



**Guía para una evaluación auténtica
en la Universidad Castro Carazo**

**Rectorado
Vicerrectorado de Docencia
Vicerrectorado de Bienestar Estudiantil
y Extensión Universitaria**

“ La Ecoformación no es un modelo sino un estilo de pensar, sentir y hacer. Implica el cuidado de de nuestro medio natural y social y de nuestro medio interno, mental y espiritual. ”

María Cândida Moraes.

Índice



Índice de Tablas	5
Índice de Figuras	5
Aproximación	6
CAPÍTULO 1. HACIA UNA EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN LA UNIVERSIDAD CASTRO CARAZO	7
1.1 La evaluación auténtica	7
¿Qué es evaluar?	7
¿Qué es la evaluación auténtica?	8
La realimentación: lo que no se debe olvidar	11
1.2 Conexiones: nuestro modelo educativo y la evaluación auténtica	12
CAPÍTULO 2. EVALUACIÓN AUTÉNTICA DE LOS APRENDIZAJES	18
2.1 La estrategia de evaluación auténtica	19
2.2 Actividades evaluativas propuestas	22
Análisis de casos	23
Análisis de insumos específicos (según la disciplina)	24
Cineforo/videoforo	25
Cuestionarios	26
Desplegables (trípticos)	26
Dramatizaciones y juegos de roles	27
Ejercicios o prácticas	27
Elaboración de documentos	28
Ensayos escritos (ensayos argumentativos)	28
Examen (prueba escrita)	29
Experimentos	34
Exposiciones/presentaciones orales	34
Foros de discusión	35
Fichas de lectura	36
Giras (educativas o de campo) y visitas	37
Informes / reportes	37
Investigaciones	38
Juegos didácticos	39
Mapas y redes	40

Maquetas / modelos estructurales	40
Portafolio	41
Proyectos / diseños	42
Reflexiones personales	43
Simulaciones	43
Talleres	44
2.3 Evaluación y calificación	45
2.3.1 Tipos de evaluación posible	46
2.3.2 Formas de calificación sugeridas	47
Bitácoras/diarios de campo	50
Escalas de valoración/estimación	51
Guías/registros de observación	53
Lista de cotejo (<i>check lists</i>)	53
Registros descriptivos o anecdóticos	54
Rúbricas (matrices de valoración)	55
2.4 Recomendaciones de actividades evaluativas por área	57
Administración de Aduanas y Negocios Internacionales	57
Administración de Negocios	59
Contaduría Pública	61
Derecho	62
Educación	64
Informática	66
Inglés	67
Matemática, Estadística y Métodos Cuantitativos	68
CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN DOCENTE AUTÉNTICA	70
3.1 Estrategia de evaluación docente auténtica	70
3.2 Aplicación de la evaluación	74
3.3 Resultados de la evaluación	77
REFERENCIAS	82
ANEXOS: Herramientas para la evaluación docente auténtica	87
ANEXO 1. Autoevaluación: Guía para el portafolio docente	88
ANEXO 2. Coevaluación: Guía para la evaluación entre colegas docentes	89
ANEXO 3. Población estudiantil: Cuestionario de evaluación docente por parte del estudiantado	92
ANEXO 4. Jefatura: Guía de evaluación docente por parte de la dirección	94

Índice de tablas



Tabla 1. Tipos de evaluación que integran la evaluación auténtica	10
Tabla 2. Ejemplo de estrategia de evaluación auténtica para un curso	21
Tabla 3. Ejemplo de tabla de especificaciones para una prueba escrita	30
Tabla 4. Ejemplo de la tabla de cálculo para la puntuación total de una prueba	31
Tabla 5. Síntesis de tipos de evaluación y herramientas de calificación	47
Tabla 6. Ejemplos de formato para los apartados de una bitácora o diario de campo	50
Tabla 7. Ejemplo simple de una escala de valoración	52
Tabla 8. Ejemplo de escala de autoevaluación	52
Tabla 9. Ejemplo simple de una lista de cotejo	54
Tabla 10. Ejemplo simple de un registro descriptivo	54
Tabla 11. Ejemplo de rúbrica para evaluar una presentación	56
Tabla 12. Síntesis de la estrategia de evaluación docente auténtica propuesta	71
Tabla 13. Momentos de la evaluación docente auténtica para la UCC	75
Tabla 14. Cronograma para la evaluación docente auténtica para la UCC	76

Índice de figuras

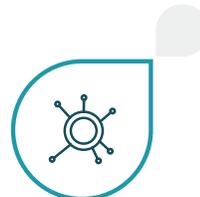


Figura 1. Esquema de los fundamentos del modelo educativo de la UCC	15
Figura 2. Fundamentos teóricos comunes entre la evaluación auténtica y el modelo educativo de la UCC	16
Figura 3. Componentes de una estrategia de evaluación auténtica	19
Figura 4. Esquema sobre los foros de discusión	36
Figura 5. Diferencia entre evaluación y calificación, según Hamodi, López y López (2015)	46
Figura 6. Esquema para el diseño de una rúbrica	55
Figura 7. Ciclo de la evaluación docente auténtica	78

APROXIMACIÓN

La Universidad Castro Carazo se encuentra transitando por varios procesos internos de reflexión y replanteamiento de distintos aspectos de su quehacer. Estos procesos incluyen una re-conceptualización de su modelo educativo (y de la propuesta de universidad como tal) y, por lo tanto, de su oferta académica; sus planes de estudio, su gestión administrativa; y sus estrategias de conciencia interna, y de responsabilidad social y ambiental.

De manera particular, esta nueva conceptualización del quehacer universitario tiene un gran impacto en las formas de evaluar a las tres poblaciones que conforman la comunidad institucional: estudiantes, docentes y personal administrativo.

En ese contexto, ya en el año 2016 se definió un modelo educativo que se establece en el documento “La Universidad como comunidad de aprendizaje: el modelo educativo” (Universidad Castro Carazo, 2016), el cual se convierte en el marco orientador para todos los procesos universitarios. Se trata de la apuesta que la Universidad se propone y realiza como proyecto organizacional. Por ende, constituye el documento antecesor a otros que lo acompañen, incluyendo la presente guía.

Como parte de los procesos de reflexión, se han revisado las formas de evaluación que se desarrollan en la Universidad. De ahí la necesidad de construir esta Guía, que surge como producto tangible donde se reúnan —de manera unificada e integral— las ideas que se han gestado en el seno de la organización. El objetivo de la Guía es, entonces, establecer y recopilar los lineamientos conceptuales y metodológicos para la evaluación auténtica que se impulsará en la Universidad Castro Carazo, contemplando sus tres poblaciones (estudiantes, docentes y personal administrativo). En esta primera entrega, se plasman esfuerzos que la Universidad ha realizado en torno a la evaluación de las poblaciones por separado, y se explicitan formas de evaluación auténtica para el aprendizaje de los(as) estudiantes y sus docentes, coherentes con el modelo educativo adoptado por la institución.

Esta Guía intenta convertirse en una herramienta orientadora de los procesos evaluativos en la institución; es útil para la Universidad como comunidad, para sus directivos y para las mismas poblaciones que serán evaluadas.

Está integrada por tres capítulos: en el primero, se presentan los fundamentos teóricos que sustentan el tipo de evaluación aquí propuesta; y en el segundo y tercer capítulos, se explicitan las estrategias evaluativas recomendadas para estudiantes y docentes.

La Guía se puede utilizar siguiendo esa estructura por capítulos: el I, deberá leerse siempre en primer lugar para entender de qué trata la evaluación auténtica y por qué en la Universidad Castro Carazo se decidió optar por ella; los capítulos posteriores podrán leerse según el tipo de sujetos que se desee evaluar. Pero, además, si bien los capítulos 2 y 3 contienen una especificidad en cada uno respecto a cierta población en particular, lo que se afirma y propone para un tipo de “público meta” es también

complemento de lo que se afirma y propone para los demás tipos, de manera que se amalgama una visión holista de la evaluación.

La Guía fue construida de manera colaborativa por autoridades académicas y administrativas, el cuerpo docente, estudiantes y las personas colaboradoras en la Universidad, bajo la mirada epistemológica que informa al modelo educativo. Se encargó a la consultora externa María del Carmen Acuña Rodríguez realizar investigación sobre evaluación auténtica, acompañar los procesos de reflexión con la comunidad universitaria y sistematizar las propuestas que se derivaron de esos. Las intenciones quedan así planteadas en este documento, esperando ser puestas en práctica por esta comunidad de aprendizaje que es la Universidad Castro Carazo.

CAPÍTULO 1

Hacia una evaluación auténtica en la Universidad Castro Carazo

En este primer capítulo se sientan las bases epistemológicas y teórico-conceptuales que sustentan toda la (nueva) propuesta evaluativa de la Universidad Castro Carazo, la cual se condensa en la presente Guía. Primero, se explica de qué trata la evaluación auténtica, para en un segundo momento presentar el modelo educativo de la Universidad, estableciendo el vínculo entre ambos.

1.1 La evaluación auténtica

Para hablar de evaluación auténtica, primero necesitamos repasar el concepto de evaluación. Luego, veremos qué es y qué conlleva la evaluación auténtica, para finalmente abordar la realimentación, como un elemento insustituible en este tipo de evaluación.

¿Qué es evaluación?

Evaluación son todas aquellas actividades que permiten “dar un juicio, hacer una valoración, medir “algo” (objeto, situación, proceso) de acuerdo con determinados criterios” (Cano, 2005, p. 1). Es lo que permite reunir información para tomar decisiones (Elola y Toranzos, 2000) y, en este contexto, para la mejora continua de una persona y como consecuencia, de la organización de la cual forma parte. Por lo tanto, “la evaluación cumple funciones formativas en los sujetos y en las instituciones” (Escobar, *et al.*, 2016, p. 172). Particularmente para el contexto educativo, la evaluación debe verse como “la actividad permanente que ofrece la posibilidad de mejorar los procesos educativos” (Hernández-López et al., 2015, p. 21).

Evaluar debe entenderse como un proceso y como un resultado; es decir, tiene un carácter dual. Como proceso, por todas las vías que se desarrollan para obtener información, orientada a la

toma de decisiones; como resultado, por su propósito de valorar lo que se ha obtenido en un proceso o proyecto (Escobar *et al.*, 2016).

Una distinción importante es la diferencia entre medir, calificar y evaluar. Medir es asignar valores cuantificables (por ejemplo, características o atributos que alguien o algo tiene), teniendo como referencia un patrón (Francis, 2009). Calificar es, por una parte, formular juicios a partir de datos que han sido reunidos (Condemarín y Medina, 2007); por otra, es representar los resultados mediante el uso de números, letras, símbolos o adjetivos (Francis, 2009). Valga decir que en inglés, 'calificar' o la 'calificación' se dice *evaluation*; mientras que la evaluación corresponde a *assessment* (Condemarín y Medina, 2007). Considerando que los contextos y propósitos de la educación han cambiado, las metodologías también deberían hacerlo; por lo tanto, ambas concepciones deberían ser superadas y en su lugar, desarrollar procesos de evaluación auténtica (Acuña, 2014). La evaluación —como vimos— es “acompañar y ofrecer información que permita orientar la toma de decisiones” (Escobar *et al.*, 2016, p. 178); son los procesos de recolección y síntesis de información (Condemarín y Medina, 2007).

Una estrategia de evaluación adecuada debería incluir las actividades que se usarán para evaluar (es decir, para obtener la información), los criterios de evaluación y las rúbricas correspondientes (Acuña, 2014), o cualquier otra forma de calificación. En ese sentido, una evaluación válida es la que se ajusta a los criterios establecidos, los cuales al mismo tiempo están vinculados a los resultados que se espera obtener (Brown, 2015). Unida a ella, en el caso específico de los aprendizajes estudiantiles, una evaluación eficaz es cuando puede asegurar que los individuos “están en condiciones de demostrar los conocimientos, conductas, cualidades y atributos que se describen en las líneas generales del curso o en las especificaciones del programa” (Brown, 2015, p. 2). Esto quiere decir que la evaluación debe estar fundamentada en un marco teórico y responder a un contexto específico. Es aquí donde entra la evaluación auténtica.

¿Qué es la evaluación auténtica?

Antes de entrar en materia, es necesario aclarar que la propuesta y los postulados teórico-conceptuales de la evaluación auténtica han sido planteados para el ámbito pedagógico y, de forma específica, para la evaluación de los aprendizajes del estudiantado y del desempeño docente.

Ahora bien, ¿qué es evaluación auténtica? Es la que refiera a situaciones de la vida real; a los contextos donde suceden las cosas. Lo que se evalúa es

un desempeño significativo en el mundo real, en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que [las personas] han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia tanto personal como social (Díaz, 2006, p. 127).

Una evaluación auténtica, busca promover la autorreflexión y la autorregulación en las personas, en torno a su propio aprendizaje y desempeño (Díaz, 2006). Pedagógicamente hablando, responde al enfoque constructivista y se deriva de la evaluación formativa. Por tanto, es un tipo

de evaluación alternativa a las formas de evaluación tradicional: “*alternativa* en el sentido de que busca un cambio en la cultura de la evaluación imperante, centrada en instrumentos estáticos de lápiz y papel que exploran sólo la esfera del conocimiento declarativo” (Díaz, 2006, p. 127). En ese sentido, dado el carácter situado y contextual, “es una evaluación que quiebra con la lógica de las evaluaciones estandarizadas, masivas o de gran escala” (Díaz, 2006, p. 131). En cuanto a la población estudiantil y sus aprendizajes, la premisa central de la evaluación auténtica es: aprendizajes contextualizados (Díaz, 2006). Contexto, entendido en dos sentidos: por un lado, “el propósito y la modalidad de la enseñanza (sic)”; por otro, “el lugar donde ocurre” (Condemarín y Medina, 2007, p. 41). En el caso de la Universidad Castro Carazo, donde transitamos de la enseñanza al aprendizaje, entendemos el contexto como el propósito, la modalidad y el lugar donde ocurre el aprendizaje.

El objetivo (o finalidad) de la evaluación auténtica es “la mejora del proyecto” (Hernández-López *et al.*, 2015, p. 21); o como apuntan otras autoras, “mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan” (Condemarín y Medina, 2007, p. 17). Para la Universidad Castro Carazo, el propósito es el crecimiento, en dos niveles: individual, de cada persona y organizacional (de la Universidad como comunidad). Siguiendo a Díaz (2006), “la evaluación auténtica sólo tiene sentido si representa una verdadera motivación para el cambio” (p. 130). Destacamos entonces esa intención de mejorar y orientar los procesos. Partiendo de las ideas de Condemarín y Medina (2007), hablaríamos entonces de una evaluación del desarrollo, entendida como el proceso de acompañar el progreso de cada persona, con el fin de tomar decisiones encaminadas a mejorar, facilitar y potenciar el desarrollo individual y, consecuentemente, de la Universidad como organización.

Cabe destacar que la naturaleza colaborativa de la evaluación auténtica fortalece los lazos entre los individuos implicados en los procesos de evaluación, debido a que los convierten en copartícipes (Condemarín y Medina, 2007). Además, tiene como efectos positivos que las personas toman consciencia de sus propios procesos (es decir, de su evolución) y, gracias a ello, se responsabilizan por sus propios resultados (Condemarín y Medina, 2007).

Tenemos entonces que, según Brown (2015), la evaluación auténtica debe ser:

- Orientada a la acción.
- Respaldata por evidencia relevante basada de la práctica concreta (incluyendo experiencias compartidas con otros).
- Articulada y transparente en la forma de tomar las decisiones.
- Representativa del esfuerzo y el rendimiento de una persona, con criterios establecidos en función de sus resultados.
- Proclive a maximizar el esfuerzo y el tiempo dedicados a las tareas (de modo que sea viable para quien aplica la evaluación).
- Incluyente/inclusiva de características y necesidades especiales de cada persona.
- En línea con lo anterior, se pueden mencionar que la evaluación auténtica está compuesta por varios tipos de evaluación. Se resumen en la tabla 1.

Tabla 1. Tipos de evaluación que integran la evaluación auténtica

Tipo de evaluación	Explicación
Evaluación del desempeño	El individuo debe demostrar su habilidad para el desarrollo de las tareas requeridas (Condemarín y Medina, 2007). En el caso de estudiantes, deben demostrar “su nivel de competencia o conocimiento, dentro de situaciones educativas significativas y contextualizadas” (Condemarín y Medina, 2007, p. 40); pero a la vez, se destaca la importancia de aplicar sus habilidades en situaciones de la vida real (Díaz, 2006).
Evaluación situada o contextualizada	“Reunir información sobre el aprendizaje de los estudiantes dentro del contexto donde ocurre tal experiencia” (Condemarín y Medina, 2007, p. 41).
Evaluación dinámica	Considera el potencial de aprendizaje de la persona; la evolución que ella tiene (lo cual se vincula con la idea de zona de desarrollo próximo, de Vigotsky).
Evaluación respondente	Refiere a lo que realmente sucede, no las intenciones. Responde “a los requerimientos de información de los actores educativos y reconoce los distintos valores y perspectivas al informar sobre los éxitos y fracasos” (Condemarín y Medina, 2007, p. 44).

Fuente: Elaboración de María del Carmen Acuña Rodríguez, con base en las ideas de Condemarín y Medina, 2007.

Se trata de un proceso multidimensional y colaborativo (Condemarín y Medina, 2007). Por tanto, debe incluir estrategias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Hernández-López *et al.*, 2015). En ese sentido, es coherente con la perspectiva de la investigación-acción, que apunta a desarrollar un proceso “continuo, en espiral, de acción-observación-reflexión-nueva acción” (Condemarín y Medina, 2007, p. 13). La evaluación es concebida como un ejercicio integral, por ello recurre a múltiples técnicas y procedimientos, que intentan recuperar la complejidad y globalidad de los procesos (Condemarín y Medina, 2007); incluye una diversidad de estrategias que no solo son holistas, sino también rigurosas (Díaz, 2006). Por ende, “privilegia como una fuente crítica de información evaluativa las actividades e interacciones cotidianas y significativas” (Condemarín y Medina, 2007, pp. 12-13), que se producen entre las personas involucradas en determinado contexto.

Ahora bien, ¿cómo lograr la evaluación auténtica? La evaluación auténtica se logra cuando se diseñan estrategias evaluativas ajustadas a un propósito. Para ello, Brown (2015) plantea varias preguntas que debemos pensar en esos momentos de diseño:

1. **¿A qué finalidad obedece la evaluación que se está realizando en este momento?** (por ejemplo, ¿es para ayudar a los estudiantes a saber cómo lo están haciendo o para dar a los estudiantes recién llegados realimentación de cómo lo están haciendo desde el principio;

o para motivarlos, o para ayudar a los estudiantes a comprobar por sí mismos si han entendido un concepto difícil, o para formarse un juicio sobre si un estudiante graduado puede ejercer su oficio de manera segura en un contexto práctico?, etc.);

2. **¿Qué está siendo evaluado?** (por ejemplo, ¿producto o proceso, teoría o práctica, conocimientos, habilidades y actitudes, el conocimiento o la aplicación de una materia, si un estudiante puede resolver problemas con información incompleta, si los estudiantes pueden trabajar juntos colegialmente, resolver problemas?, etc.);

3. **¿Qué métodos y enfoques son los más adecuados para la tarea?** Por ejemplo, los exámenes genuinos, que el estudiante tiene que realizar en un tiempo limitado, quizás funcionen muy bien como tareas sumativas, pero no ayudan a los estudiantes nerviosos en la fase inicial del programa, cuando fomentar la confianza es más importante que poner a prueba los conocimientos;

4. **¿Quién es el más indicado para evaluar?** ¿Deben ser los propios compañeros, los tutores, los supervisores de la práctica, las empresas, los usuarios de un servicio en áreas prácticas como el trabajo social o la enfermería, o los propios estudiantes?

5. **¿Cuándo debería llevarse a cabo la evaluación?** Muchos argumentan que el uso exclusivo de la evaluación sumativa al final de un programa fomenta menos el aprendizaje que una evaluación sumativa y formativa realizada a lo largo de un programa, y de manera incremental, con muchas oportunidades de retroalimentación. (Brown, 2015, p.4-5. El resaltado en **negrita** pertenece al original.)

Un asunto importante es que todas las actividades evaluativas y los criterios de evaluación deben ser anunciados previamente (y, de ser el caso, negociados también); se deben establecer las condiciones, tiempos y parámetros en que las actividades deberán desarrollarse (Hernández-López *et al.*, 2015). Es decir, que los criterios que se vayan a utilizar para evaluar deben ser “claros, conocidos y no arbitrarios” (Díaz, 2006, p. 132).

La forma que más comúnmente se utiliza para organizar los criterios de evaluación son las rúbricas. Se trata de “guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada” (Díaz, 2006, p. 134). Las rúbricas son la manera de “traducir” aspectos cualitativos del desempeño en valoraciones; permiten establecer estándares para la evaluación, a partir de los criterios definidos y es así como se facilita la calificación (Santana y Vera, 2013).

La realimentación: lo que no se debe olvidar

Poco o nada nos sirve diseñar una estrategia de evaluación auténtica si esta no incluye la realimentación a las personas respecto a los resultados obtenidos. La realimentación es la ‘devolución’ o valoración de los logros y los aspectos por mejorar. La realimentación es el lugar clave para la mejora, en tanto apoya el progreso (Brown, 2015).

Debe ser “crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora” (Álvarez, 2005, p. 12); y desarrollarse en el marco de la ética y el profesionalismo, nunca desde las ocurrencias. Además, debe ser frecuente, constante y cíclica; darse a lo largo de todo el proceso. Asimismo, debe realizarse desde las distintas perspectivas que han sido incluidas en la evaluación para cada tipo de persona que es evaluada; es decir, de las personas involucradas.

Algo de suma importancia es que la realimentación debe ser individual (Brown, 2015). Claro está, dependiendo de las tareas, habrá momentos donde será necesario realizar una realimentación a nivel grupal (por ejemplo: con una clase entera o con los equipos de trabajo que se formaron para determinada actividad; con el grupo de docentes de una carrera o de un área de especialidad dentro de una carrera; o con el grupo de trabajadoras y trabajadores que pertenecen a un departamento específico).

La realimentación debe¹:

- Ser puntual en su ejecución (para que los individuos puedan aprender de una tarea antes de pasar a otra).
- Habilitar un diálogo productivo entre las personas involucradas, evitando convertirse en canal de una sola vía.
- Ser útil para el progreso de los individuos, siendo un apoyo y asesoramiento para ayudar a entender en qué se debe mejorar.

La realimentación no solo es una base fundamental para la mejora, sino que está muy vinculada tanto con la motivación (en el aprendizaje y en el desarrollo de las labores propias de cada persona), como con la autoestima individual.

Desarrollar procesos de evaluación auténtica requiere un alto compromiso organizacional e individual (Escobar *et al.*, 2016). Sabemos que puede ser una tarea nueva y difícil para muchas personas, pero de lograrse —como indica Brown (2015)— los beneficios serán sustanciales.

1.2 Conexiones: nuestro modelo educativo y la evaluación auténtica

El principal elemento del modelo educativo de la Universidad Castro Carazo (en adelante, UCC) es la intención que como organización se ha propuesto: convertirse en una comunidad de aprendizaje. Entendemos (y nos proponemos) como comunidad de aprendizaje, un lugar (una institución educativa) donde tanto el estudiantado, como el cuerpo docente y el personal administrativo aprenden, colaboran con su pleno desarrollo y contribuyen con el bienestar social y ecológico, como personas que ejercen una ciudadanía responsable. En esa línea es que pretendemos transformar nuestra Universidad. Esta idea está fundamentada en importantes corrientes de pensamiento, necesarias para la educación en el siglo XXI, las cuales están consignadas en el documento “La Universidad como comunidad de aprendizaje: el modelo educativo”. Seguidamente, presentamos una síntesis de las concepciones que dan fundamento a nuestro modelo educativo.

- **El paradigma emergente:** con el desarrollo de ciencias y tecnologías a partir del siglo XX (tales como las ciencias cognitivas y neurociencias, la física cuántica, la cibernética y las

¹Parafraseado de Brown, 2015, p. 8.

tecnologías de la información y la comunicación), han surgido también nuevas disciplinas; en el ámbito de lo sociocultural, también ha habido cambios en las interacciones humanas, es decir, en las maneras como nos relacionamos ahora las personas. Esto ha conducido al surgimiento de otras formas de entender el mundo y la realidad, con lo cual cada vez más se están abandonando las visiones tradicionales en múltiples campos, incluyendo el educativo. Es decir, está emergiendo un nuevo paradigma, como parte del cambio de época que estamos viviendo en este siglo XXI.

- **El pensamiento complejo:** todos los cambios que se viven dentro de esta nueva época y del paradigma emergente, rompen con los esquemas tradicionales de pensamiento que antes nos permitían entender la realidad, principalmente las dualidades y las relaciones de oposición. Ese esquema tradicional se ve, por ejemplo, en formas de pensamiento lineal, dualista, binómico, unicausal, disciplinario y monocultural. Así, en el camino de una comprensión profunda y más certera de la realidad, necesitamos tener una visión holista, que se aproxime a la complejidad de los sistemas y todo lo que engloban. Usando metáforas, debemos pensar en espirales, telas de araña, panales de abejas, el iris de nuestros ojos y demás formas que están en la naturaleza y son un reflejo del universo complejo en que vivimos.

- **La ética planetaria:** todo lo anterior acarrea una preocupación por nuestro planeta, la preservación y restauración de los recursos en él, y el equilibrio de la vida en general. Ha resurgido también una conciencia ecológica, la cual mueve a un compromiso de acción en pro del cuidado del medio ambiente. Esta ética implica comportarnos y actuar sustentablemente en nuestras prácticas de vida cotidiana, en los pequeños espacios donde nos desarrollamos, pero sabiendo que —como efecto mariposa— lo que hagamos en nuestro contexto inmediato, tiene implicaciones a nivel global (es decir, en todo nuestro planeta Tierra). La conciencia planetaria, además de su sentido ecológico (ecosistémico), refiere a la relación de las personas con la sociedad donde habitan, su responsabilidad con principios que apuntan hacia el bien común (tales como justicia, solidaridad, cuidado, compasión, comprensión y paz), teniendo claro que vivimos en sociedades pluriétnicas y multiculturales.

Las anteriores concepciones se traducen en cuestiones concretas que nos permiten entenderlas mejor. De la mano con los cambios en las sociedades y las maneras de comprender la realidad, en el ámbito educativo —que es el que nos corresponde— se han generado nuevas corrientes, las cuales apuntan hacia formas de educación que responden mejor a los contextos actuales, dirigiéndose también hacia el futuro. Encontramos entonces principios y teorías pedagógicas contemporáneas, que van tomando mayor lugar cada día.

- **La ecoformación:** busca aprender sobre el mundo actual, el contexto que nos rodea y los fenómenos contemporáneos globales (la realidad que se viven alrededor del planeta), teniendo presentes las interacciones individuo-sociedad-naturaleza y enfatizando en el crecimiento personal, pero siempre en armonía con el planeta y todos sus seres vivos.

- **El constructivismo:** en el desarrollo psicológico de las personas inciden procesos de tipo biológico y de tipo histórico-social-cultural, los cuales conforman el bagaje individual. El

aprendizaje y las funciones neurocognitivas superiores (como la memoria, el procesamiento y análisis de la información, la aplicación de los conocimientos en la vida diaria), se desarrollan y evolucionan a partir de las estructuras que conforman el bagaje de una persona. El constructivismo explica que los individuos construyen conocimiento (aprenden) utilizando los conocimientos que ya poseen, es decir, su bagaje. La idea central es entonces que el aprendizaje se construye; esto es contrario a la concepción tradicional de que el conocimiento se transmite o traspasa de un individuo a otros.

- **El construccionismo:** vinculado al anterior, teniendo como base que el conocimiento es construido por cada individuo, se plantea que el aprendizaje es más efectivo cuando las personas participan en esa construcción. Ahora bien, ello requiere generar condiciones que estimulen la construcción de conocimiento; o sea, ambiente y recursos propicios para el aprendizaje. Dichas condiciones (situaciones, ambientes y recursos) son los objetos para pensar.
- **El aprendizaje situado:** significa que es auténtico; es decir, que se genera en contextos específicos, que es relevante para las situaciones de la vida real y que incluye acciones en concordancia con la conciencia ecológica. Si el aprendizaje es situado (auténtico), evidentemente la evaluación también debe ser auténtica.
- **La educación sin distancia:** los contextos para el aprendizaje pueden ser múltiples, incluso unos podrán ser presenciales y otros virtuales. La clave es que los individuos se involucren activamente en los procesos; por ello hablamos de educación sin distancia, pues debe haber cercanía entre las personas, independientemente del contexto, cercanía que no necesariamente es física o geográfica, sino en términos de afectividad, conocimiento y tiempo.
- **El diseño curricular holográfico:** considerando que la realidad, el pensamiento y el aprendizaje no son lineales, sino complejos, la forma en que se diseñan las carreras debe ir en concordancia con ello. De ahí que se torna necesario cambiar también la metáfora de cómo “se arma” un plan de estudios: dejar de verlo como un edificio, y pasar a verlo como un holograma (o una fotografía en 3D).

A su vez, los anteriores principios pedagógicos se materializan a través de metodologías (didácticas) novedosas, coherentes también con las concepciones epistemológicas presentadas. Actualmente existen muchas estrategias didácticas que involucran a las personas en la construcción del conocimiento, en cuya base podemos mencionar cuatro pilares: trabajo colaborativo; objetos para pensar; enfoque por proyectos; y, por supuesto, evaluación auténtica. Para tener un panorama integrador y entender mejor toda esta concepción teórico-conceptual y metodológica del modelo educativo de la UCC y sus fundamentos, la resumimos en la figura 1.

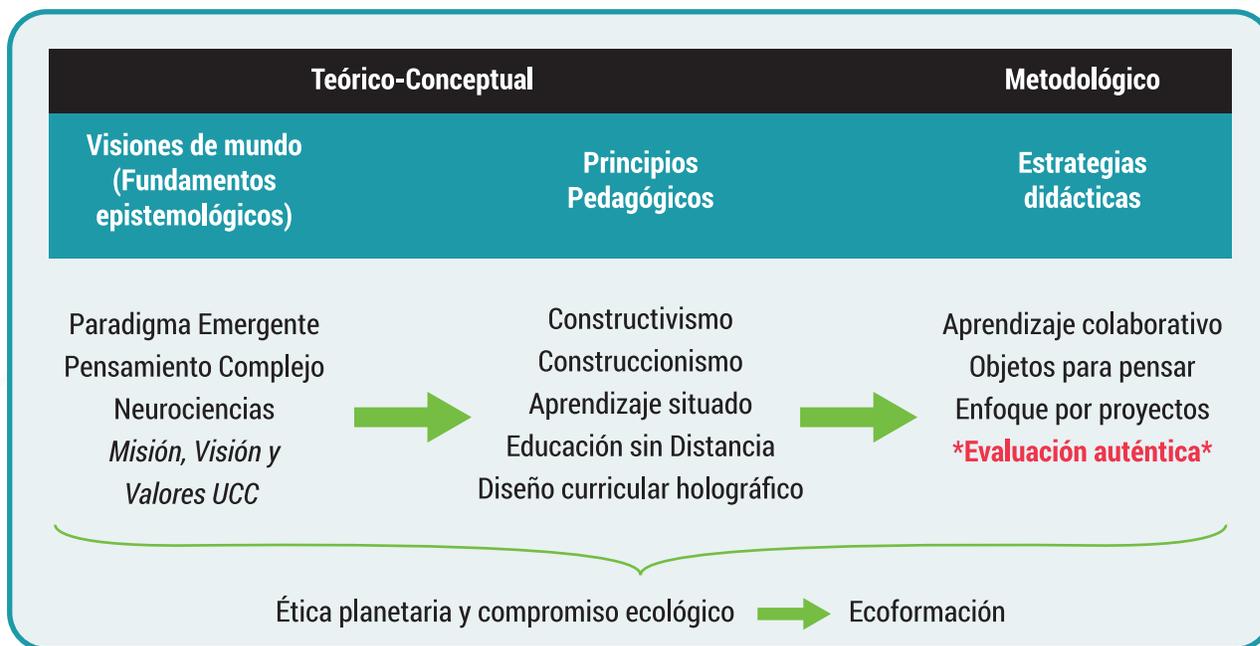


Figura 1. Esquema de los fundamentos del modelo educativo de la UCC

Fuente: Elaboración de María del Carmen Acuña Rodríguez (2017).

El esquema anterior debe entenderse así: los *fundamentos epistemológicos* o *visiones de mundo* (columna 1) son las ideas globales que sustentan los *principios pedagógicos* (columna 2) orientadores del modelo educativo; a su vez, dichos principios se concretizan en formas *didácticas* (columna 3), las cuales son la “traducción” o la [a]puesta práctica tangible del modelo educativo. Y, en la base orgánica de todo, se encuentra la *ética planetaria* y el *compromiso ecológico* como principal visión de mundo (fundamento epistemológico) que conduce y orienta a la *ecoformación*, como principio pedagógico.

Entonces, ¿dónde entra la evaluación auténtica en todo esto? La evaluación auténtica se sitúa como un componente dentro de la “estructura” compleja y holista que se maneja en la Universidad. Ahora bien, es un componente de suma importancia, pues se trata de “la prueba de fuego” que permitirá comprobar si se cumple o no con los planteamientos epistemológicos y pedagógicos escogidos. En otras palabras, el ‘asunto’ donde se puede ver real y concretamente la materialización de un modelo o proyecto educativo es la evaluación que sea desarrollada:

es justamente en la evaluación donde se denota la coherencia o congruencia entre la postura epistemológica de cada docente y su práctica pedagógica. Es decir, la evaluación es uno de los ámbitos donde se materializa más claramente el marco epistemológico que fundamenta el ejercicio docente (Acuña, 2014, p. 59).

Por eso la importancia de crear y llevar a la práctica una “Guía hacia la evaluación auténtica.” Entonces, el gran punto en común entre la evaluación auténtica y el modelo educativo de la Universidad Castro Carazo son las bases epistemológicas que sustentan a ambos, y las ideas centrales que se extraen de ellos (figura 2).

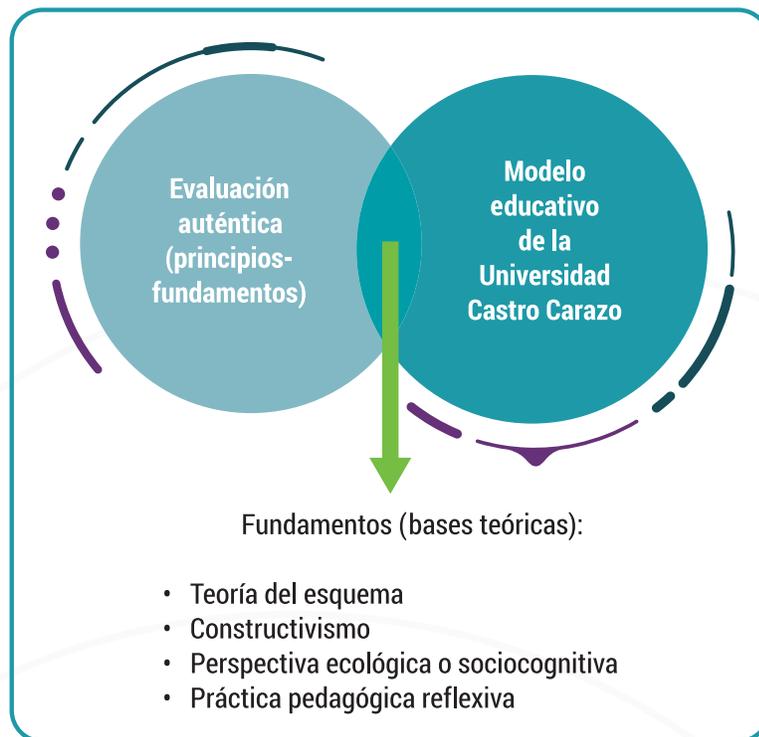


Figura 2. Fundamentos teóricos comunes entre la evaluación auténtica y el modelo educativo de la UCC

Fuente: Elaboración de María del Carmen Acuña Rodríguez (2017).

Dicha conexión se podría resumir en tres grandes ideas: contexto, ecosistema y complejidad. **Contexto**, como vimos lo que interesa son las realidades concretas a las cuales pertenecemos y sobre las cuales podemos actuar. Gracias al contexto de dónde venimos y al bagaje que traemos, es que podemos aprender; es pensando en conocer e incidir sobre nuestro contexto como la evaluación debe ser diseñada. **Ecosistema**, porque el contexto inmediato pertenece a una realidad mayor, a un orden superior: el sistema planetario y el conglomerado de relaciones individuo-sociedad-naturaleza. Un ecosistema es un conjunto, es decir, la conjunción de varias partes, pero no como una sumatoria lineal de "cosas", sino como un todo holístico (gestáltico). **Complejidad**, porque las realidades que nos contienen, a las cuales nos aproximamos para aprender y respecto a las cuales somos sujetos de evaluación son complejas. Si pretendemos lograr procesos de aprendizaje y procesos evaluativos que lleven a comprensiones profundas, debemos recurrir a múltiples perspectivas, fuentes de información y estrategias de aproximación. Si tuviéramos que definir la evaluación auténtica en una idea, sería 'vida real'; de eso trata también una comunidad de aprendizaje (aspecto medular del modelo educativo). Esto significa que es un tipo de evaluación contextualizada, aterrizada, hablando popularmente: "con los pies en la tierra". Hacemos referencia a la realidad concreta de esta organización universitaria; eso es lo que nos interesa abarcar. Pensamos en el crecimiento y la mejora continua de las poblaciones que la integran y, como consecuencia, en la Universidad como un todo; es decir, nos enfocamos en el desarrollo integral (de los tres tipos de sujetos que pertenecen a la comunidad de aprendizaje que es la UCC, así como de la Universidad misma en tanto es también un organismo

en evolución). Por otra parte, mencionamos la Tierra debido a la conciencia ecológica que debe caracterizar todas nuestras prácticas, hacia ello apuntamos. Así se podría sintetizar también nuestra propuesta educativa.

Cabe decir que todo lo anterior va en concordancia con los fines de la Universidad, establecidos en su estatuto orgánico, de los cuales vale destacar algunos:

3. Desarrollar actividades que contribuyan al desarrollo de una ética planetaria, a la promoción humana y de la vida en general, al desarrollo económico, al bienestar social y al fortalecimiento de nuestra democracia, la paz mundial y el ambiente.

4. Promover y desarrollar toda clase de actividades educativas, tecnológicas, científicas y culturales que insten al bienestar social y el desarrollo nacional.

(...)

6. Contribuir a la investigación científica, al estudio y análisis de problemas nacionales, particularmente de índole socio-económico, con miras a propiciar soluciones mediante programas de desarrollo comunal.

7. Originar actividades propias y relaciones con otras entidades nacionales e internacionales análogas, que insten al desarrollo de la cultura, la educación, la ciencia y la tecnología en todas sus ramas y con excelencia académica (Universidad Castro Carazo, Estatuto Orgánico, artículo 2).

Para tener una evaluación de aprendizajes que sea auténtica, tiene que haber coherencia con la evaluación del profesorado y del personal administrativo, de modo tal que haya sinergia y concordancia entre todos los procesos evaluativos que se realizan en la Universidad. Ahora bien, para efectos de implementar este tipo de evaluación, la separamos según el tipo de población existente en nuestra Universidad —estudiantes, docentes y personal administrativo— (por eso también dedicamos un capítulo a cada una). Sin embargo, tenemos claro que ellas están vinculadas e interactúan permanentemente. Además, si bien planteamos tres evaluaciones que se deberán realizar por separado para cada una de las poblaciones, todas responden a un mismo fundamento teórico-conceptual y, al desarrollarlas de manera integral, logramos llegar a nuestro propio modelo de evaluación auténtica. Es decir, desarrollamos una evaluación auténtica, creada de manera específica para la Universidad Castro Carazo.

En la Universidad apostamos entonces por desarrollar procesos de evaluación que sea auténtica, en varios sentidos:

- Brinda respuesta al entorno en que la institución educativa está inmersa.
- Está anclada en todo el bagaje que las personas dentro de nuestra Universidad poseen.
- Todo lo que se establece en esta guía fue pensado concreta y particularmente para el caso/ contexto de esta Universidad.

Por último, es necesario comprender que las comunidades de aprendizaje constituyen una contribución educativa para las personas de nuestra época actual (Hernández-López *et al.*, 2015). Para que una institución educativa se transforme en una comunidad de aprendizaje,

debe revisar y cambiar sus metodologías, acompañándose por formas que involucren –entre otros– trabajo colaborativo, diálogo, liderazgo y evaluación auténtica (Hernández-López, *et al.*, 2015).

La universidad –como institución– es el epicentro de la intelectualidad y, por ende, tiene un papel social en la formación de ciudadanos (as) para una sociedad; formación en el sentido de *bildung*, proveniente del alemán, que alude a “una actividad de emancipación, de autocontrol y de responsabilidad con los demás, el entorno y ante todo consigo mismo” (Escobar, *et al.*, 2016, p. 173). Alcanzarán esa tarea las universidades que involucren totalmente a sus estudiantes en los procesos de aprendizaje, asegurando que las experiencias sean transformadoras (Brown, 2015). A fin de cuentas, la esperanza de una transformación social reside en las universidades (Escobar *et al.*, 2016).

CAPÍTULO 2

Evaluación auténtica de los aprendizajes

La evaluación auténtica de los aprendizajes se trata de “una forma de valoración en la que los sujetos llevan a cabo actividades del ‘mundo real’ para dar a conocer aplicaciones significativas de sus conocimientos y habilidades, ofreciendo (...) ‘evidencias’ de su desempeño y su comprensión” (Escobar *et al.*, 2016, p. 177). Se centra en el(la) estudiante, quien deberá enfrentar situaciones complejas, ya sea de manera individual o grupal (Condemarín y Medina, 2007). Evidentemente, parte de contextos reales: escenarios lo más similares posible a los que se tienen en el ejercicio profesional (Brown, 2015).

Bajo este marco, la evaluación responde a ciertas características:

- La persona estudiante es la protagonista del proceso educativo y, por ende, de la evaluación.
- La evaluación se desarrolla de forma permanente a lo largo de un curso (es decir, no se deja para un momento final, sino que se realizan distintas actividades evaluativas durante el ciclo lectivo).
- Es multiperspectiva, o sea, integra las visiones de los distintos actores que participan en el proceso de aprendizaje del estudiantado (el(la) estudiante propiamente, su docente, sus colegas de curso y otras personas que hayan estado involucradas).
- Los criterios con que se va a evaluar al estudiantado están clara y explícitamente preestablecidos, es decir, las personas saben de antemano cómo serán evaluadas, pues su docente les ha presentado la estrategia de evaluación, la han discutido y llegado a acuerdos/consensos.
- La realimentación acompaña siempre las evaluaciones, como elemento que propicia la reflexión en torno al trabajo realizado y el aprendizaje logrado.

En este capítulo se brindan orientaciones de formas para evaluar y del proceso de evaluación en sí mismo. En ese sentido, se presentan sugerencias de actividades evaluativas (con algunos criterios de evaluación generales, adecuados a cada una) y formas de calificación para los aprendizajes estudiantiles. Dichas sugerencias no pretenden de modo alguno ser exhaustivas, porque este documento no es un manual de técnicas, sino una **guía** para la evaluación auténtica. Ello significa que no se ofrecen ‘recetas’, pues eso es completamente contrario a la evaluación auténtica; “no hay recetas únicas ni mágicas” (Escobar *et al.*, 2016, p. 175). Por ende, lo que se pone a disposición aquí son recomendaciones e indicaciones generales, pero no estrategias de evaluación ya elaboradas (listas para aplicarlas), pues es tarea de cada docente diseñar la evaluación para sus cursos.

2.1 La estrategia de evaluación auténtica

Una estrategia de evaluación auténtica es un proceso integral, que debe estar conformado por cuatro elementos importantes:

- Los tipos de evaluación que se vayan a emplear.
- Las distintas actividades evaluativas que se elijan, según cada área de conocimiento y cada curso.
- Las herramientas de calificación adecuadas a cada actividad evaluativa y diseñadas de forma específica para ellas.
- La realimentación, como eje transversal en el proceso evaluativo.

Lo anterior se puede visualizar en la figura 3.

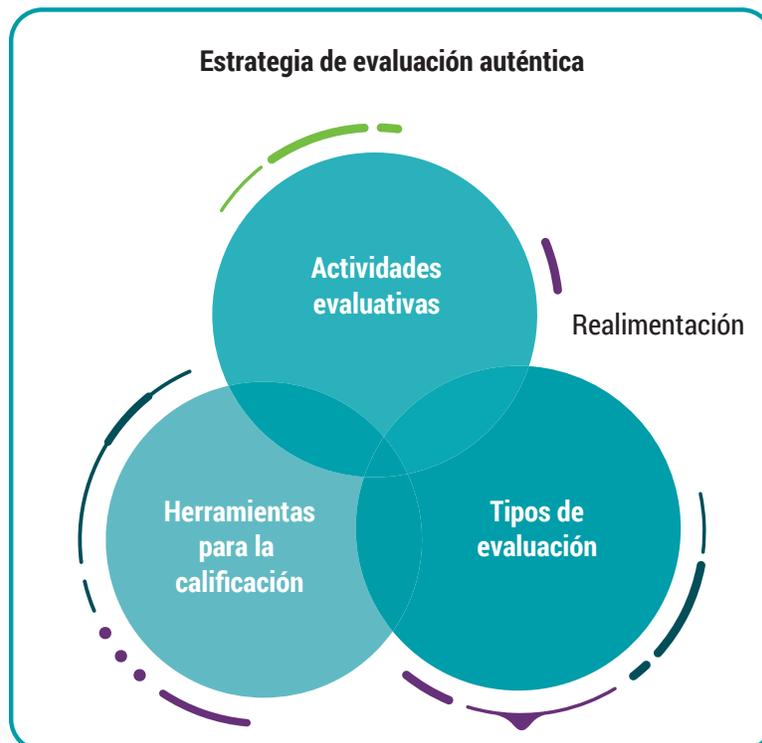


Figura 3. Componentes de una estrategia de evaluación auténtica

Pues bien, la estrategia de evaluación se construye a partir de la integración de esos cuatro componentes. En todos ellos, se deberán explicitar los aspectos cualitativos que son evaluados y, cuando corresponda, los respectivos valores numéricos o puntajes que se asignen a cada uno. En el apartado 2.2 de este capítulo, proponemos una serie de actividades evaluativas, para coadyuvar en el proceso de diseño de la estrategia de evaluación auténtica. Ahora bien, la variedad de evaluaciones no debe entenderse como opciones excluyentes (Díaz, 2006), muy por el contrario, deben combinarse, pensándolas y planificándolas como formas complementarias de obtener una valoración integral de cada estudiante. Por otra parte, tener tantas opciones (posibilidades de evaluación) tampoco significa que en un curso deban incluirse todas las actividades evaluativas sugeridas más adelante, sino que deberán seleccionarse algunas de ellas, aquellas que se consideren más adecuadas para los objetivos de aprendizaje propuestos para el estudiantado, en concordancia con lo definido para cada curso.

Para cada actividad evaluativa escogida, se deberá diseñar la herramienta de calificación respectiva y decidir a cuál actor del proceso educativo le corresponderá evaluar al(a) estudiante, según el tipo de evaluación a la que responda esa herramienta. (Los tipos de evaluación y las herramientas de calificación se explicarán en el apartado 2.3 de este capítulo).

La responsabilidad del diseño de la estrategia de evaluación para cada curso es del (de la) docente que esté a cargo. Se deben establecer las condiciones, tiempos y parámetros en que las actividades deberán desarrollarse (Hernández-López *et al.*, 2015). Un detalle importante es que todas las actividades evaluativas y los criterios de evaluación deben ser anunciados previamente y, en la medida de lo posible, negociados con las personas que serán evaluadas. Es decir, los criterios y estándares que se vayan a utilizar para evaluar deben ser “claros, conocidos y no arbitrarios” (Díaz, 2006, p. 132). Para cada actividad evaluativa que se escoja, es necesario que los criterios de evaluación y sus respectivos estándares (es decir, lo que será calificado) estén en directa relación con el tipo y profundidad de trabajo que el estudiantado esté en la capacidad de desarrollar (Díaz, 2006), según el nivel de carrera en que se encuentre y los objetivos de aprendizaje establecidos.

Ahora bien, es necesario involucrar activamente a la población estudiantil en la toma de decisiones al respecto. Es decir, de forma conjunta entre el(la) docente y sus estudiantes, deberán decidirse los momentos en que se realizarán las evaluaciones y calificaciones, así como los tipos de evaluación que le corresponderán a cada actor en el proceso (o sea, qué evaluará cada actor y cómo lo hará). Claro está, cualquier tipo de evaluación que se realice deberá responder a los objetivos de aprendizaje definidos para el curso, los cuales son establecidos a priori por la Universidad, tal como se ve en la tabla 2.

Tabla 2. Ejemplo de estrategia de evaluación auténtica para un curso

Actor	Actividades evaluativas	Herramientas de calificación	Momento de la evaluación	Porcentaje asignado
Estudiante	Actividad 1	Lista de cotejo	A inicio del curso	15 %
Colegas	Actividad 2	Guía de observación	A mediados	25 %
Personas externas	Actividad 3	Registro descriptivo	A mediados del curso	10 %
Estudiante	Actividad 4	Escala de autoevaluación	Al final del curso	10 %
Docente	Actividad 4	Rúbrica	Al final del curso	40 %

Fuente: Elaboración de María del Carmen Acuña Rodríguez (2017).

En esto, una recomendación es que, en el primer día de clases, el(la) docente presente la propuesta de evaluación al grupo de estudiantes, para que sea discutida y se negocien las formas escogidas, llegando a acuerdos. En ese sentido, lo que se debería presentar es:

- Las actividades evaluativas que se piensa utilizar.
- Los porcentajes asignados a cada rubro (y el desglose de estos, si es el caso).
- Los momentos durante el curso cuando se realizarán las evaluaciones.
- Las herramientas de calificación que se usarán.
- Un panorama general de los criterios por evaluar.

En un segundo momento, cuando ya corresponda el desarrollo o la entrega de cada evaluación, se sugiere realizar una nueva explicación y discusión al respecto, para que todo esté claro y consensuado. Corresponderá en este punto presentar, en detalle, las especificidades de la actividad evaluativa (la tarea que el estudiantado realizará), junto con los respectivos criterios de evaluación. Es de suma importancia que las personas entiendan qué se espera de ellas y cuáles son los aprendizajes que quedarán evidenciados mediante una evaluación "y" o "x"; es decir, que comprendan los objetivos de aprendizaje propuestos.

Finalmente, valga señalar que las actividades que cada docente escoja para evaluar a sus estudiantes no deben constituirse un fin en sí mismo (Díaz, 2006), sino una manera más de facilitar los procesos de construcción de aprendizajes. En ese sentido, recordamos que la estrategia de evaluación de los aprendizajes no debe estar separada de las estrategias de enseñanza, sino que ambas deben estar integradas (ir de la mano). La enseñanza y la evaluación son (deben ser) un binomio que no debe disociarse (Díaz, 2006); o bien, una tríada indisoluble, si se le suman las estrategias de aprendizaje, es decir, una tríada que está conformada por las

estrategias docentes de mediación pedagógica, las estrategias estudiantiles para aprender y la evaluación de los aprendizajes (Acuña, 2014).

Además, las actividades evaluativas también deben estar articuladas entre sí, como un entramado complejo: no debería ser “un conjunto de pruebas pasado al alumno al finalizar una unidad o un tema” (Condemarín y Medina, 2007, p. 18), sino responder a una estrategia global que permita evidenciar la evolución que cada estudiante va teniendo en cuanto a su aprendizaje; todo ello asociado a los objetivos de aprendizaje, definidos previamente. De hecho, la evaluación forma parte de los distintos medios que se emplean para generar aprendizajes, entonces es necesario comprenderla así. En síntesis: “a la par que se enseña, se evalúa formativamente y la evaluación en sí misma es una oportunidad de aprender mediante la retroalimentación y la práctica correctiva” (Díaz, 2006, p. 129).

2.2 Actividades evaluativas propuestas

En este apartado se exponen varias actividades evaluativas que pueden emplearse en diversas carreras y cursos. Se presentan por orden alfabético para facilitar su uso. Como mencionamos previamente, es tarea de cada docente seleccionar aquellas que le sean útiles, de acuerdo con su curso y con los aprendizajes que quiera generar en sus estudiantes. Es decir, el listado de actividades posibles no significa que en un curso deban utilizarse todas, deberán escogerse las más adecuadas.

Valga aclarar que las actividades evaluativas propuestas son válidas para diversos entornos: naturales, comunitarios y virtuales. Evidentemente, será necesario hacer las adaptaciones del caso, según sea el contexto donde se vaya a desarrollar la actividad. Los criterios de evaluación y las formas de calificación que se seleccionen deberán también ser congruentes con el entorno y la tarea (la actividad evaluativa).

Actividades en entornos virtuales

Muchas de las evaluaciones que proponemos pueden ser desarrolladas de manera virtual, recurriendo para ello a herramientas tecnológicas. Sugerimos actividades específicas para entornos virtuales:

- Creación de animaciones con la técnica de *stop motion* (utilizando, por ejemplo, los programas Movie Maker o iMovie).
- Creación de audios (con el programa Audacity).
- Creación de infografías (con el programa Canva: <https://www.canva.com/>).
- Creación de memes.
- Creación de videos (también usando Movie Maker o iMovie).
- Difusión (compartir) audios en Sound Cloud (<https://soundcloud.com/>).
- Difusión (compartir) videos en YouTube (www.youtube.com), que incluso pueden ser producidos por el estudiantado y luego subidos a un canal.
- Elaboración de presentaciones colaborativas usando Prezi (www.prezi.com).

- Elaboración de un mural colaborativo (se puede usar: www.padlet.com).
- Encuestas y aprendizaje entre pares con Kahoot (<https://kahoot.it/>).
- Escritura colaborativa con las diferentes herramientas de Google Drive (documentos, presentaciones, planillas de cálculo, encuestas).

Análisis de casos (método de casos)

El método de casos es una metodología de razonamiento (Maldonado *et al.*, 2010), en la cual los(as) estudiantes deben tomar una decisión, a partir del diagnóstico y análisis de una situación-problema (Camacho *et al.*, 2011). Se fundamenta en el aprendizaje basado en problemas, en el cual se busca que el estudiantado desarrolle “habilidades que le permiten un autoaprendizaje eficaz, aumenta la satisfacción y la motivación por aprender y desarrolla competencias de trabajo en equipo y destreza para la comunicación” (Maldonado *et al.*, 2010, p. 85). Por lo tanto, requiere un involucramiento activo y profundo por parte del estudiantado.

Los casos son historias de situaciones para las cuales se debe resolver un problema o tomar decisiones (Camacho *et al.*, 2011). Al estudiantado se le brinda información, de manera que realicen el análisis: los casos que deben ser analizados son “una situación compleja de la vida real planteada por el profesor de forma narrativa, a partir de datos que resultan esenciales para el proceso de análisis” (Camacho *et al.*, 2011, p. 975). Debe haber un momento de análisis individual de los casos y luego un espacio de grupo tipo plenario; es decir, el trabajo debe concluir con una fase de discusión general, donde la figura docente guíe el debate (Camacho *et al.*, 2011). Previo al análisis de los casos, se puede realizar una lluvia de ideas en torno al tema, particularmente en torno a las preguntas. De tal manera, se podría tener una base común respecto al tópico con el cual se está estudiando el caso. Con esto se estaría propiciando la participación colectiva del estudiantado. Luego, se realiza el análisis en equipos y finalmente se abre un espacio para presentar los casos y realizar una discusión grupal. En resumen, el desarrollo de esta actividad evaluativa debería tener varios momentos:

- Explicación del caso (y de las indicaciones necesarias para la evaluación) por parte del(de la) docente hacia el grupo de estudiantes.
- Resolución del caso por parte del estudiantado, el cual incluye discusión entre pares (trabajo en equipo) y búsqueda de información.
- Presentación de los casos resueltos (como parte de ello, al finalizar la exposición del equipo encargado de cada caso, se debe permitir que las demás personas intervengan con sus propios criterios en torno a la situación presentada, ya sea apoyando o disintiendo del grupo que expuso el caso).
- Discusión grupal, en la cual se abordan diversos asuntos que hayan quedado fuera de lo analizado en el transcurso de la actividad.

La escogencia de los casos depende de los objetivos educativos (Maldonado *et al.*, 2010). Los casos deberán ser situaciones reales que se han presentado, salvaguardando el anonimato cuando sea necesario. Para facilitar la resolución de los casos, se pueden proporcionar preguntas

generadoras, que pueden ser generales para cualquier caso o interrogantes específicas para la situación presentada en cada uno. Lo ideal es tener varios escenarios. Esta actividad requiere preparar los materiales necesarios de antemano (los casos que deberán ser analizados). El profesorado no debe solo entregar información, sino también brindar estrategias para manejar la información.

Criterios de evaluación por considerar:

- Captación de la complejidad de las situaciones reales.
- Uso adecuado de fuentes de información y de recursos disponibles.
- Integración de conocimientos, información y habilidades en el caso.
- Establecimiento de relaciones explícitas entre las situaciones reales con los conocimientos estudiados en el curso.
- Aplicación de los conceptos estudiados en la solución o posibles soluciones del caso.
- Trabajo en equipo.
- Aportes a la discusión grupal del caso.
- Habilidades de comunicación.
- Uso de estándares, lineamientos o normas de estilo, redacción y citación correspondientes a la disciplina, establecidos por los organismos internacionales propios del área (por ejemplo, APA).

Análisis de insumos específicos (según la disciplina)

El análisis de insumos específicos consiste en entregar al estudiantado algún producto ya elaborado, relativo a alguna actividad profesional de la carrera, para que lo analice con base en criterios específicos. Los criterios que vayan a ser utilizados para el análisis del insumo idealmente deberán ser construidos en conjunto (en clase) por el(la) docente con el grupo de estudiantes, llegando a acuerdos o consensos.

En concordancia con los objetivos de aprendizaje, es posible tener ciertas variantes con respecto a los insumos y al trabajo de análisis en sí mismo:

- Brindar un mismo insumo ('producto') o insumos diferentes para ser analizados.
- Brindar 'productos' que estén bien elaborados (donde haya pocas cosas que cambiar o mejorar); 'productos' que estén mal elaborados (donde el estudiantado deba sugerir cambios y mejoras); o ambos tipos de 'productos'. Esto con la intención de realizar comparaciones; es decir, tener ejemplos y contra-ejemplos de cómo se deben elaborar o producir "x" tareas, según la disciplina.
- Asignar que el análisis de los insumos sea realizado de manera individual, en parejas o en grupos.

Por otra parte, el trabajo de análisis propiamente dicho tendría dos momentos: uno, en solitario (las personas, parejas o equipos) y otro, de puesta en común (tipo plenario) de lo que se haya analizado. Así se logra una realimentación general y una socialización de los aprendizajes.

Criterios de evaluación por considerar:

- Cumplimiento con los criterios de análisis definidos para el insumo (según la naturaleza de este).
- Sugerencias de cambios o mejoras en el insumo.
- Informaciones, materiales o fundamentaciones (teórico-conceptuales, prácticos o experienciales) utilizadas para desarrollar el análisis del insumo.
- Realimentación a los análisis realizados por sus colegas.
- Elementos complementarios (“extras” o “pluses”) que se aporten para este ejercicio.

Cineforo/videoforo

Se trata del análisis de películas, documentales, cortometrajes u otras producciones audiovisuales, a partir de temáticas específicas que se quieran abordar. Se encuentra en la misma línea del análisis de insumos específicos, con la diferencia de que en esta actividad el insumo es una producción audiovisual (como las mencionadas) y lo que se analiza son los temas que en ella se muestran. Es decir, permite analizar varios temas a partir de un mismo ‘reactivo’. En el caso que se utilicen videos, estos pueden ser tomados de internet o producidos por el mismo personal docente.

Lo recomendable es que el material que se vaya a utilizar sea asignado para que el estudiantado lo vea fuera del tiempo de clase, pues esto incluso le permite a cada persona ir a su propio ritmo. Para ello, es necesario brindar una breve contextualización de lo que se verá y, sobre todo, proporcionar una guía de temas para el análisis (por ejemplo, bajo el formato de preguntas generadoras). La respuesta a esas preguntas o temas generadores es lo que será evaluado.

Criterios de evaluación por considerar:

- Incorporación de todos los temas indicados en la guía para el análisis.
- Relación de las ideas mostradas en la producción audiovisual con lo estudiado en el curso (y en la carrera).
- Aplicación de conocimientos específicos en el análisis de los temas indicados.
- Fundamentación del análisis con bibliografía, ejemplos u otros recursos.
- Integración de la bibliografía mínima obligatoria del curso en el análisis de los temas.
- Aportación de nuevos elementos al análisis que realiza (más allá de lo establecido en la guía).
- Uso de bibliografía o materiales adicionales para complementar el análisis.
- Capacidad de argumentación.
- Capacidad de síntesis.
- Uso adecuado de las reglas de gramática y ortografía del idioma utilizado.
- Uso de estándares, lineamientos o normas de estilo, redacción y citación establecidos por los organismos internacionales correspondientes a la disciplina o al área de conocimiento (por ejemplo, normas APA).

Cuestionarios

El uso de cuestionarios, como actividad evaluativa, puede desarrollarse bajo dos variantes, en términos de las acciones que el estudiantado debería desarrollar:

- Responder cuestionarios elaborados por alguien (su docente o colegas).
- Elaborar cuestionarios para ser respondidos por alguien (colegas o personas externas al curso).

En ambos casos, las preguntas que se elaboren (sea por parte del(de la) docente o del estudiantado), deben estar muy bien redactadas. Se debe cuidar que no sean preguntas cuyas respuestas sean memorísticas ni cuestiones textuales de las lecturas utilizadas en un curso, sino preguntas amplias o abiertas que impliquen niveles de comprensión y aplicación de conocimientos por parte del estudiantado.

Recordemos que, a la luz del modelo educativo de la institución, lo que queremos evaluar son aprendizajes, no memorizaciones.

Criterios de evaluación por considerar:

- Respuesta a todas las preguntas del cuestionario.
- Capacidad de explicación o argumentación.
- Aplicación o demostración de conocimientos en las respuestas.
- Profundidad en el análisis.
- Criterios de acuerdo con los contenidos estudiados.

Desplegables (trípticos)

Es lo que comúnmente se conoce como '*brochures*'. Con el fin de hacer una síntesis o una socialización de información sobre un tema o algún otro trabajo desarrollado por el estudiantado, se puede asignar la elaboración de un folleto o desplegable impreso. Esto, pues, los desplegables (trípticos o *brochures*) permiten "organizar y conservar datos e información en forma breve y concisa" (Pimienta, 2008, p. 113). Las características comunes que contiene son (Pimienta, 2008):

- Hoja dividida en tres partes.
- La primera hoja es la portada, con datos que contextualizan de qué trata el tríptico (como título, tema o mensaje, personas que lo elaboraron, contexto del documento).
- En las hojas siguientes se desglosa la información, incluyendo imágenes, gráficos y otros.
- En la última parte se presentan conclusiones.
- En la contraportada se anotan las referencias e información sobre anexos que puedan consultarse externamente, así como datos de localización de las personas que elaboraron el desplegable, en caso de que se quiera profundizar en el trabajo o la información presentada.

Criterios de evaluación por considerar:

- Puntualidad en la entrega del desplegable elaborado.
- Incorporación de todos los elementos establecidos (portada, contenidos, referencias y otros, según el caso).

- Nivel de síntesis de la información, inclusión de los puntos más importantes.
- Establecimiento de orden o jerarquía en las ideas.
- Calidad de la información presentada.
- Dominio del tema.
- Ortografía, redacción y parámetros o normas de estilo, de acuerdo con la disciplina.
- Conclusión coherente con el análisis desarrollado.
- Creatividad y originalidad en el diseño del folleto.
- Presencia de referencias.

Dramatizaciones y juegos de roles

Ambas actividades son la representación teatral de una situación específica, en la cual las personas estudiantes asumen la postura de algún 'personaje'.

La diferencia entre ambas es que en la dramatización hay mayor libertad para que lo representado tenga un carácter ficticio; mientras que, en el juego de roles, se debe 'entrar' verdaderamente en los personajes y asumirlos tal cual son (o serían) en la vida real. Además, la persona que media o dirige la actividad (en este contexto, el(la) docente) puede estar como un 'ente' que brinda orientaciones durante el desarrollo de la puesta en escena. Es decir, el(la) docente puede intervenir en las actuaciones que sus estudiantes están realizando.

Criterios de evaluación por considerar:

- Manejo del tema o de la situación representada.
- Relación de las ideas mostradas en la representación teatral con lo estudiado en el curso (y en la carrera).
- Captación de la complejidad de las situaciones reales.
- Creatividad y originalidad.
- Habilidades de comunicación.
- Trabajo en equipo.
- Aportes a la discusión grupal del caso.

Ejercicios o prácticas

Consiste en asignar al estudiantado la solución a prácticas o ejercicios, donde se deban aplicar teorías, fórmulas, leyes u otros conocimientos propios del curso y de la carrera. El ejercicio de solucionar problemas permite que los(las) estudiantes desarrollen capacidades y habilidades específicas, según su disciplina. Además, permite medir el proceso de enseñanza-aprendizaje y los resultados que cada persona va obteniendo. Los ejercicios y prácticas pueden ir desde niveles básicos al inicio de una carrera, donde se realizan las primeras aplicaciones de los contenidos estudiados; hasta niveles avanzados, donde se deben desarrollar análisis profundos y utilizar en ellos diversas herramientas o insumos para la solución del problema o situación. En esto se incluyen las prácticas profesionalizantes (por ejemplo, pasantías) o prácticas que se desarrollan *in situ*; es decir, cuando el estudiantado se enfrenta a situaciones y contextos reales.

Criterios de evaluación por considerar:

- Criterios específicos vinculados a lo que el estudiantado deba resolver.
- Aplicación de los temas estudiados en el curso o a lo largo de la carrera.
- Resolución de problemáticas o situaciones que se presenten.
- Uso de estándares, lineamientos o normas de estilo, redacción y citación correspondientes a la disciplina, establecidos por los organismos internacionales propios del área (por ejemplo, APA).

Elaboración de documentos

La elaboración de documentos escritos, gráficos o incluso producciones audiovisuales puede incluir la presentación de resúmenes, afiches, cuadros comparativos, una campaña publicitaria u otros, de acuerdo con los contenidos del curso impartido. Implica una labor de síntesis de información y conocimientos aprendidos; en algunos casos, la investigación de información complementaria y su análisis. Es decir, esta actividad evaluativa consiste en construir un 'producto' típico de la carrera que se estudia, el cual será una de las producciones comunes que la persona deba elaborar como parte de su ejercicio profesional.

Los documentos que se solicite elaborar pueden evaluarse (y establecerse) como 'mini proyectos' en el programa del curso, acompañando el proceso de enseñanza-aprendizaje durante todo el tiempo.

Criterios de evaluación por considerar:

- Cumplimiento de las indicaciones brindadas para la elaboración del documento.
- Uso de bibliografía (referencias) para fundamentar el trabajo.
- Aplicación de las características o lineamientos propios del tipo de documento o trabajo que es requerido.
- Creatividad en la elaboración o presentación del trabajo.
- Incorporación de materiales adicionales a lo solicitado.
- Utilización de las normas de estilo y redacción propias del área (por ejemplo: APA, MLA y otras).

Ensayos escritos (ensayos argumentativos)

Para abordar un tema (asunto) específico desde un punto de vista crítico o analítico, resulta enriquecedor el ejercicio de elaborar un ensayo argumentativo. La figura docente puede establecer la temática de dicho escrito que debe cumplir al menos con características como: estructura libre, forma sintáctica, extensión relativamente breve, variedad temática, estilo cuidadoso y elegante (sin llegar a la afectación) y tono variado (profundo, poético, didáctico, satírico) (Pimienta, 2008).

Para la elaboración de un ensayo, es necesario investigar sobre el tema en cuestión y a partir del conocimiento adquirido, presentar una posición personal, manifestándola desde el inicio y apoyándola con citas bibliográficas o referencias y opiniones de personas expertas en el tema.

También es importante incluir argumentos contrarios a dicha postura personal, con el fin de contrarrestarlos con otros más sólidos, demostrando manejo del tema y una opinión personal bien fundamentada.

Al finalizar el texto, se deben incluir todas las referencias mencionadas a lo largo del trabajo, siguiendo las normas de estilo y citación según el formato correspondiente al área disciplinar (por ejemplo, las normas APA). Además, evidentemente se deben cuidar aspectos de redacción y ortografía propios del idioma utilizado.

Criterios de evaluación por considerar:

- Temática seleccionada acorde con las instrucciones brindadas.
- Redacción de una introducción para el ensayo (en los primeros párrafos).
- Identificación clara del tema y su contexto.
- Establecimiento de orden y jerarquía de las ideas.
- Claridad en la redacción y buena síntesis de las ideas.
- Coherencia en las ideas argumentadas.
- Presentación de su propia posición con respecto al tema.
- Justificación de su postura con referencias.
- Inclusión de citas y análisis de estas.
- Presencia de argumentos y perspectivas ajenas a su postura.
- Redacción de conclusiones para el tema.
- Conclusiones coherentes con el análisis.
- Uso adecuado de ortografía y puntuación.
- Uso adecuado de las normas de citación y referencias.
- Entrega del trabajo en la fecha establecida.

Examen (prueba escrita)

La prueba escrita ha sido la forma de evaluación y calificación más común y responde a un paradigma tradicional y aún en ese contexto, raramente se utiliza de forma adecuada. Incluso la mayoría de las veces, ni siquiera está bien diseñada ni ha sido sometida a validación. El modelo educativo de la institución no considera coherente la evaluación por medio de pruebas escritas. Sin embargo, siendo que el paradigma emergente es incluyente, y que existen circunstancias emergentes que podrían requerir una prueba escrita, esta forma de evaluación no se descarta totalmente. Pero, en el caso de ser utilizado, debe ser una prueba bien elaborada, que respete los pasos y procesos necesarios para su validez.

Seguidamente brindamos indicaciones generales de lo que se debe considerar en ello. Para una explicación más exhaustiva de la elaboración y revisión de pruebas escritas, recomendamos revisar dos documentos: *Evaluación del Aprendizaje: una guía práctica para profesores*, de Yolanda Edith Leyva Barajas (2010) y *La prueba escrita*, elaborada por el MEP (2011).

1) Tabla de especificaciones

La base para diseñar una prueba es la elaboración de una tabla de especificaciones. Su objetivo es reducir el margen de error en la prueba, en la medida de lo posible; se utiliza para garantizar la validez de contenido de una prueba a fin de que esta mida lo que se quiere medir.

Veamos cómo es:

Tabla 3. Ejemplo de tabla de especificaciones para una prueba escrita

Tema (área temática)	Contenidos estudiados	N.º de lecciones (por cada contenido)	Puntos	Tipo de reactivo ²			
				SU	RC	RR	D
Tema 1	Contenido 1.1	1					
	Contenido 1.2	1					
	Contenido 1.3	2					
Tema 2	Contenido 2.1	2					
	Contenido 2.2	2					
	Contenido 2.3	1					
	Contenido 2.4	2					
	Contenido 2.5	3					
	Contenido 2.6	2					
Tema 3	Contenido 3.1	1					
	Contenido 3.2	1					
	Contenido 3.3	1					
	Contenido 3.4	1					
	Contenido 3.5	1					
Tema 4	Contenido 4.1	3					
	Contenido 4.2	1					
	Total	25					

2) Diseño de la prueba y de los reactivos (las preguntas)

Una vez que se tienen claros los contenidos por evaluar y la cantidad de ítems que le corresponderá a cada uno, se procede con el diseño de los distintos apartados que tendrán la prueba y los reactivos que los conformarán. Cada apartado deberá tener las instrucciones correspondientes, las cuales deben ser claras y precisas. Como parte de ello, se debe incluir los puntajes asignados

² Estas son las codificaciones para los apartados que contendrá la prueba, según el tipo de preguntas (reactivos) que el estudiantado deberá resolver. Se mencionan más adelante. En estos espacios, se indica la cantidad de ítems en cada apartado de la prueba, para cada contenido que se evalúa.

a cada pregunta. Por su parte, los reactivos (preguntas) también deben estar bien elaborados y redactados. Los tipos de reactivos (ítems o preguntas) que comúnmente se utilizan en una prueba son:

- CC: Correspondencia entre columnas (llamado 'Asocie', 'Pareo' u otros).
- D: Desarrollo (puede incluir: ensayo, análisis de casos, solución de ejercicios complejos, resolución de problemas).
- I: Identificación (por lo general, identificar el nombre de las partes de algo).
- RC: Respuesta corta (generalmente llamado 'Complete').
- RR: Respuesta restringida (por ejemplo: Falso o Verdadero).
- SM: Selección u opción múltiple.
- SU: Selección única (también se le llama 'Marque con equis').

3) Cálculo de la puntuación de la prueba

Las puntuaciones que se asignan a los distintos apartados que diseñamos para una prueba no es antojadiza, sino que responde a ciertos cálculos.

a. Cálculo para la puntuación total de la prueba

Valor porcentual de la prueba: 30 %

Puntuación preliminar de la prueba: 45 puntos

Número total de lecciones: 25

Cálculo de la constante: $(40 \div 25) = 1,60$

b. Descripción del cálculo:

Tabla 4. Ejemplo de la tabla de cálculo para la puntuación total de una prueba escrita

Área temática	N° de lecciones		Constante		Resultado		Resultado Redondeado
Tema 1	4	x	1,6	=	6,4	→	6
Tema 2	12	x	1,6	=	19,2	→	19
Tema 3	5	x	1,6	=	8	→	8
Tema 4	4	x	1,6	=	6,4	→	6
Puntuación total de la prueba						40	puntos

4) Calibración de los reactivos

Las preguntas tienen un componente de varianza de error, debido a lo cual se debe verificar que cada pregunta sea pertinente al grupo de estudiantes al que se le pretende aplicar (Leyva, 2010). Además, los ítems —de forma individual— tienen cierto grado de dificultad: “una pregunta con una baja frecuencia de aciertos tiene una dificultad mayor que otra con una frecuencia alta”

(Leyva, 2010, p. 42); esto varía de acuerdo con el grupo de estudiantes.

Por lo tanto, se debe calcular el índice de dificultad de una prueba (GD = global difficulty); se trata del porcentaje de frecuencia de respuestas correctas entre la cantidad total de estudiantes:

$$GD = \frac{P}{N} \times 100; \quad 0 \leq GD \leq 100\%$$

donde:

GD (*global difficulty*)

P= total de respuestas correctas del estudiantado

N= total de estudiantes (solo respuesta válidas)

Los porcentajes aceptados para el índice de dificultad se ubican entre los parámetros: $20\% \leq GD \leq 80\%$ (Leyva, 2010).

Además del índice de dificultad, otros cálculos que se debe realizar son:

- Índice de discriminación, que se calcula mediante las fórmulas de Poder de Discriminación del reactivo (PD) y de Relación Discriminativa (RD).
- Análisis de distractores, que se calcula mediante las fórmulas anteriores (GD, PD y RD), junto con la Norma Discriminativa (ND) (Leyva, 2010).

5) Análisis de validez y confiabilidad

La validez y la confiabilidad son dos atributos que deben garantizarse en todo instrumento de medición. Su análisis se realiza en conjunto puesto que están interconectadas. La validez responde a si la prueba mide lo que pretende medir; es decir, si recopila la información que nos interesa evaluar respecto al aprendizaje de nuestro estudiantado. Como mencionamos, la tabla de especificaciones ayuda a garantizar la validez de contenido.

La confiabilidad responde a si la prueba mide lo mismo en distintas condiciones de aplicación; es decir, se vincula con la consistencia y la precisión de lo evaluado. En ese sentido, hace referencia a tres condiciones importantes: estabilidad (temporal), equivalencia y consistencia interna. Lo confiabilidad se mide a través del Alfa de Cronbach, cuya fórmula es:

$$ALFA = \frac{N}{N-1} \left(1 - \frac{\sum GD(100-GD)}{s^2 N^2} \right)$$

donde:

N= número de reactivos

GD= grado de dificultad de cada reactivo

s²= varianza de puntuaciones de los sustentantes en porcentaje de aciertos

Existen también otras mediciones que se deben realizar a una prueba:

- El análisis del error de medida, a través de varias fórmulas que calculan el error estándar (para la media, la mediana, la desviación estándar, el error de medida global de la prueba y el error de medida individual).
- El análisis de la longitud del examen; es decir, las proporciones de reactivos en la tabla de especificaciones, la duración para la aplicación de la prueba y el error de medida deseable para dictaminar el nivel de desempeño evaluado (Leyva, 2010).

Explicaciones más amplias respecto a todos los elementos anteriores pueden consultarse en los textos antes mencionados (Leyva, 2010; MEP, 2011).

Finalmente, presentamos un ejemplo de formato de una prueba:

Universidad Castro Carazo	Duración:
Carrera:	Puntuación total: ____ puntos
Curso:	Valor porcentual: ____%
Docente:	Puntuación obtenida: _____
Periodo: I cuatrimestre del 2017	Calificación obtenida: _____
Prueba parcial/final	Porcentaje obtenido: _____

Nombre: _____	Fecha: _____
Carné: _____	Grupo: _____

INSTRUCCIONES GENERALES:

- o Lea cuidadosamente toda la prueba antes de responderla.
- o Dispone de 2 horas para resolver la prueba.
- o Las consultas o dudas se realizan durante el transcurso de la prueba.
- o El uso de teléfonos celulares, radiolocalizadores y tabletas, entre otros medios de comunicación son prohibidos durante la aplicación de la prueba escrita.
- o No se permite salir del aula ni consumir alimentos o bebidas durante la prueba.
- o La prueba contiene tres secciones (Selección única, Asocie y Desarrollo).
- o Se debe escribir con lapicero negro o azul y si hay una equivocación, tachar y escribir la nueva respuesta (no se aceptarán reclamos de pruebas que estén en lápiz u otro color de lapicero).
- o Las calculadoras serán permitidas durante el examen (prohibido el uso de la calculadora de los celulares).
- o Utilice un solo tipo de letra y escriba de forma legible. No olvide respetar la ortografía.
- o A quien se le compruebe estar copiando, se le quitará la prueba y la perderá, según lo estipulado en el Reglamento Estudiantil.

I PARTE. Selección única. Marque con una equis (x) la respuesta correcta.
Calificación: 1 punto cada respuesta correcta. Total: 15 puntos.

Experimentos

Los experimentos constituyen una actividad de interacción con el entorno que facilitan el aprendizaje significativo y estimulan el pensamiento científico. Las características de la actividad experimental van a depender del tema estudiado, pero siempre parten de un conocimiento teórico previo, sobre el cual se construye el aprendizaje de un nuevo conocimiento.

Los experimentos pueden clasificarse de acuerdo con sus intenciones: experiencias, ejercicios prácticos (para aprender procedimientos), exploraciones o investigaciones (Peña, 2012).

Criterios de evaluación por considerar:

- Cumplimiento de las indicaciones brindadas para la elaboración del experimento.
- Aplicación de conocimientos específicos en el desarrollo del experimento o su análisis.
- Uso adecuado de recursos disponibles.
- Establecimiento de relaciones explícitas entre la aplicación del experimento con los conocimientos estudiados en el curso.

Exposiciones/presentaciones orales

Esta actividad consiste en presentar oralmente ante un público, un trabajo realizado por los(las) estudiantes o un tema previamente investigado, de manera individual o en grupo. Implica delimitar el asunto que se presentará y seleccionar la información que se desea destacar, organizarla y exponerla. Por lo general, la presentación oral se apoya con material audiovisual para reforzar las ideas expuestas.

La práctica de estructurar presentaciones orales permite fomentar la comunicación efectiva de ideas, el manejo del tema investigado, y el orden y producción de presentaciones.

Criterios de evaluación por considerar (tomados de Fallas, 2005):

1) En cuanto al contenido de la presentación:

- Entendimiento y dominio del tema.
- Claridad al expresar las ideas.
- Calidad del contenido presentado.
- Apoyo de lo expuesto con hechos, ejemplos, datos u otros.
- Capacidad de responder preguntas del público sobre lo expuesto.

2) En cuanto a la organización de la presentación y secuenciación del tema:

- Uso adecuado del tiempo.
- Apego al tema de la presentación.
- Coherencia y organización lógica de argumentos e ideas presentadas.

3) En cuanto al apoyo audiovisual y estilo de la presentación:

- Creatividad y originalidad en la elaboración del material o recursos de apoyo.
- Cuidado en aspectos de forma como colores utilizados, tamaño de letra, ortografía.
- Consistencia en el uso de contacto visual, tono de voz, gestos y nivel de entusiasmo para mantener la atención de la audiencia.
- Fomento a la participación de la audiencia.

Foros de discusión

Los foros de discusión son actividades donde el aprendizaje gira en torno a la defensa de las propias perspectivas, opiniones y creencias, a la vez que obliga a leer o investigar para sustentar los criterios que se defiendan.

Los foros tienen sus orígenes en el Senado de la antigua Roma, el cual se reunía en el Comitium donde se presentaba a debate un tema para ser discutido por las personas presentes (Fallas, 2005). En la práctica educativa actual, el foro de discusión pretende presentar un tema o pregunta de calidad que despierte el interés del estudiantado; una vez planteado este tema y con el apoyo de una persona moderadora que oriente y mantenga interesante la discusión, en el grupo se aportan opiniones, se responden comentarios de sus pares, se apoyan o difieren en puntos de vista, y se enriquece la discusión con nuevos elementos o sugerencias de material de consulta (Fallas, 2005). También se pueden ir agregando preguntas y respuestas al final de cada discusión.

Es de suma importancia tener a una persona que modere las discusiones y conduzca la actividad. Cuando la discusión se realiza con el grupo de un curso, lo ideal es que sea el(la) docente quien ejerza ese rol de moderación. Cuando es una actividad organizada por estudiantes para públicos externos al curso, le corresponde a la población estudiantil ser quien modere las discusiones y quien haga intervenciones provenientes del público (es decir, lanzando preguntas o comentarios al tema).

En este segundo escenario, incluso se puede recurrir a personas invitadas para sustentar las distintas posturas que se discuten. En cualquiera de los casos, lo que se evalúa debe ser coherente con la tarea que le corresponde cumplir al estudiantado: en el primer escenario, la presentación y defensa de posturas; en el segundo, el rol de moderación y las intervenciones que realicen como público.

Los foros de discusión pueden desarrollarse bajo distintas modalidades o formatos: debate, mesa redonda, panel de expertos. Veamos estos ejemplos.

- **Debate:** es un foro donde el tema por abordar se divide en dos posturas, con perspectivas contrarias (generalmente una a favor y otra en contra). Se trata de una “competencia intelectual que debe realizarse en un clima de libertad, tolerancia y disciplina” (Pimienta, 2008, p.121). Por tanto, el estudiantado debe distribuirse en dos o más grupos con puntos de vista antagónicos. En el debate, la figura de moderador es quien presenta el tema, el objetivo del debate y los puntos por discutir, moderando además el uso de la palabra de cada representante de los distintos puntos de vista. Esta actividad permite una evaluación basada en la observación de las capacidades que demuestra el estudiantado para argumentar sobre los temas que se desarrollan.
- **Mesa redonda:** también pretende presentar distintos puntos de vista en la discusión respecto a un tema específico, pero no se trata de una competencia, sino que su finalidad es obtener información especializada y actualizada, a partir de la confrontación de personas expertas en un tema particular con puntos de vista divergentes (Pimienta, 2008). Un detalle importante

es que en una mesa redonda las personas expertas que presentan una posición, pertenecen a distintas disciplinas.

- **Panel de expertos:** sigue la misma dinámica que una mesa redonda, donde personas presentan y discuten distintas posturas o visiones respecto a un tema o asunto, con la diferencia de que en el panel todas las personas pertenecen a una misma disciplina, exponiendo puntos de vista diferentes.

En la figura 4 se presenta una síntesis de los foros de discusión.



Figura 4. Esquema sobre los foros de discusión

Fuente: Elaboración de María del Carmen Acuña Rodríguez (2017).

Criterios de evaluación por considerar:

- Cumplimiento de las indicaciones brindadas para el desarrollo de la discusión (o la actividad).
- Establecimiento de un orden y jerarquía para las ideas presentadas.
- Mención de los puntos más importantes del tema o asunto discutido.
- Argumentación de sus puntos de vista.
- Calidad de la información discutida.
- Aportes a la discusión grupal (preguntas y comentarios).
- Pertinencia de los aportes realizados a la discusión.
- Respuestas a puntos de vista e ideas propuestas por los demás.
- Generación de ideas novedosas.
- Habilidades de comunicación.

Fichas de lectura

La elaboración de fichas es un ejercicio de comprensión de lectura que permite sintetizar y almacenar la información para futuras consultas. Se utilizan para anotar referencias bibliográficas, resumiendo ideas principales de una lectura, seleccionando citas clave y valorando de forma crítica el material leído.

Además, es una tarea en la cual las personas deben utilizar sus propias palabras para referirse a textos que han leído, lo cual requiere procesamiento, asimilación y comprensión de la información. Los apartados o componentes que se soliciten para una ficha de lectura, deben ser previamente establecidos. Por ejemplo: referencia de la lectura; síntesis de las ideas en prosa; esquemas, mapas, figuras o ilustraciones sobre las ideas y comentarios críticos o análisis de la lectura.

Criterios de evaluación por considerar:

- Puntualidad en la fecha de entrega.
- Realización de la lectura asignada.
- Cumplimiento de las indicaciones dadas para la elaboración de la ficha.
- Presencia de las ideas principales de la lectura.
- Capacidad de síntesis de la información.
- Utilización de las normas de estilo y redacción propias del área (por ejemplo: APA).

Giras (educativas o de campo) y visitas

Dentro de esta actividad se incluyen las giras educativas, las giras de campo o las visitas a empresas u otros lugares de interés, según la carrera. Son una actividad de inmersión vivencial, donde el estudiantado se enfrenta a experiencias reales *in situ*. La vivencia es personal y grupal en el funcionamiento de los sistemas y segmentos de la sociedad, a través de sus diferentes instituciones, empresas, organizaciones o lugares. Para cada gira o visita, la población estudiantil debe tener tareas de observación y análisis de la realidad en la cual se sumerge, porque ese ir al campo debe responder a un propósito de aprendizaje específico; además, se pueden asignar otras tareas específicas que el estudiantado debe realizar en el lugar que se visita. Son el momento ideal para la puesta en práctica de lo que se ha aprendido durante un curso o a lo largo de la carrera. Esta actividad va acompañada de un informe o reporte de la gira o visita.

Criterios de evaluación por considerar:

- Cumplimiento de las indicaciones brindadas para la asistencia a la gira.
- Participación en las actividades organizadas.
- Capacidad de observación y atención.
- Trabajo en equipo.
- Habilidades de comunicación.

Informes / reportes

Un informe o reporte son documentos donde se condensa y detalla un trabajo específico desarrollado por el estudiantado, ya sea de manera individual o colectiva. Por ejemplo: una investigación, una práctica externa, un proyecto o diseño, un taller educativo, una gira o visita (como recién vimos), una observación o una simulación. Es necesario brindar una guía sumamente clara, donde se indiquen todos los apartados y contenidos que el estudiantado deberá incluir en el informe o reporte, así como los aspectos que en cada uno de ellos será calificado. En el título del documento es recomendable especificar de qué trata dicho informe

o reporte; por ejemplo: informe final de investigación, reporte de práctica profesional, reporte de simulación, informe de taller educativo, Informe de gira de campo, reporte de observación participante.

Criterios de evaluación por considerar:

- Puntualidad en la fecha de entrega.
- Presentación y organización del documento.
- Cumplimiento de las indicaciones generales brindadas para la elaboración del informe o reporte.
- Incorporación de todos los apartados requeridos.
- Calidad de la información incorporada.
- Integración de la información, conocimientos o habilidades en el informe o reporte.
- Criterios específicos de acuerdo con el trabajo o la tarea que se condensa en el informe o reporte.
- Validez y coherencia de las conclusiones.
- Presencia de las referencias que sustentan el trabajo.
- Incorporación de apéndices o anexos.
- Uso adecuado de las reglas de redacción, gramática, ortografía y puntuación en el idioma utilizado.
- Uso de estándares, lineamientos o normas de estilo y citación establecidos por los organismos internacionales correspondientes a la disciplina o el área de conocimiento (por ejemplo, normas APA).

Investigaciones

Las investigaciones son una de las principales actividades de generación de conocimiento, donde se puede evidenciar el aprendizaje estudiantil. Pueden realizarse de manera individual o grupal. Se desarrollan en etapas ya establecidas para un proceso investigativo: selección del tema, planteamiento del problema y objetivos, revisión bibliográfica, elaboración de los marcos teórico-conceptual (o referencial) y metodológico, desarrollo de la propuesta investigativa, redacción de los resultados, conclusiones y recomendaciones, y elaboración del informe (incluyendo las referencias, apéndices y anexos). Todos los criterios y aspectos metodológicos varían de acuerdo con el tipo de investigación que se realice.

El producto final es un documento de investigación (un informe), pero lo principal es el proceso que se desarrolla, pues es lo que posibilita el aprendizaje. Por ello, la orientación docente que se brinde es vital, de ahí la necesidad de establecer fechas para la entrega de avances del proceso, así como espacios definidos para la revisión y realimentación de (comúnmente llamados 'supervisiones'). En ese sentido, la forma de calificar las investigaciones es mediante la entrega de avances del trabajo, de un informe final y de supervisiones que se realicen durante el proceso investigativo.

Criterios de evaluación por considerar:

1) Para la propuesta (formulación o proyecto) de investigación:

- Puntualidad en la entrega.

- Planteamiento claro del problema por investigar.
- Establecimiento de objetivos congruentes con el problema de investigación.
- Elaboración del marco teórico (conceptual o referencial).
- Revisión pertinente y suficiente de bibliografía para fundamentar la investigación.
- Uso de ideas propias o reformulación creativa y original de ideas ajenas para orientar la investigación.
- Elaboración del marco metodológico.
- Definición clara de los procedimientos (pasos por seguir) para el desarrollo de la investigación.
- Presentación de un cronograma de trabajo.
- Evidencia de consenso entre el equipo de trabajo (que denota discusión previa).
- Incorporación de las referencias utilizadas.
- Uso adecuado de las reglas de redacción, gramática, ortografía y puntuación.
- Uso de estándares, lineamientos o normas de estilo y citación correspondientes.

2) Para el desarrollo o la ejecución de la investigación

- Presentación de informes de avances parciales en el trabajo.
- Uso de fuentes de información y consulta variadas.
- Discusión con compañeros acerca de los avances de su investigación.
- Participación en las supervisiones (reuniones de realimentación) del trabajo.

3) Para los resultados de la investigación:

Además de lo indicado en los dos puntos anteriores, los siguientes:

- Presentación del informe escrito con los resultados de la investigación.
- Cumplimiento con los lineamientos establecidos para el informe de investigación.
- Incorporación en la investigación de las recomendaciones brindadas a los avances presentados.
- Exposición oral de los resultados (si se solicita).
- Lenguaje claro y adecuado para la presentación de resultados.
- Uso de tablas, figuras o ilustraciones para facilitar la presentación de la información (si aplica).
- Utilidad de los resultados obtenidos para el tema estudiado.
- Validez y coherencia de las conclusiones con el tema y sus objetivos.
- Uso adecuado de las reglas de redacción, gramática, ortografía y puntuación.
- Uso de estándares, lineamientos o normas de estilo y citación correspondientes.

Juegos didácticos

Este es un tipo de evaluación que, además del aprendizaje en sí mismo (los “contenidos” o conocimientos aprendidos), permite evaluar trabajo colaborativo en el estudiantado, pues los juegos didácticos generalmente se desarrollan de manera grupal, ya que se divide al estudiantado en equipos.

La variedad de juegos que se puede utilizar es amplia y la persona docente tiene total libertad para crear o inventar sus propias estrategias. Algunos de los juegos más utilizados son: *rally*, charadas, rompecabezas, crucigramas, Jeopardy, Quién quiere ser millonario. En cualquiera que

sea, se debe cuidar que no sean juegos de memoria, sino de comprensión. Lo ideal es que, para cada respuesta o resolución, el grupo de estudiantes fundamente su escogencia con lo que aprendido durante el curso o a lo largo de la carrera. Para este o cualquier otro trabajo realizado en grupo, si bien cada persona puede encargarse de una parte, la información debe ser compartida (explicada entre el grupo) y discutida.

Valga mencionar que el juego didáctico deberá estar muy bien diseñado y conducido por la persona docente, cuidando que el enfoque sea realmente la evaluación de aprendizaje y evitando distractores negativos que puedan presentarse, tales como situaciones de desorden y de rivalidades o competencias insanas que puedan surgir. Como medida de contingencia, una estrategia que puede emplearse es recurrir a la colaboración de colegas docentes, quienes funjan como jueces (jurados).

Criterios de evaluación por considerar:

- Cumplimiento de las indicaciones y reglas del juego.
- Aplicación de conocimientos específicos para la solución del juego.
- Dominio del tema evaluado.
- Aspectos específicos del trabajo colaborativo.
- Habilidades de comunicación.

Mapas conceptuales

La Universidad Castro Carazo ha adoptado la propuesta de mapas conceptuales de Joseph Novak y la herramienta Cmap Tools de Alberto J. Cañas como una forma de representación del conocimiento y organización del pensamiento. Los mapas conceptuales representan una serie de conceptos relacionados jerárquicamente entre sí, utilizando palabras con conectores y flechas para identificar las relaciones. Además de lo señalado, los Mapas Conceptuales pueden ser una herramienta muy adecuada para la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación de los aprendizajes.

Maquetas / Modelos estructurales

Las maquetas y los modelos estructurales son representaciones tridimensionales (montajes) de algún objeto o proceso, utilizando materiales funcionales o creativos. Pueden tener como fundamento el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje basado en problemas, pues implican la búsqueda, comprensión, integración y aplicación de conceptos, procesos, sistemas u otros. La elaboración de estas representaciones o montajes requiere comprender las partes que componen el objeto o proceso que es representado.

Criterios de evaluación por considerar:

- Cumplimiento de las indicaciones brindadas para la elaboración de la maqueta.
- Incorporación de todas las partes del objeto, proceso o sistema representado.
- Congruencia o consistencia con lo que es representado (es decir, representación fidedigna del objeto, proceso o sistema en análisis).

- Criterios específicos de lo que es representado con la maqueta o el modelo.
- Selección pertinente de los materiales utilizados.
- Creatividad y originalidad en la elaboración de la maqueta o modelo.
- Uso adecuado de las normas específicas para el objeto, proceso o sistema representado.
- Uso adecuado de las escalas para el objeto (si aplica).

Portafolio

Es una colección de producciones (tareas) realizadas por el(la) estudiante, donde se visualiza el trabajo que ha desarrollado a lo largo de un curso. Incluye una reflexión por parte de él(ella) en torno a su propio aprendizaje, en términos de los desempeños que va realizando y, a través de ellos, el avance que va logrando. Por ende, se realiza estrictamente de manera individual: se recomienda que cada estudiante tenga un portafolio con las evidencias de sus desempeños (Condemarín y Medina, 2007). Es quizá la principal herramienta de autoevaluación.

Es importante que el(la) docente brinde una explicación clara de lo que cada estudiante deberá incluir en su portafolio, tanto con respecto a los trabajos en sí mismos como a la reflexión personal en torno al propio aprendizaje. Es decir, el(la) docente deberá pensar cuáles son los aprendizajes esperados en el curso y cómo los podrán reflejar los estudiantes mediante determinados trabajos. Por ende, es necesario proporcionar indicaciones específicas respecto a las producciones que serán incluidas en el portafolio (o sea, cuáles trabajos deben aparecer ahí). Como parte de la reflexión individual, cada estudiante deberá incluir una breve descripción de las producciones que fueron incluidas en el portafolio. En caso de que el(la) estudiante haya tenido que elegir cuáles de sus producciones incorporar (que es lo común), deberá explicar dicha escogencia. Es decir, debe haber una reflexión sobre el propio trabajo, por parte de la población estudiantil. Para ello, la persona docente puede brindar preguntas que generen reflexión; por ejemplo: cuál es el mejor y el peor trabajo, con cuál trabajo aprendió más y con cuál menos, cómo mejoraría su aprendizaje en el curso. En ese sentido, esta herramienta brinda al estudiantado la posibilidad de describir lo que sus trabajos representan, vinculándolos con el conocimiento construido; esto a su vez puede utilizarse para promover discusiones entre estudiantes o con la persona docente (Fracapani y Fazio, 2008).

Respecto al diseño del portafolio, recomendamos que quede abierta la posibilidad de elaborarlo de forma digital o impreso, y bajo el formato que cada estudiante decida. Ello no significa que se espera que las personas realicen obras artísticas ni que utilicen múltiples y novedosos recursos tecnológicos, pero sí que se denote un 'sello personal' que quieran darle.

Criterios de evaluación por considerar:

- Cumplimiento de las indicaciones brindadas para la elaboración del portafolio.
- Totalidad de los trabajos incluidos (es decir, las tareas o producciones realizadas).
- Explicación de los trabajos presentados y de por qué fueron elegidos.
- Calidad y presentación de la información incorporada en el portafolio.
- Incorporación de la reflexión sobre el propio trabajo, y profundidad de esta.

- Ortografía, redacción y puntuación adecuadas.
- Creatividad en el diseño del portafolio.
- Aprendizajes específicos según la materia estudiada en el curso.
- Capacidad de autoanálisis y síntesis.
- Uso y aplicación de conceptos, teorías, reglas, fórmulas, principios éticos, según la disciplina.
- Conclusiones con ideas propias y resumen de los temas aprendidos (que se reflejan en el portafolio).

Proyectos / diseños

Los proyectos y los diseños consisten en el abordaje de algún problema, caso, situación o asunto, desde una perspectiva práctica o aplicada, para el cual se debe identificar el 'asunto' que requiere ser atendido y plantear las soluciones o vías de acción para resolverlo. Por lo tanto, esta actividad le permite al estudiantado ser gestor de la solución de problemas reales. También se fundamenta en el aprendizaje basado en proyectos y en el aprendizaje basado en problemas. Para desarrollar el proyecto o diseño, son necesarios varios elementos, que a su vez pueden constituirse en las etapas del proceso:

- Identificación o delimitación del asunto que será atendido (es decir, determinar el tema-problema por tratar).
- Diagnóstico de necesidades o requerimientos para ese asunto específico, aplicado al contexto donde se enmarca.
- Revisión teórica-conceptual para comprender y fundamentar el abordaje del asunto en cuestión, así como las vías de atención.
- Planteamiento/propuesta de soluciones, estrategias de acción, formas de intervención u otras, que se plantean para atender el tema-problema analizado (es decir, esto sería el diseño propiamente dicho).
- Si fuera el caso, elaboración de conclusiones en torno al asunto abordado.
- Indicación de recomendaciones.

Valga aclarar que, en tanto se trata de un proyecto o diseño, no necesariamente conlleva la aplicación o puesta en práctica de lo propuesto, sino solamente de la planificación o planteamiento.

Criterios de evaluación por considerar:

1) Para la propuesta:

- Puntualidad en la entrega del anteproyecto (la propuesta).
- Cumplimiento o apego a las indicaciones brindadas para la elaboración de la propuesta (la delimitación inicial del asunto por abordar).
- Planteamiento claro del proyecto o diseño, ubicándolo en tiempo y espacio (es decir, adecuada contextualización de la propuesta).
- Fundamentación del proyecto o diseño con teorías o metodologías, según sea el caso.
- Uso de ideas propias o reformulación creativa y original de ideas ajenas para orientar el

proyecto o diseño que se propone.

- Utilidad del proyecto o diseño propuesto para el tema o situación que se aborda.
- Viabilidad para el desarrollo de la propuesta (es decir, viabilidad para ejecutar o poner en práctica el proyecto o diseño).
- Novedad de la propuesta realizada.
- Ajuste (apego) a las normas profesionales, según lo que rige la propuesta.
- Incorporación de un plan de trabajo con la secuencia de pasos por seguir para orientar el proyecto o diseño (por ejemplo, bajo la forma de cronograma con metas o tareas).

2) Para el desarrollo, la ejecución o la implementación del proyecto o diseño:

- Cumplimiento de las indicaciones brindadas para la implementación del proyecto o diseño.
- Cumplimiento con los plazos establecidos.
- Presentación de informes parciales de avance en torno al trabajo.
- Discusión con colegas acerca de los avances de su proyecto (cuando es grupal).

3) Para la presentación de resultados:

- Entrega puntual del informe final del proyecto o diseño (escrito u oral).
- Exposición oral del proyecto o diseño (si aplica).
- Uso de figuras o tablas para facilitar la comprensión del trabajo.
- Lenguaje claro y adecuado para presentar el proyecto/diseño.
- Incorporación de las observaciones brindadas en las etapas anteriores.
- Utilidad y pertinencia de lo desarrollado para el asunto abordado.

Reflexiones personales

Como su nombre lo indica, se trata de valoraciones u opiniones que cada persona realiza en torno a un tema o a aspectos de sí misma, sin tener que fundamentarlas teóricamente (ni argumentarlas), pues lo que interesa es su propio juicio. Es decir, no se trata de ensayos argumentativos, sino de la exposición de posturas personales acerca de un asunto específico. Pueden realizarse bajo la forma de diario, bitácora o cuaderno de aprendizaje, entre otros. Lo que importa en esto es el ejercicio de reflexión en sí mismo, no la apropiación de temas o contenidos. Son de gran utilidad para trabajar y evaluar aspectos éticos o asuntos polémicos, pues la persona escribe sus puntos de vista, sin temor a que sean valorados ni juzgados. En su defecto, lo que se evalúa es que la reflexión posea todos los puntos que deben ser analizados desde la óptica personal.

Criterios de evaluación por considerar:

- Cumplimiento de las indicaciones brindadas para la reflexión.
- Inclusión de todos los asuntos a los que se solicitó referirse.
- Presentación y organización de las ideas.
- Revisión personal (de actitudes, prejuicios y otros).
- Adecuada redacción, ortografía y puntuación.

Simulaciones

Son la representación o la puesta en práctica de lo aprendido respecto a un tema o situación específica, donde se finge que se está en la situación real. Las simulaciones imitan situaciones de la vida real; es un “como si” se estuviera en un contexto real, pero sin estarlo verdaderamente (sin ‘salir a la calle’). Son experiencias prácticas que se constituyen en un momento ideal para comprobar o demostrar los aprendizajes que se han construido durante el proceso de aprendizaje, ya sea de un curso específico o de la carrera. Al igual que los proyectos o diseños, las simulaciones requieren todo un trabajo de planificación, previo a la puesta en práctica.

Criterios de evaluación por considerar:

(Rigen los mismos criterios que para los proyectos o diseños).

- Cumplimiento de las indicaciones brindadas para la simulación.
- Adecuada puesta en práctica de lo planificado.
- Análisis de resultados de la simulación.

Talleres

Los talleres son proyectos educativos que se trabajan con poblaciones externas al curso o a la Universidad, en los cuales el estudiantado ‘lleva’ uno o varios temas a un público meta específico. Dada la magnitud y complejidad de la tarea, recomendamos que un taller sea elaborado en grupos de estudiantes. Esta actividad implica diseñar, desarrollar (implementar) y evaluar un proyecto educativo en un tema seleccionado por cada subgrupo, dentro de las posibilidades brindadas en el curso. Para ello, se requieren varios aspectos:

- Investigar sobre el tema elegido (a través de revisión bibliográfica y, opcionalmente, entrevistas a personas expertas, por ejemplo).
- Seleccionar estrategias adecuadas para trabajar participativamente el tema con la población meta.
- Elaborar, con base en lo investigado, materiales de apoyo para el taller o de síntesis para entregarlos a la población o público meta.
- Diseñar la estrategia de evaluación para el taller, que incluya autoevaluación, coevaluación y evaluación externa (por parte de la población participante; es decir, el público ‘meta’ del taller).
- Supervisar la planificación del taller con el(la) docente, previo a implementarlo.
- Ejecutar el taller diseñado (incluyendo la evaluación).
- Analizar los resultados obtenidos con el desarrollo del taller.
- Plasmar la experiencia y lo aprendido en un informe.

Criterios de evaluación por considerar:

- Cumplimiento de las indicaciones brindadas para el taller.
- Revisión pertinente y suficiente de bibliografía para fundamentar el taller.
- Diseño de las actividades por realizar (planificación del taller); es decir, propuesta preliminar del taller.
- Distribución equitativa de tareas y responsables en el grupo, en la preparación y conducción

de las actividades del taller.

- Consenso entre el equipo de trabajo (que denota discusión previa).
- Material elaborado de forma específica para la población meta.
- Supervisión adecuada y oportuna, antes de implementar el taller.
- Incorporación de las recomendaciones docentes en la propuesta de taller.
- Desarrollo adecuado de las actividades planificadas.
- Manejo teórico del tema.
- Manejo pertinente del tiempo.
- Respuesta o atención a las intervenciones realizadas por la población meta (por ejemplo: dudas y comentarios).
- Respeto por todas las ideas expresadas.
- Aplicación y análisis de las evaluaciones diseñadas (autoevaluación, coevaluación y evaluación externa).
- Análisis de resultados.
- Elaboración del informe escrito.

2.3 Evaluación y calificación

Según explicamos en el capítulo anterior³, evaluar y calificar son cosas distintas. La evaluación es un proceso complejo, global e integrador; la calificación es un momento concreto dentro de dicho proceso. Evaluar es recolectar información que posibilita la toma de decisiones (Condemarín y Medina, 2007; Escobar *et al.*, 2016); mientras que calificar es formular juicios a partir de la información recopilada y representar los resultados de ello, a través de números, adjetivos u otros (Condemarín y Medina, 2007; Francis, 2009). Para profundizar al respecto, en la figura 5 compartimos la síntesis que ofrecen Hamodi *et al.*, (2015).

³Ver apartado 1.1 La evaluación auténtica.

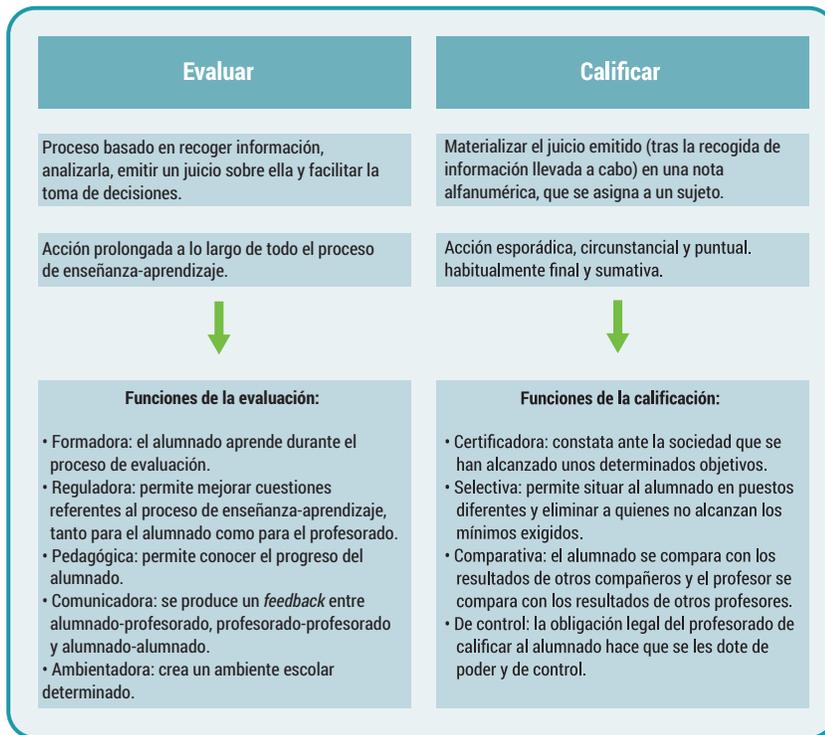


Figura 5. Diferencia entre evaluación y calificación

Fuente: Hamodi *et al.*, 2015, p.150.

Con ese panorama claro, pasamos a explicar lo relativo a ambas cuestiones.

2.3.1 Tipos de evaluación posible

La labor que cada estudiante va desarrollando es lo que ‘traduce’ su aprendizaje, o lo torna evidente (tangible) a través de las tareas que produce. La evaluación auténtica de los aprendizajes recupera información que proviene de distintas fuentes, para así integrar las perspectivas de los distintos actores que participan en el proceso educativo, respecto a esa labor estudiantil. Dichas perspectivas y actores que evalúan a un(a) estudiante o a un grupo de estudiantes, definen los tipos de evaluación que pueden (y deberían) formar parte de un verdadero proceso de evaluación auténtica. Son las siguientes:

- Cuando la propia persona (el(la) estudiante) se evalúa a sí mism0(a) (esto es la autoevaluación).
- Cuando son las personas pares (colegas de curso, compañeras de carrera) quienes evalúan al(o la) estudiante (se trata de la coevaluación, se le llama también evaluación entre iguales).
- Cuando es el(la) docente quien evalúa.
- Cuando quienes evalúan son personas externas al curso o a la Universidad, pero que han tenido un vínculo con el(la) estudiante (o grupo de estudiantes), a través de alguna tarea que se haya llevado a cabo como parte del proceso educativo.

(heteroevaluación)

Esos tipos de evaluación se aplican (o implementan) a través de la conjunción de las actividades evaluativas (ya mencionadas) y de las herramientas escogidas para la calificación, que veremos seguidamente.

2.3.2 Formas de calificación sugeridas

La calificación es uno de los mayores retos en el proceso de evaluación, puesto que requiere ‘traducir’ en valores numéricos los aspectos cualitativos del aprendizaje estudiantil. Como lo indica Díaz (2006), el gran reto para el profesorado es “qué evaluar y cómo, y, sobre todo, cómo traducir dicha evaluación en una calificación adecuada y justa” (p. 129). Y decimos que ‘requiere’ una “traducción” considerando que el sistema educativo actual en que la Universidad está inmersa lo exige y lo establece así; aquí hacemos referencia a los marcos y regulaciones que trascienden al quehacer de la Universidad Castro Carazo (es decir, el CONESUP, los colegios profesionales y otras instancias).

A partir de lo que se ha intentado recopilar y evidenciar mediante las actividades evaluativas, para lograr (o al menos aproximarnos) a esa “traducción” de lo cualitativo a lo cuantitativo, que permita de cierta manera “medir” los avances del estudiantado, es que utilizamos distintas formas de calificación. Las herramientas (o instrumentos) de calificación se diseñan de acuerdo con cada actividad evaluativa y su objetivo de aprendizaje correspondiente, de manera que funcionen como un medio de comunicación entre el(la) estudiante y su docente. Esta comunicación permite valorar el cumplimiento o no de los objetivos de aprendizaje, pero también guía a las personas en torno a los parámetros que deben considerar para el desarrollo de las tareas solicitadas.

Antes de explicar las herramientas de calificación que recomendamos, en la tabla 5 presentamos una síntesis de los tipos de evaluación con las herramientas de calificación que se pueden utilizar para cada uno de ellos.

Tabla 5. Síntesis de tipos de evaluación y herramientas de calificación

Tipos de Evaluación	Herramientas de Calificación
Autoevaluación	Bitácoras/diarios de campo escalas de valoración/estimación Rúbricas (matrices de valoración)
Coevaluación	Escalas de valoración/estimación Lista de cotejo (<i>check lists</i>) Rúbricas (matrices de valoración)
Evaluación docente-estudiante	Escalas de valoración/estimación Guías/registros de observación Lista de cotejo (<i>check lists</i>) Registros descriptivo o anecdótico Rúbricas (matrices de valoración)
Evaluación de personas externas	Escalas de valoración/estimación Guías/registros de observación Lista de cotejo (<i>check lists</i>) Registros descriptivos o anecdóticos Rúbricas (matrices de valoración)

Fuente: Elaboración de María del Carmen Acuña Rodríguez (2017).

En la tabla 6 presentamos también una síntesis de las evaluaciones y calificaciones sugeridas para las actividades evaluativas; es decir, los tipos de evaluación que puede contemplar y las herramientas de calificación que son útiles para cada actividad expuesta en el apartado 2.2.

Tabla 6. Síntesis de tipos de evaluación y herramientas de calificación

Actividades evaluativas	Tipos de Evaluación	Herramientas de calificación
Análisis de casos	Autoevaluación Eval. docente a estudiante Coevaluación (si es en grupo)	Escala de valoración Rúbrica
Análisis de insumos específicos	Autoevaluación Eval. docente a estudiante Coevaluación (si es en grupo)	Lista de cotejo Escala de valoración Rúbrica
Cineforo/videoforo	Autoevaluación Eval. Docente a estudiante	Escala de valoración Guía/registro de observación Rúbrica
Cuestionarios	Autoevaluación Eval. docente a estudiante	Escala de valoración Lista de cotejo Rúbrica
Desplegables (trípticos)	Autoevaluación Eval. docente a estudiante	Escala de valoración Lista de cotejo Rúbrica
Dramatizaciones y Juegos de roles	Autoevaluación Eval. docente a estudiante Coevaluación	Escala de valoración Guía/registro de observación Rúbrica
Ejercicios o prácticas	Autoevaluación Eval. docente a estudiante	Lista de cotejo Escala de valoración
Elaboración de documentos	Autoevaluación Eval. docente a estudiante Coevaluación (si es en grupo)	Escala de valoración Lista de cotejo Rúbrica
Ensayos escritos	Autoevaluación Eval. docente a estudiante	Escala de valoración Rúbrica
Examen (prueba escrita)	Eval. docente a estudiante	Escalas internas de la prueba (pues ya contiene calificaciones)
Experimentos	Autoevaluación Eval. docente a estudiante Coevaluación (si es en grupo)	Bitácora/diario de campo Escala de valoración Lista de cotejo Rúbrica
Exposiciones/presentaciones orales	Autoevaluación Eval. Docente a estudiante Coevaluación (si es en grupo)	Escala de valoración Guía/registro de observación Lista de cotejo Rúbrica
Foros de discusión	Autoevaluación Eval. docente a estudiante Coevaluación (si es en grupo) Eval. de personas externas	Escala de valoración Guía/registro de observación Lista de cotejo Rúbrica

Tabla 6. Síntesis de tipos de evaluación y herramientas de calificación (cont.)

Actividades evaluativas	Tipos de Evaluación	Herramientas de Calificación
Fichas de lectura	Autoevaluación Eval. docente a estudiante	Escala de valoración Lista de cotejo Rúbrica
Giras y visitas	Autoevaluación Eval. docente a estudiante	Bitácora/diario de campo Guía/registro de observación
Informes / reportes	Autoevaluación Eval. docente a estudiante Coevaluación	Escala de valoración Lista de cotejo Rúbrica
Investigaciones	Autoevaluación Eval. docente a estudiante Coevaluación (si es en grupo)	Escala de valoración Lista de cotejo Rúbrica
Juegos didácticos	Autoevaluación Eval. docente a estudiante Coevaluación (si es en grupo)	Escala de valoración Guía/registro de observación Lista de cotejo Rúbrica
Mapas y redes	Autoevaluación Eval. docente a estudiante	Escala de valoración Lista de cotejo
Maquetas / modelos estructurales	Autoevaluación Eval. docente a estudiante Coevaluación (si es en grupo) Eval. de personas externas	Escala de valoración Lista de cotejo Rúbrica
Portafolio	Autoevaluación Eval. docente a estudiante	Escala de valoración Lista de cotejo Rúbrica
Proyectos / diseños	Autoevaluación Eval. docente a estudiante Coevaluación (si es en grupo) Eval. de personas externas	Bitácora/diario de campo Escala de valoración Lista de cotejo Rúbrica
Reflexiones personales	Autoevaluación Eval. Docente a estudiante	Escala de valoración Lista de cotejo Rúbrica
Simulaciones	Autoevaluación Eval. docente a estudiante Coevaluación (si es en grupo) Eval. de personas externas	Bitácora/diario de campo Escala de valoración Guía/registro de observación Rúbrica
Talleres / proyectos educativos	Autoevaluación Eval. docente a estudiante Coevaluación (si es en grupo) Eval. de personas externas	Bitácora/diario de campo Escala de valoración Guía/registro de observación Rúbrica

Fuente: Elaboración de María del Carmen Acuña Rodríguez (2017).

Bitácoras/diarios de campo

Las bitácoras o diarios de campo son un registro escrito del desempeño individual de un(a) estudiante, donde se plasma su experiencia y progreso para un periodo determinado o una actividad de aprendizaje específica. Es una herramienta para la autoevaluación, por lo que es la propia persona estudiante quien debe escribirlo. Ahora bien, es recomendable que el(la) docente lo revise periódicamente y brinde una realimentación. Se utiliza generalmente para actividades evaluativas prácticas, por ejemplo: experimentos, giras o visitas, proyectos o diseños, simulaciones, talleres y pasantías.

Respecto a esta herramienta, Flores y Gómez (2009) explican:

La elaboración de una bitácora col hace que el alumno ponga en juego y ejercite la observación, la repetición y el manejo de información. Esto despierta en el estudiante una capacidad de pensamiento crítico, al tiempo que le ayuda a estructurar su propio conocimiento. Por el tipo de preguntas que se tiene que responder, el estudiante reflexionará tanto en sus conocimientos como en sus sentimientos, propiciando una autoevaluación de conocimientos, actitudes y afectos. El estudiante se acostumbra a escribir y describir situaciones, lo cual aumentará su capacidad para transmitir ideas de manera clara y entendible (p. 138).

¿Cuáles elementos debe contener?

- Las actividades que el(la) estudiante va llevando a cabo.
- Sus propias valoraciones sobre la labor ejecutada en dichas actividades; es decir, su análisis respecto a su progreso académico, lo que ha aprendido en términos de conocimientos, habilidades y actitudes.
- Los aprendizajes que va obteniendo, en el sentido de qué hizo bien y qué debe mejorar.
- Las dudas o aspectos donde haya confusión o no tenga certeza de cómo afrontar.
- Observaciones adicionales.
- Realimentación por parte del(de la) docente.

Debe acordarse el formato para su realización, es decir, si será digital o impreso, con cuáles características y cuáles apartados lo integrarán. Por ejemplo, si los apartados estarán encabezados por títulos o por preguntas, como se muestra en la tabla 7.

Tabla 7. Ejemplos de formato para los apartados de una bitácora o diario de campo

Formato 1: Encabezados	Formato 2: Preguntas
<ul style="list-style-type: none">• Día/semana• Fundamentos teóricos o prácticos utilizados• Actividades desarrolladas• Valoraciones de mi trabajo• Dudas	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cuándo?• ¿Qué cosas aplicamos/observamos?• ¿Qué pasó? o, ¿qué realicé?• ¿Qué contribuciones hice?• ¿En qué fallé?, ¿qué propongo para mejorar?• ¿Qué cosas son importantes para tener en cuenta?, ¿por qué?

Fuente: Elaboración de María del Carmen Acuña Rodríguez (2017).

Asimismo, deberán establecerse los momentos en que el(la) docente realizará revisiones, considerando especialmente dar respuesta a las dudas, para que los temas estudiados vayan quedando claros. En esto, una recomendación es aclarar dudas y confusiones de manera general en clase, pero sin descuidar la realimentación individual de cada bitácora o diario.

Para brindar una valoración cuantitativa, es necesario designar puntajes, porcentajes o escalas numéricas que acompañen la bitácora o diario de campo. Especialmente, se califican dos grandes rubros: la incorporación y la compleción de todos los apartados. Respecto a la profundidad de las descripciones y análisis desarrollados, se brindarán únicamente realimentaciones cualitativas.

Escalas de valoración/estimación

Las escalas de valoración o estimación son uno de los instrumentos más utilizados. Permiten valorar tanto el proceso como el resultado. Son de complejidad media, en el sentido de la calificación que con ellas se realiza. (A nivel de complejidad, las herramientas más simples son las listas de cotejo las medianas son las escalas de valoración y las más complejas son las rúbricas.)

Con las escalas se califica el grado de cumplimiento de aspectos preestablecidos; por ejemplo, características o conductas observables. Por tanto, están compuestas por la lista de criterios de evaluación (los aspectos seleccionados) y la jerarquía que se utiliza para evaluarlos, en términos de cantidades (frecuencias), cualidades o niveles. Justamente, el instrumento es una escala porque lo evaluado se plantea en representaciones de cumplimiento gradual.

Para la construcción de la escala, con el objetivo de identificar los criterios de evaluación, Leyva (2010) explica lo siguiente:

- Para evaluar conocimientos o habilidades, se debe plantear la pregunta ¿qué es lo importante que una persona debería demostrar?
- Si se evalúan actitudes o características personales, se recomienda preguntar ¿cuáles aspectos o acciones importantes se asocian comúnmente a ello?
- Cuando lo evaluado es un producto (algo elaborado por las personas), se recomienda preguntar ¿cuáles características debería tener (considerando la alta calidad de un producto de este tipo)?

Luego de definir el listado de criterios de evaluación, se define la escala de medición; se pueden tener diferentes rangos, según los grupos de criterios (Leyva, 2010). Se recomienda que las escalas sean impares, para siempre tener un punto intermedio. Los rangos pueden plantearse usando números, descripciones o una combinación de ambos. En evaluación educativa, lo más recomendable son las segundas (escalas descriptivas), pues “implica una descripción verbal más completa de los puntos a lo largo del continuo” de criterios (Leyva, 2010, p. 23); aunque por lo general, deben acompañarse de escalas numéricas para así puntuar las calificaciones. En la tabla 8 se presenta un ejemplo de una escala de valoración.

Tabla 8. Ejemplo simple de una escala de valoración

Criterios de evaluación	Escala valorativa		
	Satisfactorio (3 puntos)	Aceptable (2 puntos)	Deficiente (1 punto)
Criterio 1			
Criterio 2			
Criterio 3			
	Siempre (2 puntos)	A veces (1 punto)	Nunca (0 puntos)
Criterio 4			
Criterio 5			
Criterio 6			
	De acuerdo (3 puntos)	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo (2 puntos)	En desacuerdo (1 punto)
Criterio 7			
Criterio 8			
Criterio 9			

Fuente: Elaboración de María del Carmen Acuña Rodríguez (2017).

Valga recordar que esta herramienta se puede utilizar para la autoevaluación, la coevaluación, la evaluación de docente a estudiantes y la evaluación de personas externas hacia estudiantes. En la tabla 9 se presentan dos ejemplos.

Tabla 9. Ejemplo de escala de autoevaluación

Criterios de evaluación	Escala valorativa				
	Siempre (4 puntos)	Casi siempre (3 puntos)	Algunas veces (2 puntos)	Pocas veces (1 punto)	Nunca o casi nunca (0 puntos)
Criterio 1					
Criterio 2					
Criterio 3					
Criterio 4					
Criterio 5					

Fuente: Elaboración de María del Carmen Acuña Rodríguez (2017).

Ejemplos de criterios para la autoevaluación:

- Cumplo con las responsabilidades o tareas que me fueron asignadas.
- Comparo mis trabajos con las versiones anteriores para mejorarlos.
- Analizo los aspectos donde fallé.

- Explico mi opinión con argumentos fundamentados.
- Busco información adicional o complementaria para realizar los trabajos (sean estos individuales o grupales), en el tema que abordan.
- Brindo ideas y aportes significativos para el desarrollo de trabajos grupales.
- Presto atención a las observaciones que otras personas (docente o colegas) realizan a mis trabajos u opiniones.
- Presto atención y respeto la opinión y aportes de mis compañeros(as), durante el desarrollo de trabajos grupales.

Ejemplos de criterios para la coevaluación:

- Realiza/cumple con las responsabilidades o tareas que le fueron asignadas, según la distribución del trabajo en grupo.
- Asiste a las reuniones o encuentros de trabajo del grupo.
- Brinda aportes en las sesiones de trabajo.
- Explica sus aportes con argumentaciones o materiales de apoyo.
- Busca información adicional o complementaria para la realización de los trabajos.
- Participa activamente en el desarrollo del trabajo.
- Tiene disposición a la escucha de las demás personas.
- Es respetuosa con los aportes de las otras personas del grupo.

Guías o registros de observación

Como su nombre lo indica, son los registros de las acciones desarrolladas por una persona en el cumplimiento de una tarea que le fue asignada. Por lo tanto, se deben elaborar de manera específica para la actividad que se vaya a evaluar, todos los aspectos que se vayan a observar, deben estar claramente especificados. Para términos de calificación, deberán asignarse puntajes o porcentajes de cumplimiento de los aspectos observados.

Listas de cotejo

Se les llama también listas de control o listas de verificación, y en inglés *check lists*. La lista de cotejo es el instrumento de calificación más sencillo, pues consiste en una lista de criterios para los cuales se indica si la persona (o grupo) los cumple o no. Es decir, se registra el cumplimiento de los aspectos evaluados, en términos de “todo o nada”, pues no hay puntos intermedios. Por lo general, las formas para la verificación son las siguientes: Lo tiene / No lo tiene

Sí / No

Posee / No posee

Presente / Ausente

En la tabla 10, presentamos un modelo de lista de cotejo.

Tabla 10. Ejemplo simple de una Lista de cotejo

Criterios de evaluación	Lo tiene	No lo tiene
Criterio 1		
Criterio 2		
Criterio 2		

Fuente: Elaboración de María del Carmen Acuña Rodríguez (2017).

Registros descriptivos o anecdóticos

Los registros son instrumentos donde se anota detalladamente lo que realiza una persona (observaciones de cuestiones significativas), para posteriormente hacer una valoración al respecto. Por último, a las valoraciones se les asignan puntajes. Lo recomendable es que se establezcan 'asuntos' (grandes temas o aspectos) que serán observados, pero sin brindar criterios de evaluación que influyan en las anotaciones, tal como se muestra en la tabla 11.

Tabla 11. Ejemplo simple de un Registro descriptivo

Aspecto	Descripción	Valoración
Presentación		
Dominio del tema		
Apoyo teórico		
Trabajo en colaboración		
Uso de normas		
Creatividad		
(Elementos específicos de la tarea 1)		
(Elementos específicos 2)		
(Elementos específicos 3)		

Fuente: Elaboración de María del Carmen Acuña Rodríguez (2017).

En la columna de 'Valoración' se pueden incluir los puntajes o porcentajes otorgados, o bien, hacerlo en una cuarta columna al final de la tabla.

Rúbricas (matrices de valoración)

Las rúbricas o matrices de valoración son la herramienta de evaluación y calificación de mayor complejidad, como mencionamos antes. Buscan determinar el nivel mostrado por una persona o un grupo en la realización de una tarea (Fallas, 2005). Se utilizan para valorar tanto resultados (productos) finales como procesos (Flores y Gómez, 2009). De hecho, según sea el objeto de evaluación, es como se clasifica el tipo de rúbricas (Zazueta y Herrera, 2008):

- Comprensiva, holista o global, cuando se evalúa un producto final (la totalidad de un proceso o producto, sin juzgar sus partes por separado).
- Analítica, cuando se evalúan individualmente los pasos o componentes de un producto o proceso final.

La rúbrica es una tabla donde se establecen los criterios y niveles de calidad que se evaluarán para una tarea específica. Por tanto, indican características o acciones posibles en torno a la tarea, agrupadas y clasificadas por niveles, bajo la forma de una matriz (por eso también se les llama matrices de valoración). Un detalle importante es que el lenguaje utilizado sea claro, donde las ideas estén bien definidas y delimitadas, de manera que realmente se pueda evaluar el trabajo realizado por la población estudiantil, a partir de lo consignado en la rúbrica. La valoración se desagrega en niveles, desde lo óptimo o excelente hasta lo más pobre.

Para la construcción de las rúbricas, hay dos grandes recomendaciones: diseñarlas de manera colegiada entre docentes buscando uniformidad en los criterios de evaluación, e incluir la participación del estudiantado en el diseño de la rúbrica (Flores y Gómez, 2009; Fallas, 2005). En ese proceso, se requiere considerar con detalle lo siguiente (Fallas, 2005; Leyva, 2010):

- La tarea, acción o aprendizaje que es el objeto de evaluación.
- Las unidades o componentes en los cuales se desagrega (o sea, las dimensiones que la integran).
- Los niveles de logro o desempeño posibles para lo que es evaluado (es decir, la escala de valoración).
- La descripción detallada de los aspectos que integran cada nivel de la escala.

En lo anterior, es necesario que la diferencia entre un nivel y otro, con sus respectivos aspectos, sea precisa, justamente para poder determinar en dónde ubicar a la persona, el grupo o el trabajo que es evaluado. Respecto al formato de la rúbrica propiamente, la matriz se elabora como se muestra en la figura 6.

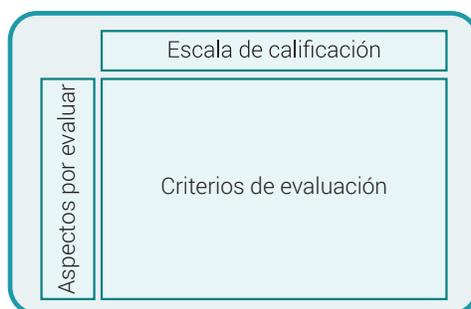


Figura 6. Esquema para el diseño de una rúbrica

Fuente: Elaboración de María del Carmen Acuña Rodríguez (2017).

En las categorías o niveles de una rúbrica, deben incluirse siempre lo mejor, lo peor y al menos un punto intermedio (aunque por lo general se establecen dos niveles medios). La tabla 12 presenta un ejemplo de rúbrica.

Tabla 12. Ejemplo de rúbrica para evaluar una presentación, tomada de Fallas (2005)

CATEGORÍA	4 Excelente	3 Buen trabajo	2 Aceptable	1 Necesita mejorar
Calidad del contenido	Completo entendimiento del tema. Cada punto principal está apoyado con hechos relevantes, estadísticas o ejemplos. Precisión al contestar todas las preguntas planteadas sobre el tema.	Buen entendimiento del tema. Mayoría de los puntos principales están apoyados con hechos relevantes, estadísticas o ejemplos. Precisión al contestar la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema.	Buen entendimiento de ciertas partes del tema. Cada punto principal apoyado con hechos relevantes, estadísticas o ejemplos, pero hay dudosa relevancia de algunos. Precisión al contestar ciertas preguntas planteadas sobre el tema.	Escaso entendimiento del tema. Puntos principales no tienen apoyos. Imprecisión al contestar las preguntas planteadas sobre el tema.
Seguimiento del tema y organización	Enfoque en el tema el 100 % de la presentación. Todos los argumentos están vinculados con una idea principal y organizados de manera lógica. Título creativo y pertinente.	Enfoque en el tema entre el 99 % y el 90 % de la presentación. Mayoría de los argumentos están vinculados claramente con una idea principal y organizados de manera lógica. Título original y conforme al tema desarrollado.	Enfoque en el tema entre el 89 % y el 75 % de la presentación. Todos los argumentos están vinculados claramente con una idea principal, pero la organización no siempre es precisa y lógica. Título conforme a ciertos aspectos desarrollados.	Tema de la presentación difícil de determinar. Argumentos no están vinculados claramente con una idea principal. Título sin relación con los contenidos.
Apoyo audiovisual y estilo de presentación	Demuestra considerable trabajo y creatividad. Uso consistente de gestos, contacto visual, tono de voz y nivel de entusiasmo adecuado para mantener la atención de la audiencia.	Demuestra considerable trabajo. Uso general de gestos, contacto visual, tono de voz y nivel de entusiasmo adecuado para mantener la atención de la audiencia.	Fortalece la presentación. Uso esporádico de gestos, contacto visual, tono de voz y nivel de entusiasmo adecuado para mantener la atención de la audiencia.	No existe o resta valor a la presentación. Estilo que no mantiene la atención de la audiencia.
Originalidad	Gran originalidad; ideas creativas e ingeniosas.	Cierta originalidad; ideas nuevas y perspicacia.	Reconoce el empleo de ideas de otras personas; escasa evidencia de ideas originales.	

Fuente: Tomado de Fallas, 2005, página 6

2.4 Recomendaciones de actividades evaluativas por área

Seguidamente, como último apartado de este capítulo, se brindan ejemplos de aplicación de las actividades evaluativas para cada una de las áreas disciplinarias que conforman la oferta académica de la Universidad Castro Carazo. Las ideas que se brindan son aproximaciones generales, las cuales no están vinculadas a ningún nivel o grado específico (es decir, técnico, bachillerato, licenciatura o posgrado), pues las recomendaciones aplican para cualquier nivel formativo. Evidentemente, la exigencia en cada actividad evaluativa deberá adaptarse al nivel de profundidad o complejidad según el grado académico en el cual se utilice.

Administración de Aduanas y Negocios Internacionales

- **Análisis de casos:** aplicable en todos los cursos, en temas de valor, transporte y procedimientos aduaneros, entre otros. Para Clasificación Arancelaria, se llevan muestras en vivo de productos concretos (por ejemplo, un aguacate).
- **Análisis de insumos específicos:** análisis de sentencias de un tribunal aduanero; análisis de criterios de la OMA y la OMC; análisis de resultados de un laboratorio aduanero.
- **Cineforo/videoforo:** análisis de videos de la OMA y la OMC; videos sobre logística, transporte, corporaciones multinacionales.
- **Cuestionarios:** no de memoria, sino de analizar situaciones; para la variante en que el estudiantado deba elaborar los cuestionarios, solicitarles un mínimo de preguntas (entre 15 y 20) y que entreguen también las respuestas. Algunos temas en que se puede utilizar son: procedimientos aduaneros (por ejemplo, sobre auxiliares de función pública), métodos aduaneros, clasificación de mercancías.
- **Desplegables (trípticos):** para ferias de productos de exportación, como parte de los materiales de apoyo que se deben elaborar.
- **Dramatizaciones y juegos de roles:** que representen por ejemplo una sentencia vinculada a una normativa; las fases de fiscalización (las seis fases), las modalidades especiales de exportación (por ejemplo, envíos urgentes de socorro).
- **Ejercicios o prácticas:** por ejemplo, sobre cálculo de impuestos, cubicaje, sanciones (para los cursos de legislación), base imponible (para cursos de procedimientos).
- **Elaboración de documentos:** por ejemplo, periódicos, glosarios, álbumes sobre secciones de máquinas y aparatos (trabajarlos por metas, por partidas), sobre sistema armonizado, sobre noticias de exportaciones. Otra forma creativa es elaborar memes para un tema visto en clase.
- **Ensayos escritos:** para Comercio Internacional, ensayos de opinión, por ejemplo sobre el *spaguetti bowl*, regionalismos. En Banca Internacional, para GATT-OMC, sobre la política comercial de un país o tratados de libre comercio entre países. Para Finanzas y Medios de Pago, sobre corporaciones multinacionales (por ejemplo, Coca Cola).
- **Examen:** en todos los cursos se utiliza, pero no son memorísticos, sino de análisis, de opinión con argumentos; no se usa 'marque con equis', usan Falso y Verdadero, pero justificado.

- **Experimentos:** para trabajar las reglas de clasificación arancelaria, se pueden realizar pruebas con productos: con frutas surtidas y pruebas organolépticas; con bebidas naturales, pruebas para determinar si son néctares o jugos y con cereales, pruebas de quemado y tamizaje para determinar de qué tipo de cereal son (si granos, harinas, sémolas u otros). En general, se pueden realizar pruebas en un laboratorio merceológico.
- **Exposiciones/presentaciones orales:** que sean dinámicas y lúdicas, sobre temas específicos. En el área de Aduanas, por ejemplo: valoración de vehículos (para lo cual deben buscar la sentencia del tribunal, ver el procedimiento y analizar la sentencia); análisis merceológico de alguna mercancía; auxiliares de función pública. En el área de Negocios Internacionales, sobre formas distintas de hacer negocios, como *joint venture*, consorcio subsidiario y otras.
- **Foros de discusión:** para los cursos de Valoración, proporcionar casos reales y que debatan. Para cursos de Comercio Internacional y de GATT-OMC, discusiones sobre teoría internacional, donde complementen lo teórico con sus puntos de vista.
- **Fichas de lectura:** resúmenes o esquemas para distintos temas. En los cursos de Valoración, sobre artículos del GATT (esquema de los artículos); en cursos de Clasificación Arancelaria, sobre las reglas de clasificación; en cursos de Legislación Aduanera, sobre delitos aduaneros.
- **Giras de campo:** para los cursos de Técnicas de Importación, Técnicas de Exportación y Transporte Internacional y Seguros, giras al almacén fiscal para analizar temas de aduanas, transportistas y depositarios. Giras a las aduanas en Costa Rica (Moín, Puerto Caldera) y a SIECA, para ver la integración centroamericana.
- **Informes/reportes:** reportes sobre conferencias y actividades en que participan. Informe sobre un caso presentado ante un tribunal aduanero, en torno a temas específicos (van a acompañar un caso real, presentan un informe oral del caso y cómo lo relacionan con el curso, justificando todo).
- **Investigaciones:** para la feria de exportación: se les asigna un país y un producto, deben analizar — según las normas de ese país— si pueden exportar el producto o no, y si deben saltarse barreras para lograrlo. Para ello, deben investigar y analizar el producto, las restricciones del país, por qué medio realizarían la exportación, un análisis de mercado, entre otros.
- **Juegos didácticos:** ‘Charadas’ sobre productos, donde brindan características de un producto y deben adivinar qué es. ‘Rallys’ sobre procedimientos aduaneros, tipos de transporte, temas de comercio internacional. ‘Quién quiere ser millonario’ y ‘Antorcha’ para cursos de Clasificación Arancelaria, Procedimientos Aduaneros y Elementos de Valoración.
- **Mapas y redes:** mapas conceptuales sobre teoría de valoración en aduanas, para trabajar conceptos y la relación entre ellos. También, mapas sobre la restricción en el valor de transacción.
- **Maquetas / modelos estructurales:** maquetas sobre *incoterms* (términos internacionales de comercio), por ejemplo: EXW, FOB, CPT, FAS, CIF, CIP, DDP.
- **Portafolio:** utilizarlo sobre todo en Comercio Internacional, portafolio con noticias

comentadas, o sobre las estructuras organizacionales del comercio.

- **Proyectos / diseños:** para los cursos de Técnicas de Importación, Técnicas de Exportación e Investigación de Mercados Extranjeros, deben crear un producto novedoso, con sus respectivos requerimientos (de importación o exportación) y desarrollar un estudio de mercado.
- **Reflexiones personales:** sobre el posicionamiento ante un caso, derivado del análisis de una sentencia, valorando quién tenía la razón. Por ejemplo, en temas de delitos aduaneros, analizar si hubo delito o no, y si la aduana tenía la razón.
- **Simulaciones:** para Transporte Internacional y Seguros, simular un envío, con toda la logística para una mercancía específica, desde la preparación del paquete. Otra simulación es el recibimiento de un producto en la aduana: se llevan cajas de exportación a la clase, y realizan todo el proceso como si estuvieran recibiendo un paquete en la aduana. Otra forma serían simulaciones sobre ruedas de negocios y sobre asesorías a pymes (también se pueden realizar como dramatizaciones).
- **Talleres:** en colegios técnicos, una clase sobre un tema en materia de aduanas; talleres de asesoría a empresas; por medio de PROCOMER (Promotora de Comercio Exterior de Costa Rica), talleres para pymes; por medio de la CADEXCO (Cámara de Exportadores de Costa Rica), talleres sobre temas específicos para exportadores.

Administración de Negocios

Con sus distintos énfasis: Banca y Finanzas

Mercadeo y Ventas

Negocios Internacionales

Recursos Humanos

- **Análisis de casos:** análisis de empresas, temas específicos de las empresas (situaciones particulares) o estrategias utilizadas por las empresas, en cualesquiera asuntos de Recursos Humanos, Banca y Finanzas, Mercado y Ventas.
- **Análisis de insumos específicos:** para el área de Recursos Humanos, analizar por ejemplo la política de selección de una empresa; para el área de Banca y Finanzas, analizar por ejemplo como “x” empresa respondió a la expectativa de votación de Brexit.
- **Cineforo/videoforo:** análisis de películas con temáticas relacionadas a los cursos, por ejemplo: *The Wolf of Wallstreet* (2013) o *In Good Company* (2004).
- **Cuestionarios:** de comprobación de lectura al final de cada capítulo.
- **Desplegables (trípticos):** por ejemplo, *brochures* que promocionen un país como destino de inversión.
- **Dramatizaciones y juegos de roles:** sobre casos de negociación empresarial.
- **Ejercicios o prácticas:** ejercicios de solución de problemas atinentes a aspectos financieros y económicos; solución de situaciones cotidianas de la vida del costarricense en relación con su macroentorno. Prácticas de responsabilidad social empresarial (RSE) aplicada

en comunidades, empresas, públicos específicos, medios de comunicación, orientadas a despertar en el estudiantado el sentido humano social, económico y ambiental. Encadenamientos productivos (propiciados entre estudiante y docentes) para realizar trabajos en el campo, de mutua conveniencia para estudiantes y la Universidad

- **Elaboración de documentos:** sobre diversos temas financieros; diseño de materiales o productos que apoyen la labor de comunicación entre las empresas y su público, por ejemplo: portales en Facebook, vallas publicitarias, diseños gráficos.
- **Ensayos escritos:** sobre contenidos específicos que se estudian, donde se incluya relación y opinión acerca de un tema.
- **Examen:** pruebas de comprobación.
- **Experimentos:** creación de productos para relacionarlos con las necesidades del mercado.
- **Exposiciones/presentaciones orales:** sobre temas específicos.
- **Foros de discusión:** mesas redondas o paneles sobre temas de actualidad en el área.
- **Fichas de lectura:** sobre temas de análisis, para luego compartirlas en clase.
- **Giras de campo:** visitas a empresas, a plantas de producción para conocer, por ejemplo, el sistema de seguridad laboral. En el área de turismo, giras a lugares cuyos polos de desarrollo turístico se encuentran en etapa embrionaria y de crecimiento, de modo que el estudiantado relacione la teoría con el esfuerzo emprendedor.
- **Informes/reportes:** adelantos de trabajos de investigación.
- **Investigaciones:** relación de teoría con práctica para analizar cómo se comporta una empresa en cierto tema.
- **Juegos didácticos:** por ejemplo, utilizar Scratch para crear una estrategia comercial de un producto determinado.
- **Mapas y redes:** sobre algún tema de interés, con la modalidad de que el trabajo luego sea intercambiado entre estudiantes.
- **Maquetas / modelos estructurales:** construcción de una maqueta sobre el proceso de compras del sector público o privado, incluye exponerla ante el grupo al final del cuatrimestre.
- **Portafolio:** de acontecimientos internacionales relevantes a las empresas (elaborarlo a partir de la semana 2 y presentar en la semana 15 lo más impactante).
- **Proyectos / diseños:** diseñar un modelo de reclutamiento y selección de personal para una empresa, de modo que agilice el proceso de contratación. Desarrollo de modelos de índole administrativo, de recursos humanos, de capacitación, de inducción, de motivación.
- **Reflexiones personales:** leer la biografía de Abraham Lincoln y elaborar reflexiones más importantes para el profesional *millennial* y *centennial*.
- **Simulaciones:** de compra y venta de acciones bursátiles, usando información en directo; ejemplificar la Teoría Clásica de la Administración entre 1700 y 1900; simular que tienen sus propios negocios a partir de sus ideas creativas o que resuelven situaciones complejas, por ejemplo: una sesión de junta directiva o una reunión con banqueros para solicitar un crédito.
- **Talleres:** un taller de capacitación en el manejo adecuado de finanzas personales; talleres de

cuestiones esenciales para la vida en empresa, a fin de trabajar en la mejora continua de las personas dentro de las organizaciones.

Contaduría Pública

- **Análisis de casos:** análisis de la situación económica o financiera de una empresa: se determina la problemática, se brindan soluciones o recomendaciones. También, situaciones de auditoría financiera, casos contables.
- **Análisis de insumos específicos:** para el área de Auditoría, analizar informes de auditoría, estados financieros, estudios preliminares, estructura de costos e informes de casos ya resueltos.
- **Cineforo/videoforo:** usando videos donde se brinden explicaciones de distintos temas, a partir de los cuales los(las) estudiantes deben responder preguntas generadoras o bien, realizar un resumen ejecutivo del video, explicando con sus propias palabras qué entendieron. Se puede trabajar virtual o presencialmente, o como asignación para entregar después. Por ejemplo, para el área de Contabilidad Gerencial, se pueden usar videos sobre temas de calidad, ISO, costos.
- **Cuestionarios:** en todas las áreas (o materias), para un caso específico, plantear un problema y formular las preguntas. En el área de auditoría, aplicar entrevistas para las cuales se deben elaborar las preguntas.
- **Desplegables (trípticos):** *brochures* para temas específicos que entreguen a sus compañeros(as) cuando realizan exposiciones.
- **Ejercicios o prácticas:** en toda la carrera la parte teórica luego se implementa con ejercicios; en Contabilidad se aprende practicando. Por ejemplo: ciclos contables, asientos de diario, aplicación de una norma, cuestionarios de control interno, etapas de la auditoría, técnicas de auditoría, matrices de riesgos.
- **Elaboración de documentos:** informes financieros, reportes, dictamen de auditoría, carta de compromiso, carta de gerencia, estudios contables.
- **Ensayos escritos:** para el área de Auditoría, ensayos donde brinden fundamento técnico para normativas, control interno (COSO I, II, III); también, posturas sobre entidades financieras (como Basileas, Contraloría General de la República).
- **Examen:** en esta carrera, los colegios profesionales (de Contadores Públicos y de Contadores Privados) realizan pruebas de incorporación, generalmente son exámenes de selección única y desarrollo (análisis de casos).
- **Exposiciones/presentaciones orales:** se puede utilizar en todas las materias de la carrera para presentar temas o investigaciones que el estudiantado ha realizado. Por ejemplo: auditoría operativa o administrativa, normas, control interno, costos, activos y pasivos, el funcionamiento del departamento contable. Todos ellos orientándolos a los lugares donde trabajan, es decir, presentando lo que se pone en práctica en la empresa.
- **Foros de discusión:** en aulas virtuales, sobre temas o casos específicos, a partir de preguntas

generadoras.

- **Fichas de lectura:** bajo la modalidad de resúmenes, para el área de Contabilidad, respecto a fórmulas. Para el área de Auditoría, sobre conceptos y clasificaciones de costos.
- **Giras de campo:** a despachos de auditores, empresas industriales (para analizar los procesos), al Refugio de Vida Silvestre La Marta (para analizar los gastos de mantenimiento).
- **Informes/reportes:** elaboración de auditorías, dictámenes, cartas de gerencia, cartas de compromiso.
- **Investigaciones:** sobre salidas de graduación; aplicación de normas en empresas con base en el contenido que dice la norma (se plantea la propuesta, se desarrolla el análisis y la evaluación de esa aplicación, se realiza una propuesta que es un aporte).
- **Juegos didácticos:** tipo tómbola o Quién quiere ser millonario, con preguntas sobre principios básicos de Contabilidad. Para trabajar Costos, juegos de inventar un producto, con su respectiva fabricación y presupuesto (costos).
- **Mapas conceptuales,** también para las áreas de Auditoría y Contabilidad, igual que las fichas de lectura.
- **Portafolio:** de los avances de auditorías y las etapas que van desarrollando, similar a los capítulos de una tesis.
- **Proyectos / diseños:** para el área de Auditoría (sea administrativa u operativa), el diseño de un proceso: desarrollar un estudio administrativo u operativo, donde deban plantear objetivos (general y específicos) y preguntas para generar un producto, seleccionar la empresa, justificar por qué hacer el trabajo ahí y diseñar el programa de auditoría que pretenden elaborar. En el caso de auditoría financiera, lo mismo, pero para un estado financiero. En ambos casos, se evalúa control interno; deben elaborar sus propios instrumentos, dependiendo de la empresa.

Para el área de Contabilidad: el proyecto por desarrollar puede ser un ciclo contable completo que incluya ordenar facturas, llevar el diario, las conciliaciones, asientos (con fecha y detalle); presentar todo en un ampo, como corresponde.

- **Simulaciones:** de planillas, facturas, oscilaciones bancarias, estados de cuenta, inventarios, formularios de débito y crédito, formularios de cheques, sistemas de conciliaciones, registros de diario, libro de banco, sistemas de costos de una empresa, órdenes de producción, manejo de libros. El (la) docente brinda una serie de documentos con los insumos requeridos y las personas estudiantes deberán llevar lo simulado a la siguiente clase.

Derecho

- **Análisis de casos:** pueden trabajarse casos provenientes de tres grandes fuentes: 1- historias de clientes que llegan a un bufete (es decir, casos propios que los(las) docentes han llevado); 2- casos amparados en un proceso judicial; 3- situaciones que le han ocurrido personalmente a los(las) estudiantes del grupo o sus familiares (se daría un intercambio de casos, donde las personas deberán resolver lo que le ha sucedido a sus colegas).
- **Análisis de insumos específicos:** sentencias (a partir de una metodología para el análisis,

por ejemplo, la de Baudrit, la de Capitán o alguna otra que se investigue); recursos de amparo; contratos (por ejemplo, de alquiler, de ventas); escrituras (tales como de matrimonio, divorcio, testamentos); demandas.

- **Cineforo/videoforo:** se pueden utilizar en cursos como Introducción al Derecho, Derecho Penal, o Derecho Agrario, entre otros. Pueden ser videos explicativos o películas donde se muestre cómo funciona el Derecho en general, algún proceso específico u orígenes de la profesión. Por ejemplo: *Se presume inocente* (1990), *Cabo de miedo* (1991), *El abogado del diablo* (1997), *El jurado* (2003), *El mercader de Venecia* (2004).
- **Cuestionarios:** ejercicios de autoevaluación que vienen en algunos libros (de los que utilizan en los cursos).
- **Desplegables (trípticos):** como complemento de las exposiciones e investigaciones que realizan; como complemento a temas que se han estudiado previamente en clase.
- **Dramatizaciones y juegos de roles:** en cursos sobre Derecho Laboral, Penal, de Familia o Comercial. Representación sobre juicios, donde se incluya la participación de los diferentes actores (defensor, abogados de las dos partes, jueces). También, representación de situaciones específicas a esas áreas, por ejemplo, el despido de un trabajador, o de una trabajadora embarazada.
- **Ejercicios o prácticas:** asesoramiento a personas o clientes, bajo la supervisión de profesionales, por ejemplo, sobre derechos de consumidores o derechos individuales.
- • **Elaboración de documentos:** contratos, demandas, escrituras de diversa índole (en cualquier materia).
- **Ensayos escritos:** sobre buena fe en contratos, temas de derechos humanos.
- **Exposiciones/presentaciones orales:** sobre investigaciones realizadas por el estudiantado, en las cuales deben incluir doctrina, normativa y jurisprudencia para algún asunto.
- **Foros de discusión:** panel de expertos en torno a un tema, analizado desde diferentes aristas; por ejemplo, el matrimonio (perspectivas: matrimonio versus divorcio, el matrimonio en la sociedad, matrimonio de personas del mismo sexo). Debate, por ejemplo, en torno al matrimonio igualitario, donde unas personas estén a favor y otras en contra.
- **Fichas de lectura:** resumen de lecturas.
- **Giras educativas:** a los Tribunales o a la Corte para ver un juicio (entender el funcionamiento del tribunal, observar las indicaciones que se brindan, escuchar las argumentaciones de abogados y abogadas).
- **Informes/reportes:** de las investigaciones que realicen, de las giras y los juicios.
- **Investigaciones:** sobre temas que se vean en clase y luego el estudiantado deba profundizar. Por ejemplo, para Derecho Laboral, sobre historia de esa área, encíclicas papales.
- **Juegos didácticos:** tipo *rally*, donde deban resolver preguntas correctamente (ir descubriendo y contestando sobre con preguntas sobre un tema). Crucigramas y sopas de letras sobre conceptos, donde deban encontrar la idea y explicar; todo aplicable a las distintas ramas del Derecho.

- **Mapas Conceptuales:** sobre temas específicos que tengan varios alcances o implicaciones; por ejemplo: en el tema protección de la mujer (para el área de Derecho Laboral), subtemas trabajos prohibidos según la ley, protección a la mujer embarazada (lactancia, fuero de protección, despido).
- **Portafolio:** donde se recopile noticias analizadas, documentos elaborados, análisis de casos.
- **Proyectos / diseños:** para la enseñanza del Derecho, proyectos con cronogramas de actividades (tipo planificación didáctica). Para Derecho Ambiental, por ejemplo, un proyecto sobre paneles solares, donde tengan que diseñar el respaldo jurídico para una empresa que quiere fabricar o importar paneles solares.
- **Reflexiones personales:** en torno a todos los asuntos de ética, tales como: violaciones (asumir la posición de quien defiende al culpable), derechos de personas homosexuales, relaciones impropias y casos de corrupción.
- **Simulaciones:** de juicios, de citas con clientes, de visitas o búsquedas virtuales en instituciones públicas para obtener información (por ejemplo: el Registro Nacional).
- **Talleres:** talleres de oralidad (expresarse, proyectar la voz, gestualidad), de redacción, de argumentación (escuchar, argumentar correctamente, debatir).

Educación

- **Análisis de casos:** situaciones de aula o de una institución educativa, análisis de jurisprudencia relacionada con educación; estudio de situaciones, problemas o conflictos tomados de situaciones educativas reales.
- **Análisis de insumos específicos:** análisis de presupuestos de instituciones educativas, análisis de leyes y su aplicación. Análisis de lecturas o artículos sobre posiciones teóricas o prácticas y aplicadas en temáticas relevantes en educación.
- **Cineforo/videoforo:** análisis de contenido de películas, videos o documentales con mensajes o temas relacionados con educación. Por ejemplo: *Dangerous Minds* (1995); *La lengua de las mariposas* (1999); *La sonrisa de Mona Lisa* (2003); *Freedom Writers* (2007), *La educación prohibida* (2012).
- **Desplegables (trípticos):** desplegados producto de la discusión de un tema o resumen de una lectura, se puede realizar individual o en grupo.
- **Dramatizaciones y juegos de roles:** dramatizar situaciones que suceden en los espacios educativos, que generen procesos de reflexión y recomendaciones. Juegos de roles donde se interpreten papeles que desarrollan diferentes actores del sistema educativo.
- **Ejercicios o prácticas:** para el curso Métodos y Técnicas de Estudio, elaboración de prácticas sobre temas como escritura de párrafos y redacciones; ejercicios sobre sustantivos de marca de productos; ejercicios sobre cacofonías, latinismos y otros vicios de lenguaje; prácticas de cómo se realiza una exposición oral. Prácticas *in situ* para desarrollar habilidades reflexivas y críticas.
- **Elaboración de documentos:** documento final de una práctica, por ejemplo: diagnóstico de

una institución y propuesta de intervención. Redacciones (artículos), diagnósticos educativos, presupuestos educativos, planeamientos didácticos. Producciones audiovisuales de material creativo para la solución de un problema o representación de temas educativos. Creación de paquetes de aprendizaje para estudiantes de escuela o colegio, donde se presenten ideas o contenidos complejos en formatos accesibles para distintos públicos.

- **Ensayos escritos:** en el curso Métodos y Técnicas de Estudio se elabora un ensayo. En otros cursos, puede utilizarse como trabajo final, incluyendo todos los temas de aula; también, se puede usar como proceso durante todo el curso, fraccionando las entregas (por ejemplo: introducción, partes del desarrollo, conclusión y versión final integrada). Reflexiones argumentadas acerca de la importancia de una temática vinculándola con la educación para la sociedad y el planeta.
- **Experimentos:** para conductas de apertura. En el curso Didáctica General, docentes de ciencias pueden presentar su planeamiento didáctico basado en experimentos. En el curso Psicología del Aprendizaje, presentar experimentos como innovación.
- **Exposiciones/presentaciones orales:** sobre trabajos realizados por el estudiantado (y no de temas de clase). En caso de que sean temas que deban investigar, distribuir los temas para que no haya repetición, sino que todos sean diferentes. Presentación de temas actuales del entorno costarricense.
- **Foros de discusión:** a partir de situaciones reales, por medio de mesas redondas o conversatorios. Análisis grupal de temáticas actuales y relevantes que afectan al sistema educativo, la sociedad y el planeta (mediante debates o mesas redondas).
- **Fichas de lectura:** resumen de lecturas vistas en clase (y, a partir de ellas, se pueden generar foros de discusión).
- **Giras educativas:** visitas a instituciones educativas, museos, comunidades, reservas biológicas o parques nacionales.
- **Informes/reportes:** informes de las visitas educativas realizadas, que incluyan siempre procesos de análisis y reflexión.
- **Investigaciones:** para cursos de servicio como Investigación I, Investigación Educativa, Metodología de la Investigación, donde se investiguen temas de interés para el estudiantado, relacionado con su carrera. En todos los casos, ir trabajando con avances de investigaciones, donde el estudiantado vaya entregando partes de la investigación que va desarrollando. Por ejemplo: selección del tema y justificación, planteamiento del problema, objetivos, marco teórico, marco metodológico, resultados, conclusiones, recomendaciones. Estudios comparativos donde se analicen elementos relevantes de teorías o enfoques actuales en sistemas educativos.
- **Juegos didácticos:** utilizar para diferentes temas, teniendo claro la intención de aprendizaje y los procesos de reflexión posteriores.
- **Mapas conceptuales:** mapas conceptuales que se elaboran al inicio y se les van agregando aspectos, es decir, se van realizando entregas periódicas, así se usa el mapa como proceso

y no como resultado final.

- **Portafolio:** para todos los cursos, donde se recopile la producción generada a lo largo del proceso.
- **Proyectos / diseños:** para el curso Seminario de Práctica de Administración Educativa, se elabora un diagnóstico de una institución y se diseña o desarrolla una intervención. Trabajos creativos (como proyecto o diseño) de planeamientos didácticos o modelos curriculares. En general, producción de materiales creativos para el sistema educativo.
- **Reflexiones personales:** procesos de análisis y reflexión personal sobre las prácticas educativas que realizan, sobre la ética profesional docente y sobre temas de derechos humanos.
- **Simulaciones:** de una clase, de situaciones que se pueden presentar en el aula, de reuniones con familiares de estudiantes, de situaciones que se pueden presentar durante el recreo en una escuela.
- **Talleres:** talleres de elaboración de redacciones, artículos o ensayos; talleres de innovación educativa; talleres de elaboración de materiales didácticos/tecnología.

Informática

- **Análisis de caso:** un caso de una empresa basado en fallas, problemas o errores de programación, auditoría, mejora de procesos, reingeniería o levantamiento de requerimientos.
- **Análisis de insumos específicos:** análisis de calidad; análisis de fallas; auditoría, y metodologías FSO, IEEE y estándares.
- **Cineforo/videoforo:** ejemplo de funcionamiento de banco, videos motivacionales como el caso AliBaba.
- **Cuestionarios:** cuestionarios prácticos de conceptos teórico-técnicos.
- **Desplegables (trípticos):** para la venta o divulgación de proyectos informáticos.
- **Ejercicios o prácticas:** para la aplicación de conceptos teóricos; resolución de problemas cotidianos.
- **Elaboración de documentos:** gestión documental de un proyecto (desarrollo, técnico, manuales); guías ISO, IEEE; plan estratégico de TI y presupuestal; auditoría; buenas prácticas; UML – requerimiento.
- **Ensayos escritos:** en temas críticos como medio ambiente y TI, ética laboral en la gestión de la información y gobierno digital.
- **Exposiciones/presentaciones orales:** presentación de temas diversos, presentación de proyectos, stand.
- **Foros de discusión:** en temas diversos del área de TI, basados en análisis de casos y anécdotas de casos cotidianos.
- **Giras educativas/giras de campo:** visitar centros de TI, redes, desarrollo y ventas.
- **Informes / reportes:** reportes de auditoría, informe de evaluación de proyecto, y de evaluación de software.

- **Investigaciones:** sobre temas diversos de TI, estándares, software, robótica, internet en las casas, AI y calidad.
- **Mapas:** mapas conceptuales para avances de cursos.
- **Maquetas / modelos estructurales:** prototipos, de pantalla, diseño y funcionalidad.
- **Proyectos / diseños:** proyectos diversos de TI en sus distintas fases, tales como diseño, análisis, desarrollo, implementación, evaluación; diseño de producto.
- **Reflexiones personales:** respecto a casos, fábulas, situaciones, temas novedosos (futuro, salud, salud ocupacional, salud integral).
- **Simulaciones:** de redes, arquitectura, caso de pruebas, sistemas operativos.

Inglés (cursos de idioma para las distintas carreras)

- **Análisis de insumos específicos:** trabajar bajo la modalidad de *peer-editing*: después de que cada estudiante escribe un texto (por ejemplo, un párrafo), se intercambian entre compañeros(as) para que lo revisen. Sirve para los contenidos de *writing, reading y speaking*.
- **Cineforo/videoforo:** si se utiliza como discusión en clase, sirve en la parte oral para trabajar vocabulario en algún tema específico. Si se utiliza en medios virtuales, sirve en la parte escrita (*writing*) para trabajar un *reaction paper*.
- **Cuestionarios:** para las cuatro áreas (*writing, speaking, listening, reading*), son la base de las *interviews* que se realizan. Algunos de los temas comunes son: *personal information, likes and dislikes, food, dream house*.
- **Desplegables (trípticos):** para presentaciones en turismo, cuando se estudian países o ciudades, que deben exponer. También, en ferias de diversos temas donde el estudiantado debe realizar presentaciones orales.
- **Dramatizaciones y juegos de roles:** después de estudiar un tema, se pueden utilizar para evaluar que lo hayan aprendido. Sirve para cualquier tema.
- **Ejercicios o prácticas:** es una de las actividades que más se utiliza para aprender idiomas; es aplicable en todas las áreas: *grammar, writing, reading, listening, vocabulary*. Por ejemplo: para *grammar*, ejercicios de producción textual, de completar, de seleccionar los tiempos verbales correctos; para *reading*, prácticas de *reading strategies*.
- **Elaboración de documentos:** un *writing project*, donde tienen que investigar y desarrollar un tema.
- **Examen:** para evaluar integración de las cuatro habilidades y gramática.
- **Exposiciones/presentaciones orales:** *speeches, poster presentation, impromptu speeches*.
- **Foros de discusión:** para discutir temas específicos o noticias; se utilizan varias modalidades: *forums, round tables, colloquium, debates*.
- **Fichas de lectura:** para reforzar las estrategias de lectura, se utilizan las que vienen en los libros de texto.
- **Giras educativas/de campo:** para poner en práctica lo que se ha visto en clase; por ejemplo, giras para hacer entrevistas a turistas.

- **Informes/reportes:** para el área de *writing*, por ejemplo, reportes de una gira, reportes después de leer un libro o una noticia. Se pueden realizar también de manera oral.
- **Investigaciones:** acerca de los temas que vieron en clase, para luego entregar un reporte oral o escrito.
- **Juegos didácticos:** para *grammar* y *vocabulary*, por ejemplo: *board games*, *memory game*, *jeopardy*, *fly swatter*.
- **Concept mapping:** *brainstorming* y *outlining*
- **Maquetas / modelos estructurales:** *biome* para *book report*.
- **Portafolio:** para todo el *writing process*; producciones textuales elaboradas por el(la) estudiante, ejercicios realizados en clase o fuera de ella, documentos de preparación de presentaciones orales, análisis de videos, canciones u obras literarias (poemas, cuentos, ensayos) que haya realizado, investigaciones.
- **Proyectos / diseños:** estands informativos sobre temas en las áreas de *food*, *culture*, *celebrations*.
- **Reflexiones personales:** de autoevaluación (*self-assessment*).
- **Simulaciones:** los(las) estudiantes al azar escogen una situación de la vida diaria que debe ser simulada en una conversación corta; *simulation test*, *talk show*.

Matemática, Estadística y Métodos Cuantitativos⁴

- **Análisis de caso:** para Estadística, analizar casos de investigaciones estadísticas de empresas, campañas políticas, censos e investigaciones públicas; para Métodos Cuantitativos, casos de empresas manufactureras y de servicio.
- **Análisis de insumos específicos:** para Estadística, analizar los resultados del Proyecto Estado de la Nación, los resultados de los últimos censos nacionales; y para Métodos Cuantitativos, informes presentados por la Cámara de Industria.
- **Cineforo/videoforo:** para las tres áreas, utilizar esta técnica bajo la modalidad de que el estudiantado deba realizar videos, por ejemplo, explicando teorías o fórmulas matemáticas y resolviendo ejercicios donde deban aplicarlas. También, el análisis de videos se puede utilizar de manera que los(las) estudiantes observen materiales audiovisuales ya elaborados (en esa misma línea), para los cuales deban, por una parte, analizar lo presentado y, por otra, proponer correcciones o mejoras a lo que esté incorrecto.
- **Cuestionarios:** para las tres áreas, responder los cuestionarios que aparecen en los libros de texto, y cuestionarios que ha elaborado el/la docente.
- **Desplegables (trípticos):** para Matemática, desplegados sobre las reglas de límites, derivación e integración; para Estadística, desplegados sobre las diferentes distribuciones estadísticas; y para Métodos Cuantitativos, sobre tipos de distribución de plantas, métodos de pronósticos y localización.
- **Dramatizaciones y juegos de roles:** para Métodos Cuantitativos, juegos de roles empresariales en el marco de una empresa ficticia.

⁴Métodos Cuantitativos' hace referencia a Administración de la Producción y Métodos Cuantitativos.

- **Ejercicios o prácticas:** para las tres áreas, trabajar (resolver) las prácticas que aparecen en los libros de textos y en los ATP de los(las) docentes.
- **Elaboración de documentos:** para las tres áreas, elaborar documentos teóricos que evidencien lo aprendido, por ejemplo, el diseño de una encuesta, lista de chequeo de los 8 factores por considerar al proponer una distribución de planta y teoremas matemáticos. También, crear paquetes de aprendizaje para estudiantes de escuela o colegio donde se presenten ideas y contenidos complejos bajo formas que puedan entender.
- **Examen:** aplica para las tres áreas, como pruebas sumativas que puedan trabajar en grupos.
- **Experimentos:** para las tres áreas, experimentos que se puedan analizar desde el punto de vista matemático, estadístico o productivo.
- **Exposiciones/presentaciones orales:** en las tres áreas, sobre aspectos conceptuales que se estudian en los cursos y presentación de resultados e interpretaciones sobre situaciones específicas.
- **Foros de discusión:** llevar especialistas en temas específicos como invitados, para discutir los pros y los contras. La actividad deberá ser organizada por grupos de estudiantes, quienes —además de las cuestiones logísticas— tendrán la responsabilidad de plantear las preguntas generadoras para la discusión y hacer una síntesis de lo conversado.
- **Fichas de lectura:** de temas relevantes para los cursos.
- **Giras de campo:** para Métodos Cuantitativos, giras a empresas para conocer sus procesos productivos.
- **Informes/reportes:** informes de visitas e investigaciones.
- **Investigaciones:** para Matemática y Estadística, sobre biografías de personajes importantes en dichas áreas; y para Métodos Cuantitativos, sobre nuevas filosofías de producción que se están desarrollando actualmente.
- **Juegos didácticos:** para Matemática y Estadística, juegos donde el(la) estudiante utilice conceptos matemáticos y estadísticos, aplicándolos para resolver problemas o situaciones; y para Métodos Cuantitativos, jugar a la producción armando y desarmando productos, usando técnicas de ingeniería.
- **Mapas conceptuales:** para Matemática, mapas conceptuales sobre los métodos de factorización; para Estadística, mapas o redes sobre tipos de muestreo; para Métodos Cuantitativos, sobre tipos de líneas de producción y métodos de pronósticos.
- **Maquetas o modelos estructurales:** elaboración de maquetas y planos de empresas, sobre la localización y distribución.
- **Portafolio:** para Matemática, portafolio donde cada estudiante incluya por ejemplo ejercicios donde se evidencia el aprendizaje en “x” habilidad matemática, ejercicios donde se muestre “y” habilidad analítica, prácticas que fueron mal resueltas y otras bien resueltas. Portafolios similares para Estadística y Métodos Cuantitativos, seleccionando los ejercicios de acuerdo con los temas estudiados en cada curso.
- **Proyectos / diseños:** para Estadística y Métodos Cuantitativos, proyectos donde el

estudiantado pueda aplicar los conceptos y técnicas desarrolladas en clase, a situaciones reales.

- **Reflexiones personales:** para las tres áreas, escritos donde cada estudiante presente su punto de vista en casos o situaciones que son una problemática nacional, por ejemplo: la contaminación, el medio ambiente, la seguridad nacional.
- **Simulaciones:** para Estadística y Métodos Cuantitativos, utilizando software que pueda simular, alimentarlo con información para ver resultados en diferentes escenarios.
- **Talleres:** para las tres áreas, según los contenidos que se estudian; por ejemplo: para Matemática, talleres para aprender factorización; para Estadística, sobre cálculo del tamaño de una muestra y para Métodos Cuantitativos, sobre balanceo de líneas de producción.

CAPÍTULO 3

Evaluación docente auténtica

La evaluación docente auténtica, al igual que la evaluación auténtica de los aprendizajes estudiantiles, debe incorporar distintas perspectivas: las voces de aquellas personas que tienen un vínculo con el profesorado. Nos referimos al profesorado en sí mismo, al estudiantado (que aprende acompañado de sus docentes), a profesionales colegas docentes y a las autoridades académicas (los(las) directores(as) de los distintos departamentos universitarios). Este es el modelo evaluativo para la población docente por el cual la Universidad Castro Carazo apuesta.

3.1 Estrategia de evaluación docente auténtica

Una evaluación integral del profesorado, mediante un modelo 360°, debe contemplar varios componentes: autoevaluación, evaluación del estudiantado, evaluación de pares y evaluación de autoridades académicas (Obando-Freire *et al.*, 2014). Además de esos cuatro componentes, en la Universidad Castro Carazo incluimos un quinto elemento: los registros institucionales para el control de asistencia del profesorado. Todo esto pretende generar procesos de reflexión crítica, encaminados al perfeccionamiento de la labor docente (Obando-Freire *et al.*, 2014).

Al igual que la evaluación de los aprendizajes (que abordamos en el capítulo anterior), la estrategia evaluativa para el profesorado requiere establecer criterios de evaluación bien definidos y las herramientas por utilizar, de manera que el personal docente sepa de antemano con suma claridad qué y cómo se le va a evaluar.

Cabe anotar que, actualmente, en el proceso de evaluación que desarrolla la Universidad se contempla: la evaluación por parte del estudiantado (con un peso del 50%), la evaluación del sistema (equivalente al 30 %) y la evaluación de la Dirección de carrera (correspondiente al 20 %).

En esta nueva propuesta se incorporan dos tipos de evaluación: la autoevaluación y la coevaluación; además, varían los porcentajes asignados a los rubros. Seguidamente, en la tabla 12 se presenta una síntesis de la estrategia de evaluación docente auténtica propuesta para nuestra Universidad, bajo este nuevo modelo.

Tabla 13. Síntesis de la estrategia de evaluación docente auténtica propuesta

Tipo de Evaluación	Herramienta	Aspectos evaluados	Porcentaje asignado
Autoevaluación	Portafolio de vida docente	Todos	30 %
Coevaluación (evaluación de pares)	Guía de observación y escala de valoración	Profesionales Pedagógicos	10 %
Evaluación del estudiantado	Cuestionario	Pedagógicos Éticos-laborales	30 %
Evaluación institucional	Registros cuantitativos (sistema automatizado)	Administrativo-laborales	10 %
Evaluación de la Dirección	Rúbrica de valoración	Éticos-laborales Profesionales	20 %

Fuente: Elaboración de María del Carmen Acuña Rodríguez (2017).

Antes de explicar todo lo anterior, es necesario realizar una aclaración respecto a los porcentajes asignados. En la revisión bibliográfica acerca de evaluación docente no se encontraron estudios, estadísticas, ni datos cuantitativos que incluyan o recomienden porcentajes para los distintos rubros que se están incorporando en la Universidad Castro Carazo. Los artículos publicados por lo general se centran en uno de los actores de la evaluación (por ejemplo, el personal docente propiamente o la población estudiantil). El trabajo de Obando-Freire *et al.*, (2014) es el único que refiere a una evaluación integral para el profesorado y, por tanto, es la experiencia más cercana a la estrategia aquí planteada; sin embargo, no hace alusión a valores cuantitativos para las distintas evaluaciones que incluye.

Los porcentajes establecidos para cada tipo de evaluación (indicados en la tabla 13) fueron distribuidos así en concordancia con el modelo educativo de la Universidad. Como parte del proceso, para definir los valores se consultó con los(las) directores(as) de carrera de la Universidad⁵, con el objetivo de conocer su criterio en torno a la distribución de pesos en los cinco rubros incluidos. Finalmente, los porcentajes fueron analizados y asignados junto con la rectora de la Universidad, Dra. Eleonora Badilla Saxe.

Pasemos a la explicación de los tipos de evaluación y la herramienta que se utilizará en cada uno.

⁵La consulta fue realizada por Héctor Guerra Patiño, coordinador de la evaluación docente en la Universidad. Las personas consultadas fueron: Carlos Arias Marchena, María del Carmen Gamboa Umaña, Milena Carvajal Rivera, Mauricio Salazar Sáenz, Liana Rojas Binda, Lineth Cerdas Sánchez y Sidey Sánchez Rodríguez.

Autoevaluación

La autoevaluación es por excelencia la actividad que conduce al análisis y reflexión en torno al propio quehacer; en este caso, la labor docente ejercida. Es la mirada crítica por parte de cada docente hacia el proceso de formación que desarrolla en los cursos que tiene a cargo. Según Fuentes (2009), la autoevaluación es cuando la persona misma se reconoce y es capaz de cuestionarse internamente. Es la oportunidad para monitorear el propio progreso y los avances que cada quien va generando (Harris, 1997).

La herramienta seleccionada para esto es el portafolio docente, pues favorece la reflexión y la autoevaluación en el profesorado (Arbesú y Gutiérrez, 2014). Los portafolios docentes se utilizan aproximadamente desde los años 80 en Canadá y Estados Unidos, en los 90 en Europa y en la década del 2000 en América Latina (Arbesú y Gutiérrez, 2014). Como lo explican Arbesú y Gutiérrez (2014), se emplean para “recoger evidencias de su labor con el propósito de contar con un instrumento que facilite la reflexión sobre su propia práctica” (p. 107). Un asunto importante es que los portafolios deben entenderse (y, por ende, usarse) como un proceso, nunca como un resultado. Ahora bien, esto implica que la incorporación de los portafolios docentes como herramienta de autoevaluación debería estar acompañada de la creación de una cultura en este marco de evaluación docente no tradicional, la cual conduzca a un cambio de actitudes en el profesorado universitario (Arbesú y Gutiérrez, 2014)⁶.

En la Universidad Castro Carazo, optamos por un portafolio que sea sencillo, pero cumpliendo su objetivo: generar reflexión en el personal docente en torno a su propio quehacer. En ese sentido, el formato bajo el cual se realice será de libre elección de cada docente, impreso o virtual, incluso utilizando recursos tecnológicos. Lo fundamental es que incluya dos grandes elementos: 1) materiales del curso y 2) preguntas de reflexión.

Respecto a los materiales del curso, en el portafolio se recopilarán todos aquellos materiales (insumos) elaborados o utilizados por el(la) docente para el desarrollo de un curso, en todos sus momentos. Es decir, desde la planificación, hasta la ejecución de las lecciones y la aplicación de las evaluaciones seleccionadas (formativas y sumativas). Por lo tanto, se deberá incluir el Programa Académico Curricular (PAC), las evaluaciones elaboradas y los distintos recursos utilizados en cada lección. Evidentemente, el portafolio se irá construyendo de manera progresiva a lo largo de todo el cuatrimestre.

El segundo elemento son las preguntas de reflexión acerca del desempeño docente durante el curso. Valga decir que no se trata de un cuestionario, pues no queremos saturar a nuestro profesorado sino facilitarle el autoanálisis. Proponemos entonces tres interrogantes sencillas que permitan realizar una valoración general. Las preguntas que cada persona deberá responder son:

- ¿Cuál fue su mejor clase?, ¿por qué?

⁶ Para profundizar en este tema, se recomienda la lectura Arbesú y Gutiérrez (2014).

- ¿En cuál clase realizaría más mejoras? ¿Por qué? ¿Cuáles serían esas mejoras?
- ¿Qué cambiaría (o haría diferente) para el próximo curso o cuatrimestre?

Ahora bien, queda abierta la posibilidad de que cada docente incluya otras preguntas adicionales, en caso que desee profundizar más en su reflexión. En el Anexo 1 se presenta la guía de elaboración del portafolio docente para el profesorado.

Coevaluación

La coevaluación es la evaluación realizada por parte de colegas docentes. Puede llamarse también evaluación de pares, pues se trata de la valoración que realizan profesionales que se encuentran en la misma condición de la persona que es evaluada.

Tiene como fundamento que ambas partes se desempeñan en el campo de la docencia universitaria. Puede ocurrir de manera informal (como opiniones abiertas, sin el marco de una evaluación oficial) o formal, utilizando algún instrumento elaborado específicamente para ello. Idealmente, los pares académicos son docentes con mayor antigüedad o mayor experiencia en el área del curso (Obando-Freire *et al.*, 2014). La vía formal que se implementará en la Universidad Castro Carazo será la observación a una clase (visita a lecciones), para lo cual se tendrá una guía de observación y valoración de la práctica docente. Los aspectos evaluados son cuestiones profesionales y pedagógicas en torno a la exposición magistral, actividades que involucran participación activa del estudiantado y la lección en general. En el Anexo 2 se adjunta el instrumento correspondiente.

La coevaluación se desarrollará así: un(a) docente visitará una lección de la persona que está siendo evaluada, tomará las notas del caso y completará la guía de observación y valoración diseñada. Posteriormente, entregará el instrumento completado a la dirección de la carrera o del área a la cual pertenecen, para el respectivo análisis. En caso de identificarse aspectos de mejora significativos, la dirección los comunicará al (a la) docente, ya que se está al inicio del cuatrimestre y se pueden realizar los cambios que sean necesarios.

Evaluación por parte del estudiantado

La población estudiantil es quien aprende acompañada de sus docentes; por tanto, es la voz que debe ser mayormente escuchada en los procesos de evaluación del profesorado. Tal y como se ha venido desarrollando desde hace unos años en la Universidad, esta evaluación se realizará por medio de un cuestionario, administrado de manera electrónica. Para este rubro, se mantiene el porcentaje del 30 % de la calificación final. El instrumento contempla (véase el Anexo 3):

- Aspectos pedagógicos, en torno a: cuestiones generales del(de la) docente, la metodología utilizada en clases, el uso de herramientas tecnológicas en el curso y las evaluaciones realizadas.
- Aspectos éticos y humanos.
- Una valoración general.
- Un espacio abierto para comentarios.

Evaluación institucional

La evaluación institucional son los registros cuantitativos que posee la Universidad. Se utiliza para llevar un control de la asistencia y la puntualidad de cada docente. Lo que el sistema registra son marcas de entrada y salida de las lecciones, ausencias (faltas) a las lecciones y reposición de lecciones (que no se hubieran realizado en el horario correspondiente).

Esta parte de la evaluación se realiza a través de un sistema informático automatizado, que es específico de la Universidad. Por lo tanto, no requiere una guía para su aplicación, sino solamente extraer los datos que arroje el sistema. Esta información sirve de insumo también para la evaluación que realicen las direcciones de carrera o de área (según sea el caso) respecto a sus docentes.

Evaluación de la Dirección (Jefatura)

El principal punto de contacto entre el profesorado y la Universidad son los(las) directores(as) de las distintas carreras o áreas académicas que esta posee. Además, son la figura de autoridad inmediata para el profesorado y el vínculo más cercano con la Universidad. Por tanto, son las personas encargadas de analizar la labor del docente en función de las necesidades y expectativas que posee la Universidad como institución.

Debido a lo anterior, en el proceso evaluativo constituyen la última voz que será escuchada (en el tiempo), pues las jefaturas (direcciones) deberán realizar un análisis global de todos los insumos obtenidos mediante las distintas herramientas de evaluación. Ahora bien, no solo analizarán los resultados de las demás poblaciones, sino que también constituye una voz en sí misma, que será recopilada a través de una rúbrica de valoración (véase el 4). Los aspectos que esta evalúa son éticos, actitudinales y profesionales, condensados como dimensiones alrededor de cumplimiento de responsabilidades básicas, involucramiento institucional, superación disciplinaria y pedagógica, y vocación docente.

3.2 Aplicación de la evaluación

Teniendo claros las herramientas y tipos de evaluación que conforman la estrategia evaluativa, el siguiente paso es explicar cómo será esta implementada; es decir, cómo se va a aplicar la evaluación diseñada.

Si se concibe la evaluación como un proceso, deberá desarrollarse durante todo un ciclo lectivo. Por lo tanto, no se realiza en un momento único (al final del periodo, como es lo tradicional), sino en diferentes momentos a lo largo del cuatrimestre. Además, considerando que se tendrán distintos tipos de evaluación, a cada una de ellas le corresponderá un momento específico⁷, tal como se muestra en la tabla 13.

⁷ Tanto los momentos definidos para la evaluación docente, como el cronograma de implementación (tabla 3.3), fueron analizados y validados junto con la rectora de la Universidad, Eleonora Badilla Saxe.

Tabla 14. Momentos de la evaluación docente auténtica para la UCC

SEMANA	MES	II	II	II	IV
	1		Colegas		
	2			Población Estudiantil	
	3	Dirección			Institucional (Sistema)
	4				

Fuente: Elaboración de María del Carmen Acuña Rodríguez (2017).

Para explicar lo anterior:

- En primer lugar, se realizará la coevaluación, hacia el principio del cuatrimestre, durante las primeras semanas del segundo mes de manera que las conclusiones obtenidas en ese momento inicial (en lo relativo a aspectos positivos y puntos de mejora), puedan ser incorporadas para el resto del cuatrimestre.
- Luego, vendrá la evaluación del estudiantado, en el tercer mes, de manera que esta población ya posea un conocimiento general de su docente (pues lo que faltará para terminar el ciclo lectivo será un mes). El cuestionario será aplicado siguiendo los protocolos y procesos que la Universidad ya tiene establecidos y en funcionamiento.
- Finalizado el cuatrimestre, tendrá lugar la evaluación del sistema (los registros cuantitativos), pues solo al culminar el periodo se tendrá la información completa del personal docente en este ámbito (cumplimiento de lecciones y horario). Esta evaluación también se continuará realizando bajo las gestiones que la Universidad ya implementa (es decir, las prácticas que tiene instituidas).
- La autoevaluación, como ya hemos indicado, será un continuo durante el periodo; ahora bien, tendrá como momentos importantes el inicio y el final del cuatrimestre, ya que el portafolio deberá ser entregado a la Dirección de la carrera o al área a la cual pertenece cada docente (pues será un insumo para el análisis).
- Por último, se desarrollará la evaluación por parte de la Dirección, en el primer mes del siguiente cuatrimestre, de manera que los(las) directores(as) puedan utilizar como insumo el conjunto de evaluaciones del ciclo lectivo anterior, tengan cierto plazo para revisarlas y generar los resultados que serán entregados al profesorado. Es decir, esta evaluación vendrá a 'cerrar' el proceso evaluativo, en las semanas 3 y 4 del próximo periodo, momento en el cual serán comunicados los resultados.

Todo lo anterior se puede visualizar en el cronograma de implementación de la evaluación (tabla 15). Esta muestra el panorama integral de la evaluación docente, lo cual también es de utilidad para efectos de planificación.

Tabla 15. Cronograma para la evaluación docente auténtica para la UCC

Evaluación \ Semana	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
Autoevaluación	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Coevaluación					■	■									
Eval. Estudiantado										■	■				
Eval. Institucional														■	■
Eval. Dirección			■	■											

Fuente: Elaboración de María del Carmen Acuña Rodríguez (2017).

Simbología	
Autoevaluación	Autoevaluación
Coevaluación	Coevaluación
Eval. Estudiantado	Evaluación de la población estudiantil
Eval. Institucional	Evaluación institucional (registros cuantitativos)
Eval. Dirección	Evaluación de la Dirección

Por otra parte, considerando los recursos y las capacidades instaladas de la Universidad, es difícil evaluar al 100 % del profesorado todos los cuatrimestres. Por ende, la estrategia de evaluación se implementará de manera escalonada (gradual). Es decir, en cada ciclo lectivo, se evaluará una muestra de la población total de docentes, de forma paulatina hasta lograr abarcar la totalidad del profesorado de la Universidad. En cada cuatrimestre, para cada carrera o área de la universidad, se deberá evaluar una cantidad de docentes proporcional a ella. En otras palabras: la muestra será definida por carreras o áreas, y no por el número total de docentes de la Universidad. Por ejemplo: si en el área de Idiomas laboran 50 docentes, se evaluará a 8 personas por ciclo lectivo, hasta haberlas evaluado a todas al menos una vez; si en el área de Educación son 6 docentes, se podrá escoger evaluarlas a todas en un mismo cuatrimestre o a la mitad de ellas. Será decisión de las autoridades de la Universidad y de las direcciones (de carreras y áreas) el porcentaje de personas que serán evaluadas por cuatrimestre (por ejemplo: un 15 % o un 30 % en cada periodo).

Para definir la muestra por evaluar en cada cuatrimestre, se deberán sopesar ciertos elementos o condiciones, a saber:

- Tiempo laborado en la Universidad.
- Jornada laboral/carga académica (por ejemplo: $\frac{1}{4}$ de tiempo, $\frac{1}{2}$ tiempo o tiempo Completo, nombramiento por horas lectivas u otros).
- Asignación de cursos por ciclo lectivo para cada docente (por ejemplo: si el(la) docente es responsable de cursos solo durante un cuatrimestre, en dos o los tres).

- Distribución de cursos por cuatrimestre, según los planes de estudio (por ejemplo: si el curso de Cálculo I es ofrecido todos los cuatrimestres, pero hay docentes que se contratan para impartirlo únicamente en el tercer periodo).
- Los resultados obtenidos por el(la) docente en evaluaciones anteriores.
- Asuntos especiales de la persona y su desempeño docente, a criterio de las autoridades respectivas.

3.3 Resultados de la evaluación

En todo proceso evaluativo, uno de los elementos centrales es la realimentación. Una de las principales quejas de docentes y de estudiantes es que la evaluación no tiene un impacto real; en ocasiones, ello se debe a que no existe un adecuado procesamiento de los datos obtenidos en las evaluaciones, de manera que sean convertidos en información útil que sea entregada a su destinatario. En otras palabras, para que la evaluación tenga un impacto real, los resultados obtenidos deben ser procesados, sistematizados y distribuidos oportunamente y a las personas que corresponda (CINDA, 2008).

Precisamente, el aspecto final de la evaluación es brindar a las personas docentes evaluadas una realimentación acerca de su trabajo. Es necesario proporcionar una 'devolución' o valoración respecto a las fortalezas, logros y aspectos positivos de la docencia ejercida por cada sujeto, así como en torno a aspectos que debe mejorar. Ahora bien, dicha realimentación deberá ser "crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora" (Álvarez, 2005, p. 12). Esto implica que debe imperar un marco de ética y profesionalismo, siempre en un ambiente académico de respeto y orientado hacia la excelencia.

En lo anterior es evidente la importancia de los criterios de evaluación predefinidos: los puntos que serán evaluados deben estar claramente establecidos para que los(las) docentes sepan qué se espera de ellos(ellas). De tal manera, ni la evaluación ni su correspondiente realimentación estarán basadas en ocurrencias. Un adecuado establecimiento de criterios favorece tanto la valoración del desempeño docente, como la comunicación de los resultados y el subsecuente planteamiento de acciones de mejora. Por ende, en cuanto a los resultados, tenemos dos grandes puntos: los efectos (consecuencias) que estos posean y respectiva comunicación (devolución) en torno a ello, que se realice con los(las) docentes.

La conjunción de ambos es una parte de gran importancia en el proceso, la cual no siempre recibe el lugar que merece.

El análisis y la comunicación de los resultados obtenidos cierran y abren el ciclo de la evaluación docente auténtica, dando paso a la ejecución de acciones, tal como se muestra en la figura 7. Ambos puntos serán explicados a continuación.

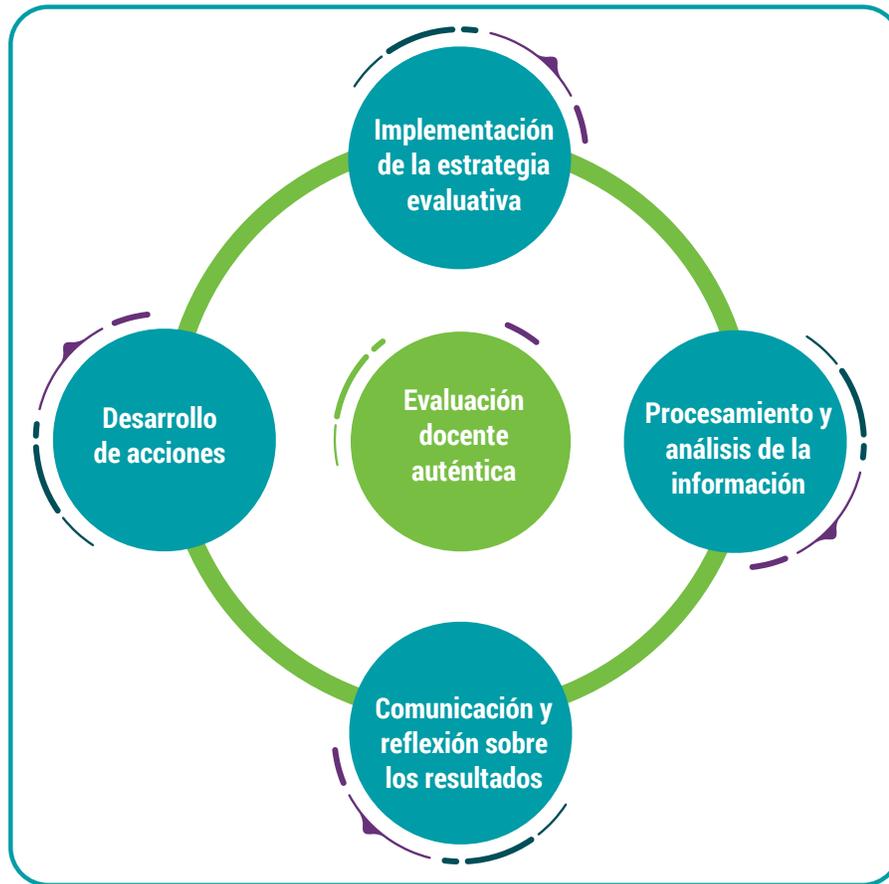


Figura 7. Ciclo de la evaluación docente auténtica

Fuente: Elaboración de María del Carmen Acuña Rodríguez (2017).

Efectos de los resultados

Luego de haber recopilado las distintas voces en torno a la labor del profesorado, a través de las evaluaciones en los cinco rubros aquí señalados, se tendrá un conjunto de datos que deberán ser procesados y convertidos en información útil, tanto para el(la) docente, como para la Universidad. Es decir, posterior a la recolección y procesamiento de los datos, es necesario responder y atender la pregunta ¿qué hacemos con la información que obtenemos? Nos encontramos así ante dos escenarios posibles, según hayan sido los resultados obtenidos.

a) **Identificar y gestionar aspectos de mejora.** Un primer escenario es cuando alguna persona no haya obtenido resultados satisfactorios en la evaluación, sino que se detectan puntos débiles que son de importante consideración (sea por la cantidad de aspectos 'negativos' o por la relevancia de los elementos surgidos). En estos casos, será de inminente relevancia crear planes de mejoramiento en torno a los aspectos identificados. Las acciones que se planteen podrán ser individuales o bien, por carrera o área, si se llegara a determinar la presencia de deficiencias comunes.

Será de particular atención molestias o situaciones irregulares denunciadas por estudiantes. Incluso, podrían llegar a considerarse en futuros nombramientos de docentes, si fueran cuestiones muy graves o en casos especiales donde después de haber ejecutado acciones de

mejora, existe una repetición o persistencia de los asuntos (es decir, cuando no se denote una mejora en el desempeño del individuo).

b) **Identificar y promover buenas prácticas docentes.** El escenario contrario es cuando los resultados obtenidos por una persona, o por un grupo de docentes que pertenecen a la misma carrera o área, son satisfactorios. Es decir, cuando hayan obtenido calificaciones altas, muchos aspectos valorados como positivos, valoraciones positivas en puntos significativos o una combinación de las anteriores. Este constituye el resultado ideal que se esperaría obtener del profesorado y, por tanto, se trata de ejemplos dignos de rescatar (sistematizar) y destacar (divulgar). En ese sentido, se trabaja y trabajará, de distintas maneras, en torno a las experiencias docentes en la Universidad Castro Carazo, según lo mencionamos a continuación.

- **Eventos académicos:** participación del personal profesorado en eventos académicos (tales como congresos, seminarios, simposios, foros y otros) donde expongan su labor docente. Es decir, donde presenten ejemplos concretos de cómo ejercen su docencia, en cuanto a: formas de evaluar, actividades que realizan en clases, labores de acción social/extensión universitaria que desarrollan, o cualquier otra experiencia. Aquí habrá especial énfasis en acciones que rompen con los esquemas tradicionales de “enseñar” (la lección magistral) y de evaluar (el examen). Esto a su vez impulsará la producción académica entre el profesorado, lo cual es un aspecto que toda universidad debería promover.
- **Los programas “Disrupciones: Diálogos sobre Docencia”:** al igual que lo anterior, se trata de presentar experiencias de los(las) docentes, a manera de ‘buenas prácticas’. Sin embargo, en este caso el contexto serían otro: los programas Disrupciones: Diálogos sobre Docencia que desarrolla la misma Universidad. Es decir, a las personas con excelentes calificaciones, se les invitará a participar en alguno de los programas para conversar sobre su quehacer docente.
- **Apoyo entre pares:** docentes que tienen un desempeño satisfactorio son ideales para apoyar a colegas que presentan debilidades o aspectos que mejorar. En este sentido, se pueden coordinar diferentes formas en que se configure el apoyo, por ejemplo: observaciones en aula, trabajo en equipos, acompañamientos individuales docente-docente y otras maneras creativas que puedan surgir. Esto viene a complementar el “escenario negativo” descrito en el punto a.
- **Carrera docente:** uno de los aspectos solicitados por el profesorado es que los resultados positivos obtenidos en la evaluación docente puedan traducirse en alguna promoción o aumento salarial, como parte de un sistema de méritos para la docencia. A este respecto, la Universidad Castro Carazo ya se encuentra trabajando en un proyecto de reglamento de carrera docente, el cual vendrá a responder y regular dicha petición.

El compartir acerca de la propia docencia con otras personas, pasa necesariamente por un ejercicio de reflexión para poder hablar al respecto; ya sea en casos donde se debe (re)pensar la labor docente porque debe ser mejorada, o donde es una labor tan bien desarrollada que constituye un ejemplo. Entonces, ese reflexionar sobre el quehacer docente y hablar sobre la

propia docencia con otras personas se convierte en aprendizaje respecto a ella misma; nos encontramos ante un círculo, un proceso cíclico, todo esto es generado por la evaluación auténtica. Resalta aquí la importancia de comunicar los resultados de la evaluación adecuadamente, destinando espacios para ello, como punto importante en el proceso que no puede ser olvidado.

Comunicación de los resultados

La comunicación de los resultados de la evaluación docente se realizará por parte de la Dirección (de carrera o área) hacia cada docente, de manera personal en una reunión presencial. Será una realimentación oral, apoyada por documentos escritos (impresos); es decir, se trata de una entrega oficial de los resultados ya procesados. A la persona se le proporcionará una copia de los resultados, pues los documentos originales serán archivados en el expediente de cada profesor(a), para el respectivo manejo interno en la Universidad; la persona firmará un recibido de los documentos (que también quedará en su expediente). Se entregará una copia de lo siguiente:

- La guía de coevaluación completada por su colega docente.
- Una síntesis de la evaluación del estudiantado.
- Una síntesis del balance cuantitativo respecto al control de asistencia y puntualidad (los datos del sistema institucional).
- La guía de evaluación de la Dirección.

Para esta reunión de devolución, se tienen dos escenarios:

- Docentes que hayan obtenido valoraciones y calificaciones satisfactorias (es decir, con una mayoría de aspectos positivos): la reunión no requiere un agendamiento previo, pues será un espacio breve donde se le comunique a la persona el panorama general de su evaluación, extendiéndole una felicitación. El(la) docente los podrá revisar el detalle de todos los aspectos evaluados posteriormente en su tiempo personal o bien, revisarlos con su director(a) y decidir si desea participar en algunas de las acciones planteadas, en el marco de la divulgación de buenas prácticas y experiencias docentes.
- Docentes que hayan obtenido valoraciones y calificaciones deficientes (o sea, con varios aspectos negativos o puntos de mejora): se deberá programar una reunión con tiempo suficiente para conversar sobre los resultados obtenidos. Se revisará el detalle de los aspectos evaluados, haciendo énfasis en acciones de mejora.

De ahí la importancia de pensar en los efectos o las “consecuencias” ante los resultados obtenidos en la evaluación docente, según hayan sido estos ‘negativos’ o ‘positivos’.

Por ello, el último paso en el proceso de evaluación docente auténtica es comunicar los resultados a las personas correspondientes y generar las acciones necesarias, según cada caso.

A modo de cierre, pensando en la evaluación del desempeño docente de modo global, expertos del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA, 2008) de Chile recomiendan lo siguiente:

- Implementar una estrategia de sensibilización en torno al proceso de evaluación del desempeño, dirigida a la comunidad académica.

- Establecer un sistema de información que brinde, al final de cada ciclo lectivo, un diagnóstico por carrera y unidad académica, de manera que se puedan adoptar medidas de mejora oportunas.
- Iniciar con un proceso voluntario.
- Estimular que las y los docentes obtengan resultados destacados.
- Conformar redes de apoyo integradas por docentes con formación pedagógica, a lo interno de las unidades académicas.
- Brindar apoyo a docentes que presenten dificultades en aspectos deficitarios de su desempeño.

Resulta de gran satisfacción saber que en la Universidad Castro Carazo incursionamos y nos encausamos en ese camino.

REFERENCIAS

- Acuña, M. C. (2014). El rol docente en los procesos de evaluación de los aprendizajes. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 5(1), 34-63. <http://web.uned.ac.cr/revistas/index.php/caes/article/view/163>
- Álvarez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España: Morata.
- Arbesú, M.I. y Gutiérrez (2014). El portafolios formativo: un recurso para la reflexión y auto-evaluación en la docencia. *Perfiles Educativos*, XXXVI (143),105-123.
- Brown(2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), 1-10. DOI: 10.7203/relieve.21.2.7674
- Camacho, M. S., Guzmán, C. y Priego, J. (2011). El método de casos en los posgrados de México *Global Conference on Business and Finance Proceedings*, 6(2), 974-980. Estados Unidos: Institute for Business and Finance Research.
- Cano, A. (2005). *Elementos para una definición de evaluación*. http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/38/38196/tema_5_elementos_para_una_definicion_de_evaluacion.pdf
- Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA. (2008). *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. Santiago, Chile: CINDA.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2007). *Evaluación auténtica de los aprendizajes: un medio para mejorar las competencias en lenguajes y comunicación* (4a. ed.). Santiago, Chile: Andrés Bello.
- Díaz, (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Elola, N. y Toranzos, L. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Buenos Aires. Disponible en <http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf>
- Escobar, J. V., Alberto, D., Ruiz, M. P. y Restrepo, J. C. (2016). Evaluación auténtica del impacto social de procesos, proyectos y productos de investigación universitaria: un acercamiento desde los grupos de investigación. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 166-180.

- Fallas Monge, I. V. (2005). *El uso de rúbricas para la evaluación de cursos a distancia*. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional de Educación a Distancia: "Las Nuevas Fronteras de la Educación a Distancia", San Juan, Puerto Rico. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. http://www.uned.ac.cr/educacion/documents/documents2010/articulo_de_rubricas.pdf
- Flores A.H. y Gómez, A. (2009). Aprender matemática, haciendo matemática: la evaluación en el aula. *Educación Matemática*, 21(2), 117-142.
- Fracapani, M., y Fazio, M. (2008). El portafolio como estrategia de evaluación en carreras de posgrado inter y transdisciplinarias. *Acta Bioética*, 14(1), 68-73.
- Francis, S. (2009). La evaluación de los aprendizajes en la formación docente. En A. Hernández, M. Montenegro, W. Gonzaga, y S. Francis, *Estrategias didácticas en la formación de docentes*. San José: EUCR.
- Fuentes, H. C. (2009) *Pedagogía y didáctica de la educación superior*. <http://docplayer.es/1848371-Pedagogia-y-didactica-de-la-educacion-superior.html>
- Hamodi, C., López, V.M. y López, A.T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Revista Perfiles Educativos*, XXXVII(147), 146-161.
- Harris, M. (1997). Self-assessment of language learning in formal settings. *ELT Journal*, 51(1), 12-20.
- Hawes, G. (2008). *Evaluación de logros de aprendizaje de competencias*. <http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2008EvaluacionAprendizajes.pdf>
- Hernández-López, C.A., Jiménez-Álvarez, T., Araiza-Delgado, I.Y., y Vega-Cueto, M. (2015). La escuela como una comunidad de aprendizaje. *Ra Ximhai*, 11(4), 15-30.
- Leyva (2010). *Evaluación del aprendizaje: Una guía práctica para profesores*. México: UNAM. http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf
- Maldonado, M., Vásquez, M. y Toro, C. (2010). Desarrollo metodológico de "análisis de casos" como estrategia de enseñanza. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 24(1), 85-94.

Ministerio de Educación Pública, MEP. (2011). *La prueba escrita*. San José, Costa Rica: MEP-Dirección de Desarrollo Curricular.

Obando-Freire, F., López-Fernández, R., Luna-Álvarez, D., Luna-Álvarez, E., Luna-Álvarez, W. y Alpizar-Fernández, R. (2014). Sistema de evaluación docente mediante el modelo 360 grados y el portafolio electrónico. *Medisur*, 12(1), 334-339. <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2749>

Peña, E. (2012). *Uso de actividades experimentales para recrear conocimiento científico en el aula de clase, en la institución educativa mayor de Yumbo*. Trabajo final para optar al título de Magister en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ingeniería y Administración.

Pimienta, J. (2008). *Constructivismo: estrategias para aprender a aprender* (3a. ed.). México: Pearson Educación.

Santana, M. y Vera, M. (2013). La utilización de rúbricas para la evaluación del trabajo colaborativo del alumnado en las wikis. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 8, 120-128. doi:10.4995/rlyla.2013.1316

Universidad Castro Carazo. (2016). *La Universidad como comunidad de aprendizaje: el modelo educativo*. San José, Costa Rica. Documento inédito, de uso interno en la universidad.

Zazueta, M.A. y Herrera, L. F. (2008). Rúbrica o matriz de valoración, herramienta de evaluación formativa y sumativa. *Revista Quaderns Digitals*, (55). http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10816&PHPSESSID=eee356937360bf616f07ecd27e901e53

CONSULTAS REALIZADAS PARA CADA CAPÍTULO

CAPÍTULO 2

Documentos de la Universidad Castro Carazo

Informe final de la Comisión de Evaluación de Aprendizajes, conformada por: Gonzalo Villalta (vicerrector de Docencia), Mauricio Salazar, Carlos Arias Marchena, Elsie Álvarez, Marco Vinicio Torres y Glenda Seas. Documento entregado el 14 de noviembre de 2016.

Comunicaciones con personas claves de la Universidad Castro Carazo

Reuniones con actores académicos de la Universidad:

- Gonzalo Villalta (vicerrector de Docencia) y Yalile Chan (vicerrectora de Bienestar Estudiantil),

realizada el 3 de marzo de 2017.

- Eleonora Badilla Saxe (rectora), Gonzalo Villalta (vicerrector de Docencia), Yalile Chan (vicerrectora de Bienestar Estudiantil), Isabel Vargas y Glenda Seas (curriculistas), realizada el 6 de marzo de 2017.
- Florencia Morado (directora Pedagógica de Entornos Virtuales), realizada el día 13 de mayo 2017 y por correo electrónico.

Sesiones de trabajo con docentes, directores(as) de las áreas disciplinarias:

- Por el área de Administración de Negocios, con sus distintos énfasis: Mauricio Salazar Sáenz (director), Mainor Alberto Zúñiga y Susana Mora Tenorio (docentes).
- Por el área de Aduanas y Negocios Internacionales: Lineth Cerdas Sánchez (directora), Álvaro Palma Campos y Rafael Sánchez Salas (docentes).
- Por el área de Contaduría Pública: Carlos Arias Marchena (director), Iván Ceciliano Arce, Laura Montero y Sergio Vargas Flores (docentes).
- Por el área de Derecho: Ricardo Araya Lara (docente).
- Por el área de Educación: Milena Carvajal Rivera (directora).
- Por el área de Idiomas (inglés): Paula Fallas Domián (directora) y Brynner Benavides Sánchez (docente).
- Por el área de Informática: María del Carmen Gamboa Umaña (directora), Jonnathan Hernández y Sakima Doyley Arguedas.
- Por el área de Matemática, Estadística y Métodos Cuantitativos: Héctor Guerra Patiño (director).

CAPÍTULO 3

Documentos de la Universidad Castro Carazo:

- Guía de observación II-C-2016 - 26 de agosto (cuestionario aplicado actualmente a la población estudiantil).
- Protocolo de aplicación de la encuesta.
- 8. Paso a paso para aplicación de encuesta.
- Frases para las Observaciones del Informe.
- Guía de evaluación director – docente.

Comunicaciones orales con personas de la Universidad Castro Carazo:

- Reuniones con actores académicos claves de la Universidad:
 - Eleonora Badilla Saxe, rectora.
 - Carlos Alberto Barrantes Rivera (vicerrector de Docencia) y Héctor Guerra Patiño (encargado de la evaluación docente).
- Sesiones de trabajo con poblaciones de la Universidad:
 - Docentes: Francisco Campos Barahona, Lilliam Badilla Calderón, Gustavo Adolfo

Aguilar Herrera y Carlos Andrés Vargas.

- Estudiantes de distintas carreras y la vicerrectora de Vida Estudiantil, Yalile Chan Jiménez.

ANEXOS

Herramientas para la evaluación docente auténtica

ANEXO 1

Autoevaluación: Guía para el portafolio docente



GUÍA PARA EL PORTAFOLIO DOCENTE

El portafolio docente es una herramienta para la autoevaluación de la labor docente desarrollada por usted en un curso, durante un cuatrimestre. Es decir, se va construyendo de manera progresiva a lo largo de todo el ciclo lectivo.

Formato

Siéntase en total libertad de elegir el formato en el cual elaborar su portafolio. Este puede ser impreso o virtual, utilizando los recursos que usted desee. Lo más importante es el contenido del portafolio y no tanto la manera en que sea presentado.

Componentes

Lo que debe incluir el portafolio son dos grandes elementos:

1) Materiales del curso:

Son los materiales (insumos) elaborados o utilizados por usted para el desarrollo del curso en todos los momentos:

- El Programa Académico Curricular (PAC).
- Las evaluaciones implementadas (formativas y sumativas, según sea el caso).
- La planificación de las lecciones y los recursos utilizados.

2) Preguntas de reflexión:

Son propiamente el análisis que usted realice sobre su labor, a partir de tres sencillas preguntas generadoras:

- ¿Cuál fue su mejor clase?, ¿por qué?
- ¿En cuál clase realizaría más mejoras?, ¿por qué? ¿Cuáles serían esas mejoras?
- ¿Qué cambiaría (o haría diferente) para el próximo curso o cuatrimestre?

Si lo desea, puede incluir otras preguntas de reflexión adicionales a esas.

ANEXO 2

Coevaluación: Guía para la evaluación entre colegas docentes



GUÍA PARA LA EVALUACIÓN ENTRE COLEGAS DOCENTES

Este instrumento es parte de la estrategia de evaluación auténtica de la labor docente. Es la guía para la observación y valoración de una clase, que se realizará entre colegas (como forma de coevaluación); es decir, de una persona docente hacia otra. Con esta herramienta se valora aspecto profesionales y pedagógicos (metodológicos) del profesorado.

Datos generales de la evaluación	
DG1	Nombre de la persona evaluada:
DG2	Nombre de la persona que evalúa:
DG3	Carrera o área a la que pertenecen:
DG4	Curso donde se realiza la observación:
DG5	Fecha de la observación:
DG6	Firma de quien evalúa:
DG7	Fecha de entrega de la evaluación:
DG8	Recibido de la Dirección:

INSTRUCCIONES: Para todos los aspectos que se detallan en las tablas a continuación, marque con una "X" en la columna que se ajusta más a lo realizado por el(la) docente, utilizando la siguiente escala:

2- Sí 1- Parcialmente 0- No

Utilice la opción **NA (No aplica)**, cuando tenga información para responder el ítem. En la columna derecha llamada **'Detalles'**, explique su valoración, realizando todas las observaciones necesarias.

ASPECTOS EVALUADOS		2	1	0	NA	DETALLES
a) En torno a la exposición magistral						
EM1	Explica los temas y presenta los objetivos de aprendizaje de las lecciones con claridad.					
EM2	Define palabras o conceptos que pueden ser nuevos para el grupo.					
EM3	Utiliza vocabulario adecuado a la materia.					Sólo si es evaluado por una persona de su misma disciplina
EM4	Responde cortésmente a las preguntas.					
EM5	Estimula la participación estudiantil.					
EM6	Habla mirando hacia los(as) estudiantes.					
EM7	Utiliza materiales o recursos de apoyo, ejemplos contruidos y de la vida real o de situaciones propias de la carrera que permiten comprender los temas tratados.					
EM8	El texto que utiliza en las diapositivas permite una buena legibilidad.					
b) En torno a actividades que involucran la participación del estudiantado						
AP1	Brinda instrucciones claras para la actividad, antes de iniciarla.					
AP2	Promueve el uso de materiales o recursos que favorecen el aprendizaje en sus estudiantes.					
AP3	Presta atención al trabajo que van desarrollando sus estudiantes y brinda orientación sobre la actividad.					
AP4	Posee un buen manejo de la dinámica del grupo.					
AP5	Lleva control del tiempo de la actividad.					
AP6	Si se presentan limitaciones o situaciones adversas, las logra superar, manejar o resolver.					
AP7	La actividad realizada promueve el aprendizaje de los contenidos o temas que aborda.					
c) Acerca de la lección en general						
Lo pedagógico						
LG1	En general, parece que los(las) estudiantes del grupo aprendieron.					
LG2	Hubo un buen ambiente de clase.					
Lo personal y profesional						
LG3	Estimula un ambiente de respeto en la clase.					
LG4	Tiene un adecuado lenguaje oral y corporal.					

Valoraciones generales

VG1 ¿Le haría alguna sugerencia a su colega?

Comentarios abiertos

CA1 Realice todos los comentarios y observaciones adicionales necesarios, en torno a cualquier aspecto. Puede referirse a los asuntos abordados aquí o a otras cuestiones.

ANEXO 3

Población estudiantil: Cuestionario de evaluación docente por parte del estudiantado



CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DOCENTE POR PARTE DEL ESTUDIANTADO

Este instrumento es parte de la estrategia de evaluación docente auténtica, que pretende valorar la labor realizada por su profesor(a). Se utilizará con fines de mejoramiento académico. El cuestionario se responde de manera anónima y confidencial. Las respuestas serán procesadas por un equipo designado para esto y, posteriormente, serán presentadas a su docente como resultados generales, nunca como datos individuales. Por lo tanto, siéntase en total libertad de responder a este instrumento.

Datos generales de la evaluación

DG1 Nombre del docente:

DG2 Nombre del curso:

DG3 Código del curso:

DG4 DG4 Horario:

INSTRUCCIONES: Para todos los aspectos que se detallan en las tablas a continuación, marque con una "x" en la columna que se ajusta más a lo realizado por su docente, utilizando la siguiente escala:

5- Siempre 4- Generalmente 3- A veces 2- Muy poco 1- Nunca

Utilice la opción **NA (No aplica)**, cuando usted no tenga información suficiente para responder el ítem.

En la columna derecha llamada '**Detalles**', realice todas las observaciones que considere pertinentes.

ASPECTOS EVALUADOS		5	4	3	2	1	NA	DETALLES (explique lo que sea necesario)
Aspectos pedagógicos								
a) En torno a aspectos generales:								
PG1	Revisó y conversó sobre los distintos aspectos que incluye el PAC, cuando fue entregado.							
PG2	Hace uso eficiente del tiempo en clase en actividades propias del curso.							
b) Respecto a la metodología utilizada en las clases:								
PM1	Explica con claridad y orden los temas del curso.							
PM2	Los ejemplos que usa vinculan el tema con la vida real o situaciones propias de la carrera.							
PM3	Brinda espacios para sugerencias, participación activa aclaración de dudas, consultas o confusiones durante las clases.							
PM4	Desarrolla actividades que fomentan el pensamiento crítico e investigación.							
PM5	En general, actividades y estrategias que utiliza ayuda a aprender en el curso.							
c) Respecto al uso de herramientas en el curso:								
PT1	El uso que hace del aula virtual resulta útil.							
PT2	En general, los recursos que utiliza son un buen apoyo para el curso y las actividades que se desarrollan en él.							
d) Respecto a las evaluaciones que realiza:								
PE1	Explica la manera en que va a evaluar, es decir, especifica los criterios de evaluación y brindar instrucciones claras.							
PE2	Las evaluaciones que realiza son acordes a lo estudiado en el curso.							
PE3	En las evaluaciones ya calificadas, brinda realimentación respecto al desempeño de los(as) y los estudiantes, es decir, los aciertos y errores o aspectos que deben mejorar.							
Aspectos éticos y humanos								
EH1	Promueve relaciones de respeto y cortesía en el grupo y hacia el grupo.							
EH2	Propicia un ambiente de motivación en el curso.							
Valoración general								
VG1	A partir de su experiencia en este curso, ¿se matricularía de nuevo con este profesor o profesora? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No							
Comentarios abiertos								

***Si usted desea evidenciar una situación anómala por parte del docente, favor dirigirse a la Oficina de Bienestar Estudiantil: correo**

ANEXO 4

Jefatura: Guía de evaluación docente por parte de la Dirección



GUÍA DE EVALUACIÓN DOCENTE POR PARTE DE LA DIRECCIÓN

Este instrumento es parte de la estrategia de evaluación auténtica de la labor docente. Es la guía de evaluación para los(as) directores(as) de las carreras o áreas académicas, quienes son la figura de autoridad inmediata para el profesorado y su punto de vínculo más cercano con la Universidad.

Datos generales de la evaluación

DG1	Nombre de la persona evaluada:		
DG2	Carrera o área a la que pertenece:		
DG3	Cuatrimestre de la evaluación:		
DG4	Nombre del curso:		
DG5	Código del curso:	DG6	Horario del curso:

INSTRUCCIONES: En la rúbrica a continuación, seleccione la opción que se ajusta más al desempeño del(de la) docente.

De ser necesario, utilice como insumo los resultados obtenidos por esta persona en las demás evaluaciones realizadas (de la población estudiantil, de un o una colega docente y los registros del sistema).

Aspectos por evaluar		5. Excelente	4. Bien	3. Aceptable	2. Regular	1. Inaceptable
Cumplimiento de responsabilidades básicas						
Cumplimiento de directrices institucionales. Debe existir un compendio de directrices.	Cumple con todas las directrices establecidas por la Universidad y avaladas por su Dirección de carrera o área.	Presenta un incumplimiento justificado en alguna directriz institucional.	Presenta más de un incumplimiento justificado a alguna directriz institucional.	Presenta un incumplimiento no justificado a alguna directriz institucional.	Incumple las directrices institucionales.	
Cumplimiento de responsabilidades⁸.	Cumple con sus responsabilidades en tiempo y forma correctos.	Cumple a tiempo con sus responsabilidades, pero debe realizar cambios o mejoras en lo entregado.	Cumple a destiempo algunas responsabilidades y sin brindar justificación.	Cumple a destiempo con más de una de sus responsabilidades, sin brindar justificación.	Incumple con sus responsabilidades en los tiempos y formas establecidos.	
Cumplimiento del PAC no es posible.	Cumple el PAC a cabalidad.	Cumple el 80 % del PAC.	Cumple un 70 % del PAC.	Cumple cerca del 60 % del PAC.	Cumple menos del 50 % del PAC.	
Logro de objetivos propuestos (permanencia, retención, aprendizaje)	Cumple con todos los objetivos propuestos para periodo (cuatrimestre o año, según sea el caso).	Cumple la mayoría de los objetivos propuestos para el periodo, quedando solo uno o dos sin cumplir.	Cumple con poco más de la mitad de los objetivos propuestos para el periodo.	Cumple con la mitad los objetivos propuestos para el periodo.	Cumple pocos de los objetivos propuestos, y quedan muchos sin cumplir.	

⁸Las responsabilidades son: envío de exámenes para aprobación, revisión y entrega de evaluaciones, respuesta a correos que envía la Dirección, carga la asistencia de estudiantes y las notas parciales en el avatar.

Aspectos por evaluar		5. Excelente	4. Bien	3. Aceptable	2. Regular	1. Inaceptable
Involucramiento institucional						
Participación en reuniones que convoca la Dirección	Asiste a las reuniones (ordinarias y extraordinarias) que convoca la Dirección y participa activamente en ellas ⁹ .	Asiste a las reuniones convocadas por la Dirección, pero no participa activamente en ellas.	No asiste a las reuniones que convoca la Dirección, pero justifica su ausencia previamente.	No asiste a las reuniones, y justifica su ausencia por solicitud de las autoridades, posterior a la reunión.	No asiste a las reuniones, ni justifica su ausencia.	
Colaboración en actividades (clarificar el concepto de colaboración)	Colabora en el 100 % de las actividades solicitadas por la Dirección o presenta justificaciones válidas cuando no puede participar.	Colabora en el 80 % de las actividades solicitadas por la Dirección, y justifica cuando no puede participar.	Colabora en el 60 % de las actividades solicitadas y justifica cuando no puede participar.	Colabora en el 40 % de las actividades solicitadas por la Dirección.	No colabora con las actividades solicitadas por la Dirección.	
Participación en actividades formativas¹⁰ que promueve la Universidad	Participa en las actividades formativas que son convocadas por la Universidad, e incorpora lo aprendido en su quehacer docente.	Participa en al menos una actividad formativa organizada por la Universidad y extrae ideas para mejorar su docencia.	Participa en las actividades formativas, pero no demuestra que incorpora lo aprendido en su quehacer docente.	Asiste a las actividades formativas, pero se retira antes que finalicen; tampoco mejora su quehacer docente.	No participa en ninguna de las actividades formativas convocadas por la Universidad.	

⁹ Participación activa significa que aporta ideas y brinda ya contribuciones para mejorar los asuntos tratados.

¹⁰ Asiste a: talleres, capacitaciones, conferencias u otras, sea bajo modalidad presencial o virtual. Pueden ser atinentes a su área o a cuestiones educativas (vinculadas al ejercicio de la docencia).

Aspectos por evaluar		5. Excelente	4. Bien	3. Aceptable	2. Regular	1. Inaceptable
Iniciativa de mejoramiento del PAC	Por iniciativa propia, brinda propuestas para mejorar, innovar o actualizar el PAC de los cursos que imparte ¹¹ .	Brinda propuestas para mejorar el PAC de los cursos que imparte, por solicitud de la Dirección.	Brinda propuestas mínimas para mejorar el PAC, pero implementa las modificaciones que son indicadas por la Dirección.	Implementa mínimamente las mejoras que le son indicadas para los cursos que imparte.	No brinda propuestas de mejora para el PAC, ni implementa los cambios indicados por la Dirección.	
Identificación y compromiso con la Universidad	Demuestra identificación y compromiso con la Universidad en todas las actividades que realiza.	Demuestra identificación y compromiso en la mayoría de las actividades.	Demuestra cierta identificación y compromiso en las actividades que se le solicitan.	No demuestra identificación ni compromiso con la Universidad.	Demuestra indiferencia hacia la Universidad.	
Vocación docente						
Actualización profesional y docente	Presenta evidencia ¹² de haber participado en varias actividades de actualización en su campo o en docencia, y explica cómo pretende mejorar su docencia.	Presenta evidencia de participar en al menos una actividad de actualización, e indica cuáles mejoras realizará.	Presenta evidencia de participar en al menos una actividad de actualización, pero no indica cuáles mejoras realizará.	No presenta evidencias de participar en actividades de actualización.	Se rehúsa a participar en actividades de actualización en su campo o en docencia.	

¹¹ Es decir, propone cambios o realiza sugerencias en torno a los distintos elementos del PAC (por ejemplo: actualización de los contenidos, incorporación de bibliografía o referencias nuevas, modificaciones a la evaluación).

¹² Las evidencias son los certificados de participación en las actividades, a manera de constancias que queden registradas en su expediente, o bien resúmenes de la actualización autodidacta.

Aspectos por evaluar		5. Excelente	4. Bien	3. Aceptable	2. Regular	1. Inaceptable
Actitud ante quehacer pedagógico (responsable, autocrítica y propositiva)	Manifiesta una actitud propositiva hacia el cambio y la mejora de los procesos pedagógicos.	Manifiesta una actitud propositiva hacia el cambio y mejora de los procesos pedagógicos con algunas dificultades.	Acepta el cambio, y mejora de los procesos pedagógicos, con actitud pasiva.	Implementa el cambio pero no se apropia de este para la mejora de los procesos pedagógicos.	No manifiesta una actitud responsable, autocrítica y propositiva ante el quehacer pedagógico.	
Aspectos éticos y actitudinales						
Actitud ante sugerencias de la Dirección	Escucha las sugerencias que le brinda la Dirección y las incorpora a su práctica docente (presenta evidencia de las mejoras).	Escucha las sugerencias de la Dirección con reserva, pero evidencia que mejora su docencia.	Escucha las sugerencias de la Dirección con una actitud neutra al respecto.	Escucha las sugerencias de la Dirección con reserva y no las incorpora en su práctica docente.	No escucha las sugerencias de la Dirección o tiene una actitud negligente hacia ellas.	
Actitud para la resolución de conflictos con el estudiantado¹³	Escucha, atiende y busca soluciones asertivas para conflictos con el estudiantado, en el momento que se presentan por escrito.	Escucha, atiende y busca soluciones para los conflictos con el estudiantado, luego del momento en que se presentan.	Atiende los conflictos que se presentan con el estudiantado, pero no busca buenas soluciones.	No atiende ni busca soluciones para los conflictos que se presentan con estudiantados.	Responde de forma agresiva o negativa frente a los conflictos que se presentan con estudiantados.	
Trabajo en equipo	Participa de manera activa, propositiva y colaborativa en actividades que requieren trabajo en equipo.	Participa en actividades que requieren trabajo en ellas en la medida de sus posibilidades.	Participa en actividades que requieren trabajo en equipo, pero sin involucrarse.	Participa esporádicamente en actividades que involucran trabajo en equipo.	No participa nunca en actividades que requieren trabajo en equipo.	

¹³ Según reglamento estudiantil.



Guía para una evaluación auténtica en la Universidad Castro Carazo

Serie "Hacia la Ecoformación". No. 2 2020
Enero del 2018 | San José, Costa Rica