En este se realiza una síntesis de los temas trabajados durante el año 2021 en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas.

LOS PROPÓSITOS DE LA EVALUACIÓN EN LA PERSPECTIVA DE UN MODELO DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

Concepto de la evaluación educativa

Se entiende como evaluación educativa, el proceso mediante el que se determinan las “habilidades cognitivas” del estudiante. La evaluación es un indicador que posibilita establecer el grado de avance del proceso de enseñanza, aprendizaje y formación de los estudiantes, el cual no se reduce a la mera calificación, sino que se dirige al resultado, producto de la observación del desarrollo del aprendizaje del estudiante como producto de su proceso educativo que a su vez que permite al docente valorar su propia labor y reflexionar en torno a ella para reorientarla y corregirla.

La evaluación surge de la necesidad para el docente de comprender el aprendizaje del estudiante, por cuanto se busca por medio de esta conocer el proceso que lleva el estudiante, siendo la evaluación el eje central para el desarrollo de autocrítica del estudiante en su proceso formativo. Igualmente, a partir de esta el profesor, reconoce en el estudiante las competencias que este posee con el objetivo de enriquecer los

conocimientos propios, las capacidades y actitudes para lograr una mejor evaluación de las competencias de los estudiantes. (Cano, 2008).

El PEI de la UNAB da preponderancia al proceso evaluativo, invitando a realizarlo de forma “sistemática y permanente” como mecanismo de mejora constante, y conocer de esta manera cómo los procesos implementados son eficaces en los diferentes ámbitos del entorno académico y profesional. Por ende, la evaluación es la evidencia del desarrollo de las diferentes competencias que se buscan desarrollar en el estudiantado.

Como conclusión, la evaluación es un instrumento que permite al docente advertir si los resultados de aprendizaje esperados para el curso, se han alcanzado por parte de los estudiantes. Además, se resalta la necesidad de observar los procesos para lograr métodos de evaluación en un marco ético y justo tal como lo plantea en su disertación Santos Guerra, titulada “Evaluación centrada en los Aprendizajes”.

Campo de acción de la evaluación por competencias

La reflexión acerca de lo que significa la evaluación educativa llevó a estudiar el campo de acción de la evaluación por competencias y lo que conlleva dentro del proceso de formación. La competencia (dominio intelectual, afectivo y corporal) permite a un ser humano manejar situaciones de diferente complejidad

El modelo pedagógico y la estructura curricular se organiza por competencias tal como lo contempla el PEI, siendo la evaluación el instrumento que permite al cuerpo docente determinar el logro de las competencias y los resultados de aprendizaje esperados, en los estudiantes y desenvolverse en lo académico y en su futuro profesional, con los más altos estándares.

Las competencias de los egresados del programa de Derecho son las siguientes:

- 1) *Capacidad cognitiva (identifica las fuentes del Derecho; comprende la dimensión jurídica de los fenómenos políticos, sociales, culturales y económicos; identifica las corrientes filosóficas que alimentan la teoría del Derecho).*
- 2) *Capacidad hermenéutica (lee, comprende, analiza e interpreta textos jurídicos; aplica las fuentes del Derecho en la solución de los problemas propios del quehacer jurídico; argumenta y sustenta tesis jurídicas de manera oral y escrita).*
- 3) *Capacidad investigativa (identifica problemas objeto de investigación jurídica y sociojurídica; conoce y aplica los métodos y técnicas de investigación jurídica y socio-jurídica; genera análisis críticos y comparativos sobre diversos fenómenos jurídicos).*
- 4) *Capacidad axiológica (identifica la diversidad de valores dentro de la competencia propia de ser abogado; integra los valores y principios en su concepción del Derecho; promueve, respeta y defiende los derechos humanos; reconoce y respeta la diversidad; interactúa con responsabilidad social y ambiental en los ámbitos ciudadano y profesional).*

Las competencias que tendrá el graduado del programa de Derecho tienen como objetivo enfocar la evaluación del aprendizaje de modo que estos articulen todo el conocimiento adquirido durante sus cinco años de formación, de modo que puedan dar soluciones a los problemas jurídicos que enfrenten en su quehacer profesional teniendo en cuenta la dinámica social y por ende el campo normativo.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE CALIDAD

Al mencionar los criterios para lograr una evaluación de calidad tomamos como referencia en primer cinco criterios clave de Hewitt, A (2007):

- a) Validez: la validez interpretada desde un punto de vista básico como medir lo que se necesita medir. La afirmación anterior cobra importancia en relación con el diseño de la evaluación por competencias, debido a que este diseño puede resultar complejo. Esa medición implica en muchos casos una evaluación subjetiva por parte del docente en un contexto en el que puede haber múltiples soluciones más o menos adecuadas en lugar de una sola correcta. Para el mundo jurídico es importante desarrollar la capacidad en los estudiantes de encontrar dentro de un mundo de soluciones la más adecuada.
- b) Confianza: una evaluación confiable es aquella que es objetiva, justa y calificada de forma consistente con el proceso que se lleva. Lo anterior puede resultar contradictorio

teniendo en cuenta de que en la evaluación por competencias se presenta un cierto grado de subjetividad. Esta subjetividad resulta a su vez problemática dentro de la evaluación tradicional en la que por un mismo trabajo se pueden otorgar diferentes calificaciones. Demostrar esa subjetividad resultad problemático en oportunidades en las que se pide, por ejemplo, desarrollar un argumento convincente para el juez para demostrar sus habilidades en oralidad y argumentación puede a su parecer y de acuerdo con su estilo y estructura parecer adecuados, y es en este aspecto donde resulta indiscutible la importancia de la retroalimentación en la evaluación. Los criterios que indique el profesor para la evaluación de actividades mejorar la confianza en esa valoración que se realiza. Se debe en este punto evitar evaluaciones que no tengan un objetivo o que den resultados a corto plazo, lo que se busca con la evaluación es acentuar el conocimiento.

- c) La evaluación debe estar alineada con los resultados de aprendizaje esperados: no se debe olvidar el objetivo pedagógico de la evaluación por competencias. La evaluación debe ir en consonancia con el resultado de aprendizaje esperado escudriñando las capas más profundas de la comprensión del estudiante, llevándolo a lograr esos objetivos que se proponen en los cursos con los contenidos planteados por el profesor. La evaluación debe ser planteada de una forma cuidadosa para evitar enfocarse simplemente en los aspectos técnicos.

Lo anterior nos lleva a reflexionar en la necesidad de diseñar evaluaciones en las que se evidencie que los estudiantes pueden utilizar diferentes estrategias coherentes para solucionar diferentes problemas jurídicos.

- d) Integralidad: se propende por mantener la idea que la evaluación es una herramienta eficaz para el aprendizaje de los estudiantes, una estructura de evaluación integrada ayuda a mantener esta conciencia en el que se practican importantes habilidades profesionales, mediante una evaluación que se percibe con un objetivo claro se está ayudando a los estudiantes a retener conocimiento. Se les debe motivar mediante el uso de, por ejemplo, el aprendizaje basado en casos, esto lleva a hacer la experiencia académica más motivadora, utilizando este método para la enseñanza se contribuye a que el estudiante este más atento de lo que se está enseñando pues tiene la certeza de

que esos temas de interés serán utilizados dentro de sus actividades profesionales.

Si se realizan evaluaciones de esas competencias estrechamente relacionadas con el campo profesional podemos contribuir a que el estudiante permanezca enfocado.

e) Practicidad: cualquier método de evaluación debe ser práctico en temas de tiempo y demanda de recursos, es por ello por lo que debemos propender por tener a la mano herramientas que permitan evaluar y calificar de forma efectiva. Debemos buscar realizar evaluaciones mediante las que sea fácil identificar los resultados de aprendizaje esperados.

De los puntos anteriores, se infiere acerca de la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza, ante la necesidad de identificar en los estudiantes los logros alcanzados y a su vez los que necesitan ser más desarrollados. De ahí la importancia de crear evaluaciones prácticas que a su vez lleven al estudiante a aplicar los conocimientos que se imparten para su desarrollo profesional.

Planeación de la evaluación de los rae desde la innovación en la práctica pedagógica

Técnicas de evaluación

Para el desarrollo de la evaluación se emplean mecanismos previstos por el docente para examinar las competencias de los estudiantes dentro de su proceso y de esta manera valorar el logro de los resultados de aprendizaje esperados propuestos dentro de la guía cátedra del curso.

La importancia de estos mecanismos reside en que estos permiten al profesor identificar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes y realizar la valoración de acuerdo con las competencias del curso.

Se propone para el desarrollo de esta sección del seminario algunas preguntas detonantes para la discusión, en primer lugar, se lleva a que nos cuestionemos ¿Por qué evaluamos? En el marco del estudio del Derecho la evaluación va orientada tanto a evaluar los conocimientos de los estudiantes, la dogmática jurídica, los procedimientos y también a

evaluar sus competencias, como esos saberes adquiridos se integran y trascienden a su campo de acción.

De acuerdo con la revisión de la literatura sugerida se extraen tres tipos de evaluación: inicial, formativa y sumativa Fernández M, (2014).



Por otro lado, dentro de las técnicas de evaluación encontramos que no se puede perder de vista la evaluación desde el punto de vista del sujeto y es por esta razón que se pueden revisar tres perspectivas:

- **Heteroevaluación:** en este punto son los profesores los encargados de evaluar el aprendizaje del estudiante. Para realizar está evaluación desde el principio del curso se le informa al estudiante los criterios que se tienen en cuenta, se les enseña la guía de cátedra con el fin de que tengan conocimiento de los resultados de aprendizaje esperado para que de esta manera la evaluación sea válida.
- **Autoevaluación:** el estudiante revisa su desempeño, los logros que alcanzó en el desarrollo del curso, de esta manera estamos creando profesionales autocríticos y

responsables de su aprendizaje.

- **Coevaluación:** en la coevaluación participa todo el curso, los pares se evalúan entre sí, con esto se fomenta el trabajo en comunidad, son sus mismos compañeros los que retroalimentan el aprendizaje, en este punto tenemos como docentes la responsabilidad que siempre se realice en un entorno respetuoso, buscando instrumentos que permitan llevar a cabo la coevaluación.

La transformación de la concepción de la evaluación en relación con la estrategia pedagógica y los resultados de aprendizaje esperados en las guías cátedra permite que a través de la transversalidad del aprendizaje de los estudiantes en sus diferentes esferas rete al docente para llegar a que el estudiante mute en un sujeto activo de su propio proceso académico, el docente valiéndose de diferentes técnicas e instrumentos de evaluación lleva a ese estudiante a dinamizar su proceso y crear espacios de autocrítica para mantener una constante evolución.

En las guías cátedra de los cursos el estudiante cuenta con información detallada sobre los resultados de aprendizaje se espera obtenga al finalizar el curso, las guías son socializadas y renovadas de acuerdo con las dinámicas del ambiente profesional en el que se van a desempeñar. (Ver anexo 1)

Instrumentos de la evaluación

Luego de revisadas las técnicas de evaluación pasamos a analizar esos instrumentos de evaluación que estén intrínsecamente relacionados con los resultados de aprendizaje esperados. Cada docente maneja instrumentos de evaluación diferentes que se consideran pertinentes en el proceso educativo que sintetizamos así:

Instrumento	Descripción
Parciales (pueden ser orales o escritos)	<p>Los parciales en los que los estudiantes aplican el conocimiento adquirido contribuyen a la revisión de capacidades en los estudiantes de argumentar, interpretar, analizar temas complejos y su capacidad de resolución de situaciones problema de acuerdo con las temáticas trabajadas en el aula.</p>
	<p>Dentro de estos parciales se realizan también parciales de selección múltiple que sirven para determinar dentro de un contexto presentado o la conceptualización del curso el nivel de aprehensión de conocimiento por parte del estudiante.</p> <p>También se cuenta con la realización de debates para los parciales orales en los que el estudiante desarrolla capacidades de expresión del estudiante, respeto, tolerancia, crítica. Se ejercitan la oratoria que es fundamental para los abogados.</p>
Ensayos	<p>En este tipo de trabajo el estudiante realiza una interpretación propia sobre una temática relacionada con el curso. Contribuye a la capacidad del estudiante para argumentar, exponer sus ideas de forma clara, el estudiante defiende la tesis que se plantea mediante argumentos claros conservando una estructura coherente.</p>
Análisis Jurisprudenciales	<p>En este tipo de trabajo nos enfocamos en evaluar la crítica que realiza el estudiante a las consideraciones del Juez entorno al problema jurídico allí expuesto.</p> <p>El estudiante mediante la estructura explicada para realizar el análisis parte de una serie de hechos relevantes del caso, estudia los argumentos de las partes y analiza que adopta el juez en la sentencia para finalmente llegar a un análisis de ese problema jurídico desde su punto de vista. Con este tipo de trabajo el estudiante se familiariza con su contexto profesional, desarrolla</p>

	su capacidad de síntesis y plantea una solución diferente en caso de que no esté de acuerdo con la decisión de la sentencia
Simulación de Audiencias	Se fomenta el trabajo colaborativo, que los estudiantes se sientan más familiarizados con la dinámica profesional del abogado. Se evalúan las capacidades de oratoria y argumentación de los estudiantes.

Finalmente, nos referimos a la relación que se da entre las características de la evaluación y los instrumentos para determinar el alcance de los resultados de aprendizaje en este sentido teniendo en cuenta que la característica principal de la evaluación es la integralidad en la que se evidencien componentes diagnósticos, formativos y sumativos aplicados en los diferentes instrumentos de evaluación se puede identificar de forma más objetiva bajo ese principio que un estudiante está alcanzando las competencias que se buscan con el aprendizaje.

Conclusiones generales

Como conclusiones generales sobre la temática del Seminario Institucional realizado durante este año extraemos las siguientes:

- El objetivo de la evaluación es comprender el aprendizaje que están teniendo los estudiantes y emprender acciones de mejora en los casos que sea requerido.
- La evaluación debe ser comprendida como una herramienta que contribuye al aprendizaje.
- Para realizar una buena evaluación se deben tener claros los resultados de aprendizaje esperados que se evalúan.
- Las preguntas realizadas en los parciales orales y escritos deben ser claras, es por ello que requieren una buena planeación de la evaluación por parte del docente.
- Evaluar de acuerdo con el contexto, saber lo que se quiere evaluar, cómo evaluar, para qué se evalúa y por qué se evalúa.
- Las evaluaciones netamente memorísticas no contribuyen a identificar las competencias adquiridas por los estudiantes en un curso.
- El feedback como herramienta de formación es muy importante en el proceso

educativo pues mediante este el estudiante identifica donde se está equivocando y cómo puede mejorar.

- La evaluación debe estar orientada a demostrar la capacidad del estudiante y no una simple memorización de conceptos, mediante ella debe evidenciarse la puesta práctica del conocimiento adquirido en el curso que demuestre que se alcanzó el resultado de aprendizaje esperado por parte del estudiante.

Anexo 1.

4. Competencias de formación	
Competencia	Resultado de aprendizaje esperado
COGNITIVA - Comprender: Aprehensión de saberes y conocimientos jurídicos mediante un proceso pedagógico contextualizado, experiencial y reflexivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce la dimensión jurídica propia del área en los fenómenos políticos, sociales, económicos y culturales. - Reconoce las fuentes formales del Derecho aplicables a la línea de conocimiento e identifica sus institutos jurídicos.
HERMENÉUTICA - Interpretar: Uso de métodos y técnicas lógico-analíticas y dialéctico-críticas para dar respuesta a problemas jurídicos.	<ul style="list-style-type: none"> - Lee, comprende, analiza e interpreta textos jurídicos. - Aplica las fuentes del Derecho en la solución de problemas jurídicos. - Sustenta con argumentos sus tesis jurídicas.
AXIOLÓGICA - Valorar: Apropiación de valores y principios aseguradores de la vida,	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce, respeta y promueve los derechos humanos.

la dignidad, la tolerancia, la libertad, la responsabilidad, la paz, la solidaridad y la democracia; que orienten sus acciones como ciudadano y profesional.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce, respeta y promueve los valores y principios del Estado Social de Derecho y del sistema democrático. - Actúa con responsabilidad como ciudadano y futuro profesional.
COMUNICATIVA - Comunicar: Comprensión y transmisión de mensajes y desarrollo de procesos comunicativos asertivos, coherentes y consistentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Implementa las TIC en el ejercicio del Derecho. - Se expresa frente a diversos auditorios, de manera oral y escrita, con asertividad, coherencia y consistencia. - Asume una actitud con proyección social.

6. Estrategias Pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> - Catedra magistral - Análisis jurisprudencial y doctrinal – exposición de los estudiantes - Estudio de casos
Otra:
7. Evaluación y Registro de resultados
<p>Evaluar: Se evaluará el proceso de formación y logro de las competencias del curso. La metodología será comunicada al inicio del programa por el respectivo profesor.</p> <p>La evaluación como proceso integral consistirá en la acción permanente de interpretar, comprender y valorar el aprendizaje y las competencias alcanzadas por el estudiante con el fin de <u>proponerle estrategias de mejoramiento</u>, promoverlo y acreditarlo.</p>
<p>Calificar: Las pruebas, criterios de evaluación y valor porcentual serán establecidos y comunicados al inicio del programa por el respectivo profesor. Las pruebas se calificarán con notas comprendidas entre cero (0.0) y cinco (5.0). La calificación aprobatoria mínima será de tres (3.0).</p>
<p>Registro: El registro de calificaciones se realizará en la Plataforma Cosmos en dos momentos definidos por el calendario académico correspondiente, cada registro equivaldrá al cincuenta por ciento (50%) de la calificación total del curso y deberá corresponder a no menos de dos pruebas.</p>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anijovich Rebeca, González Carlos. Evaluar para aprender. Conceptos e Instrumentos. Aique Educación. Primera Edición. Buenos Aires. 2011. Recuperado de: <http://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/anijovichevaluarparaaprenderlibroco.pdf>

Cano García, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado: Revista De Currículum y Formación Del Profesorado, 12(3),1-16. Recuperado de [file:///C:/Users/ss/Downloads/42470-Texto%20del%20art%C3%ADculo-130574-1-10-20151211%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ss/Downloads/42470-Texto%20del%20art%C3%ADculo-130574-1-10-20151211%20(2).pdf)

Fernández March, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 8(1), 11-34. Recuperado de <file:///C:/Users/ss/Downloads/DialnetLaEvaluacionOrientadaAlAprendizajeEnUnModeloDeForm-3996629.pdf>

Fernández March, A. (2014). La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques. Universidad politécnica de Valencia, Instituto de ciencias de la educación. Recuperado de: <https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>

Hewitt, A. (2007). A critique of the assessment of Professional Skills. Legal Education Review, 7, 141-158. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/256019451_A_Critique_of_the_Assessment_of_Professional_Skills

L'ecuyer, J. (2001). La evaluación en la enseñanza superior. Revista Diálogo Educativo, 2(4), 1-26. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/237027810_LA_EVALUACION_EN_LA_ENSEÑANZA_SUPERIOR

Rawlusk, P. (2018). Assessment in Higher Education and Student Learning. Journal of

Instructional Pedagogies, Vol,(21), 48-52. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1194243.pdf>

Saucedo López, H. (2011). La evaluación del aprendizaje a nivel superior. *Perspectivas docentes*, Vol,(46), 48-52. Recuperado de <https://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/557>

Universidad Autónoma de Bucaramanga. (2012). Proyecto Educativo Institucional UNAB 2012. Bucaramanga, Colombia: Autor. Recuperado de <https://unab.edu.co/nosotros/pei>

Video: Evaluación centrada en los aprendizajes. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=_ZN650UJqi0

DOCUMENTO SEMINARIO PEDAGOGICO

FACULTAD DE ESTUDIOS TÉCNICOS Y TECNOLÓGICOS

Yudy Mariana Alfaro – Expositora.

Durante el 2021 la Facultad de Estudios Técnicos y Tecnológicos, enfocó su seminario en la definición, caracterización y formulación de los procesos de evaluación, así como en la diferenciación y reconocimiento de técnicas e instrumentos de esta, cada programa exteriorizó el proceso evaluativo según su enfoque. Articulando la temática de los encuentros de años anteriores, el ejercicio se realizó resaltando la importancia del modelo de formación por competencias, los resultados de aprendizaje esperados RAE, al igual que las competencias que tributan al perfil profesional.

El perfil profesional de cada programa estructura todas las decisiones que impactan la formación de los estudiantes, proyecta las expectativas respecto a lo que será el estudiante al momento de culminar sus estudios. Aunque el ejercicio de construcción de perfil se había realizado hace algunos periodos, se confrontó nuevamente: ¿si tendrán actualmente nuestros egresados el perfil planteado? ¿Qué tipo de formación en “competencias blandas” están recibiendo los estudiantes?, ¿los programas son acordes a las necesidades del sector productivo?

Por estos diversos motivos, los programas de formación deben identificar a cabalidad su perfil profesional, ocupacional y competencias, pero para este ejercicio es de vital importancia relacionarse primero con los empresarios, empleadores, graduados y demás grupos de interés.

Por otro lado, la construcción de la matriz de coherencia en cada programa permitió establecer la relación del perfil profesional y ocupacional con el objeto de formación, competencias, resultados de aprendizaje y cursos que contribuyen al desarrollo de dichas competencias en los programas y con ello se abrió el espacio para analizar la pertinencia del enfoque que tienen las carreras. La matriz fue un valioso ejercicio que

brindó una visión de la situación actual de los programas, de manera que se relacionaba con la planeación y organización de los aspectos curriculares y pedagógicos, posteriormente la pregunta que surgió fue ¿Cómo se está evaluando el cumplimiento de los resultados de aprendizaje esperados?

La evaluación permite la integración de conocimientos, es un proceso de recopilación de información de fuentes múltiples y variadas con el fin de desarrollar una comprensión de lo que el estudiante sabe, comprende y puede hacer con su conocimiento como resultado de su formación; la evaluación es más efectiva cuando los resultados ayudan a mejorar el aprendizaje futuro (Huba & Freed, p.8).

Los equipos docentes debemos preguntarnos si es coherente la cantidad de contenidos que tenemos en los cursos del programa, si estos tienen relación con el perfil, ¿cómo calificaríamos la calidad y la cantidad de los medios de evaluación de los aprendizajes en la formación? Algo que quedó claro en los espacios de seminario, es la relación que debe tener la temática con los RAE que alcanzará el estudiante y las actividades; un elevado número de actividades con un enfoque indefinido al cumplimiento de una competencia lo que logrará es aumentar las cargas de manera desproporcionada tanto en el estudiante como en el docente.

En el 2021 se realizó una revisión profunda de las guías cátedra de cada curso, en estas se resaltaron los instrumentos de evaluación pertinentes con el objeto de conocimiento y la relación con los resultados de aprendizaje esperados, así como el uso de taxonomía de Kendall y Marzano y el desarrollo de actividades que vinculan el modelo TIM. Si bien en Unab Tecnológica todos los programas son Tecnológicos, los enfoques son diferentes, cada programa tiene sus particularidades las cuales se deben tener en cuenta al momento de implementar mejoras en los procesos de evaluación.

Dentro de la formación se debe planificar el proceso de seguimiento y evaluación de programa, es relevante identificar la satisfacción de los estudiantes frente a la percepción de los cursos y las técnicas de evaluación. La retroalimentación es sumamente pertinente, es una herramienta para informar, formar y motivar, preguntémonos, ¿cuál es la retroalimentación que se debería brindar a los estudiantes durante o después de las

evaluaciones? Los comentarios de retroalimentación deben hacerse cautelosamente, ya que dependiendo de la información transmitida puede tener no solo un impacto a nivel metodológico, sino también en el afectivo. Asimismo, ligado a este tema se encuentran las rubricas y su relación con las competencias, la escala y puntos de medición que se plantean según el instrumento de evaluación. Las rubricas ofrecen un juicio basado en criterios coherentes y explícitos, deben ser equitativas y transparentes.

Finalmente, recordemos la alineación constructiva (Biggs 1996), Los resultados de aprendizaje se relaciona con lo que deben saber y ser capaz de hacer los estudiantes al terminar el curso, las actividades de enseñanza y aprendizaje deben ser las apropiadas para que los estudiantes puedan lograr el aprendizaje deseado y la evaluación de los aprendizajes se realizará de manera que los estudiantes puedan demostrar que alcanzaron los aprendizajes esperados.

DOCUMENTO SEMINARIO

PEDAGOGICO DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS SOCIOHUMANÍSTICOS

Ana Dulcelina López – Expositora.

Las temáticas de las sesiones del seminario se desprenden de un Núcleo Integrador que indaga por la planeación de la evaluación de los RAE desde la innovación en las prácticas pedagógicas. Este a su vez se desglosan en dos Núcleos Generadores: Los propósitos de la evaluación y La planeación de la evaluación.

Con ello se pretende propiciar un diálogo académico para la reflexión, comprensión y análisis de la importancia de la evaluación del aprendizaje en un modelo de formación por competencias, para lo cual se hace necesario definir, caracterizar y formular los elementos conceptuales y de gestión sobre la evaluación bajo la perspectiva de dicho modelo, diferenciar técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje y reconocer nuevos instrumentos de evaluación acorde con las necesidades de los estudiantes y de los programas académicos.

Las preguntas orientadoras que definieron las temáticas de las sesiones del seminario giraron en torno a: ¿qué importancia y aplicación tienen las técnicas de evaluación?, ¿qué aportes genera la transformación de la concepción de evaluación en relación con la estrategia pedagógica y los RAE inmersos en las guías de cátedra?, ¿cuáles instrumentos de evaluación son pertinentes con la disciplina y objeto de conocimiento al diseñar una evaluación?

Importancia y aplicación de las técnicas de evaluación.

Las nuevas exigencias educativas y de formación ha hecho replantear seriamente los procesos de enseñanza – aprendizaje, pues demandan el uso de metodologías que fomenten el pensamiento crítico, la construcción de saberes y el desarrollo de competencias como ejes fundamentales de los actos educativos. En este sentido, la evaluación ya no está enfocada únicamente a una calificación, también al proceso

formativo derivado del trabajo con otros para enriquecer las experiencias de aprendizaje, lo que hace necesario replantear las formas tradicionales de evaluación más orientadas a mostrar las fallas de los estudiantes que a destacar sus logros (Carretero: 2006).

La evaluación por competencias considera las transformaciones de los desempeños de los estudiantes mediante diversas actividades que favorecen el desarrollo de las dimensiones afectiva, cognitiva y actitudinal. En el proceso, el maestro brinda espacios de retroalimentación que les permiten reflexionar sobre aquello que han alcanzado y lo que deben hacer para mejorar.

Por esta razón, es importante imaginar y proponer criterios, técnicas e instrumentos de evaluación que permitan evidenciar el nivel de logro que se ha obtenido en el aspecto académico, cognitivo y actitudinal. De allí que, cada vez toma más fuerza la implementación de trabajos que combinen la teoría y la práctica mediante ejercicios que promuevan la reflexión sobre cómo y para qué se aprende. Ilustraciones de lo anterior, son los ejercicios de resolución de problemas, la puesta en marcha de proyectos, los análisis de casos, el desarrollo de talleres e incluso, la conceptualización y la memorización cuando sean pertinentes.

Las nuevas propuestas evaluativas se asocian con metodologías constructivistas centradas en el estudiante, con un enfoque de integralidad referido a la persona, a las competencias, a los resultados de aprendizaje y al vínculo de lo que se aprende con su aplicación práctica dentro y fuera de las aulas.

Criterios, Técnicas e Instrumentos de Evaluación

Algunas generalidades que determinan la escogencia de los criterios, las técnicas e instrumentos de evaluación son:

- a. La posibilidad de recoger información para tomar decisiones que optimicen el trabajo didáctico, pedagógico e incluso administrativo.
- b. La correspondencia entre las competencias, los RAE, las actividades de aprendizaje y el contexto sociocultural de los estudiantes.
- c. La coherencia entre el análisis cualitativo de los desempeños y la calificación cuantitativa.

- d. La definición de los momentos y clasificación de la evaluación durante el proceso. (retroalimentación)
- e. Las posibilidades de involucrar la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.
- f. La consideración de los estilos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas y las experiencias culturales y educativas de los estudiantes. (Vásquez:2014)

Criterios de Evaluación: hacen referencia a la intención pedagógica, es decir, a lo que se pretende con el proceso de evaluación, pues responde a la pregunta: ¿qué se evalúa? De ellos provienen, en buena medida, las disposiciones sobre los instrumentos, procedimientos, momentos e indicadores que se utilicen en el recurso evaluativo (Baeza, 2013).

La respuesta al qué se evalúa, está ligada a aspectos como:

- El objetivo de formación planeado al comienzo del proceso de enseñanza– aprendizaje.
- Las competencias que serán evaluadas y los temas (saberes) que de allí se deriven.
- El propósito y sistema de la evaluación.
- La relación entre las competencias declaradas y la evaluación aplicada.
- El reconocimiento de los presaberes.
- Su aporte a la realización del aprendizaje.

Las técnicas e instrumentos de evaluación: son las herramientas que el docente escoge y elabora para visualizar logros a partir de una competencia definida, un resultado de aprendizaje esperado y la finalidad de la evaluación (responde a la pregunta: ¿cómo se evalúa?). La técnica de evaluación es el procedimiento que el maestro utiliza para determinar el nivel de logro de un aprendizaje, mientras que el instrumento evaluativo es el documento que se toma como evidencia del aprendizaje alcanzado por el estudiante. (Mora Vargas:2004).

Dentro de las técnicas de evaluación Mousalli (2007) destaca:

Mapas visuales: expresiones visuales pertinentes para que los estudiantes presenten los conceptos o ideas claves de una temática y para que negocien significados entre sus presaberes y los nuevos conocimientos.

Problemas o casos: Permiten evaluar la forma en que los estudiantes se desempeñan ante una situación específica a partir de la apropiación conceptual que realizan, considerando valores, habilidades de pensamiento, capacidad para trabajar con otros y la manera de argumentar y usar lo aprendido en otros contextos reales.

Proyectos: permiten reconocer en los estudiantes la manera en que aplican los conocimientos, su habilidad para asumir responsabilidades, tomar decisiones y satisfacer intereses individuales y colectivos.

Diario: permite que los estudiantes sinteticen sus pensamientos, tomen conciencia sobre sus acciones e ilustran la evolución del proceso educativo propio y del grupo.

Portafolio: Es una manera de recopilar la información que evidencia las habilidades y logros de los estudiantes en las dimensiones intelectual, emocional y social.

Trabajos escritos y orales: Tienen como principal propósito desarrollar la capacidad reflexiva y crítica de los estudiantes, mediante el cumplimiento de propósitos comunicativos a partir de procesos mentales complejos. Es necesario tener en cuenta lo que se espera de los estudiantes (sintetizar, analizar, comparar, evaluar, etc.) para definir el género más pertinente (resumen, reseña, ensayo, sustentación oral, etc.).

En cuanto a los instrumentos de evaluación se destacan:

Lista de chequeo: Es una serie de enunciados con los que el evaluador registra la presencia o ausencia de unas acciones, desempeños o conductas esperadas acompañada de una casilla de observaciones para incluir felicitaciones o recomendaciones de mejora.

Escala de estimación o rejilla: Es una versión más completa de la lista de chequeo, que incluye grados de cumplimiento de los criterios derivados de los resultados de aprendizaje de manera numérica o descriptiva.

Rúbrica: escala que contiene los criterios de evaluación y una descripción precisa de los niveles de desempeño que se dan según el grado de experticia evidenciado por el estudiante.

Se reflexiona acerca de la importancia de pensar de manera amplia la relación que existe

entre lo que se enseña y la manera como se mide lo que se aprende y se exaltó la necesidad de racionalizar los procesos científicos y pedagógicos sin dejar de lado que estamos hablando de una relación entre humanos, por lo que caer en el exceso de objetividad, esto es, traducir lo que enseñamos en números siempre es difícil e incluso peligroso. En ese sentido, se planteó cambiar la competencia por la cooperación, ya que la evaluación aún no muestra elementos en los que se mida el nivel de cooperación entre unos y otros, sino que sigue impulsando el espíritu competitivo.

Aportes de la transformación de la concepción de evaluación en relación con la estrategia pedagógica y los RAE inmersos en las guías de cátedra

Dadas las dinámicas del mundo contemporáneo los modelos educativos, la formación por competencias, las actividades de aprendizaje y las técnicas e instrumentos de evaluación, suscitan una reflexión constante. En las últimas décadas se viene insistiendo en la necesidad de replantear la evaluación, tanto en su concepción como en la práctica, en un intento por adaptarse a las nuevas demandas educativas y sociales.

Desde el modelo pedagógico social cognitivo de la UNAB (PEI:25) se nos propone una evaluación integral que tenga en cuenta el desarrollo de las dimensiones del estudiante, las habilidades, destrezas, competencias cuyos indicadores deberán ser determinados por los equipos docentes para ser tenidos en cuenta en la evaluación del aprendizaje, así como las situaciones, métodos, instrumentos y recursos requeridos para ello (PEI:60).

En este sentido la universidad propone un modelo de guía de cátedra en la que cada asignatura define los resultados de aprendizaje esperados, así como los criterios y niveles de exigencia que se van a aplicar en la evaluación. Cada guía contribuye a la formación de una o varias competencias- genéricas, de conocimientos, habilidades, destrezas o actitudes - por ello definir una asignatura por sus resultados de aprendizaje es enfatizar en lo es realmente importante; los estudiantes qué deben y necesitan aprender para adquirir esa competencia.

En la relación entre los resultados de aprendizaje y el sistema de evaluación, el énfasis se debe hacer en lo que el estudiante logra y en lo que se le ofrece para que lo logre. Los RAE concretan las competencias al señalar el nivel específico de desarrollo que se

alcanzará tras un periodo de aprendizaje (según la definición del Proyecto Tunning (Gonzalez y Wagenaar, 2008). De ahí que, definir de manera clara los resultados de aprendizaje favorece el proceso de evaluación (Royo:2010).

Algunos criterios ha de tener en cuenta a la hora de formular los RAE están relacionados con:

- Un RAE debe ser alcanzable, centrado en lo que el estudiante debe hacer al finalizar el curso y no en lo que el profesor debe enseñar.
- Es importante seleccionar aquellas acciones más representativas y esenciales de manera que con pocos resultados de aprendizaje se logre llegar a una gran cantidad de conocimiento.
- Deben involucrar todas las competencias que se esperan del estudiante.
- Los RAE permiten al estudiante conocer hacia dónde se dirige cada asignatura y la relevancia de esta frente al proceso de formación.

Aportes de los RAE al proceso de evaluación

La evaluación por competencias se ubica como la medición de capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y valores del estudiante en un momento específico y en diversos ámbitos (Ruay: 2015). Cada uno de ellos aporta al proceso de formación, por ende, los programas deben contemplar en sus perfiles profesionales un abanico de competencias humanísticas, profesionales, disciplinares, investigativas y tecnológicas. Como contribución al proceso evaluativo se debe destacar que los RAE han hecho posible entre otras acciones las siguientes:

- Especifica las cualidades y los niveles de calidad que se van a exigir en las acciones concretas que manifiestan los resultados de aprendizaje.
- Se verifica mediante evidencias (trabajo, examen, proyecto) el logro de la competencia.
- Los criterios de evaluación permiten al estudiante saber qué se espera de él.
- La evaluación se hace más transparente, por cuanto los criterios y niveles de exigencia son conocidos de antemano por el estudiante.
- La información se convierte en un reflejo por parte de quienes intervienen en el proceso, es un espacio de crecimiento, observación y análisis de su acción en el proceso.
- Se pueden hacer los ajustes del caso, ya sea en el proceso de aprendizaje del alumno o en las acciones de enseñanza.

- Permite la toma de decisiones respecto a la promoción del estudiante.
- En el plano actitudinal se puede dar cuenta de algunos aspectos asociados como la responsabilidad, compromiso, iniciativa, motivación, participación, creatividad, relaciones interpersonales y autodomínio (PEI: 59).
- La fortaleza se centra en el estudiante responsable de su propio proceso de formación, al recalcar el valor de la evaluación formadora como el espacio que permite al discente revisar sus fortalezas, debilidades y reconocer el error como punto de partida para su autoaprendizaje. (Przemycki:1991)

Llama la atención cómo a pesar de que los criterios evaluativos sean claros en la forma, su capacidad para lograr verificaciones del proceso pedagógico y calificaciones precisas puede ser aparente, dada su rigurosa especificidad y porque se abusa de la sistematización que inducen a acciones que pueden ir en contravía de una educación más libre, tal como es el propósito de la UNAB. El formato, la ficha evaluativa o la cuadrícula, quizás esconden un afán de control que va en detrimento del pensamiento crítico y la libertad. Por ende, se debe ir más allá de lo Instrumental. La propia convivencia es un derrotero más certero, pues permite una valoración más integral. Acciones como la observación de lo actitudinal en el trabajo en equipo y el entusiasmo expresado, pueden dar muy buenos resultados al momento no sólo de evaluar, sino de calificar.

Surge la inquietud sobre qué es más importante: que los estudiantes conozcan a través de la guía de cátedra los resultados de aprendizaje y que comprendan que son responsables de su propio proceso de aprendizaje o que, más bien, exista un acompañamiento por parte de docentes que les permita comprender cuáles son sus responsabilidades. La reflexión sobre los criterios evaluativos y la autonomía educativa conduce a plantear el tema en términos de deberes y derechos en el proceso pedagógico.

El consenso al que se llega es que más allá de la dicotomía entre deberes y derechos hay otros aspectos a tener en cuenta, como son las motivaciones intrínsecas, de ahí la importancia de sembrar en los jóvenes el gusto por el aprendizaje; generar agrado, seducir, enamorar. Eso conduce a la adquisición de compromisos por parte de los discentes.

Otro aspecto a destacar es sobre la necesidad de establecer acuerdos mínimos, éticos y mutuos, firmes y claros e inquebrantables que tengan en cuenta la diversidad humana, que respete el pluralismo pero que evite el exceso de relativismo. Lo anterior se hace especialmente necesario cuando tenemos en el aula personas con necesidades educativas especiales. Por tal razón, se requiere aplicar un criterio de especificidad, que a su vez implica empatía y agudeza para saber identificar el modo correcto de obrar, dependiendo de las circunstancias.

En síntesis, los instrumentos evaluativos con un enfoque homogeneizante no deben ser descartados como medio para la viabilización de Resultados de Aprendizaje Esperado (RAE), pero tampoco deben considerarse efectivos per sé. De lo que se trata es de que prime el buen criterio como docentes; esto es, la capacidad para saber combinar la experticia, la comunicación con el estudiantado y el balance, desde el estilo individual, entre métodos pedagógicos tradicionales y novedosos.

Instrumentos de evaluación empleados para alcanzar los RAE en el DESH

Orientada por una perspectiva estética, la formación en la UNAB le apuesta al desarrollo humano integral, que reconoce y propicia la expansión armoniosa de las dimensiones de la persona. Para tal fin, todos los cursos impartidos en la UNAB, en particular los ofertados y orientados por los docentes del DESH, deben promover una evaluación en la que se logre “la conversación entre maestros y alumnos acerca de los conocimientos, en el cada paso es un ejercicio del espíritu...” (UNAB, 2012, p.18)

Desde esta perspectiva cobra importancia la competencia de formación ciudadana con la que se busca propiciar la autonomía intelectual y moral y el sentido de interdependencia, para lo cual, deben promoverse aprendizajes que permitan: “reconocer al otro como interlocutor válido, confrontar las distintas posiciones e intereses con apertura de pensamiento, para lograr acuerdos mínimos en la solución de problemas y respetar los acuerdos alcanzados” (UNAB, 2012, p. 36).

La evaluación de las competencias debe ser un proceso integral, interpersonal y armónico sobre el desarrollo obtenido en “las dimensiones del ser humano (afectiva, cognitiva y corporal) en contexto (Las competencias son: Ser social – Ser Disciplinar – Ser profesional)” (UNAB, 2012, p. 33).

Desde el componente curricular sociohumanístico, la formación en competencias generales, ciudadanas, disciplinares y profesionales requiere que la evaluación favorezca diversas perspectivas para que los estudiantes busquen otras fuentes, seleccione e integre contenidos pertinentes que ubique a los aprendices en contextos globales y sobre todo que permita que “cada uno de los estudiantes haga consciente su propia manera de aprender y logren voz propia en el proceso de aprendizaje y de afirmación de sus identidades” (UNAB, 2012, p. 43-44).

Considerando la planificación de los cursos impartidos por el Departamento de Estudios Sociohumanísticos (DESH), a continuación, se establece cuáles instrumentos de evaluación son pertinentes con la disciplina y objeto de conocimiento al diseñar una evaluación.

En el caso del Departamento de Estudios Sociohumanísticos, el taller es el principal método, técnica y actividad de evaluación de los aprendizajes asociados con las competencias planeadas en las guías de cátedra para los cursos. Por taller se entiende en la UNAB tanto el curso, como la actividad específica de aprendizaje, mediante la cual, se planifica un trabajo conceptual o empírico a partir de la exploración de ideas, la revisión de materiales, la vivencia de experiencias o acciones prácticas, etc. El taller es diseñado y dirigido bajo la responsabilidad de los docentes, la calidad y cantidad de los resultados son responsabilidad de los aprendices (UNAB, 2019, art. 31), así como sus dinámicas de realización están asociadas con estrategias activas como el aprendizaje basado en evidencias, problemas, proyectos, retos, actividades previas, etc.

Para la evaluación de los talleres son empleados instrumentos de evaluación estructurados o no estructurados, como es el caso de la lista de chequeo, la solución del cuestionario, la conclusión o reflexión personal en los textos argumentativos redactados (Anijovich y González, 2011), etc. De igual modo, por iniciativa de algunos docentes en la plataforma de apoyo disponible se ha iniciado la redacción de una rúbrica o una matriz de evaluación por cada producto asociado con cada RAE. Las guías de cátedra y la planificación de los RAE de cada curso están mediados con recursos y actividades TIC disponibles en las plataformas TEMA (Moodle), Canvas o Teams y en concordancia con tipologías de evaluación en el aula (diagnóstica, heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación, etc.)

(MEN, 2009).

En el caso de los cursos de Expresión, los RAE se cumplen por medio de actividades como taller aplicados en la redacción de resúmenes, reseñas, ensayos, análisis crítico-literarios que haga evidente, según el caso, la reflexión personal, plasmadas en instrumentos de evaluación como el diseño de infografías, revistas virtuales y cuestionarios en línea; también se promueve la coevaluación de textos producidos entre los estudiantes por medio de rúbricas (DESH, 2021). En el caso de los cursos en Identidad (e identidad y emprendimiento), los RAE se evidencian a través de talleres que buscan: la realización audiovisual de exposiciones y videos en línea que son evaluados desde la observación de los componentes o listas de chequeo de indicaciones; la resolución de cuestionarios para verificar la comprensión de lectura de textos institucionales o disciplinares, así como la redacción de reseñas e informes académicos que permiten verificar su conclusión o reflexión personal (DESH, 2021).

Al ser articulados desde 2020 los cursos presenciales a la formación apoyada con las plataformas TIC gestionadas por la UNAB, gradualmente se han incorporado a los cursos orientados de forma remota, técnicas e instrumentos de evaluación en línea, acordes con las herramientas disponibles en cada plataforma, entre las cuales se cuenta con: lista de chequeo, cuestionario, informe de progreso, portafolio, lista de control o escala, y en especial, las rúbricas (Salazar, 2021). Es importante tener claridad acerca de qué se entiende por productos, criterios e instrumentos de evaluación. Mientras los productos son las reseñas, ensayos, exposiciones u obras, por ejemplo, los criterios de evaluación son estándares pretendidamente objetivos que se precisan -por ejemplo- en rúbricas y que deben ser conocidos por los estudiantes desde antes de desarrollar sus evaluaciones. Estas precisiones conceptuales permitirán acuerdos que han de verse reflejados al plantear los RAE en las guías de cátedra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique Grupo.

Allen, D. (2010). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Baeza, A. (2013). *La enseñanza basada en competencias*. Recuperado el 2021 de mayo de 17, de Universidad de Chile - Vicerrectoría de Asuntos Pedagógicos - Departamento de Pregrado: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENC>

Cano García, M^a Elena. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior*, Universitat de Barcelona, Revista Profesorado. Barcelona.

Carretero, M, et al. (2006). *Competencias, calidad y educación*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Departamento de Estudios Sociohumanísticos (DESH). (2021). *Guía cátedra de Expresión*. DESH.

Departamento de Estudios Sociohumanísticos (DESH). (2021a). *Guía cátedra de Identidad*. DESH.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). *Evaluación en el aula*. <https://cutt.ly/snX2W7W>

Mora Vargas, A. (2004). *La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos*. Revista Electrónica "Actualidades Educativas", 4(2). Recuperado el 18 de mayo de 2021, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/447/4474021>

Mousalli, G. (2017). *Evaluación: Técnicas alternativas*. Recuperado a partir de: <https://www.youtube.com/watch?v=eEn2H2o49Xk>

Royo, Javier Patricio. (2010). Un modelo de guía docente desde los resultados de aprendizaje y su evaluación. Universidad de Zaragoza. España.

Ruay, Rodrigo y Garcés, José Luis. (2015). Diseño y construcción de instrumentos de evaluación y de aprendizaje. Editorial REDIPE. Colombia.

Salazar, C. (2021). Técnicas e instrumentos de evaluación. UnabVirtual.

Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB). (2012). Proyecto Educativo Institucional. UNAB.

Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB). (2019). Reglamento estudiantil pregrado. UNAB

Vásquez, A. (2014). Evaluación tradicional vs Evaluación competencial en educación primaria. Universidad Internacional de La Rioja. Facultad de Educación.

DOCUMENTO SEMINARIO

PEDAGOGICODEPARTAMENTO DE

CIENCIAS BÁSICAS

Ana Dulcelina López – Expositora.

Tomando como punto de partida el seminario anterior en el Departamento de Ciencias Básicas para desarrollar el proceso de evaluación se utilizan técnicas como prueba objetiva tipo test, mapa conceptual, trabajo académico, proyecto, caso, ensayo, debate y observación. Por otra parte, dentro de los instrumentos que se utilizan en la evaluación se incluyen tanto exámenes escritos, trabajos teóricos, trabajos prácticos como ejercicio, entre otros.

Como parte de la dinámica de los procesos de enseñanza aprendizaje, la relación entre las características e instrumentos de evaluación como elementos derivados y estrechamente relacionados con los resultados de aprendizaje esperados, se tiene en cuenta los siguientes aspectos en su concepción y formulación:

-Coherencia:

Con esta característica se busca que haya coherencia entre lo que se plantea como medición en un instrumento en relación con el nivel esperado en el RAE. Si la formulación del RAE plantea un nivel de comprensión el instrumento debería llegar máximo a este nivel y no alcanzar al nivel de análisis o utilización del conocimiento

-Pertinencia:

Teniendo en cuenta que el diseño de los RAE tiene en cuenta el contexto el diseño de los instrumentos de evaluación en aspectos como la solución de problemas considera situaciones y fenómenos relacionados con el contexto regional con visión global.

Si bien una parte fundamental de diversos cursos está constituida por el planteamiento de formulaciones basadas en diversidad de expresiones algebraicas y ecuaciones, el acercamiento a su utilización en diferentes áreas de las profesiones que cursan los estudiantes genera una mayor posibilidad de apropiación y logro de los resultados de

aprendizaje asociados a las competencias, a partir del uso adecuado en un momento u ocasión determinados. Un ejemplo de lo planteado anteriormente lo constituye el desarrollo de un análisis cuantitativo de las propuestas de candidatos a elecciones de diferentes representantes en un proceso democrático.

- Aspectos éticos:

Al concebir la evaluación como un elemento fundamental del proceso formativo se motiva a que los estudiantes tengan en cuenta la correcta referenciación y citación de fuentes bibliográficas, sobre la base de los diferentes aspectos éticos y de propiedad intelectual como un componente fundamental de su formación integral.

Este aspecto es transversal a la evaluación que se realiza por medio de los diferentes instrumentos y técnicas y la apropiación por parte del estudiante debe considerarse desde el inicio de su proceso formación y consolidarse a medida que avanza con el desarrollo de las demás competencias.

-Creatividad e innovación

Como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en el departamento se estimula la creatividad e innovación por parte del estudiante en el desarrollo de enfoques como el de aprendizaje basado en proyectos, con los que se tiene la oportunidad de explorar diversas formas de aportar a la búsqueda de solución de problemas, haciendo uso de diferentes aspectos del razonamiento cuantitativo. Lo anteriormente descrito toma como base la solidez en los conceptos, la apropiación de procesos y las habilidades para argumentar y comunicar sus planteamientos.

-Uso de rúbricas:

Para el diseño de las evaluaciones los profesores definen rúbricas de evaluación como un componente del proceso de evaluación que le ayuda por una parte al estudiante a clarificar los diferentes aspectos que serán tenidos en cuenta dentro para medir su desempeño y por otra parte el profesor una vez realiza el diseño de la rúbrica cuenta con una herramienta que le facilita el proceso de revisión, constituyéndose en un elemento que brinda beneficios en ambos sentidos.

El diseño de las rúbricas puede incluir construcciones genéricas de acuerdo con los tipos de instrumentos que se diseñen.

-Equipos docentes:

Para establecer las características de la evaluación se tienen en cuenta los acuerdos planeados en los análisis del equipo docente, así como los acuerdos de los equipos docentes que se realizan en cada inicio de semestre.

En esta forma se aporta a que se afinen los elementos que hacen que la relación entre las características y los instrumentos se afine de acuerdo a una visión compartida.

Los anteriores elementos de la relación tienen como fundamento lo planteado en el Proyecto Educativo Institucional de la UNAB,

Por otra parte, resulta importante destacar que cada instrumento de evaluación tiene unas características asociadas por medio de las cuales es posible analizar aspectos como:

- Nivel de comprensión.
- Nivel de abstracción.
- Desarrollo de asociaciones.
- Planteamiento de analogías y diferencias.
- Interpretación de gráficas, tablas, datos estadísticos.
- Diferentes aspectos de la comunicación escrita y oral.
- Descripción y argumentación de procesos requeridos para dar solución a situaciones diversas

Todo lo anterior debe permitir al estudiante aprender a manejar la frustración, fortalecer su inteligencia emocional y concebir los posibles errores como una oportunidad para aprender y crecer en su formación integral.

Finalmente, el cuerpo docente del departamento tiene como base del diseño de los instrumentos de evaluación los niveles que se espera que el estudiante alcance en los resultados de aprendizaje definidos para el curso y su construcción requiere de un análisis y reflexión permanente, para en esta forma mantener alienación con los constantes cambios que se presentan en el entorno mundial, regional y local, para así contribuir a dar una mejor respuesta a lo que la sociedad espera.

¿Qué aportes genera la transformación de la concepción de evaluación en relación con la estrategia pedagógica y los RAE inmersos en las guías de cátedra?

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) propende por una formación académica cónsona con el desarrollado nacional y tiene como propósito articularse de manera armónica con sus grupos de interés (comunidad, sector empresarial y Estado) con el fin de alcanzar nuevos estadios de bienestar y calidad de vida (UNAB, 2012). De igual forma, el PEI vigente tiene en consideración la importancia de apuntar a un aprendizaje transformacional y se aleja de procesos de aprendizaje que privilegien la simple memoración o evocación del conocimiento. En este sentido, los Resultados de Aprendizaje Esperados (RAE) se convierten en un elemento clave para el diseño y puesta en práctica del modelo pedagógico por competencias de la UNAB, en el sentido de que permite una mayor estructuración del proceso de formación enfocado en el estudiante y sus necesidades.

Para Pérez (2021) la medición de lo aprendido mediante la instrucción por competencias permite “interrelacionar objetivos, contenidos que se han seleccionado, organizado y planificado, resultados de aprendizaje esperados acordes con un perfil profesional y estrategias de evaluación de una manera integrada en los procesos de aprendizaje” (pág.1). De esta forma, los RAE se convierten en una enunciación de lo que un participante de un programa de formación debe conocer, comprender y ser capaz de adelantar cuando concluya un módulo en un periodo finito de tiempo. Autores como teniente-Avilés (2021) al responder cómo se deben evaluar los RAE de un estudiante, destaca la necesidad de aplicar estrategias de evaluación cónsonas con los objetivos de capacitación.

En este sentido, además de articularse con lo establecido en el Decreto 1330 del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2019), la UNAB se une a la preferencia mundial en donde los RAE asumen un rol preponderante para identificar la convalidación, movilidad y similitudes de los diplomas que acreditan una formación específica entre las naciones, siendo un instrumento primordial en los mecanismos de evaluación, acreditación y certificación a nivel mundial. Para el caso de la educación superior en la región de América Latina, en el caso particular de Chile, se evidencia que es necesario que la calidad “...debe ser medida, para ello se debe evaluar tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje. Siendo este último el más relevante en cuanto a los resultados

esperados por la sociedad” (Riquelme-Silva y López-Toro, 2019).

La planta de profesores de la UNAB ha adelantado una reflexión importante en relación a los RAE. En el 2020 adelantó un Seminario Disciplinar Institucional titulado “Planeación Docente centrada en los RAE”. De esta forma, los docentes de la UNAB no sólo comprenden, sino que incorporan los RAE como instrumento para alcanzar los esquemas de formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANIJOVICH. Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos. Editorial Aique, 2011
- CARBALLO, R. (1990):"Evolución del concepto de evaluación: desarrollo de los modelos de evaluación de Programas". Bordón, 42 (4), (pp.423-431).
- DE MIGUEL, M; MORA, J.G. y RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1991). La evaluación de las Instituciones Universitarias. Secretaría General del Consejo de Universidades. Madrid
- EDUCREA. Características e Instrumentos de evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Disponible en: <https://educrea.cl/instrumentos-de-evaluacion-en-el-proceso-ensenanza-aprendizaje/>
- FERNANDEZ, A. La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques.
- GARCIA RAMOS, J.M. y PÉREZ JUSTE, R. (1989): Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones. Rialp. Madrid
- FINK, D. (2008). Un Guía Autodirigida al Diseño de Cursos para el Aprendizaje Significativo. Recuperado de: http://www.deefinkandassociates.com/Spanish_SelfDirectedGuide.pdf
- KAISER, PARÉS, & VILLAREAL, (2004). Reflexión sobre la educación en la formación universitaria. Revista panamericana de pedagogía, ISSN 1665-0557, N°. 5, 2004 (Ejemplar dedicado a: Saberes y quehaceres del pedagogo) , págs. 113-130. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2385598>
- Ministerio de Educación Nacional (2019). Decreto 1330: Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. 25 de julio de 2019.
- Pérez, C. (2021). Evaluación de los aprendizajes basado en competencias en el ámbito de la educación universitaria. Revista Científica CIENCIAEDUC, 6(1), 1-17.
- Riquelme-Silva, G. & López-Toro, A. (2019). Política y gestión pública en educación superior en Chile. VI Congreso Uruguayo de Ciencia Política. Montevideo, Uruguay.
- Teniente-Avilés, M.J. (2021). Diseño de evaluaciones para medir el aprendizaje. Glosa: Revista de Divulgación, 9(16), 1-16.

Universidad Autónoma de Bucaramanga (2012). Proyecto educativo institucional.
Bucaramanga-Colombia.

DOCUMENTO SEMINARIO

PEDAGOGICODEPARTAMENTO DE LENGUAS

Ana Dulcelina López – Expositora.

Los RAE como verificación de la formación por competencias en el marco del PEI UNAB

El concepto de RAE cobró vida en decreto 1330 de julio 2019. La norma 1330 dice, en sus considerandos, que *“los resultados de aprendizaje son concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico”*, y que *“se espera que los resultados de aprendizaje estén alineados con el perfil de egreso planteado por la institución y por el programa específico”*.

Según el ACUERDO 02 DE 2020 por el cual se actualiza el Modelo de Acreditación en Alta Calidad EL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

– CESU los resultados de aprendizaje son concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su Programa Académico. Se constituyen en el eje de un proceso de mejoramiento en el que se evalúa el grado en el cual el estudiante se acerca a obtener los resultados definidos por el Programa Académico. A partir de ellos se llevan a cabo ajustes en los aspectos curriculares para lograr un proceso de aprendizaje más efectivo. Los resultados de aprendizaje se definen para un Programa Académico específico.

Los resultados del aprendizaje ofrecen una mayor claridad y transparencia para los sistemas de educación superior y sus cualificaciones. Son herramientas importantes de clarificación de los frutos del aprendizaje para el estudiante, los ciudadanos, los empleadores y los propios educadores (Adam, 2004).

2. Importancia que tienen los RAE para la formación por competencias.

Los RAE son de suma importancia pues estos permiten que las formaciones por competencias lleven a la consecución de los resultados esperados tales como la estimulación el aprendizaje activo y contextualizado, el fomento de la autonomía del alumno y el incremento de su motivación al aproximar el aprendizaje que se promueve en la institución a las características de la vida real. además, permite la sinergia de los ámbitos social, profesional, universitario y pedagógico.

3. Las ventajas que se observan al definir los RAE para cada competencia en concordancia con el perfil de egreso.

- Es una herramienta para planificación y organización del aprendizaje que permite que los resultados previstos sean de fácil comprensión por parte de todos los agentes que intervienen en el proceso educativo.
- Ayuda al profesor a orientar su docencia hacia el logro de determinados objetivos que se han hecho explícitos en términos de conocimientos y competencias.
- Permite al estudiante saber de antemano los retos a los que se va a enfrentar a lo largo de su formación, es decir, lo que se espera de él al término de sus estudios y cómo se va a evaluar el aprendizaje logrado.
- Aumenta la coherencia del modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante ya que establece un vínculo entre actividades formativas, metodologías de evaluación y resultados.
- Permite el alineamiento de las cualificaciones con las exigencias de una buena formación universitaria.
- Ofrece a los empleadores información sobre lo que los graduados saben y son capaces de hacer.
- Es una buena referencia de la calidad que obliga a los responsables académicos a reflexionar sobre los resultados deseados del título que ofrecen, y a orientar los

sistemas internos de garantía de calidad de las enseñanzas para lograrlos.

- En el ámbito internacional, permite la cualificación y globalización de los currículos y, por ende, facilita la movilidad de estudiantes.

Finalmente, la principal ventaja radica en el ejercicio del profesor porque tendrá que dedicar más tiempo y esfuerzo a la recolección y acumulación de los datos y las evidencias del aprendizaje de los estudiantes, a su medición e interpretación, a la determinación de los niveles de logros y a la toma de decisiones sobre lo que les falta.