



Serie Investigación

GERENCIA EDUCATIVA

Innovación y evaluación para la transformación

Irma Amalia Molina Bernal
Martha Hortensia Arana Ercilla
Sergio Alejandro Rodríguez Jerez
Compiladores



Irma Amalia Molina Bernal

Doctora en Ciencias de la Educación, doctora *Honoris causa* en Ciencias de la Educación, magíster y especialista en Gerencia Social de la Educación, en Gerencia de Recursos Humanos y en Docencia Universitaria. Administradora educativa y educadora en preescolar. Par evaluadora de Minciencias y conferencista nacional e internacional. En la actualidad es directora de investigaciones en la Escuela de Educación de la Universidad Sergio Arboleda.

Contacto: irma.molina@usa.edu.co



Martha Hortensia Arana Ercilla

Doctora en Educación, magíster en Educación y especialista en Gestión de la Ciencia y la Tecnología. Profesora e investigadora de la Universidad Sergio Arboleda. Economista de la Universidad de La Habana.

Contacto: mhae1957@yahoo.com.



Sergio Alejandro Rodríguez Jerez

Doctor en Sociedad del Conocimiento y Acción en los Ámbitos de la Educación, la Comunicación, los Derechos y las Nuevas Tecnologías de la Universidad Internacional de La Rioja. Candidato a doctor en Filosofía de la Universidad Autónoma de Barcelona, magíster en Docencia de la Universidad de la Salle y especialista en Analítica de la Sociedad del Conocimiento de la Universidad Internacional de La Rioja. Psicólogo de la Universidad Piloto de Colombia. En la actualidad es decano de la Escuela de Educación en la Universidad Sergio Arboleda.

Contacto: sergio.rodriguez@usa.edu.co

Compiladores

Irma Amalia Molina Bernal
Martha Hortensia Arana Ercilla
Sergio Alejandro Rodríguez Jerez

Autores

Capítulo 1

Martha Hortensia Arana Ercilla
Irma Amalia Molina Bernal

Capítulo 2

Myriam Cecilia Molina Bernal

Capítulo 3

Jaquelin Barrera Fortich

Capítulo 4

Irma Amalia Molina Bernal
Sergio Alejandro Rodríguez Jerez

Capítulo 5

Sergio Alejandro Rodríguez Jerez
Juan Sebastián Gutiérrez Rodríguez

Capítulo 6

Jenny Andrea Huertas Chacón
Irma Amalia Molina Bernal

Capítulo 7

Geraldine Cuervo Martínez

Capítulo 8

Jairo Daniel Prieto Urbano

Capítulo 9

Alexandra Zambrano Leguizamón
Ingrid Katherin Torres Medina

Capítulo 10

Martha Rosmary Peña Parra
Irma Amalia Molina Bernal



GERENCIA EDUCATIVA

Innovación y evaluación para la transformación

Con la llegada de la civilización digital se vislumbró la alta velocidad con la que se están transformando todos los escenarios en los que los seres humanos estamos presentes. La educación, claramente, no fue la excepción. La pandemia nos enseñó que la estabilidad es el resultado de afrontar con inteligencia la adversidad para poder superar los diversos retos en lo que nos encontramos. En el ámbito educativo, líderes de todo el mundo ajustaron y perfeccionaron la gestión propia de la enseñanza para seguir brindando la calidad educativa que impera en cualquier escenario de formación.

Velocidad, estrategia y compromiso con el quehacer educativo han sido parte de la fórmula para afrontar estos tiempos y, tal vez, esta sirva para asumir los días venideros. Por lo tanto, se hace necesario, ante la velocidad, hacer una pausa para reflexionar sobre cómo proceder para gestar la educación y seguir el camino que impone la excelencia académica.

José Ortega y Gasset, en su epílogo a *la Historia de la filosofía de Julián Marías*, nos enseñó que la inteligencia es el resultado de la elegancia, es decir, del saber elegir. Inteligencia, elegancia y elección se convierten en sinónimos. Empero, estos sinónimos son el resultado de un solo verbo: reflexionar. La reflexión, como aquel pensar sobre lo ya pensado, es la esencia de la investigación, de buscar en los vestigios hallados las posibles respuestas para entender lo que nos rodea.

Este libro es una reflexión compuesta de varias partes. Es un intento de analizar varios vestigios referentes a la gestión educativa y la evaluación. Dicho de otro modo, es una meditación de varios investigadores del Grupo Invedusa, quienes hicieron una pausa con el fin de ofrecer un derrotero para el futuro de la educación en Colombia.



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA
Fondo de Publicaciones



UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA
Escuela de Educación

Carrera 15 N.º 74-40. Tel.: (57) 601 3257500 ext. 2260. Bogotá, D.C.
Calle 18 N.º 14A-18. Tels.: (57) 605 4203838 - 605 4202651. Santa Marta
Calle 58 N.º. 68-91. Tel.: (57) 605 3689417. Barranquilla
www.usergioarboleda.edu.co

GERENCIA EDUCATIVA,

innovación y evaluación para la transformación

IRMA AMALIA MOLINA BERNAL
MARTHA HORTENSIA ARANA ERCILLA
SERGIO ALEJANDRO RODRÍGUEZ JEREZ
Compiladores



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

Bogotá, Colombia
2023

Gerencia educativa: innovación y evaluación para la transformación / compiladores Irma Amalia Molina Bernal, Martha Ortensia Arana Ercilla, Sergio Alejandro Rodríguez Jerez ; autores Irma Amalia Molina Bernal [y otros once] – Bogotá: Universidad Sergio Arboleda, 2023.

252 p. - (Serie investigación)

ISBN: 978-958-5158-66-5 (.pdf)

1. Administración escolar 2. Evaluación educativa 3. Planificación educativa I. Molina Bernal, Irma Amalia, compilador II. Arana Ercilla, Martha Ortensia, compilador III. Rodríguez Jerez, Sergio Alejandro, compilador IV. Molina Bernal, Myriam Cecilia V. Barrera Fortich, Jaquelin VI. Gutiérrez Rodríguez, Juan Sebastián VII. Huertas Chacón, Jenny Andrea VIII. Cuervo Martínez, Geraldine IX. Prieto Urbano, Jairo Daniel X. Zambrano Leguizamón, Alexandra XI. Torres Medina, Ingrid Katherin XII. Peña Parra, Martha Rosmary XIII. Título

371.2 ed. 22 CDD

GERENCIA EDUCATIVA, innovación y evaluación para la transformación

ISBN: 978-958-5158-66-5 (.pdf)

DOI: 10.22518/book/9789585158665

© Universidad Sergio Arboleda
Escuela de Educación

Compiladores

Irma Amalia Molina Bernal
Martha Hortensia Arana Ercilla
Sergio Alejandro Rodríguez Jerez

Autores

Irma Amalia Molina Bernal
Martha Hortensia Arana Ercilla
Sergio Alejandro Rodríguez Jerez
Myriam Cecilia Molina Bernal
Jaquelin Barrera Fortich
Juan Sebastián Gutiérrez Rodríguez
Jenny Andrea Huertas Chacón
Geraldine Cuervo Martínez
Jairo Daniel Prieto Urbano
Alexandra Zambrano Leguizamón
Ingrid Katherin Torres Medina
Martha Rosmary Peña Parra

Primera edición: marzo de 2023

Este libro tuvo un proceso de arbitraje doble ciego.

El contenido del libro no representa la opinión de la Universidad Sergio Arboleda y es responsabilidad de los autores.

Edición:

Diana Niño Muñoz
Anyeli Rivera Tancón
Dirección de Publicaciones Científicas

Diseño y diagramación:

Paula Andrea Cruz Lopez

Corrección de estilo:

Johny Martínez Cano

Fondo de Publicaciones
Universidad Sergio Arboleda
Calle 74 N.º 14-14.
Teléfono: (601) 325 7500 ext. 2131/2260
www.usergioarboleda.edu.co
Bogotá, D.C.



Licencia de uso: esta licencia permite descargar y compartir los capítulos publicados en este libro, sin modificaciones ni fines comerciales.

C O N T E N I D O

11 **Presentación de los compiladores**

15 **Prólogo**

PRIMERA PARTE

Consideraciones conceptuales y de los procesos de gestión y evaluación en la educación

19 **Capítulo 1**

La gestión educativa: un acercamiento epistemológico y conceptual

Prólogo

Introducción

Punto de partida para pensar y transformar la gestión en la educación

Otras dimensiones epistemológicas para pensar la gestión en la educación

Un acercamiento a la comprensión de la gestión educativa

Conclusiones

53 **Capítulo 2**

La gestión educativa: un acercamiento epistemológico y conceptual

Introducción

Desarrollo

¿Para qué la educación inclusiva en los programas de formación de formadores?

Una mirada a las competencias del docente inclusivo.

La didáctica inclusiva: el camino hacia una educación para todos

Conclusiones

73 **Capítulo 3**

Gestión educativa, resolución de conflictos y violencia en las instituciones educativas colombianas

Introducción

Desarrollo

Conclusiones

SEGUNDA PARTE

Reflexiones y experiencias sobre la evaluación como proceso de mejora educativa

89 Capítulo 4

La evaluación: su planificación y las herramientas en las aulas

Introducción

Desarrollo

La evaluación en las instituciones escolares.

Las preguntas y las tipologías de preguntas en los procesos de la evaluación.

Frente a las tipologías de la evaluación.

Tipos de evaluación más comunes.

Técnicas de evaluación en el aula

Ejemplos de rúbricas.

Conclusiones

119 Capítulo 5

La evaluación en la filosofía

Introducción

Problemas frente a la enseñanza y evaluación de la filosofía: poca escritura sobre estos temas

Respecto a los pocos docentes

Problemas sociales que dificultan la evaluación

Herramientas e instrumentos de evaluación

En cuanto a las tecnologías

Actores en el proceso educativo de la filosofía

El papel del docente en la evaluación de la filosofía

El papel del estudiante en la evaluación de la filosofía

Otros actores en la evaluación de la filosofía

El aula en la evaluación de la filosofía

Autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación

Evaluación formativa

Conclusiones

135 Capítulo 6

La evaluación del desempeño docente: factor para el desarrollo profesional de los educadores

Introducción

La evaluación del desempeño

La evaluación del desempeño del docente: legislación colombiana

Tipo de evaluación, objeto y consideraciones

Principios de la evaluación docente. Contenido, responsables y periodo

Algunos aspectos a considerar dentro de la normatividad expuesta

La evaluación del desempeño como factor de desarrollo profesional de los docentes

Conclusiones

- 155 **Capítulo 7**
Evaluación del proyecto que busca favorecer el ambiente bilingüe en el Liceo de Colombia
Introducción
Desarrollo
Caracterización de la institución.
Caracterización de la edad preescolar.
En la búsqueda de un ambiente bilingüe.
Proceso de identificación del ambiente bilingüe.
Resultados
Conclusiones
- 187 **Capítulo 8**
La evaluación con rúbricas en el proceso educativo
Introducción
Desarrollo
Evaluación y rúbricas.
Conclusiones
- 203 **Capítulo 9**
Autoevaluación del rol docente en la formación escolar para abordar la educación sexual en la infancia
Preámbulo
La educación en sexualidad desde una mirada docente
Formación docente en educación sexual
La importancia que tiene en los docentes la educación en sexualidad
Tabúes de los docentes
Conclusiones
- 231 **Capítulo 10**
Evaluación en perspectiva: metodologías activo-participativas centradas en el aprendizaje para escuelas rurales multigrado
Introducción
Desarrollo
La evaluación más allá del aula: un proceso continuo e inacabable.
El modelo multigrado: una oportunidad para la innovación evaluativa.
Conclusiones
- 251 **Autores**

SEGUNDA PARTE

**Reflexiones y experiencias sobre la evaluación
como proceso de mejora educativa**

La evaluación: su planificación y las herramientas en las aulas¹

Irma Amalia Molina Bernal

Sergio Alejandro Rodríguez Jerez

Introducción

Uno de los aspectos cruciales en los procesos educativos es la evaluación, ya que dentro del asunto de la enseñanza y el aprendizaje aquella es vista como un insumo fundamental para conocer qué tanto han aprendido los estudiantes. Así, el presente capítulo tiene como objeto que las diferentes instituciones de educación y los profesores reflexionen sobre la importancia que tiene hoy la evaluación, no solo como resultado, sino como proceso formativo y continuo que conlleva al aprendizaje y, por ende, al fortalecimiento de la calidad de la educación. Para el desarrollo del capítulo, se parte de postulados sobre la evaluación en las instituciones escolares y su énfasis en la evaluación del aprendizaje, las tipologías y los tipos de evaluación más comunes. Finalmente se presentan algunas herramientas que favorecen la evaluación en el aula. Además, con el fin de dar respuesta al desarrollo anterior, se parte de los estudios y reflexiones que se han adelantado, desde el Grupo de Investigación Educativa de la Universidad Sergio Arboleda (INVEDUSA), con el proyecto “Prácticas Evaluativas de los Docentes de la Universidad”.

¹ Este capítulo es el resultado de la investigación del proyecto Prácticas de Evaluación Centradas en el Aprendizaje, perteneciente al grupo INVEDUSA de la Universidad Sergio Arboleda.

El tema de la evaluación ha sido complejo y debatido desde hace varias décadas. De allí, se han desplegado diversos interrogantes como estos: ¿cuáles son los ambientes y contextos favorables para desarrollar la evaluación?; ¿por qué la evaluación tiene implícito el componente de toma de decisión por parte del evaluador docente?; ¿es acaso la evaluación un factor de motivación o desmotivación de los alumnos?; ¿cuál es el dilema que se presenta entre enseñar, evaluar o calificar?; ¿qué prácticas se deben emprender para asegurar una evaluación centrada en el aprendizaje?; ¿es la evaluación un control de solo resultados?; ¿cómo corresponder a una enseñanza integradora? Algunas de estas inquietudes se abordarán de una manera preliminar y, en todo caso, se reflexionan sobre ellas de la mano de postulados como este:

En el aula, la evaluación solo tiene razón de ser si se la coloca “al servicio” del aprendizaje. Ello implica que no conforma un fin en sí misma, sino que se asume como un dinamizador y orientador indispensable de aquel proceso. (Perassi, 2013, p. 3)

Así, el sistema de las evaluaciones ha marcado una serie de términos que muchas veces se desconocen y, por ello, esta no se pone “al servicio” del aprendizaje como debe ser. Su mirada está dada por los estudiantes y por los mismos docentes. Al respecto, Pérez y Samaniego (2014) exponen:

La calificación y la evaluación son dos términos distintos, la calificación es una medición cuantitativa que despierta el interés del estudiante, porque le da una idea de su rendimiento académico y, además es su carta de presentación para optar por estudios posteriores. Para un docente, la calificación representa un punto de partida, para evidenciar si el contenido de un curso ha sido asimilado por el estudiante. Sin embargo, cuando se habla de un Sistema de Evaluación en una entidad educativa, se espera que el mismo involucre varios aspectos, tales como: planeación, evaluación de los aprendizajes, metodologías, evidencias de lo actuado por docentes y estudiantes, entre otros aspectos afines al proceso educativo, los que servirán de referencia para emitir un juicio acerca de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, y permitir un proceso efectivo de toma de decisiones y corrección de deficiencias a medida que se avanza hacia el logro de los objetivos de formación profesional. (p. 17)

Con ello, este capítulo de reflexión se acoge al concepto de evaluación, en la cual se involucran la misma planeación, las secuencias didácticas y los procesos centrados en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de los resultados de aprendizaje, por lo que se involucran estrategias e instru-

mentos para el éxito. Su objeto central es que los actores puedan reflexionar, una vez más, sobre las prácticas de la evaluación y, de esa manera, seguir avanzando hacia la cultura evaluativa en las instituciones.

Desarrollo

La evaluación en las instituciones escolares.

Se inicia con el siguiente interrogante: ¿cuáles son los ambientes favorables para desarrollar la evaluación en las instituciones? Al respecto, aunque no hay fórmulas, sí hay grandes apuestas y ejercicios que, si se logran emprender, permiten transformar los escenarios en donde se desarrollan los procesos de evaluación. En consecuencia, como se habla del desarrollo de la evaluación en la institución, es importante, para el caso de Colombia, tener presente todos los factores que influyen en esta, por ejemplo, los estudiantes, los docentes, el conocimiento, el contexto, las exigencias nacionales (Icfes), los contenidos, las áreas, entre otros. Así, hoy es necesario conocer de dónde provienen los estudiantes, qué materias han adelantado, cómo ha sido su proceso de aprendizaje, cómo ha sido su desempeño y en qué se destacan. Lo anterior se operacionaliza al planear una asignatura. Y, de este modo, se abordan preguntas como estas: ¿qué escenario es y cómo se abordarán las actividades?, ¿cómo organizar aquellas, teniendo presente al estudiante? Así, Bransford *et al.* (1998) propusieron el siguiente esquema (figura 4.1), relacionado con los ambientes escolares para el aprendizaje.

Figura 4.1

Ambientes escolares para el aprendizaje



Nota. De “Cambios en las metas educativas”, por J. Bransford *et al.*, 2007, *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*, p. 11.

Aunque esta propuesta es de hace veinte años, no se puede dejar atrás, pues empieza centrando la necesidad en el estudiante, aquel que aprende. La pregunta es cómo contribuir, desde la asignatura que se enseña, a la formación del estudiante, a su desarrollo personal y profesional. La caracterización aquí juega un papel muy significativo. Por ejemplo, para el caso de los colegios, estos temas son de gran conocimiento, además de que hoy se apoyan en el Decreto 1290 del año 2009, el cual reglamenta, entre otros asuntos, la promoción de los estudiantes como la evaluación de los aprendizajes. Al respecto, al referirse a los ámbitos de evaluación, resalta lo siguiente en el literal 3 del artículo primero: “La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes” (p. 1).

De igual manera, directamente en el artículo 3, el decreto se refiere a los propósitos de la evaluación, y señala los que, a continuación, se reelaboran en forma de tabla.

Tabla 4.1

Propósitos de la evaluación según el Ministerio Nacional de Educación

Propósitos	¿Qué se exige en las instituciones?
Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.	Que los docentes conozcan a sus estudiantes y que, en su caracterización, señalen cómo aprenden, pero que además vayan determinando paulatinamente sus progresos.
Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos, relacionados con el desarrollo integral del estudiante.	Aquí los diferentes actores de las instituciones deben promover acciones que les permitan diseñar estrategias que faciliten el desarrollo eficaz de los estudiantes.
Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.	Como producto de este proceso de seguimiento, se deben proponer acciones encaminadas a fortalecer las debilidades que presenten los estudiantes. Pero, además, se deben incluir otras acciones que motiven a aquellos a demostrar altas competencias en una o unas áreas determinadas. Por ejemplo, se pueden incluir semilleros de investigación con el programa Ondas de Colciencias.
Determinar la promoción de estudiantes.	Se deben hacer análisis muy rigurosos de los estudiantes teniendo presentes los aprendizajes.
Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.	Reflejar, en el plan, las estrategias que desarrolla la institución, pero, sobre todo, que ello sea coherente con las metas estipuladas por el colegio y su verdadera coherencia con la misión y visión del establecimiento.

Ciertamente, la tabla anterior registra la necesidad de conocer a los estudiantes, sus ritmos y estilos de aprendizaje, para, con base en ello, poder implementar planes de seguimiento que permitan asegurar procesos íntegros. Estos procesos deberán llevar a instancias institucionales para que, entre todos, se logren diseñar estrategias que potencien y, además, que atiendan a las dificultades de los estudiantes. En ese sentido, Aguilera y Ortiz (2010) proponen que es fundamental hacer una caracterización efectiva y ordenada:

La caracterización sistemática e individualizada de la dimensión afectiva debe incluir estrategias que no solo propicien en los estudiantes interactuar con los contenidos de manera que establezcan relaciones entre los conocimientos previamente asimilados y la nueva materia (significatividad conceptual), sino también entre los nuevos contenidos y la experiencia cotidiana (significatividad experiencial) y entre la materia que se aprende y la experiencia personal (significatividad afectiva). (p. 9)

Lo anterior lleva a que los docentes interactúen y establezcan comunicaciones interdisciplinarias, por lo que se conectan los contenidos a través de ciertas asignaturas. Lo anterior pone de manifiesto los fundamentos didácticos, pedagógicos y psicológicos que deben estar al alcance de los estudiantes y, por supuesto, también de los docentes, para que estos puedan autorregular los procesos de aprendizaje que adelantan sus alumnos (Aguilera y Ortiz, 2010, p. 8).

Frente a ello, se hace también hincapié en lo significativa que debe ser la evaluación para el estudiante; debe tratarse de una evaluación innovadora, pero a la vez aplicada, la cual se conciba desde un antes, un durante y un después. Para ello, es necesario diseñar estrategias e instrumentos, tal como lo resalta Salazar (2018): “la evaluación de los aprendizajes significativos tiene su motor en la elaboración de los instrumentos que permiten recoger las evidencias de estos, las que sin dudas deben ser concordantes con su intencionalidad” (p. 40). De la misma manera, el autor plantea unos desafíos para los docentes que permitan lograr aprendizajes significativos. Entre ellos, destaca:

Solicitar capacitación en construcción de instrumentos de evaluación, pensando que esta competencia pedagógica no es adquirida en la formación inicial de los maestros, o en su defecto, no hay claridad para enfrentar este proceso, con una mirada basada en la innovación. (Salazar, 2018, p. 42)

De hecho, no solo las rúbricas garantizan el éxito en las evaluaciones, aunque sí contribuyen a hacer seguimientos. Para ello es importante, además, involucrar otras dinámicas que permitan acompañar los procesos, como los diarios de campo, los portafolios, los cuestionarios y las guías, que faciliten adelantar procesos de autoevaluación y coevaluación de los estudiantes. Con relación a este tema, y solo como ejemplo, en el libro *Estrategias de enseñanza-aprendizaje: Docencia universitaria basada en competencias*, de Julio Pimienta (2012), aparecen, como su nombre lo señala, estrategias para reforzar el aprendizaje de los estudiantes. Allí emergen estrategias que se pueden aplicar para indagar sobre aprendizajes previos, así como estrategias a aplicar para promover la comprensión del estudiante y formas de organizar la información. De todas maneras, lo relacionado a los instrumentos se desarrollará más adelante en este capítulo.

Por otro lado, para que se origine una verdadera evaluación integral, es necesario que existan procesos de *autoevaluación*, en los que el estudiante es partícipe de su proceso; de *hetero-evaluación*, en los que el docente (evaluador) o sus propios compañeros son quienes asignan una valoración; y de *coevaluación*, en los que, a través del acompañamiento docente-estudiante, se asigna también una apreciación al proceso. Estos aspectos aportan para que los mismos estudiantes tomen conciencia de sus propios procesos de formación y sepan en qué temas son fuertes y también en qué aspectos deben mejorar. Otro punto de vista es el que sostienen Fernández y Vanga (2015):

La evaluación debe ser dimensionada como proceso de autoconocimiento (por parte del alumno, al conocer cómo lo ven los demás y poder compararse a [sic] cómo se ve a sí mismo), de participación (al tomarse en cuenta los criterios del docente y los estudiantes) y de proyección de mejoras en el desempeño (dadas a los alumnos como plan de mejora y a los docentes de los siguientes ciclos). (p. 8)

En efecto, la evaluación generada por autoconocimiento permite que los estudiantes avancen a sus propios ritmos y desarrollen competencias, pero que, además, logren conocer sus propios desempeños y también los de los demás. Cuando los estudiantes logran controlar su aprendizaje, originado por la propia motivación y el autoconocimiento frente a las materias que asumen, se afirma que adquieren la connotación de *buenos estudiantes*, ya que los estudiantes sobresalientes se autoevalúan permanentemente y son concedores de sus fortalezas y debilidades (Flórez, 2000, p. 6). Con ello, hay

que pensar en la evaluación como una oportunidad para asegurar el aprendizaje. Esto implica implementar didácticas y dinámicas que permitan el desarrollo de sus contenidos, así como acudir, además de la clase magistral, al desarrollo de talleres, trabajos cooperativos, enseñanza por casos, entre otros. De allí que sea “recomendable acudir a estrategias de aprendizaje cooperativo o en colaboración, en la cual participan los estudiantes en pequeños grupos y el profesor va rotando por los mismos para guiar los avances y discusión” (Collazos y Mendoza como se citó en Perilla, 2017, p. 34).

En consecuencia, se llega a la pregunta sobre cómo evaluar y qué procedimientos se requieren para hacerlo. Lo importante, desde el inicio, es la necesidad de analizar y comprender el objeto de lo que se enseña, pero también el cómo aprenden los estudiantes. No es tarea fácil, pero sí es fundamental “saber” qué competencias deben adquirir aquellos y si estas son producto de las experiencias vividas en las aulas o fuera de ellas. Uno de los mecanismos que facilita saber cómo aprenden los estudiantes es reconocer sus procesos sistemáticos de evaluación, los escenarios de enseñanza-aprendizaje y sus estilos de aprendizaje. Al respecto, varios autores, como Kolb (1984), han aportado una caracterización de los estilos de aprendizaje. En la tabla 2 se visualizan las características.

Tabla 4.2
Propósitos de la evaluación según el Ministerio Nacional de Educación

Estilo de aprender	Características
<i>Divergente</i> (concreto y reflexivo)	Tiene agilidad imaginativa, visualiza situaciones concretas de diversas perspectivas, formula ideas, emotivo (a), se interesa por las personas.
<i>Asimilador</i> (abstracto y reflexivo)	Tiene habilidad para la conceptualización y la observación reflexivas, así como para crear modelos teóricos y razonamientos inductivos. Le interesan menos las personas y más los conceptos abstractos.
<i>Convergente</i> (abstracto y activo)	Tiene habilidad para la aplicación prácticas de las ideas y las pruebas de inteligencia. Soluciona preguntas o problemas; tiene razonamiento hipotético deductivo. Prefiere los objetos y es poco emotivo.
<i>Acomodador</i> (concreto y activo)	Se basa en experiencias concretas y activas. Lleva a cabo planes, le gusta involucrarse en experiencias nuevas, es arriesgado e intuitivo. Depende de otras personas y está cómodo con la gente.

Nota. Adaptado de “Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual”, por Romero, Salinas y Mortera, 2010, *Apertura*, 2(1), p. 4.

Cuando se quiere realizar esta prueba, lo que se aconseja es aplicarlo desde los nueve años hacia adelante. También es importante llevarlo en el pasa a paso, tal y como se deja en los anexos 1, 2 y 3. Pero lo más importante de ello es que verdaderamente se convierta en un insumo de entrada para el docente, de forma tal que logre planificar todos los procesos de evaluación y, de esa manera, pase a una evaluación centrada en el aprendizaje. Desde las aplicaciones adelantadas con esta prueba, los estudiantes mismos son conscientes de cuál es su estilo predilecto, pero también de cuáles los complementan, ya que los resultados son arrojados en números. Así, el número mayor corresponde a su estilo central, pero en muchas ocasiones hay uno o dos estilos cercanos. Esto quiere decir que la prueba es útil como estrategia para integrar dinámicas en la enseñanza y, por supuesto, para la evaluación.

Por otra parte, se requieren condiciones, para lograr centrar las capacidades en la evaluación como aprendizaje, que invitan a que el docente identifique, además de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, los diferentes roles y acciones necesarios para cumplir con ello. Y que, desde allí, se desprendan prácticas de evaluación innovadoras y creativas. Entre algunas de las funciones que el docente debería cumplir están: lograr enlistar, definir y plasmar las competencias que va a desarrollar con la asignatura; evaluar por competencias; lograr establecer los indicadores que guiarán el proceso; definir los diferentes momentos en esa evaluación sistemática, asegurándose de la participación del estudiante, de tal manera que conozca tantos sus puntos fuertes como los débiles; implementar estrategias en equipos; construir dinámicas en las que se generen interacciones entre los diferentes subgrupos; analizar y sistematizar la información que se va recolectando; dar participación a los estudiantes; reflexionar sobre las actividades desarrolladas, pues ello es positivo para el cambio; entre otros (Serrano de Moreno, 2002).

Dentro de ese contexto, se origina una verdadera interacción entre los docentes y estudiantes, lo cual permite que los alumnos sean activos y asuman con responsabilidad los propios procesos de aprendizaje. Tal y como lo afirma Molina Bernal (2013): “la evaluación, como proceso de aprendizaje, debe ser un mecanismo activador y reactivador de la enseñanza” (p. 5). Frente a ello, llama la atención conocer los propósitos que tienen las evaluaciones, si estas cumplen con lo enseñado, si se hace un análisis de los temas más asimilados, si se tienen presentes las debilidades y fortalezas de los estudiantes y

si se hace el proceso de realimentación en el aula. Así, se originan escenarios en donde aprender a aprender es transformador para el estudiante y donde la evaluación pasa a hacer algo vital para el propio proceso. Como lo plantean Oliver y Delgado (2006):

En este nuevo escenario, el estudiante pasa a ocupar el centro del proceso de aprendizaje, y surge la necesidad de replantearse algunos de los aspectos fundamentales de la enseñanza, tales como la organización y la planificación de los procesos educativos, el diseño y el desarrollo de las actividades y de los materiales de formación, así como de las herramientas y de los métodos de evaluación, y, finalmente, la comunicación y las relaciones entre profesores y estudiantes. (p. 2)

Los desafíos aquí están relacionados con lo que se ha resaltado en todo este apartado: planificar las evaluaciones pensando en los estudiantes que cada uno tiene, en los estilos de aprendizaje de los estudiantes y en interactuar con otros docentes para crear nuevos diseños, pero también para poder reflexionar sobre los estilos propios de enseñanza.

Las preguntas y las tipologías de preguntas en los procesos de la evaluación.

Históricamente, se sabe que las preguntas dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la evaluación de estos, tienen como fin hacer validaciones de lo enseñado, adelantar procesos de realimentación de una asignatura o área del conocimiento determinado, detectar tanto las debilidades como los puntos fuertes de los estudiantes y realizar una retroalimentación en el aula para saber qué se debe reforzar al iniciar sesiones, para así conocer tanto los saberes de los estudiantes como sus intereses. Por lo anterior, el arte de preguntar es fundamental y, para ello, se deben tener presentes ciertos elementos como, por ejemplo, las tipologías de la evaluación y los tipos de evaluación más utilizados, para saber sus propósitos pero también para contemplar sus debilidades.

Frente a las tipologías de la evaluación.

Con relación a las tipologías de las evaluaciones, estas se caracterizan por su normotipo, por la funcionalidad que tienen, por la temporalidad en que se generan y por los agentes que interactúan en ella. La síntesis se evidencia en la tabla 4.3.

Tabla 4.3
Tipologías de las evaluaciones

Por su normotipo	Nomotética (normativa o criterial)
	Ideográfica
Por su funcionalidad	Diagnóstica
	Formativa
	Sumativa
Por su temporalidad	Inicial
	Procesual
	Final
Por sus agentes	Autoevaluación
	Coevaluación
	Heteroevaluación

Nota. De “Introducción a la evaluación del aprendizaje”, por Y. Leyva Barajas, 2010, *Tipologías de la evaluación del aprendizaje*, p. 5.

Al referirse al normotipo, Leyva Barajas (2010) manifiesta que este tiene que ver con los aspectos que se tienen en cuenta para la evaluación, los cuales pueden ser internos o externos a los actores sujetos del proceso. Del normotipo se desprende la nomotética, que se refiere a las normas por las cuales se guían las instituciones para asegurar los procesos de evaluación, y la ideográfica, que hace referencia al desempeño, la comparación o la evolución de los estudiantes en un tiempo determinado. En la dimensión de la funcionalidad, que integra tanto la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, resalta que estos tipos de evaluación se originan a partir de sus usos, puesto que, desde su inicio, se establece un seguimiento de cómo vienen los estudiantes, pero, además, dentro de esos procesos, dicha evaluación contribuye al desarrollo de su formación integral. La funcionalidad está íntimamente ligada a la temporalidad, que contempla el proceso inicial, la revisión y seguimiento en el proceso y la parte final. Y en relación con los agentes, resalta la importancia de que los propios actores se evalúen, lo que permite generar procesos en todas las etapas de la vida, así como es importante que haya una

coevaluación, dada por varios actores. Finalmente, en este grupo se encuentra la muy conocida heteroevaluación, que es el proceso que emite una persona sobre el rendimiento las acciones de otra y que, en ocasiones, es la única a la que se recurre (Leyva Barajas, 2010, pp. 5-8). Frente a dichas tipologías, es importante considerar que las estrategias de evaluación varían de acuerdo con el proceso que se adelante, pero, además, con la intencionalidad que se tenga frente a esta. La evaluación, en últimas, permite regular el proceso de enseñanza-aprendizaje y, a partir de este, tomar decisiones para planear y plantear nuevas estrategias que analicen el progreso de nuevos aprendizajes.

Tipos de evaluación más comunes.

Con base en las tipologías, se presenta en la tabla 4.1 los tipos de evaluación a los que más se recurre. Frente a estas, se presentan los propósitos, las medidas y sus fortalezas, pero también las debilidades o potenciales de las mismas.

Tabla 4.4

Tipos de evaluación más comunes usados en sistemas de rendición de cuentas

Tipo de evaluación	Propósitos	Medidas	Fortalezas	Debilidades o inconsistencias potenciales
Evaluación formativa al interior del salón de clase	Mejorar el aprendizaje del alumno con base en información de diagnóstico obtenida según necesidades al interior del salón de clases.	Elaborada por el maestro, currículum integrado con diagnóstico detallado calificado por el maestro.	Pertinente para la enseñanza; usa los conocimientos del maestro; es potencialmente de apoyo a la práctica docente; permite utilizar respuestas elaboradas por los alumnos con mayor validez.	Depende de la capacidad del maestro para diseñar evaluaciones, interpretar los resultados y aplicar las correcciones adecuadas. Se adapta a los alumnos, pero tal vez no sea útil para comparar los resultados; puede crear dificultades para manejar el salón de clases.
Evaluación formativa de procedencia externa	Mejorar el aprendizaje de los alumnos y brindar información de diagnóstico.	De procedencia externa; calificada por el maestro o de manera externa.	Libera al maestro de los requerimientos de diseño de evaluaciones; está bien alineada con los estándares; puede permitir respuestas abiertas.	Puede ser inoportuna para muchos alumnos; puede no coincidir con los contenidos; puede ser que los maestros no la comprendan bien.

Tipo de evaluación	Propósitos	Medidas	Fortalezas	Debilidades o inconsistencias potenciales
Evaluación sumativa	Para informar sobre la situación actual y el avance de los alumnos.	De procedencia externa; por lo general, calificada por los maestros distintos a los de los alumnos.	Bajo costo, si las respuestas son cerradas; confiable; puede servir en modelos de crecimiento y de valor agregado.	Transferencia deficiente; resultados pocos confiables por la enseñanza de la prueba; alineación deficiente; poca validez.
Evaluación combinada del salón de clases y sumativa para la rendición de cuentas	Para informar sobre la situación actual.	Elementos ponderados de evaluaciones formativas y un componente de procedencia externa.	Incluye evaluaciones más válidas; alineada; permite transferencia.	Alto costo de implementación; conflicto de intereses entre los maestros si se utiliza para medir el desempeño docente; porcentaje problemático de ponderación.

Nota. Adaptado de “La rendición de cuentas como impulsor de políticas para mejorar los resultados del aprendizaje”, por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2011, *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*, p. 44.

Como se evidencia en la tabla 4.4, los propósitos de cualquier tipo de evaluación buscan contribuir a los aprendizajes de los estudiantes, conocer cómo se encuentran, brindarles acompañamiento de acuerdo con sus necesidades, optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, determinar los logros y las debilidades de estos, entre otros aspectos. Sin embargo, cada tipo de evaluación posee sus propios puntos tanto positivos como negativos. Por ejemplo, para el caso de la evaluación formativa que se genera al interior del aula de clase, aunque esta es pertinente para los procesos de enseñanza, depende del docente y de la capacidad que tenga en el diseño de las pruebas mismas e, incluso, en cómo descifra los resultados, y depende, en sí, de la objetividad manifiesta en el proceso.

Aunque existen diferentes tipos de evaluación, lo que sí es cierto es que la evaluación tiene su propia finalidad. Esta es:

Determina[r] el tipo de informaciones que se considera pertinente para evaluar, los criterios que se toman como punto de referencia, los instrumentos utilizados y la ubicación temporal de la actividad evaluativa. Es una referencia al objeto evaluado y a los criterios que se utilizan como referentes. (Coll, como se citó en Rosales, 2014, p. 8)

Como elemento central de este apartado, es conveniente reflexionar sobre las valoraciones de los estudiantes, tratando, en lo posible, de sistematizarlas desde el inicio del proceso para poder analizar dichos diagnósticos e interpretarlos con acciones concretas y para realizar los seguimientos requeridos dentro de este marco; esto con el fin de optimar los aprendizajes. Se recomienda, en la medida de lo posible, integrar a otros actores en este proceso, por ejemplo, a docentes de los mismos grados o a los coordinadores, pero también a los mismos padres de familia. Para el logro de esto, se dejan en el último apartado de este capítulo, a manera de ejemplo, algunas estrategias.

Técnicas de evaluación en el aula

En esta tercera y última parte, se consideran, a manera de ejemplos, unas técnicas de evaluación y unos ejemplos de rúbricas que facilitan tanto la planeación de la evaluación como el desarrollo sistemático y el éxito de esta. Inicialmente, las técnicas de observación acuden a los siguientes instrumentos, y se presenta en qué consisten, para qué se usan, cómo se pueden elaborar y cómo se puede calcular la valoración.

Tabla 4.5
Técnicas de observación

Instrumentos	¿Qué es?	¿Para qué se usa?	¿Cómo se elabora?	¿Cómo se calcula la valoración?
Rúbricas	Es una tabla que presenta, en el eje vertical, los criterios que se van a evaluar, y en el eje horizontal, los rangos de calificación a aplicar en cada criterio. Los criterios representan lo que se espera que los alumnos dominen.	Para tener una idea clara de lo que representa cada nivel en la escala de calificación. El estudiante puede saber lo que ha alcanzado y le falta por desarrollar. Los rangos deben representar los grados de logro.	En una hoja, anote, en la parte superior, todos los aspectos que desee tener presente, incluyendo el nombre de la actividad, las competencias que evaluará y el nombre del estudiante. -Seleccione los aspectos que va a evaluar. -Anote los criterios seleccionados en la primera columna de la tabla. - Seleccione el rango que permita la evaluación, por ejemplo: excelente, satisfactoria, moderadamente satisfactoria y deficiente. Y asigne un valor a cada nivel, por ejemplo, de 1 a 4 puntos respectivamente. - Elabore una lista de aspectos de lo que se espera en cada rango.	Multiplique el valor máximo de la escala asignada para evaluar por el número de aspectos a observar. Esto dará la nota máxima. - Sume el total de valores obtenidos en cada uno de los aspectos o criterios. - La calificación se calcula dividiendo el total obtenido entre la nota máxima y multiplicando el resultado por cien.

Instrumentos	¿Qué es?	¿Para qué se usa?	¿Cómo se elabora?	¿Cómo se calcula la valoración?
Escala de rango	<p>Es un instrumento en el que se permite registrar el grado, de acuerdo con una escala determinada, en el cual un comportamiento, una habilidad o una actitud determinada es desarrollada por el estudiante.</p>	<p>Para evaluar el comportamiento, las habilidades y actitudes durante el desarrollo del proceso de aprendizaje.</p> <p>Por otro lado, para comparar las características entre dos estudiantes.</p>	<p>En una hoja, anote los datos generales como el nombre de la institución, el grado, la sección, el nombre del docente y la fecha en que se realiza la observación, el nombre de la actividad y las competencias que evaluará.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En la primera columna, anote el apellido y nombre de los estudiantes. - Determine los aspectos que se pretenden evaluar y escríbalos en el encabezado de cada columna. - Seleccione la escala que permita la evaluación de lo observado y asígnele un número, por ejemplo: 1: Nunca. 2: Algunas veces. 3: Regularmente. 4: Siempre. <p>Escribir la escala debajo de cada aspecto que será evaluado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En la penúltima columna, anote el puntaje que obtuvo cada estudiante. - En la última columna, escriba los comentarios que considere pertinentes con respecto a la observación. 	<p>Multiplique el valor máximo de la escala asignada para evaluar por el número de aspectos a observar. Esto dará la calificación máxima.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sume el total de valores obtenidos en cada uno de los aspectos o criterios. - La calificación se calcula dividiendo el total obtenido entre la nota máxima y multiplicando el resultado por cien.

Instrumentos	¿Qué es?	¿Para qué se usa?	¿Cómo se elabora?	¿Cómo se calcula la valoración?
Lista de cotejo	Lista de indicadores de logro seleccionados por el docente, en conjunto con los estudiantes, con el fin de establecer el aprendizaje alcanzado por los estudiantes.	Para sistematizar las observaciones en el aula, tales como los productos de los alumnos, las actitudes y el trabajo en equipo.	<p>- En una hoja, anote, en la parte superior, los datos generales como la denominación de la institución, el grado, la sección, el nombre del maestro y la fecha en que se realiza la observación, el nombre de la actividad y las competencias que evaluará. ¿Qué más aspectos desea observar?</p> <p>- Luego, en la primera columna, anote el apellido y nombre de los estudiantes.</p> <p>- En la parte superior de cada una de las siguientes columnas, anote los indicadores de logro que va a evaluar.</p> <p>- Incluya en cada columna el juicio que permita la evaluación de lo observado, puede ser sí – no.</p> <p>- En la antepenúltima columna, anote el total de los juicios marcados para cada indicador.</p> <p>- En la penúltima columna, anote el porcentaje que obtuvo.</p> <p>- En la última columna, escriba los comentarios que considere pertinentes con respecto a la observación.</p>	Puede determinar la valoración, pero también, para calcular la valoración, el punteo obtenido por cada estudiante, divida el total de sí entre el total de aspectos y multiplíquelo por cien y eso le dará el porcentaje.

Esos instrumentos tienen todo un proceso metodológico que contribuye tanto al crecimiento de los estudiantes como al de los docentes, pero, justamente, constituyen una guía valorativa y procesual que detecta el rendimiento de los estudiantes y, asimismo, permite tomar los correctivos en dicho proceso, lo cual contribuye a potencializar la calidad de los procesos educativos. Es conveniente poder atender al desarrollo metodológico de la guía, que se presenta en la cuarta casilla a manera de un paso a paso de cómo se elabora.

Ejemplos de rúbricas.

A manera de ejemplos, se presentan tres rúbricas en las tablas 4.6, 4.7 y 4.8 que constituyen lineamientos generales y que pueden servir como insumo para cualquier docente, pues estas hacen referencia a especificaciones que se pueden tener al evaluar habilidades lectoras (tabla 4.6), o son un ejemplo de rúbrica analítica, con la que se puede evaluar la presentación y comprensión de un tema, o examinan algunos indicadores para evaluar la capacidad de aprendizaje (tabla 4.7). Por último, en la tabla 4.8 se presentan algunas técnicas que pueden valorar el desempeño de los estudiantes. Para ello, es importante establecer inicialmente cómo son consideradas las rúbricas y en qué consisten:

Las rúbricas son guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados. Son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento. Indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes. Permiten que los estudiantes identifiquen con claridad la relevancia de los contenidos y los objetivos de los trabajos académicos establecidos. (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2013, p. 61)

Igualmente, los autores recalcan que las rúbricas, desde su elaboración, tienen tanto ventajas como desventajas. Dentro del proceso de diseño, está la importancia de definir los objetivos del aprendizaje, planear tanto los criterios como el peso que se les asignará y pensar en el impacto, entre otros aspectos a tener en cuenta. Dentro de las ventajas están, por ejemplo, determinar las metas, el paso a paso y la manera de poder identificar las fortalezas y oportunidades del área, a la vez que sus debilidades; además, se plantea, como bien es sabido, el tiempo que demanda el diseño de las rúbricas. Algo que hay que tener presente es que también se pueden diseñar rúbricas sin puntajes, para que los mismos estudiantes los establezcan.

Por lo anteriormente mencionado, algunos autores dan una serie de recomendaciones al momento de diseñar las rúbricas, entre ellas:

se debe señalar como norma general que el contenido del examen debe coincidir con los objetivos del curso y los temas fundamentales han de tener más peso que los temas menos importantes. Es muy recomendable, por ello, establecer una tabla de especificaciones y determinar con anterioridad cuántas preguntas de cada parte del curso o de la asignatura se van a elaborar, de acuerdo con su importancia y pertinencia. (Palés-Argullós, 2010, p. 149)

Además, Palés-Argullós resalta que “siempre que sea posible hay que huir de confeccionar preguntas que solo exploren la capacidad de recordar conocimientos abstractos” (p. 149). Por ello, es importante tener presente lo desarrollado en las dos primeras partes del presente capítulo. Veamos entonces, en las siguientes tablas, cómo se pueden plasmar, de una manera planificada, algunos indicadores en las rúbricas ya anunciadas.

Tabla 4.6
Especificaciones para evaluar habilidades lectoras

Competencia para la comunicación escrita	Evidencia necesaria para verificar que se desarrolló la competencia a evaluar. Se deben enunciar tantos indicadores como el grupo del colegiado determine que son suficientes	Niveles de complejidad sugeridos						1. Recuperación 2. Comprensión 3. Análisis 4. Utilización del conocimiento 5. Metacognición 6. Autoeficacia	
		1	2	3	4	5	6		
Bloques o rasgos de competencias	Indicadores de aprendizaje							Dominio	Ponderación
Comprensión lectora de textos informativos, científicos y literarios tanto continuos como discontinuos	Identifica las ideas centrales de diversos tipos de texto.		X					Causa-efecto	50%
	Identifica el propósito de diversos tipos de texto.			X				Episodio	
	Diferencia los propósitos de diversos tipos de texto.			X				Generaliz	
	Relaciona ciertas ideas contenidas en el texto para obtener información que le permite comprobar hipótesis.				X			Proced. Macro	
	Elabora inferencias a partir de la comparación de distintas fuentes.				X			Proced. Macro	
	Reconoce sus aciertos y sus fallas en la comprensión de diversos tipos de texto.					X		Proced. Macro	
	Reconoce sus intereses y gustos entre los diversos tipos de texto.						X	Proced. Macro	

Competencia para la comunicación escrita	Evidencia necesaria para verificar que se desarrolló la competencia a evaluar. Se deben enunciar tantos indicadores como el grupo del colegiado determine que son suficientes	Niveles de complejidad sugeridos						1. Recuperación 2. Comprensión 3. Análisis 4. Utilización del conocimiento 5. Metacognición 6. Autoeficacia	Dominio	Ponderación
		1	2	3	4	5	6			
Bloques o rasgos de competencias	Indicadores de aprendizaje									
Precisión en el uso del vocabulario y en el uso de las estructuras lingüísticas en la comunicación escrita	Selecciona las palabras adecuadas de acuerdo con el contexto.		X						Tácticas	30%
	Identifica el significado de palabras y expresiones a partir del contexto.		X						Causa-efecto	
	Aplica las metáforas de manera adecuada y acorde con el contexto en diversas situaciones.			X					Proced. Macro	
	Aplica adecuadamente las reglas de concordancia entre adjetivo y sustantivo y entre verbo y sustantivo.				X				Algoritmo	
	Aplica los tiempos verbales correctamente de acuerdo con el mensaje a comunicar.				X				Algoritmo	
	Detecta los errores gramaticales y semánticos en sus escritos.					X			Proced. Macro	
Redacción de textos informativos y científicos	Completa oraciones que emiten un mensaje claro y específico.		X						Causa-efecto	20%
	Diferencia oraciones primarias y secundarias de un párrafo a partir de la intención comunicativa.			X					Causa-efecto	
	Establece nexos entre los párrafos de un texto con una intención comunicativa clara y explícita.			X					5. de tiempo	
	Jerarquiza en un orden lógico los elementos a comunicar (plan redacción).				X				Proced. Macro	
	Reconoce y corrige fallas detectadas en sus escritos.					X			Proced. Macro	100%

Nota. De “Planeación de la evaluación del aprendizaje”, por Y. Leyva Barajas, 2010, *Tipologías de la evaluación del aprendizaje*, p. 18.

Como se evidencia en este ejemplo, el docente puede determinar unas categorías, para valorar la competencia de la comunicación escrita de los estudiantes, ponderando en un 100 % y tomando como referencia tres rangos de competencia. Lo positivo de esta rúbrica es que el docente la diseña de acuerdo con los lineamientos establecidos en la competencia a evaluar, pero,

además, los estudiantes la conocen con anticipación y saben cómo van a ser valorados, pues saben cuáles son los indicadores de aprendizaje. Dichos indicadores pueden variar de acuerdo con el grado en el que se encuentren los estudiantes. Por esto se espera que su diseño pueda ser adelantado por varios docentes de la institución; para este ejemplo, directamente, por los docentes de las áreas de español y humanidades.

Tabla 4.7

Ejemplo de rúbrica analítica para evaluar la presentación y comprensión de un tema

Criterios	Niveles			
	4. Excelente	3. Satisfecho	2. Puede mejorar	1. Inadecuado
Apoyos utilizados en la presentación sobre el tema. Fuentes de información biométrica.	Utiliza distintos recursos que fortalecen la presentación del tema.	Utiliza pocos recursos que fortalecen la presentación del tema.	Utiliza uno o dos recursos, pero la presentación del tema es deficiente.	No utiliza recursos adicionales en la presentación del tema.
Comprensión del tema. Fuentes de información biométrica.	Contesta con precisión todas las preguntas planteadas sobre el tema.	Contesta con precisión la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema.	Contesta con precisión algunas preguntas sobre el tema.	No contesta las preguntas planteadas.
Dominio de estrategias de búsqueda de información biométrica.	Demuestra dominio de estrategias de búsqueda.	Demuestra un nivel satisfactorio de dominio de estrategias de búsqueda.	Demuestra dominio de algunas estrategias de búsqueda.	No domina estrategias de búsqueda.

Nota. De “¿Cómo elaborar una rúbrica?”, por F. Gatica-Lara y T. Uribarren-Berrueta, 2013, *Investigación en Educación Médica*, 2(5), p. 62 (<http://riem.facmed.unam.mx/index.php/riem/article/view/452>).

Las rúbricas analíticas son esenciales, ya que, a través de ellas, se pueden plasmar las competencias que se esperan observar en un proceso determinado. Para el caso de los colegios, e incluso de las universidades, son vitales, ya que los procesos educacionales giran en torno a la enseñanza y aprendizaje por competencias. En el ejemplo, se presentan tanto los criterios como los niveles de valoración. En el caso de esta rúbrica, precisamente se analiza tanto la presentación y comprensión de un tema determinado. Básicamente, para

los diseñadores, fueron relevantes los apoyos utilizados, la comprensión y el dominio en la búsqueda de información, y en los niveles de valoración tomaron una escala que va desde excelente, como punto máximo, hasta inadecuado, como punto mínimo. El propósito central de estos criterios e indicadores es, primero, que se relacionen directamente con el objetivo planteado por la temática, pero, además, que los estudiantes, en dicho proceso, lleguen a los niveles máximos, es decir, que constituyan un proceso sistemático y centrado en los aprendizajes. Para los docentes y actores que deseen seguir incursionando y diseñando rúbricas por competencias, se aconseja el material de Alsina *et al.* (2013) titulado *Rúbricas para la evaluación por competencias*.

Tabla 4.8

Ejemplo de rúbrica analítica para evaluar la presentación y comprensión de un tema

Niveles de dominio	Indicadores
Nivel 1. Capacidad de asimilar los conocimientos aportados por el profesor.	Análisis y síntesis de la información.
	Aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones reales.
	Adaptación a situaciones nuevas.
	Toma de decisiones.
Nivel 2. Capacidad de integrar, procesar y ampliar los conocimientos en el marco de la aplicación, con toma de decisiones sencillas.	Análisis y síntesis de la información.
	Aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones reales.
	Adaptación a situaciones nuevas.
	Toma de decisiones.
Nivel 3. Capacidad de uso estratégico de los conocimientos adquiridos, con toma de decisiones complejas.	Análisis y síntesis de la información.
	Aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones reales.
	Adaptación a situaciones nuevas.
	Toma de decisiones.

Nota. De “Rúbricas por competencias transversales”, por Alsina Masmitja *et al.*, 2013, *Rúbricas para la evaluación por competencias*, p. 27.

Con relación al ejemplo de la tabla 4.8, que analiza y evalúa la capacidad de aprendizaje, es importante en el diseño, además de los niveles de dominio e indicadores que se dan, integrar una columna a la derecha que

dé cuenta de si el estudiante lo hace, no lo hace o está en proceso de hacerlo. Diseñar una rúbrica de ese nivel es un tema complejo que también requiere de cooperación en su planteamiento, pues aunque el docente, por los acompañamientos, sabe que el estudiante hace síntesis, integra y propone, es complicado emitir dichos juicios en informes. Pero si se logran establecer rúbricas transversales que respondan a procesos de planificación, integración y cooperación, estos informes no serán solo integrales, sino que permitirán contribuir con procesos de mejora en los estudiantes y, además, serán un insumo fundamental para que los docentes diseñen nuevas estrategias para el logro de estos aspectos.

Tabla 4.9
Técnicas de desempeño

Técnicas de desempeño	¿Qué es?	Propósitos
La pregunta	Es una oración interrogativa y sirve para obtener de los estudiantes información sobre conceptos, procedimientos, habilidades cognitivas, sentimientos, experiencias, así como para estimular la expresión oral. Sirve para desarrollar destrezas de pensamiento, fomentar la crítica, la curiosidad, reorientar el proceso de enseñanza aprendizaje, entre otros.	Cada pregunta tiene un fin determinado. Por ejemplo, si se quiere fomentar en el estudiante la capacidad de verificar lo que ha aprendido, se debe preguntar: ¿qué sucedería si en lugar de ese dato tomara otro?, ¿en qué momento puso en práctica el principio que ha estudiado?
Portafolio	Colección de trabajos y reflexiones de los estudiantes ordenados de forma cronológica, en una carpeta o fólder, que recopila información para monitorear el proceso de aprendizaje y que permite evaluar su progreso.	Facilita la reflexión de los estudiantes acerca de sus propios aprendizajes y la participación de todos. Además, fomenta la autorreflexión y los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; así mismo, permite la generación de la interdisciplinariedad y estimula a que el docente reflexione sobre su propia práctica.
Diario de clase	Registro individual en el que cada estudiante plasma su experiencia personal en las diferentes actividades a lo largo del ciclo escolar o durante determinados períodos.	A partir de este, cada estudiante puede registrar su experiencia personal, pero además exponer sus dudas y sugerencias.

Técnicas de desempeño	¿Qué es?	Propósitos
Debate	Es una discusión que se organiza entre los estudiantes sobre determinado tema con el propósito de analizarlo y llegar a ciertas conclusiones.	Tienen como fin que los estudiantes profundicen sobre un tema, comprendan mejor las causas y consecuencias de los hechos y desarrollen destrezas de comunicación tales como la escucha atenta, la exposición oral precisa, la argumentación, la investigación, la capacidad de discernir, concluir, producir, entre otros. También fomenta el respeto hacia las diferencias individuales
Ensayo	Es una composición escrita que se escribe con lenguaje directo, sencillo y coherente, y que es el resultado de un proceso personal que implica diseñar, investigar, ejecutar y revisar el escrito. La rigurosidad se maneja de acuerdo con el nivel y según los tipos de ensayo.	Permite comunicar las ideas propias del autor de una manera sencilla, en forma directa y libre. Se deben seguir las reglas de investigación y de redacción para elaborarlo.
Estudio de casos	Análisis de una situación real o de un contexto similar al de los y las estudiantes, que les permite resolver el problema planteado.	Acerca a los estudiantes a situaciones que pueden llegar a vivir y les permitir resolverlas bajo condiciones controladas por los docentes, y dar énfasis al proceso de razonamiento y de búsqueda de soluciones.
Mapa conceptual	Es una representación en forma de diagrama de una cierta cantidad de información. Permite representar una misma información de varias formas. Puede ser elaborado en forma individual o en grupo.	Permite a los estudiantes sintetizar e integrar información, tener una visión global con la conexión entre los términos y mejorar sus habilidades creativas y de memoria a largo plazo.
Proyecto	Es la planificación y ejecución de una tarea, investigación o actividad, en la cual los estudiantes son los planificadores, ejecutores y evaluadores en todo el proceso. Existen diferentes tipos de proyectos.	Sirve para encontrar la solución a problemas reales dentro de un ambiente de trabajo donde él o la docente funge solamente como facilitador y puede planear el trabajo en forma interdisciplinaria.
Resolución de problemas	Actividad que permite el desarrollo del pensamiento crítico y que consiste en proporcionar una respuesta o producir un producto a partir de un objeto o unas situaciones que se presentan. Se deberá resolver una situación que se presente.	Permite enfrentar problemas y propicia la búsqueda de soluciones o productos que exigen la aplicación de una combinación de reglas o de principios, aprendidos o no con anterioridad. Además, permite la aplicación de conocimientos anteriores para generar un producto.

Técnicas de desempeño	¿Qué es?	Propósitos
Texto paralelo	Es un material elaborado por el estudiante con base en su experiencia de aprendizaje. Se puede elaborar en la medida en que se avanza en el estudio de los temas y se construye con reflexiones personales, hojas de trabajo, lecturas, evaluaciones y materiales adicionales a los que el docente proporciona.	Permite la construcción y reconstrucción de conocimientos (expresión, reelaboración de información, experimentación, aplicación, etc.). Es fundamental para darle significado y sentido a lo aprendido.

Además de las rúbricas y sus diseños, también es importante continuar involucrando técnicas de desempeño, las cuales tienen unos propósitos y funciones determinados. Como lo reitera Molina Bernal (2013):

Los procesos de evaluación del aprendizaje no se dan ni se generan en tiempos aislados y precisos, para poder llegar a estos se deben contar con estrategias dinámicas que permitan la participación del estudiante frente al conocimiento, de manera tal que se apropien de esta (evaluación), la puedan desarrollar o potenciar y, en esta misma dinámica, logren aplicarla como proceso. (p. 5)

Así, con las técnicas plasmadas se hace un recorrido que inicia con las preguntas, el portafolio, los diarios de clase, los debates, los ensayos, entre otros, hasta llegar al texto paralelo. En todos los casos, esta rúbrica permite a los lectores, además de poder recordar las técnicas, centrarse un poco más en los propósitos de estas y, sobre todo, como se ha insistido, hacer partícipe a la comunidad académica de estos diseños y procesos.

Conclusiones

Dentro del recorrido teórico que se ha adelantado, se puede concluir que los procesos de evaluación en las instituciones deben ser acciones planeadas, coordinadas y revisadas, y que en estas se deben hacer partícipes a los actores que tengan que ver con las evaluaciones. Adicional a esto, aunque el tema de la evaluación es complejo, como ya se mencionó, las instituciones cuentan, además de sus normativas, con un sinnúmero de estrategias conducentes a generar evaluaciones centradas en los aprendizajes. Indudablemente, lo anterior lleva a replantear que en los escenarios de las evaluaciones participen los estudiantes, Así, es importante conocer los ritmos y estilos de aprendizaje y, a través de estos, lograr implementar planes de seguimiento y mejoramiento.

El sentido actual de las evaluaciones demanda contextos innovadores, creativos y estratégicos. Por ello hay que integrar rúbricas y técnicas que faciliten la interacción entre los diversos protagonistas, pero que lleven, en definitiva, a la meta, que es una evaluación para el aprendizaje. Aunque en el desarrollo de este capítulo no se incluyeron las técnicas relacionadas con las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en los procesos de evaluación, se dejan abiertos los siguientes interrogantes: ¿cómo favorecen las TIC los procesos de aprendizaje de los estudiantes? ¿Y qué técnicas y herramientas de evaluación es posible utilizar a partir de las TIC?

Anexos

Anexo 1. Test Kolb.²

Test para la evaluación del aprendizaje

(Mi propio estilo de aprendizaje)

Fecha: _____

Nombre: _____

En cada pregunta, califíquese dando un puntaje a las cuatro alternativas. Tenga en cuenta que cuatro (4) es lo que mejor lo describe a usted mismo y uno (1) lo que peor lo describe:

1. Cuando ante un problema debo dar una solución u obtener un resultado urgente, ¿cómo me comporto?
 - a. ___ Soy selectivo
 - b. ___ Intento acciones
 - c. ___ Me intereso
 - d. ___ Soy muy práctico

² Se puede consultar en el siguiente enlace: https://www.u-cursos.cl/ingenieria/2011/2/GL5101/1/material_docente/bajar?id_material=382449

2. Al encontrarme con una realidad nueva, ¿cómo soy?

- a. ___ Soy receptivo
- b. ___ Soy realista y específico
- c. ___ Soy analítico
- d. ___ Soy imparcial

3. Frente a un suceso, ¿cómo reacciono?

- a. ___ Me involucro emocionalmente
- b. ___ Soy un mero observador
- c. ___ Pienso una explicación
- d. ___ Me pongo en acción

4. Ante los cambios, ¿cómo soy?

- a. ___ Los acepto bien dispuesto
- b. ___ Me arriesgo
- c. ___ Soy cuidadoso
- d. ___ Soy consciente y realista

5. Frente a las incoherencias, ¿cómo soy?

- a. ___ Actúo intuitivamente
- b. ___ Hago propuestas
- c. ___ Me comporto lógicamente
- d. ___ Soy inquisitivo

6. En relación con mi punto de vista, ¿cómo soy?

- a. ___ Soy abstracto
- b. ___ Soy observador
- c. ___ Soy concreto
- d. ___ Soy activo

7. En la utilización del tiempo, ¿cómo soy?

- a. ___ Me proyecto en el presente
- b. ___ Soy reflexivo
- c. ___ Me proyecto hacia el futuro
- d. ___ Soy pragmático

8. En un proceso, considero más importante:

- a. ___ La experiencia
- b. ___ La observación
- c. ___ La conceptualización
- d. ___ La experimentación

9. En mi trabajo soy:

- a. ___ Intensamente dedicado
- b. ___ Personalista y reservado
- c. ___ Lógico y racional
- d. ___ Responsable y cumplidor

Anexo 2. ¿Cómo se calcula el puntaje?

Puntaje

1. Traspase los puntajes de la hoja anterior. Cuídese de no confundir el puntaje de cada pregunta y letra, y marque solamente los campos que se indican (las celdas en negro deben quedar vacías).
2. Suma por columna solo los puntajes ingresados y asocie los puntajes con el perfil descrito más abajo.

Pregunta	A	B	C	D
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
Total				
	EC	OR	CA	EA

Anexo 3. Habilidad, descripción y énfasis del que hace la prueba, según su puntaje.

HABILIDAD	DESCRIPCIÓN	ÉNFASIS
Experiencia concreta (EC)	El aprendizaje lo compromete totalmente con una nueva experiencia.	Sentimiento
Observación reflexiva (OR)	Observa y reflexiona sobre las experiencias desde distintas perspectivas.	Observación
Conceptualización abstracta (CA)	Crea conceptos que integra en sus observaciones para hacer teorías.	Pensador
Experimentación activa (EA)	Usa la teoría para resolver problemas y tomar decisiones.	Hacedor

Referencias

- Aguilera, E. y Ortiz, E. (2010). La caracterización de perfiles de aprendizaje en la educación superior, una visión integradora. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 3(5). <https://doi.org/10.55777/rea.v3i5.900>
- Alsina Masmitja, J. (Coord.). (2013) *Rúbricas para la evaluación por competencia* (Cuadernos de Docencia Universitaria N.º 26). Ediciones Octaedro. https://www.aehe.es/wp-content/uploads/2015/09/rubricas_evaluacion_competencias.pdf
- Bransford, J., Brown, A. y Cocking, R. (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*. Secretaria de Educación de Argentina.
- Decreto N.º. 1290 de 2009 [Ministerio de Educación Nacional de Colombia]. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.
- Decreto 1295 del 20 de abril de 2010 [Ministerio de Educación Nacional de Colombia]. Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.
- Kolb, D. (1944). *Test de estilos de aprendizaje*. https://www.u-cursos.cl/ingenieria/2011/2/GL5101/1/material_docente/bajar?id_material=382449,2018/09/20

- Delgado, A. M. y Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-13. <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v3n1-delgado-oliver/266-1183-2-PB.pdf>
- Fernández, A. y Vanga, M. (2015). Proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño. *Revista San Gregorio*, 1(9), 6-15. <http://dx.doi.org/10.36097/rsan.vli9.52>
- Flórez, O. (2000). Autorregulación, metacognición y evaluación. *Revista Acción Pedagógica*, 9(1-2), 4-11. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/16994>
- Gatica-Lara, F. y Uribarren-Berrueta, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 61-65. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72684-X](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72684-X)
- Leyva Barajas, Y. E. (2010). *Evaluación del aprendizaje: Una guía práctica para los profesores*. Guía de evaluación del aprendizaje. https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf
- Molina Bernal, I. (2013). La evaluación como estrategia de aprendizaje. En C. Suárez Mantilla (Coord.), *Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria* (pp. 3-12). Universidad Sergio Arboleda.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- Palés-Argullós, J. (2010). ¿Cómo elaborar preguntas de elección múltiple? *Educ. méd.*, 13(3), 149-155. <https://doi.org/10.33588/fem.133.567>
- Perassi, Z. (2013). La importancia de planificar la evaluación: Aportes para debatir la evaluación de aprendizajes. *Argonautas*, 3(3), 1-16. <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/argonautas/article/view/410/368>
- Perilla, J. (2017). *Constructivismo antiformalista: conceptualización pedagógica y materialización jurídica*. Universidad Sergio Arboleda. <https://doi.org/10.22518/9789588987187>
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje: docencia universitaria basada en competencias*. Editorial Pearson.
- Pérez, L. y Samaniego, N. (2014). Sistema de evaluación y seguimiento del rendimiento académico. *Prisma Tecnológico*, 5(1), 16-19. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/prisma/article/view/516>

- Romero, L. N., Salinas, U. y Mortera, J. F. (2010). Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. *Apertura*, 2(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68820841007>
- Rosales, M. (12-14 de noviembre de 2014). *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires, Argentina.
- Salazar (2018). Evaluación de aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje: alcances, propuestas y desafíos en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 31-46. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.001>
- Serrano de Moreno, S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Revista Educede*, 6(19), 247-257. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19715>