

**PROGRAMA DE CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN
PROFESIONAL EN DERECHOS HUMANOS**

Fase de formación especializada

PROGRAMA DE PROMOCIÓN

**La evaluación
del aprendizaje en
la enseñanza de
los derechos humanos**

DIRECTORIO INSTITUCIONAL

PRESIDENTE

Luis González Placencia

CONSEJO

Mercedes Barquet Montané
José Antonio Caballero Juárez
José Luis Caballero Ochoa
Miguel Carbonell Sánchez
Denise Dresser Guerra
Manuel Eduardo Fuentes Muñiz
Patricia Galeana Herrera
Mónica González Contró
Nashieli Ramírez Hernández
José Woldenberg Karakowsky

VISITADURÍAS GENERALES

Primera Mario Ernesto Patrón Sánchez
Segunda Rosalinda Salinas Durán
Tercera José Antonio Guevara Bermúdez
Cuarta Guadalupe Ángela Cabrera Ramírez
Quinta Luis Jiménez Bueno

CONTRALORÍA INTERNA

Rosa María Cruz Lesbros

SECRETARÍAS

Ejecutiva José Luis Gutiérrez Espíndola
**Promoción de los Derechos Humanos
e Incidencia en Políticas Públicas** Gerardo Sauri Suárez

CONSULTORÍA GENERAL JURÍDICA

Fernando Francisco Coronado Franco

DIRECCIONES GENERALES

Quejas y Orientación Alfonso García Castillo*
Administración Irma Andrade Herrera
Comunicación por los Derechos Humanos Daniel Robles Vázquez
Educación por los Derechos Humanos Paz Echeñique Pascal

DIRECCIÓN EJECUTIVA DE SEGUIMIENTO

Montserrat Matilde Rizo Rodríguez

CENTRO DE INVESTIGACIÓN APLICADA EN DERECHOS HUMANOS

Ricardo A. Ortega Soriano

SECRETARÍA PARTICULAR DE LA PRESIDENCIA

Gabriela Gutiérrez Ruz

COORDINACIONES

Asesores María José Morales García
Interlocución Institucional y Legislativa Soledad Guadalupe López Acosta
Tecnologías de Información y Comunicación Rodolfo Torres Velázquez
Servicios Médicos y Psicológicos Sergio Rivera Cruz*
Servicio Profesional en Derechos Humanos Mónica Martínez de la Peña

* Encargado de despacho

**PROGRAMA DE CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN
PROFESIONAL EN DERECHOS HUMANOS**

Fase de formación especializada

PROGRAMA DE PROMOCIÓN

**La evaluación
del aprendizaje en
la enseñanza de
los derechos humanos**



CONTENIDOS: Maura Rubio Almonacid.

COORDINACIÓN DE CONTENIDOS: Mónica Martínez de la Peña, coordinadora del Servicio Profesional en Derechos Humanos; Rossana Ramírez Dagio, subdirectora de Formación Profesional, y Héctor Rosales Zarco, jefe de Departamento de Contenidos.

COORDINACIÓN ACADÉMICA DE CONTENIDOS: Jorge Peláez Padilla, profesor-investigador de la Academia de Derecho de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), integrante del Colectivo en Estudios Críticos del Derecho (RADAR); Carlos María Pelayo Moller, doctorando en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Mylai Burgos Matamoros, profesora de la Facultad de Derecho (UNAM/UACM), y Guillermo E. Estrada Adán, profesor de tiempo completo en la Facultad de Derecho (UNAM) y profesor en El Colegio de México.

EDITOR RESPONSABLE: Alberto Nava Cortez. CUIDADO DE LA EDICIÓN: Bárbara Lara Ramírez. DISEÑO DE PORTADA: Maru Lucero. DISEÑO Y FORMACIÓN: Maru Lucero y Analaura Galindo. CORRECCIÓN DE ESTILO: Solar, Servicios Editoriales, S. A. de C. V. REVISIÓN DE PLANAS: Karina Rosalía Flores Hernández.

Primera edición, 2012

D. R. © 2012, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal
Av. Universidad 1449, col. Florida, pueblo de Axotla,
del. Álvaro Obregón, 01030 México, D. F.

www.cd hdf.org.mx

Ejemplar de distribución gratuita, prohibida su venta.

Se autoriza la reproducción total o parcial de la presente publicación siempre y cuando se cite la fuente.

La evaluación del aprendizaje en la enseñanza de los derechos humanos*

* Maura Rubio Almonacid. Ha realizado estudios de Licenciatura en Sociología de la Educación, Maestría en Ciencias Sociales y Doctorado en Educación. Ha sido académica en la Universidad Iberoamericana y en la Universidad Autónoma Metropolitana; actualmente lo es en Flaco-México, donde también es coordinadora general de Educación a Distancia. Todas las opiniones presentadas en este texto son responsabilidad exclusiva de la autora.

ÍNDICE

La evaluación del aprendizaje en la enseñanza de los derechos humanos

Maura Rubio Almonacid

Presentación	7
Módulo I. ¿Cómo se evalúa el aprendizaje?	9
Módulo II. ¿Cómo se evalúa a partir del sistema basado en competencias?	27
Módulo III. ¿Cuáles son los instrumentos más adecuados para evaluar por competencias?	35
Bibliografía	56
Ejercicios	58
Autoevaluación	68
Clave de respuestas	70

PRESENTACIÓN

El Servicio Profesional en Derechos Humanos (SPDH) fue creado en 2005 con el propósito de responder a la demanda de especialización en el trabajo que desempeña la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) como organismo público autónomo.

A partir de la creación del SPDH, la Comisión ha realizado un esfuerzo significativo para la consolidación y el desarrollo de los procesos de ingreso y ascenso, capacitación, formación y evaluación anual del desempeño.

La presente guía ha sido elaborada a partir del trabajo conjunto de la Coordinación del Servicio Profesional en Derechos Humanos de la CDHDF con las y los coordinadores académicos de las áreas modulares del SPDH y, desde luego, las y los autores de los contenidos del presente material, quienes serán las y los responsables de la impartición de los cursos presenciales a las y los integrantes del Servicio.

La Fase de formación especializada, a la que pertenece esta guía, se integra por contenidos tendientes a satisfacer las necesidades específicas de formación de cada una de las áreas sustantivas que integran la CDHDF: defensa, promoción y estudio.

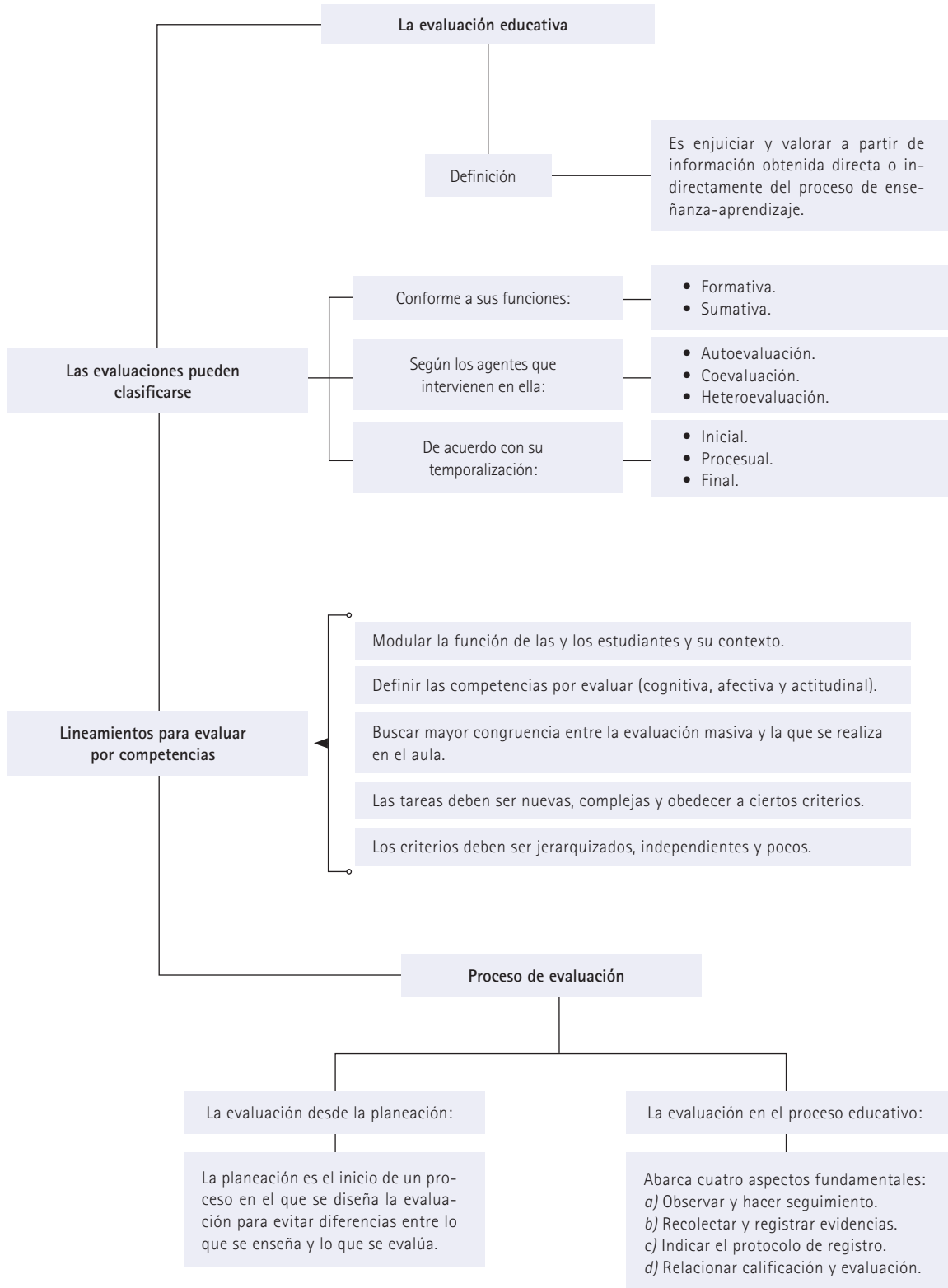
Los materiales que conforman este documento han sido elaborados con la expectativa de reflexionar sobre la aplicación práctica de los diversos aspectos que abarca el tema de los derechos humanos en el área de **promoción**. Se incluye una vasta exposición al respecto del diseño de contenidos para la enseñanza de los derechos humanos; el análisis de los modelos de enseñanza y planeación curricular; y las diversas formas de evaluación del aprendizaje en el área de derechos humanos. Cabe destacar que en la exposición referida se pone énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el enfoque de competencias.

Esta segunda edición de la Fase de formación especializada constituye un paso importante hacia la consolidación de una metodología *ad hoc* de enseñanza de los derechos humanos dirigida a las y los servidores públicos de los organismos públicos autónomos encargados de protegerlos, pues sin duda está encaminada a fortalecer la defensa y la promoción de los derechos humanos en nuestro país.

Coordinación del Servicio Profesional en Derechos Humanos

MÓDULO I.

¿Cómo se evalúa el aprendizaje?



La evaluación educativa

Si consideramos la enseñanza como el control de las situaciones en las que ocurre la modificación de una conducta o la adquisición de una habilidad por la o el alumno, es importante que la o el educador cuente con los procedimientos e instrumentos idóneos para valorar el grado en que se dan los cambios, tanto al final como durante el proceso.

Mediante la evaluación se identifica hasta qué punto las y los alumnos han modificado su conducta como un resultado planeado y directo de la acción educativa. El proceso de enseñanza-aprendizaje incluye la constante toma de decisiones interrelacionadas entre sí, relativas a la instrucción, que buscan incrementar la calidad del aprendizaje. Su efectividad depende en gran medida de la calidad de la información emanada de la evaluación y sobre la cual se basarán las decisiones que normarán cada etapa del proceso. De aquí la importancia que adquiere la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el área educativa, frecuentemente el término *evaluación* es considerado como sinónimo de *medición*, aun cuando existen diferencias fundamentales entre ambas. Tanto maestros(as) como estudiantes opinan que la finalidad de la evaluación es calificar mediante los resultados obtenidos en la aplicación de exámenes, lo cual, en realidad, corresponde a la medición.

La evaluación no se reduce a la asignación numérica de un aprendizaje, ya que establece juicios que permiten mejorar la calidad del aprendizaje logrado.

La calificación, aun si se determina con absoluta objetividad, sólo indica cuánto sabe la o el alumno, pero no informa sobre *qué sabe, qué no sabe, cómo lo sabe y gracias a qué lo sabe*.

Si bien no se rechaza esta forma de evaluación, es importante reflexionar acerca del significado real de asignar un número o una letra a la o el estudiante, ya que las calificaciones dicen muy poco de la cantidad de conocimientos del alumno o la alumna sobre los derechos humanos o cualquier otra materia. Lo que tradicionalmente se hace al dar una calificación es comparar a un(a) estudiante que obtuvo diez con otro(a) que alcanzó un ocho en una materia determinada, de esta manera se considera que el primero tuvo un desempeño destacado respecto del segundo.

Debido a la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario que las y los instructores conozcan la diferencia entre medir y evaluar. Livas señala: "*Medir* es asignar números a propiedades o fenómenos a través de la comparación con una unidad preestablecida",¹ mientras que evaluar es un proceso que consiste en obtener información sistemática y objetiva acerca de un fenómeno, e interpretarla con el fin de seleccionar, entre distintas alternativas, una decisión.

Por otra parte, Olmedo apunta:

Se considera que la evaluación educativa es un proceso didáctico, sistemático y permanente que permite conocer los aprendizajes adquiridos.

la evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático, mediante el cual se obtiene información acerca del aprendizaje del estudiante y que permite, en primer término, mejorar ese aprendizaje y, en segundo, proporcionar al [o la] docente elementos para formular un juicio acerca del nivel alcanzado o de la calidad del aprendizaje logrado y lo que el o la estudiante es capaz de hacer con ese aprendizaje.²

Las definiciones anteriores demuestran que el concepto *evaluación* es más amplio que el de *medición*, pues este último se refiere a la asignación de valores, mientras que la evaluación emplea, además, el establecimiento de juicios derivados de esas mediciones para someterlos a una interpretación y, a partir de ella, tomar decisiones. Medir (cuantificar aciertos y errores) y adjudicar calificaciones son sólo pasos previos a la verdadera evaluación, aunque esto no siempre es necesario, ya que se puede evaluar a partir de apreciaciones cualitativas, lo que estará determinado por el tipo de instrumentos que se utilicen.

Como ya se mencionó, medir puede ser útil como antecedente de la evaluación, pero es necesario evitar el peligro de quedarse en esta etapa para

¹ Irene Livas González, *Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación educativa*, México, Trillas, 2000.

² Manuel Fermín, *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*, Buenos Aires, Kapeluz, 2003.

realizar valoraciones productivas que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje. En resumen, *evaluar* es emitir juicios y valoraciones a partir de información derivada, directa o indirectamente, de la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; *cierta información* puede servir para la medición o cuantificación de los datos aportados por los exámenes, siempre y cuando dé lugar a ulteriores interpretaciones o al establecimiento de juicios, que estarán determinados por el rendimiento alcanzado en el proceso por las y los estudiantes y por la actuación de la o el docente.

Evaluación y práctica educativa

El modelo constructivista de enseñanza-aprendizaje propone que la evaluación es parte del proceso didáctico y que implica, para las y los estudiantes, una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para las y los docentes, una interpretación de los alcances de la enseñanza de esos aprendizajes. En este sentido, la evaluación no es la última etapa, sino un proceso sistemático y permanente del hecho educativo.

Debido a que en el desarrollo de competencias están presentes actividades orientadas a la solución de problemas, el pensamiento de nivel superior, las estrategias de razonamiento, las habilidades de comunicación, así como la evaluación del desempeño y del producto, no se puede limitar su evaluación a la aplicación de un examen, sino que es necesaria una amplia gama de técnicas e instrumentos para emitir juicios razonados sobre los progresos y las dificultades de quienes participan en él, con base en criterios previamente establecidos.

Los criterios de desempeño son conductas concretas que un(a) alumno(a) debe realizar para llevar a cabo una actividad u obtener un producto. Los criterios deben ser lo bastante específicos para que la o el profesor y sus alumnos(as) se centren en las características del producto o de la ejecución. Se trata de formular criterios significativos, importantes, y de que las y los alumnos comprendan (no hay criterios únicos).

La definición de criterios puede centrar la discusión durante la clase y el análisis del trabajo realizado por el grupo, así la discusión se basará en criterios y no en la opinión sin fundamento de las y los alumnos. Cuando se logra que las y los estudiantes participen en el establecimiento de los criterios de desempeño, les es más fácil entender los aspectos importantes de un producto.

La evaluación se utiliza para diversos fines; se efectúa en diversos momentos y en ella pueden interactuar diversas personas. A continuación se presenta la tipología de la evaluación con el fin de facilitar la comprensión de los temas que posteriormente se expondrán.

Tipología de la evaluación		
Conforme a su función	Sumativa	Valora el producto de un periodo educativo.
	Formativa	Verifica que el avance sea adecuado y localiza deficiencias cuando aún es posible corregirlas.
Conforme a su temporalización	Inicial	Para canalizar los conocimientos previos que posee cada estudiante.
	Procesual	Estará en función del tipo de aprendizajes que se evalúen.
	Final	Supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades de aprendizaje.
Según sus agentes	Autoevaluación	La persona evalúa sus propias actuaciones.
	Coevaluación	Un grupo de estudiantes evalúa en conjunto una actividad realizada por ellos.
	Heteroevaluación	El docente evalúa el rendimiento, avance, retroceso, etc., de cada estudiante.

Fuente: elaboración de la Coordinación del Servicio Profesional en Derechos Humanos de la CDHDF.

Funciones de la evaluación

Función sumativa de la evaluación

Se denomina *evaluación sumativa* a la aplicada a un producto final de una etapa educativa. Únicamente se valoran los resultados de un *aprendizaje adquirido*.

La función sumativa de la evaluación se utiliza para valorar productos o procesos que se consideran terminados. Su finalidad es determinar el valor de ese producto final (sea un objeto o un grado de aprendizaje), y decidir si el resultado es positivo o negativo. No se pretende mejorar nada con esta evaluación en forma inmediata —en sentido estricto, ya no es posible—, sino valorar definitivamente.³ Se aplica en un momento concreto, final, cuando es preciso tomar una decisión en algún sentido.

Como ejemplo de las aplicaciones habituales de esta función evaluadora en los centros docentes, tenemos la titulación del alumnado al finalizar una etapa educativa. Después de un número determinado de años en los que se han marcado objetivos de aprendizaje para las y los alumnos de una etapa educativa que conduce a un título escolar, y cuya formación debió transcurrir con una evaluación permanente de sus aprendizajes, se valora si se alcanzaron o no —por parte de cada estudiante—, y en función de los logros obtenidos se decide si poseen el nivel suficiente para el título. En ese momento ya no es posible seguir con actuaciones de formación para una continuación adecuada del aprendizaje: hay que tomar una decisión sobre lo conseguido y el grado de formación alcanzado hasta entonces.

³ Con estas evaluaciones es posible tomar medidas de mejora, pero a largo plazo.

La evaluación sumativa aplicada a la valoración de logros de las personas se emplea, por ejemplo, en los exámenes de oposición o en la prueba de selectividad para acceder a la universidad, entre otros. Son numerosas las ocasiones en que se utiliza, aunque no siempre de manera absolutamente estricta. Como puede comprobarse, no es la evaluación adecuada para el desarrollo de procesos, sino para la valoración de resultados finales. No obstante, el examen como medio prácticamente único de evaluación es muy similar a la aplicación procesual de varias valoraciones sumativas a lo largo de un curso (evaluación continua = exámenes continuos), lo cual es un error, ya que la evaluación termina siendo un instrumento comprobador, sancionador y de poder.

Sabemos que el aprendizaje nunca es una simple acumulación de datos, hábitos o destrezas, sino la construcción constante de una inteligencia crítica y creadora que supone, en todos los casos, una progresiva modificación de conductas. La evaluación sumativa —frente a la continua y la formativa— sólo registra la fragmentación artificial y arbitraria de un continuo; como si se quisiera evaluar la calidad de las aguas de un río deteniéndolo cada cien metros. "Los aprendizajes no se suman unos a otros: se reorganizan unos con otros, se apoyan, reestructuran el saber y el hacer del sujeto, conforman el ser que es cuando ha aprendido a serlo."⁴ Un proceso no se debe evaluar como si estuviera compuesto de pequeños cajones. Un proceso de formación es un continuo y hay que adecuar la evaluación a sus características, nunca al revés, sólo porque resulta más fácil. Cuando la evaluación es vista de esta forma, se convierte en una rutina que se aplica automáticamente y se acepta socialmente sin reflexión alguna. Se puede entender que personas ajenas a la educación asuman el examen puntual como único medio de comprobar el aprendizaje, pero no es admisible en un profesional de la educación.

Función formativa de la evaluación

La evaluación formativa se utiliza en la valoración de procesos y supone, por lo tanto, la obtención de datos mientras aquéllos transcurren, de modo que en todo momento se tenga un conocimiento oportuno de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de inmediato. Su finalidad es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa.

Lo anterior indica que la evaluación deberá ser simultánea a la actividad evaluada y nunca ubicarla exclusivamente al final, como mera comprobación de resultados. En resumen, si se cuenta con datos y valoraciones permanentes acerca de los aprendizajes que la o el alumno va construyendo y sobre su modo particular de hacerlo (ritmo, estilo, inconvenientes, etc.), cuando surja

La evaluación formativa se aplica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de evaluación debe ser la más frecuente en los cursos.

⁴ María Antonia Casanova, *Manual de evaluación educativa*, 8ª ed., Madrid, La Muralla, 2002, p. 71.

alguna dificultad será posible aplicar los medios didácticos adecuados para superarla. Asimismo, se detectarán los tipos de actividades o situaciones educativas que favorezcan el aprendizaje para desarrollarlos con ese(a) alumno o alumna y favorecer así una formación pertinente.

Como los efectos de la evaluación son constantes, ya que las decisiones se toman de forma continua, esto permite una acción reguladora entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, de manera que no sólo la o el alumno deba adaptarse al sistema educativo, sino que también éste se adecue a la persona que atiende con el fin de que desarrolle sus capacidades al máximo.

Mientras que la evaluación sumativa debe asegurar que el producto evaluado responda a las características del sistema, la evaluación formativa garantiza que los medios de ese sistema sean los adecuados para las características de las personas evaluadas. La función reguladora de la evaluación se pone de manifiesto en sentido inverso, ya que es el sistema el que debe adaptarse a la persona.

Este ajuste de procesos es posible gracias a la continuidad de la función formativa de la evaluación, es decir, la evaluación formativa debe ser continua para llevar a cabo su función.

La evaluación según su temporalización

Según el momento en que se aplique la evaluación, puede ser inicial, procesual o final.

Evaluación inicial

La evaluación inicial se efectúa antes de comenzar una etapa de aprendizaje o antes de asignar una tarea o solicitar un trabajo, para precisar lo que las y los alumnos saben o son capaces de hacer, ubicar discrepancias en los conceptos que poseen, identificar confusiones, etc. Sirve para que la o el alumno sea consciente de sus deficiencias.

La evaluación inicial es aquella que se aplica al comienzo de un proceso formativo con la finalidad de conocer la situación de partida de las personas que iniciarán un nuevo proceso de formación. Con esta evaluación se pretende determinar los conocimientos que se poseen, las habilidades que se han desarrollado y el grado en el que se encuentran sus competencias (intelectuales, comunicativas, de aplicación de lo aprendido), entre otros.

Esta evaluación también puede realizarse al principio de una unidad didáctica con el fin de detectar las ideas previas que el alumnado posee en relación con el tema que se abordará. Igualmente, se pondrán de manifiesto las actitudes hacia la materia y el mayor o menor dominio de los procedimientos necesarios para desarrollarla. Los medios idóneos para obtener estos datos son variados: un coloquio, un debate, la realización de trabajos preparatorios, etc. A partir de la información conseguida se adaptará convenientemente el principio de la unidad programada para ajustarla a los conocimientos del

grupo. En algunos casos, incluso, habrá que posponer una unidad y, si no es determinante en ese curso o ciclo, deberá aplazarse hasta un curso posterior, en el que las y los alumnos tengan la madurez o los conocimientos suficientes para asimilar los nuevos contenidos y alcanzar los objetivos propuestos en ella.

Sin la evaluación inicial falta el conocimiento para adecuar la enseñanza a las condiciones de aprendizaje y cumplir así la función reguladora que se ha asignado a la evaluación.

Evaluación procesual

La evaluación procesual consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza de la o el profesor mediante la recolección sistemática de datos, su análisis y la toma de decisiones oportuna durante el propio proceso. El plazo en el que se realizará estará definido por los objetivos que se hayan señalado para esta evaluación, que puede corresponder al tiempo en que se desarrolla una unidad didáctica, y estará en función del tipo de aprendizajes que se evalúen. Además, habrá que tener en cuenta que, desde esta perspectiva, se superpondrán dos evaluaciones procesuales: la de objetivos que implica asunción de actitudes a lo largo de un curso, y la de objetivos que supone la adquisición de conceptos o dominio de procedimientos. Los resultados de ambas se anotarán en los registros preparados para ello.

La evaluación procesual es formativa, pues al favorecer la recolección continua de datos, permite tomar decisiones *sobre la marcha*, que es lo que más interesa a la o el docente para resolver a tiempo las dificultades presentadas por sus alumnos(as). Si aparece un *error*, no se usará para sancionar ni para calificar negativamente, sino que servirá para detectar el problema de aprendizaje que se ha puesto de manifiesto. El inconveniente se resuelve mediante la adecuación de las actividades o las explicaciones oportunas y se continúa el proceso de aprendizaje. De esta manera, será más fácil que la mayoría de las alumnas y los alumnos alcancen los objetivos básicos propuestos para todos(as). Si el profesorado no posee estos datos hasta que ha transcurrido un mes, la oportunidad de subsanar las dificultades será prácticamente imposible. Llevar a cabo rigurosamente la evaluación procesual es lo único que permite mejorar el proceso de enseñanza, pues es durante el tiempo en que tiene lugar cuando es posible comprobar los fallos y los elementos que funcionan positiva y oportunamente.

Evaluación final

La evaluación final se realiza al término de una etapa de aprendizaje para verificar los resultados obtenidos por cada alumna y alumno.

La evaluación final se realiza al terminar un proceso, aunque éste sea parcial. Una evaluación final puede aplicarse al final de un ciclo, curso, o etapa educativa, pero también al término de una unidad didáctica. Supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades de aprendizaje.

Es también una evaluación en la que se comprueban los resultados obtenidos, aunque es necesario advertir que no por ello debe tener funcionalidad sumativa. Si coincide con una situación en la que tiene que decidirse acerca de la obtención de un título, por ejemplo, será final y sumativa, pero si se efectúa al término de una unidad didáctica, simplemente resultará final, e inicial del trabajo que se realizará al día siguiente. Por ello, la evaluación final adopta las funciones descritas para la evaluación: formativa y sumativa. En su función formativa, adecua la enseñanza al modo de aprendizaje de la o el alumno y retroalimenta la programación de la o el profesor, quien tomará decisiones oportunas para mejorar el proceso de enseñanza en la unidad siguiente. En su función sumativa, resultará imprescindible para tomar una decisión sobre lo alcanzado por un alumno(a) y obrar en consecuencia.

Mediante la evaluación final se verifica el aprendizaje en términos de resultado, el éxito alcanzado (competencias) y se determina si la o el alumno puede enfrentar cursos o ciclos educativos más avanzados o desempeñarse en el campo de trabajo relacionado con un determinado curso.

Los resultados de la evaluación final se analizan e interpretan a partir de tres referentes distintos:

1. En relación con los objetivos y criterios de evaluación establecidos para la unidad didáctica, el final del trimestre, o curso o ciclo, de manera que se determine la situación de cada alumno(a) respecto a los aprendizajes exigidos a todo estudiante para obtener un título que avale su preparación.
2. En relación con la evaluación inicial realizada a cada alumno(a) y las estimaciones de desarrollo y aprendizaje que podían alcanzar. Así se determinará lo satisfactorio o insatisfactorio de su rendimiento.
3. En relación con los resultados alcanzados por el grupo, o del grupo en comparación con otros grupos de alumnos(as) del mismo curso o ciclo en el plantel o de distintos planteles. Si bien los resultados no deberían llegar al alumnado o grupo particular, resulta ilustrativa para el profesorado y para el plantel, pues es un referente para conocer su situación y valorar la calidad educativa que está ofreciendo a la comunidad.

Por último, la evaluación final no tiene por qué coincidir con un *examen*, *control*, o prueba final. Si la o el profesor considera que no posee datos suficientes para valorar lo conseguido por sus alumnos(as), puede realizar un trabajo o prueba donde lo constate fehacientemente, pero si dispone de bastante

información como para valorar con seguridad los aprendizajes alcanzados, la evaluación final constituirá un análisis y reflexión sobre los datos recogidos, que llevarán a formular la calificación correspondiente.

La evaluación según sus agentes

Dependiendo de quiénes realicen la evaluación, ocurren procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Autoevaluación

La autoevaluación se produce cuando una persona evalúa su propia actuación. Es un tipo de evaluación que toda persona realiza de manera constante a lo largo de su vida, ya que continuamente se toman decisiones en función de la valoración positiva o negativa de un desempeño específico en diferentes aspectos de la vida.

En el terreno educativo es necesario considerar la conveniencia de introducir la práctica de la autoevaluación entre alumnos y alumnas. Con diferentes grados de complejidad, de acuerdo con su edad y grado de madurez, el alumnado es capaz de valorar su trabajo y el grado de satisfacción que le produce. Al brindarle pautas para que lo haga con objetividad aprenderá a considerar la influencia de sus juicios en la valoración de su actuación y progresos que se realice posteriormente.

Coevaluación

La coevaluación consiste en la evaluación mutua y conjunta de una actividad o de un trabajo determinado que se realiza entre varias personas. Tras la práctica de diversas actividades o al finalizar una unidad didáctica, alumnos(as) y profesor(a) o profesorado pueden evaluar aspectos que resulten interesantes de destacar. En un trabajo en equipo, cada uno valora lo que le ha parecido más provechoso de los otros, se valora conjuntamente la utilidad de las actividades, el contenido de los trabajos, los objetivos alcanzados, la suficiencia de los recursos, las actuaciones destacadas de algunos alumnos(as), etc. Al concluir, se entrega un cuestionario a las y los alumnos para que opinen con absoluta independencia sobre lo realizado, y contrastar así con lo percibido por el profesor o la profesora.

Los caminos para llevar a cabo la coevaluación son muy variados. Es importante considerar que si el grupo no tiene la costumbre de realizar prácticas de este tipo, se debe comenzar por valorar exclusivamente lo positivo. Las deficiencias o dificultades surgidas las valorará la o el profesor. No se debe olvidar que las y los alumnos, algunos profesores(as) y la sociedad en general

creen que habitualmente la evaluación se realiza para resaltar lo negativo, lo mal hecho, y para sancionar o para *suspender*.

Si el grupo de alumnos(as) nunca la ha realizado, habrá que comenzar por explicar la finalidad de la evaluación y, concretamente, de la coevaluación. No sólo hay que explicarlo, hay que demostrarlo con la práctica habitual de la o el profesor en el aula. En caso contrario, es mejor no introducir nuevas prácticas que resulten negativas para el proceso educativo.

Heteroevaluación

La heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, sus avances y retrocesos. Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo la o el profesor con las y los alumnos.

Es un proceso importante en la enseñanza, valioso por los datos y posibilidades que ofrece, y complejo por las dificultades que supone juzgar las actuaciones de otras personas, más aún cuando éstas se encuentran en momentos evolutivos en los que un juicio equivocado puede crear actitudes de rechazo (hacia el estudio, hacia la sociedad) en ese(a) niño(a) o joven que se educa.

Lineamientos que orientan los modos de actuación requeridos para evaluar competencias

Los lineamientos son directrices que orientan la labor metodológica en la evaluación basada en competencias. Contribuyen a la comprensión y aplicación en materia de evaluación. Presentamos ahora un decálogo de los lineamientos encontrados durante el seguimiento de la práctica educativa.⁵

Lineamientos para evaluar competencias

- 1) La evaluación por competencias exige modular la función de las y los alumnos y el contexto, no simplemente en función del contenido disciplinar.
- 2) La evaluación por competencias implica definir las que se van evaluar, con sus respectivas dimensiones (cognitiva, afectiva y actitudinal) y tomando en cuenta referentes internos y externos de las personas evaluadas.
- 3) La evaluación basada en competencias busca mayor congruencia entre la evaluación masiva y la evaluación en el aula, con énfasis en la evaluación para aprender.

⁵ Magalys Ruiz Iglesias, *Cómo evaluar el dominio de las competencias*, México, Trillas, 2011, p. 138.

- 4) La evaluación para aprender debe entrenar a las y los alumnos en el proceso de autoevaluación, para lo cual la rúbrica se convierte en una herramienta útil.
- 5) La aplicación del método para evaluar competencias debe atender a referentes teóricos y metodológicos concretos.
- 6) El método de evaluación por competencias debe considerar el objeto de evaluación, el cual se basa en la articulación de conocimientos, el saber hacer y la competencia articulados en tareas que pueden presentarse de manera escindida, integrada o semiintegrada.
- 7) Las tareas que se propondrán para la evaluación deben responder a las características siguientes: ser nuevas, complejas, adidácticas⁶ y obedecer a ciertos criterios.
- 8) Los criterios deben ser pertinentes, jerarquizados, independientes y no muy numerosos, pues de lo contrario harían inviable cualquier propuesta; además, han de especificarse mediante indicadores.
- 9) Los criterios e indicadores deben permitir objetivar el dominio alcanzado por la o el alumno y los niveles de la competencia de que se trate, los cuales se establecerán de manera convencional, aunque irán transitando de niveles de novato hacia niveles de experticia.
- 10) La fase de resumen debe guiarse por la interpretación e integración con el fin de comunicar los resultados y favorecer la toma de decisiones propias de la evaluación para acreditar o promover, o de la evaluación para certificar.

El método para evaluar competencias es un proceso continuo y sistemático, basado en evidencias, que responde a etapas o fases en las cuales se deben desarrollar diferentes actividades encaminadas a obtener información objetiva, válida y confiable. Esta información se someterá a aprobación según los logros alcanzados.

Las etapas o fases del método responden a tres exigencias básicas de cualquier sistema evaluador con enfoque de competencias:

- 1) Explicitar los criterios evaluadores.
- 2) Evaluar mediante diferentes métodos, técnicas o ambos.
- 3) Relacionar el análisis de resultados con la toma de decisiones.

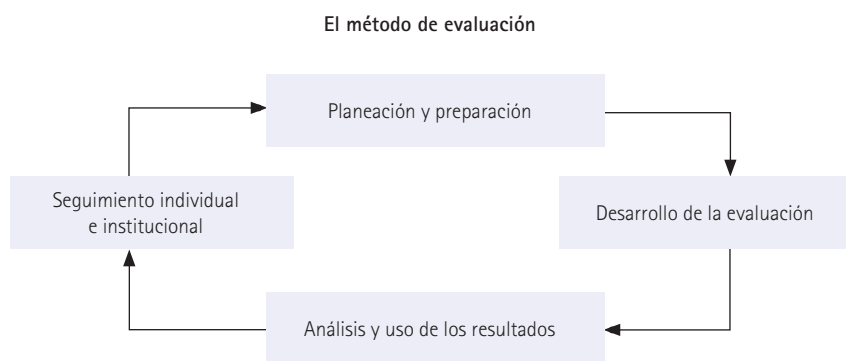
⁶ La expresión *situación adidáctica* designa aquella que no puede ser dominada de manera conveniente sin la puesta en práctica de los conocimientos o del saber que se pretende y, por otra parte, sanciona las decisiones que toma el alumno (buenas o malas) sin intervención del maestro en lo concerniente al saber que entre en juego. Véase Guy Brousseau, *Iniciación al estudio de las teorías de las situaciones didácticas*, Madrid, Libros del Zorzal, 2007.

Estas tres exigencias le confieren un sello distintivo a:

- La fase de diseño de la evaluación desde la planeación didáctica.
- La fase de instrucción o desarrollo del proceso educativo.
- La fase posterior, donde se toman decisiones que luego se convierten en seguimiento.

De lo anterior se desprende que el método de evaluación abarca lo siguiente:

- 1) Cómo se planea y cómo se preparan los materiales para que el proceso funcione adecuadamente.
- 2) Cómo se realiza, mediante la integración de la perspectiva de evaluación y de calificación.
- 3) Cómo se analizan los resultados y cómo se usan, lo que implica valoraciones finales para la toma de decisiones finales.
- 4) Cómo se da seguimiento a la o el alumno y al mejoramiento educativo



Fuente: elaboración propia.

La evaluación desde la planeación

La *planeación* se refiere al inicio de un proceso en el que se diseña la evaluación para evitar diferencias entre lo que se enseña y lo que se evalúa.

La planeación debe tener en cuenta cómo lograr la congruencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa; para lograrlo, el inicio del proceso debe seguir dos etapas: la planeación y la preparación.

- La planeación.* Inicio del proceso en el que se diseña la evaluación; tiene que ver con el recorrido didáctico que exige la formación de competencias, el cual se da en una relación de integración de componentes interdependientes.
- La preparación.* La evaluación se prepara considerando cinco procesos: organización, revisión, identificación, contextualización y socialización. El propósito de esta etapa es organizar los diferentes elementos y recursos para desarrollar la evaluación del desempeño de las y los alumnos.

Después de una recolección de datos productiva, se precisa el tiempo de duración, los momentos y espacios; se determina la información y los datos relevantes para el desarrollo de la competencia de que se trate; el cronograma de evaluación periódica y las actividades que se pondrán en práctica para obtener información sobre avances o retrocesos, es decir, cómo se llevará a cabo la evaluación formativa con base en la relación tarea/actividades; estas últimas apuntan a lo que debe hacer la o el alumno para lograr los aprendizajes y resultados esperados en cada etapa.

La organización determina, además, cuándo deben aplicarse los instrumentos de valoración, así como la manera de sistematizar los resultados. Definir adecuadamente los momentos oportunos para la aplicación de instrumentos es importante, pues el desempeño real de una persona puede variar, o ser percibido de modo diferente según la etapa del año escolar. Por ello es importante disponer de un sistema de archivo, ya sea físico o electrónico, no sólo para organizar los distintos documentos e instrumentos aplicados en el proceso de evaluación, sino, sobre todo, para elegir nuevos instrumentos acordes con el aprendizaje que se persigue. En este caso, resulta útil el portafolio de evidencias, pues no se trata de almacenar trabajos, sino de integrarlos a una estrategia de aprendizaje regida por indicadores que los agrupan a partir de denominadores comunes, pensado en las metas educativas que se deben cubrir en cada etapa de construcción.

Es indispensable identificar a las y los alumnos que se evaluarán, para contar con información inicial sobre ellos(as), pues a partir de ésta se conforma la base de datos necesaria para administrar el proceso evaluativo; además, debe prepararse el material requerido para desarrollarlo de acuerdo con el número de alumnos(as) que serán evaluados y conformar así el protocolo evaluativo, las vías para conservarlo y facilitar el proceso de calificación, con lo que se disminuye el margen de error; estos elementos serán indispensables cuando entre en acción la evaluación para promover o acreditar.

Otro aspecto importante es la contextualización del proceso y el reconocimiento de las particularidades de los distintos escenarios donde los evaluados desarrollan sus actividades. Esto implica evaluar a las y los alumnos desde múltiples dimensiones que deberán involucrar el pensamiento, la afectividad y la acción. Esta visión, situada o contextualizada, valora el uso que la persona hace de su conocimiento y su saber hacer en contextos de práctica determinados, lo que nos remite a una revisión de criterios e indicadores que atiendan no sólo al dominio, sino a atributos individuales y sociales que apuntan a la articulación de conocimientos, saber hacer y competencias, elementos que conforman el objeto de evaluación. La contextualización exige pensar cómo se evaluará la actividad de proyectos, el trabajo cooperativo, la resolución de problemas y el análisis de casos, así como la manera en que la o el alumno transfiere lo aprendido a la realidad.

La organización permite llevar un control de lo que debe ser la o el alumno para alcanzar los aprendizajes esperados.

La evidencia puede entenderse como la aportación que la o el alumno debe hacer en función de un criterio.

También es imprescindible socializar el proceso con las y los alumnos, mediante la aclaración de la metodología y destacando la importancia del proceso en relación con el mejoramiento de la calidad de la educación. Las y los evaluados deben conocer las competencias que se valorarán, así como los procedimientos e instrumentos que se utilizarán. Es importante que estén bien informados(as) sobre el proceso y las competencias evaluadas, para generar un ambiente de confianza y colaboración. También se debe alentar a las y los estudiantes a revisar sus responsabilidades y los objetivos expresados en capacidades, en términos concretos, para facilitar el desarrollo educativo.

Debe anularse la tendencia a ponderar al azar y a asignar valor a rubros que en realidad constituyen requisitos de acreditación.

La evaluación en el proceso educativo

En el proceso educativo, la evaluación abarca lo siguiente:

- a) Observación y seguimiento del aprendizaje.
- b) Recolección de evidencias.
- c) Ratificación.
- d) Valoración con diversos fines.

Cuando todo esté dispuesto para realizar la evaluación de desempeño, se debe desarrollar el proceso de acuerdo con las actividades que se detallan a continuación.

a) Observar y dar seguimiento

La observación corresponde a la *evaluación para aprender*. Por lo tanto, necesita que la o el maestro sepa cómo ocurre ese proceso, que no es rígido ni uniforme para todas las personas. Recordemos que al hablar de referentes de calidad, aludimos a las bases que permiten a la o el docente guiarse mediante sus observaciones y seguimiento del aprendizaje.

b) Recolectar y registrar evidencias

La recolección de evidencias debe ser intencional, sistemática, e incluir el uso de los sentidos o de un determinado instrumento. Las evidencias se recogen con base en el tipo de información que se necesita y la finalidad para la se requiere. De este modo, la o el docente debe preguntarse qué clase de datos persigue, cómo pretende recogerlos y en qué forma los registrará. Las evidencias deben organizarse, no sólo reunir las en una carpeta llena de cosas diferentes.

c) *Indicar el protocolo de registros*

Los registros deben conformar el protocolo mediante el cual se analizarán, considerando las aportaciones individuales que se darán a través de las competencias particulares; asimismo, habrán de incorporarse, las fechas de registro o acotaciones al margen.

d) *Relacionar calificación y evaluación*

La calificación forma parte del *cómo* de la evaluación, fundamentalmente en la parte asociada al análisis de calidad y en relación con la medición. La calificación ha sido muy criticada por su tendencia a objetivar, a través de un número, cuestiones complejas que no son tan obvias al utilizar esa vía; sin embargo, los ataques no han de recaer en el proceso de calificación, necesario para la evaluación, sino que deben encaminarse hacia quienes creen que con la asignación de una nota queda patente o se justifica la objetividad y el rigor requerido para la toma de decisiones mediante las cuales se determina si un(a) alumno(a) no puede graduarse o repite el año.

No hay que perder de vista que esa nota es la expresión sintética de una interpretación de datos que hizo *alguien*, quien frecuentemente, a su vez, está presionado(a) por otra calificación a la que la o el docente será sometido(a).

La calificación es necesaria porque ofrece información sobre el mérito y la valía de los objetos evaluables. La valía se analiza a partir de si lo evaluado, por su propia naturaleza, responde a las necesidades del objeto; y el mérito se considera a partir de la calidad de la evaluación, lo que se logra cuando la evaluación responde a criterios establecidos para alcanzar la calidad.

Así, la calificación representa *algo* a lo que le atribuimos una expresión simbólica, ya sea número o letra, sobre todo porque con ello informamos *sintéticamente* un resultado como parte esencial de un proceso verificativo y de control que exige ser sometido a un proceso de regulación y valoración, evitando siempre la exclusión derivada de las clasificaciones que hacemos a partir de una calificación.

Cuando la calificación se basa en criterios referidos a las y los estudiantes, es indispensable partir de un diagnóstico inicial, aunque muchas veces se realiza sin establecer indicadores esenciales que permitan obtener los referentes básicos que faciliten el registro de avances, estancamientos o retrocesos.

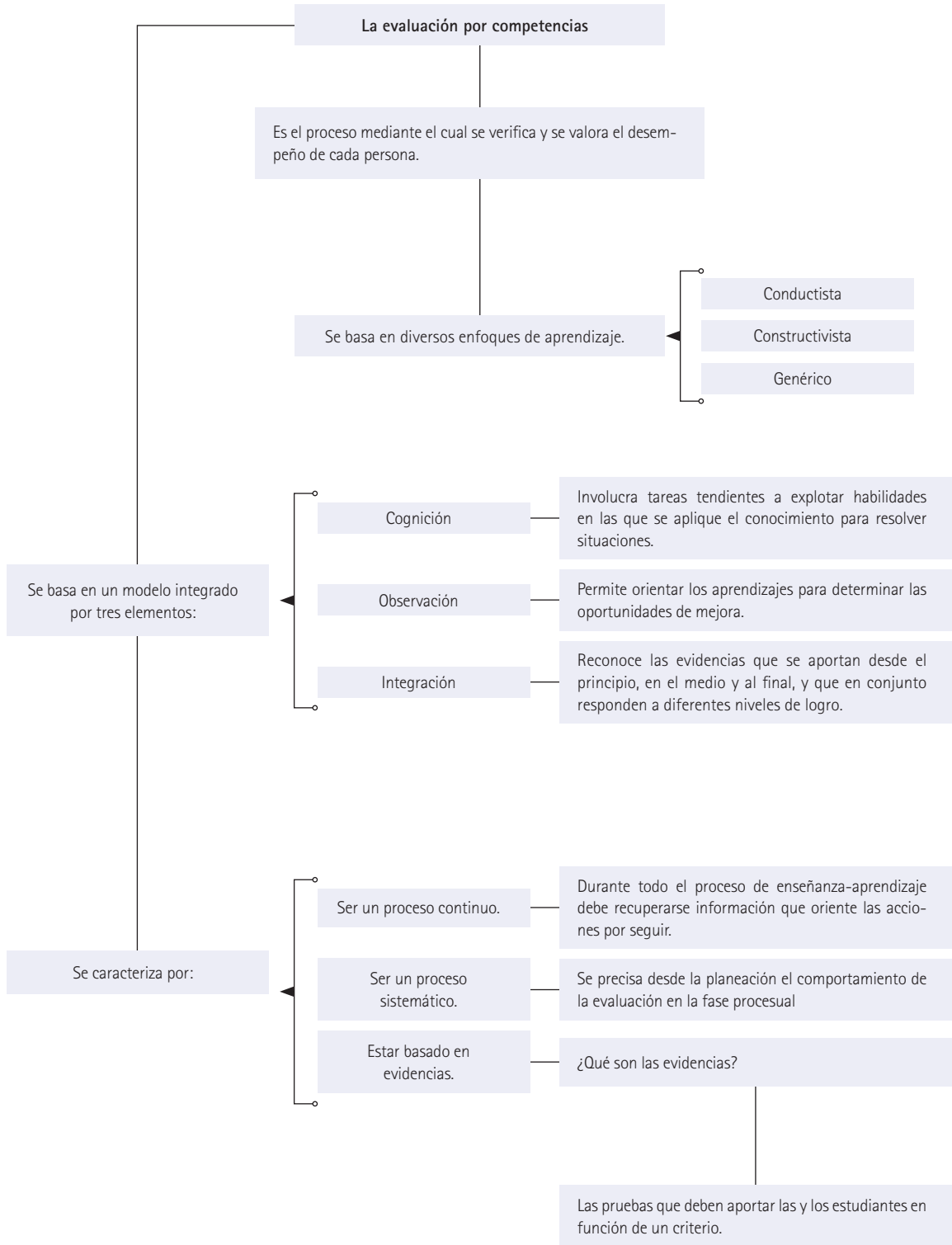
Se trata, en definitiva, de obtener información para predecir y luego trazar acciones en función del desarrollo de los aspectos más productivos del pensamiento. Esos aspectos, sumados al diagnóstico cognitivo, podrían dirigirse también a conformar estrategias cognitivas, entre las cuales que se encuentran:

- Procesamiento de la información.
- Activación de conocimientos previos.
- Activación de creatividad en los procesos cognitivos.
- Organización y comprensión de contenidos y procesos.
- Verificación de logros.
- Regulación de conductas.
- Identificación de errores.
- Realimentación.
- Monitoreo.
- Resolución de problemas.
- Toma de decisiones.

NOTA DE LA AUTORA: efectúe los ejercicios 1, 2 y 3, incluidos al final de esta guía.

MÓDULO II.

¿Cómo se evalúa a partir del sistema basado en competencias?



La evaluación basada en competencias

Cualquier concepto de lo que es la evaluación basada en competencias obedece al enfoque que se asuma, y, dependiendo de éste, se precisarán las formas en que se evaluará el aprendizaje.

Los enfoques fundamentales son:

- a) Conductista.
- b) Genérico.
- c) Constructivista.

Tomando esto en cuenta, definimos la *evaluación de competencias* como el proceso que verifica y valora la capacidad de una persona en relación con el desempeño establecido. Se puede llevar a cabo mediante pruebas, exámenes prácticos, observación o examen de evidencias sobre el desempeño. Su propósito es establecer una idea sobre la competencia de una persona a partir de un patrón (normas o criterios, indicadores y evidencias), e identificar las áreas de desempeño que requieran ser fortalecidas mediante capacitación para alcanzar la competencia.⁷ La evaluación

La evaluación por competencias se basa en las evidencias del desempeño logrado por cada persona durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁷ Magalys Ruiz Iglesias, ponencia presentada en el II Encuentro latinoamericano de experiencias en educación popular y ambiental, Pinar del Río, noviembre de 2004, disponible en <<http://www.cca.org>>.

basada en competencias es, en definitiva, un proceso de aportación de evidencias.

Características de la evaluación basada en competencias

El proceso de evaluación basado en competencias se caracteriza por:

- 1) Ser continuo.
- 2) Ser sistemático.
- 3) Estar basado en evidencias.

La evaluación como proceso continuo

La evaluación final del curso no necesariamente proporcionará la información que conduzca a la o el evaluador a la toma de decisiones efectivas. Los diferentes momentos del proceso enseñanza-aprendizaje establecen el carácter continuo de la evaluación y obligan a que la recuperación de evidencias desempeñe un papel prioritario dentro de éste.

La educación es un proceso continuo que requiere evidenciar que el aprendizaje obtenido satisface los objetivos iniciales de cada etapa educativa.

La *recuperación* es el proceso mediante el cual una persona retoma información almacenada en su memoria de largo plazo para aplicarla a la actividad actual; para conseguirlo debe decidir la utilidad de lo aprendido y traerlo al presente para que esté disponible; es lo que se denomina *contexto de recuperación*.

Si lo que se busca es apreciar cómo la o el alumno recupera la información para usarla a través de la transferencia en situaciones cada vez más auténticas o en contextos más reales, entonces la actividad se presentará en un ambiente en el que las pistas no estén claramente definidas, para que la o el alumno se adentre autónomamente en procesos de recuperación y decida *qué* información de la que posee necesita en ese momento. Por esta razón se plantea que las tareas integradoras para evaluar deben ser adidácticas.

La evaluación como proceso sistemático

El carácter sistemático de la evaluación se asocia a la esencia de sistema, el cual requiere de insumos, mecanismos procesuales de conversión, objetivos o metas y retroalimentación. Esto implica que desde el comienzo del proceso, es decir, en la planeación, ya se conoce el comportamiento de la evaluación en la fase procesual, que es donde adquiere importancia la evaluación formativa, cuyos ejes son la autorregulación y la metacognición. Una evaluación

mx/profesores/congreso_recursos/descargas/mag_competencias.pdf, página consultada en febrero de 2012.

es formativa cuando permite reajustes, pues de lo contrario no forma nada. También desde la planeación se define la fase de seguimiento, en la que se da una valoración final de resultados desde una perspectiva integradora para promover, acreditar y certificar al evaluado.

El carácter sistemático de la evaluación del desempeño implica planificar y organizar el proceso, desarrollar las actividades necesarias para recolectar y valorar la información metódica y estructuradamente, y dar seguimiento a los compromisos que se deriven de la evaluación, para saber si tuvieron efectos positivos en el desempeño del evaluado. Estas condiciones garantizan rigor en el proceso y repercuten, por lo tanto, en su objetividad.

La evaluación como proceso basado en evidencias

La evaluación basada en competencias se ha definido de manera muy operativa y funcional como una evaluación en la que se aportan evidencias. Esta tercera característica abarca todo lo que se pretende estandarizar (criterios, indicadores y evidencias propiamente dichas) para contar con referentes básicos en el momento de evaluar.

Se requieren referentes básicos durante la formación educativa para reconocer el avance o adquisición de aprendizaje de cada alumno(a).

¿Qué son las evidencias?

El concepto *evidencia* es ambiguo, pues responde a una variedad tipológica que remite a evidencias prácticas, empíricas, judiciales, directas, indirectas, completas, incompletas, etc., y tal clasificación lo mismo se basa en el terreno en que se constatan dichas evidencias, que en el carácter que poseen. De ahí la necesidad de clarificación conceptual en torno a su tipificación, porque lo que sí es *evidente* es que ocupan un lugar central en el modelo evaluativo que pretende ser cada vez más integral, equitativo y, por lo tanto, justo.

La evaluación por competencias asume la evidencia como una aportación de la o el alumno en función de un criterio. Las evidencias se convierten, entonces, en pruebas que *se aportan*, y aunque las y los docentes frecuentemente tienden a limitar el concepto de prueba a *documento físico*, esto no es así. Para aclarar esto, presentamos una tipología de competencias que permitirá corroborar por qué las evidencias no pueden reducirse a lo observable, es decir, no sólo se clasifican como directas, sino que pueden ser indirectas, inferidas, judiciales, etcétera.

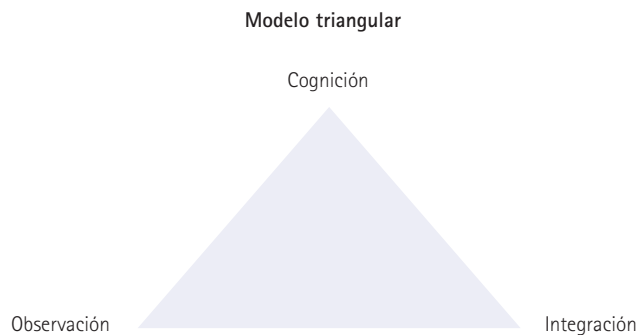
La tipología expuesta por Prieto (1997)⁸ es la siguiente:

- a) Las competencias observables y medibles, o competencias de índole objetiva.
- b) Las competencias percibidas y atribuidas, o de índole subjetiva.
- c) Las competencias contrastables y certificables, o de índole institucional.

El modelo triangular como referente teórico

La evaluación basada en competencias consiste en un modelo triangular que actúa como referente teórico para guiar a los maestros al plantear propuestas innovadoras. Este modelo concibe la evaluación a partir de las tres fases esenciales de la intervención instructiva-educativa: planeación, instrucción y seguimiento.

Cada una de esas fases responde a modos de actuación cuyo sustento teórico está en cada uno de los ángulos de un modelo triangular representado de la forma siguiente:



Fuente: elaboración propia.

El componente cognición

La dimensión cognitiva involucra tareas tendientes a explotar habilidades en las que se aplica el conocimiento para resolver diversas situaciones.

Las contribuciones de los estudios sobre cognición han sido muy importantes para comprender cómo se aprende, en particular por las características de las tareas evaluativas que se enumeran a continuación:

- 1) Tareas evaluativas que requieran de recursos externos (textos, consultas, internet, etc.) y de recursos internos (capacidades, aptitudes, formación, experiencia, recursos del saber, saber ser y saber hacer).

⁸ Citado por Antonio Navío Gámez, *Las competencias del formador de formación continua*, 2001, disponible en <<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5004/ang03de20.pdf?sequence=3>>, página consultada en febrero de 2012.

- 2) Tareas evaluativas con visión integral que no se centren en que la o el alumno memorice o restituya el conocimiento, sino que lo utilice para enfrentar situaciones.
- 3) Tareas que exijan rebasar el marco estrecho de la disciplina.
- 4) Tareas que evidencien el logro alcanzado como resultado del tránsito gradual por procesos cognitivos básicos y superiores. En estos procesos se constata que la nueva información sirvió de base para la adquisición y desarrollo de habilidades y procesos valorativos relacionados con la información inicial, no para memorizarla, sino para traducirla en saberes integrados que contribuyan a saber transferir.
- 5) Tareas que permitan valorar la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.
- 6) Tareas contextualizadas que permitan precisar que no se es competente para todo, sino en determinadas condiciones contextuales.
- 7) Tareas complejas que permitan acceder a juicios de valor sobre la forma en que la o el alumno resuelve situaciones de incertidumbre al interrelacionar variables interdependientes.
- 8) Tareas que eduquen para la construcción de conocimiento desde un pensamiento integrador que posibilite la toma de decisiones para enfrentar la incertidumbre.

El componente observación

La observación se centra en la evaluación formativa y orienta sobre cómo se desarrollará el proceso en el que la autorregulación y la metacognición se convierten en la base de la evaluación de competencias.

El componente observación permite orientar los aprendizajes para determinar las oportunidades de mejora.

Este componente y el seguimiento que requiere el proceso de enseñanza-aprendizaje determinan las oportunidades de mejora, ya sea mediante el estímulo de los aciertos o haciendo los ajustes que exige el análisis de las dificultades.

Asimismo, la observación del proceso de aprendizaje debe responder al papel relevante de la interacción que propicia el trabajo cooperativo, así como a la importancia de organizar procesos adecuados de autorregulación y metacognición, los cuales constituyen la base de la evaluación formativa.

El componente de integración incorpora al proceso de enseñanza-aprendizaje las dimensiones cognitiva, afectiva y actitudinal, y atiende a lo cuantitativo y a lo cualitativo. La integración implica reconocer las evidencias que han de ser aportadas desde el inicio, la parte media y al final, y que todas ellas responden a diferentes niveles de logro.

La evaluación basada en competencias se define por tres paradigmas de evaluación fundamentales:

- a) La evaluación para aprender.
- b) La evaluación para acreditar o promover.
- c) La evaluación para certificar.

La evaluación para aprender se relaciona directamente con la evaluación formativa, con la autorregulación y con la metacognición como sus bases. Consiste en que la o el alumno construye evidencias a partir de un proceso pedagógico compartido en el que aquéllas pueden ir variando y enriqueciéndose; es decir, las evidencias no son rígidas, sino que constituyen el punto de partida de un proceso que no es predecible ni cerrado.

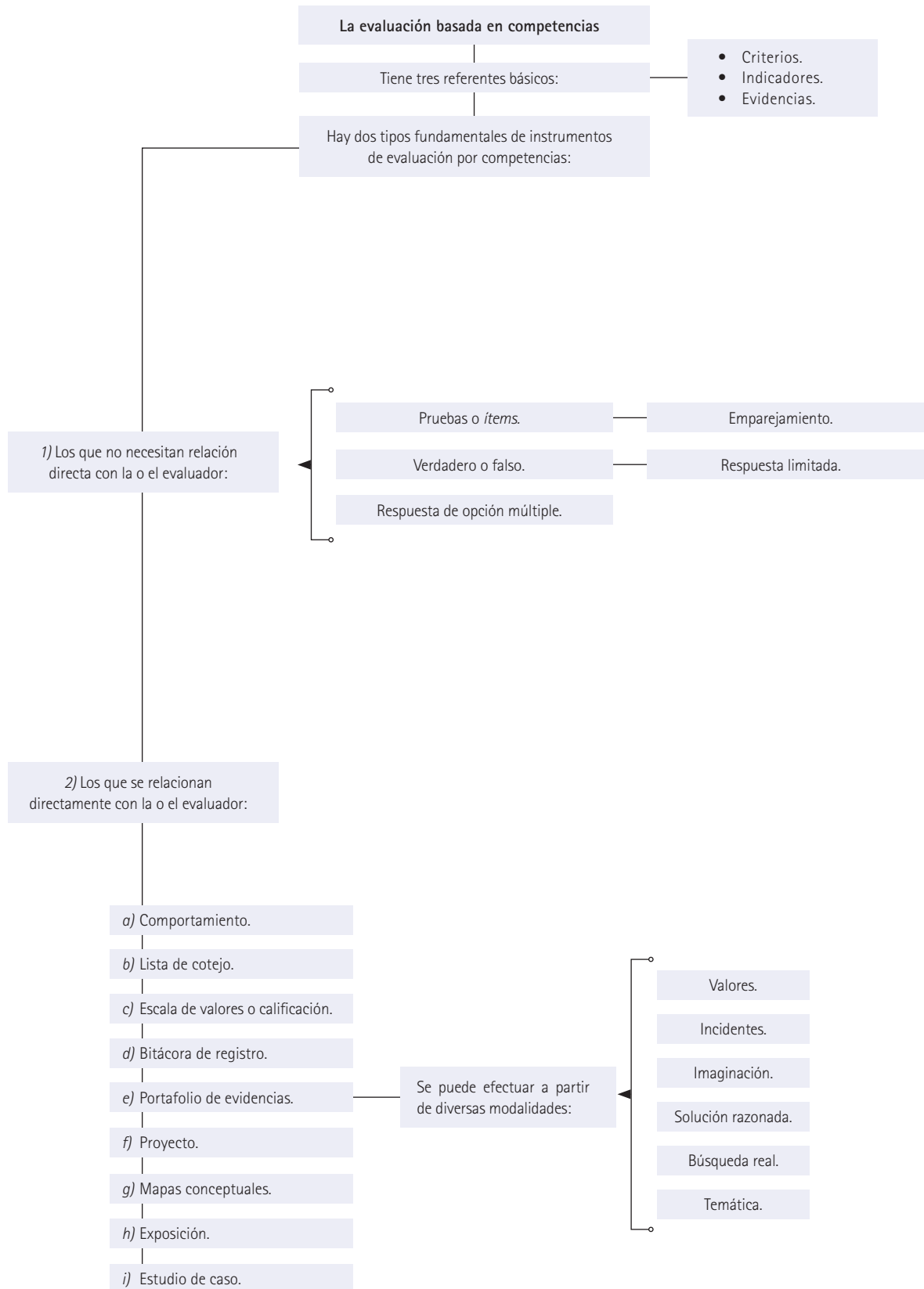
La evaluación para acreditar o promover exige verificaciones que permitan la obtención de créditos: ser acreditado(a) o no, lo que no es sinónimo de competente/no competente.

Por su parte, la evaluación para certificar es externa y con ella se pretende verificar y dar constancia de algo; resulta en la asignación de un diploma u otro tipo de certificado.

NOTA DE LA AUTORA: efectúe los ejercicios 4, 5 y 6 incluidos al final de esta guía.

MÓDULO III.

¿Cuáles son los instrumentos más adecuados para evaluar por competencias?



Interrelaciones entre los referentes básicos de la evaluación basada en competencias y los instrumentos de evaluación

Los referentes básicos de la evaluación basada en competencias son:

- Criterios.
- Indicadores.
- Evidencias (en el contexto de adquisición del aprendizaje y en el contexto de recuperación de lo aprendido).

La importancia de los criterios de evaluación dentro de la red de relaciones de los componentes didácticos destaca doblemente al cubrir la función de orientar la entrada del proceso y su salida hacia los resultados que serán evaluados mediante instrumentos previamente seleccionados.

Los elementos de competencia, a su vez, requieren que se desglosen las evidencias de entrada, es decir, las aportaciones que debe hacer la o el alumno para demostrar que su aprendizaje es acorde con los niveles de competencia establecidos y con los instrumentos de evaluación que se utilicen para objetivar su desempeño durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proceso de planeación derivado de los criterios de desempeño en su función inductora ha de corresponderse con el proceso de evaluación, cuyos

criterios determinan los indicadores, instrumentos o señales para evaluar el desempeño de las y los alumnos.

Las evidencias de desempeño deben permitir que la o el estudiante demuestre que sabe usar el conocimiento al fundamentar teóricamente su propia práctica, explicar cómo utilizaría los conocimientos y el provecho que sacaría a partir de un adecuado análisis de datos, para así demostrar que es capaz de trasladar lo aprendido a otras situaciones. Estos estadios forman parte de la propuesta piramidal de Miller (véase la figura).



Fuente: María Luisa Rodríguez Moreno, *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*, Barcelona, Laertes, 2006.

Si lo que se evalúa es cómo los y las estudiantes utilizan los datos del conocimiento (competencia), entonces las técnicas se centrarán fundamentalmente en las pruebas basadas en el contexto: ensayo y pruebas orales, grupos de discusión, escalas de valoración, etc.⁹ Asimismo, la evaluación del saber como la del empleo del conocimiento resulta más fácil de realizar porque responde mejor a la validez y confiabilidad que caracteriza a las pruebas estandarizadas; sin embargo, al evaluar con pruebas de actuación, dado su carácter imprevisible, ya no resulta tan sencillo confiar en la validez de los instrumen-

⁹ María Luisa Rodríguez Moreno, *op. cit.*, 2006, p. 107.

tos seleccionados. Ante un grupo de estudiantes, este tipo de competencias requieren evaluaciones individualizadas y diferenciadas, pues de lo contrario resultaría arbitrario predecir su éxito.

El hacer puede evaluarse mediante las pruebas de actuación, de escalas de observación, estudio de casos, pruebas manipulativas, auditorías, diarios, pruebas de realización (*performance*), evaluaciones de producto, etcétera.

El valor de la propuesta de Miller para los procesos formativos se constata en la estructura piramidal de una secuencia didáctica en la que se movilizan recursos para llegar a la transferencia a partir de acciones cuya perspectiva central radica en propiciar relaciones entre la reflexión y la acción.

Instrumentos de evaluación a través de competencias

En la literatura educativa, la recolección de datos del aprendizaje se asocia al uso de instrumentos de evaluación y, en este contexto, se entremezclan instrumentos e indicadores que pretenden diagnosticar cuánto ha aprendido la o el alumno.

Los instrumentos en el proceso de evaluación sirven, además, como diagnóstico de lo aprendido y se utilizan para obtener retroalimentación en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, es común que la evaluación se transforme en un paso administrativo más que la o el profesor realiza en su tarea docente.

Clasificación de instrumentos de evaluación

En la clasificación de los instrumentos se empleará el criterio de dividir los que requieren de un conocimiento o comunicación directa entre el evaluador(a) y el evaluado(a) para su aplicación, y aquellos que no necesitan estos requisitos.

Este criterio es más operativo y está en concordancia con la formación basada en competencias, pues la aprehensión de capacidades en este tipo de educación incluye no sólo aspectos cognitivos, sino también actitudinales y valorales para una rápida y adecuada inserción en el mundo laboral. No obstante, es preciso enfatizar que todo instrumento, además de diagnosticar y servir para una calificación, debe ser el punto de arranque para mejorar el proceso de aprendizaje.

Es necesario aclarar que varios de estos instrumentos se superponen, sobre todo los que requieren de la observación para su calificación.

Clasificación de instrumentos de evaluación



Fuente: elaboración propia.

Instrumentos de evaluación que no requieren conocimiento o comunicación directa entre evaluador(a) y evaluado(a)

Este grupo lo componen todas las pruebas escritas llamadas *objetivas* y tienen como denominador común que la o el alumno elige la respuesta entre una serie de alternativas que se le proporcionan. Entre los diferentes tipos de prueba o preguntas se encuentran las de verdadero/falso, de múltiple elección de respuesta o selección múltiple, de emparejamiento y de clasificación.

Algunas ventajas de estas pruebas objetivas son:

- Evalúan gran cantidad de información a bajo costo.
- Evitan que factores ajenos al aprendizaje influyan en los resultados.
- Permiten una corrección rápida y objetiva.
- Evitan la posibilidad de respuestas ambiguas.

Entre sus desventajas se pueden mencionar las siguientes:

- Es difícil medir conductas del conocimiento complejas o superiores.
- Requieren mayor capacidad intelectual en la elaboración de preguntas para que sean instrumentos de evaluación válidos.
- Perjudican la expresión oral y escrita.

A pesar de que la formación basada en competencias se utiliza ampliamente, esta tendencia debería disminuir en el futuro, ya que la evaluación de competencias tendrá que abarcar aspectos prácticos, es decir, ubicar al alumno como si estuviera inserto en el mundo laboral, donde se deben evaluar tanto aspectos cognitivos como actitudinales y valorales.

Instrumentos de evaluación que requieren conocimiento o comunicación directa entre evaluador(a) y evaluado(a)

a) Comportamiento

Son instrumentos que sirven para evaluar mediante la observación, la conducta o comportamiento de la o el evaluado. La observación puede ser informal o estructurada; se recomienda seguir la segunda alternativa porque tiene ventajas comparativas al ser más objetiva, uniforme y auditable en el tiempo.

Por otro lado, estos instrumentos formales de comportamiento sirven como dispositivo de apoyo para otros instrumentos de evaluación, a modo de ejemplo para evaluar disertaciones.

b) Lista de cotejo

También conocida como *check-list*. Este instrumento registra la presencia o ausencia de una determinada característica o conducta en la o el evaluado.

Si bien esta definición limita el alcance de este instrumento, en el sentido de que no todo es blanco o negro, en la formación basada en competencias se emplea la lista de cotejo para evaluar el aprendizaje actitudinal, así como aprendizajes de procesos o procedimientos con el fin de definir si los pasos que una determinada tarea requiere para llevarla a cabo se han realizado o no; esto implica que la o el alumno conozca previamente el listado de procedimientos requeridos para alcanzar el objetivo.

Una lista de cotejo se compone de la detallada enumeración de los pasos que la o el evaluado debe seguir al realizar una tarea, de manera que irá marcando sí/no, completo/no completo, terminado/no terminado, según la actividad de que se trate.

Sin embargo, se debe tener presente que habrá que calificar a la o el alumno cuidando que el instrumento no se transforme en otro (por ejemplo, en una escala de calificación). La lista necesariamente debe tener un puntaje que valide a qué distancia del cumplimiento del objetivo se encuentra el evaluado. Recordemos que este instrumento es menos flexible en la asignación de puntajes que otros similares.

Una lista de cotejo debe considerar al menos los siguientes puntos:

- Cada ítem debe presentarse simple y claramente para que la o el evaluado y la o el evaluador comprendan lo que se espera de ellos.
- Los ítems deben estar relacionados con lo importante de la destreza y no con los puntos obvios que ya conocen los involucrados. Se debe centrar en lo que agrega valor a la tarea.
- La secuencia de los ítems debería ser la misma que la de los pasos necesarios para completar la tarea.
- En cuanto a la construcción del formato, debe incluir los siguientes aspectos:
 - Nombre de la o el evaluado.
 - Fecha de la observación.
 - Nombre de la o el evaluador.
 - Título de la tarea.
 - Lista de ítems.
 - Dos columnas: sí/no.
 - Una sección para observaciones o comentarios acerca del trabajo.
 - Escala de nota final.

c) Escala de valores o calificación

Este instrumento es una lista de cotejo enriquecida, pues no se limita a señalar la presencia o ausencia de una característica observada, sino que indica el grado en que la o el evaluado la posee. Estas escalas ofrecen mayor creatividad al diseñar formatos de evaluación, pues miden la gradualidad mediante símbolos, números o descripciones.

Una escala de valor es más apropiada para evaluar la calidad de un trabajo o producto, así como aspectos afectivos o actitudinales de las y los alumnos, pues ofrece amplitud y profundidad en las variables que se incluirán en la evaluación.

En una escala de valor de la calidad de un trabajo o producto se deben considerar los siguientes puntos:

- El listado de ítems incluirá todos los criterios con los que debe contar un producto calificado en su graduación máxima. Esto es importante porque permite a la o el evaluado conocer con anticipación los componentes de su evaluación; además, puede tener una preautoevaluación constructiva para ver en qué grado ha alcanzado su objetivo de aprendizaje.
- Los ítems deben dividir los componentes que pueden ser valorados.
- Cada componente de la lista debe valorarse de acuerdo con el criterio especificado en el objetivo.

- La escala de valor debe ser clara y fácil de usar para la o el evaluador, y debe presentar rangos para la elección, como muy bueno, bueno, suficiente, insatisfactorio.
- Las partes que deben incluirse en una escala de valor son:
 - Nombre de la o el participante.
 - Fecha de la observación.
 - Nombre de la o el evaluador.
 - Título del producto, tarea o comportamiento por evaluar.
 - Indicaciones.
 - Lista de ítems o componentes que serán valorados.
 - Una columna para los valores.
 - Una sección para comentarios.

d) Bitácora o registro anecdótico

Consiste en la descripción de comportamientos que se consideran importantes. Las características que debe poseer un buen registro anecdótico son: establece un comportamiento típico basado en anécdotas, limita cada anécdota o incidente a un hecho concreto e indica las circunstancias necesarias para una buena información y registro.

En la bitácora se registra información observada durante un tiempo determinado.

Este instrumento puede ser utilizado por la o el docente y por la o el alumno, puesto que privilegia el registro libre de observaciones vinculadas a un tema determinado y contextualizado.

La o el docente puede elaborar fichas o escribir un cuaderno de notas para llevar registros por alumno(a) o por grupo de alumnos(as). Se deben realizar anotaciones que describan conductas observables que respondan a esta denominación y que no se confundan con opiniones o prejuicios de la o el docente.

Únicamente se anotan las acciones relacionadas con el objetivo de la evaluación.

Un buen registro debe mostrar la conducta de la o el estudiante en diversos momentos para ampliar la calidad de la información y mostrar una perspectiva diferente de la observada sólo en el salón de clases.

Un registro anecdótico recupera información que evidencia el desarrollo cognitivo de la o el alumno, además de aspectos actitudinales relevantes en la formación que debe construir cada alumno o alumna.

Es importante que la o el docente contribuyan a que las y los alumnos elaboren sus propias bitácoras, ya que les auxiliarán en la toma de decisiones respecto a la información que consideren necesaria registrar, les permitirán anotar dudas y, posteriormente, realizar comentarios propios sobre los contenidos desarrollados en clase. En definitiva, la o el alumno puede evidenciar su propio aprendizaje.

e) Portafolio de evidencia

Portafolio de evidencias: conjunto de documentos, materiales y archivos reunidos con un propósito específico, recolectados de manera sistemática.

El portafolio muestra el esfuerzo del sujeto, el progreso en su rendimiento en una o más áreas.

El portafolio es un instrumento que permite la compilación de los trabajos realizados por las y los estudiantes durante un curso o en una asignatura, y en el que se pueden agrupar datos de vistas técnicas, resúmenes de textos, proyectos, informes y anotaciones diversas. El portafolio incluye también las pruebas y las autoevaluaciones de las y los alumnos.

La finalidad de este instrumento es auxiliar a la o el estudiante a desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo y reflexionar sobre él para intentar mejorar su producto. El portafolio le ofrece al profesor(a) la oportunidad de trazar informes de la clase a partir de análisis individuales centrados en la evaluación de las y los alumnos(as) a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como instrumento de evaluación del razonamiento reflexivo, el portafolio ayuda a documentar, registrar y estructurar los procedimientos y el propio aprendizaje. La o el estudiante, con ayuda de la o el profesor, verificará lo que necesita mejorar en su desempeño. Por otro lado, el portafolio permite a la o el profesor conocer mejor a su alumno(a), sus ideas, sus expectativas y su concepción del mundo.

El portafolio tiene una función organizadora del aprendizaje y estimula los procesos de desarrollo personal. No puede ser escrito en un fin de semana, sino que ha de hacerse durante el proceso, siempre enriquecido por nuevas informaciones, nuevas perspectivas y nuevas formas de pensar soluciones.

La estructura formal de un portafolio de evidencia incluye:

- Portada.
- Diferenciación, organización y clasificación de:
 - Sector de aprendizaje o materias.
 - Trabajos prácticos.
 - Evaluaciones.
 - Otros varios.
- Anotaciones personales.
- Evaluaciones del portafolio.
- Conclusiones.

A continuación se señalan los aspectos que deben considerarse en la conformación de un portafolio de evidencias.

Concepto	Conjunto ordenado y sistemático de registros personales que hace una persona de sus realizaciones prácticas en un cuaderno o carpeta.
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar los resultados de trabajos diarios o frecuentes. - Fomentar la reflexión personal. - Analizar los propios procesos de aprendizaje. - Valoraciones o juicios sobre un aspecto concreto de ciertas actividades o tareas (intelectual o personal).
Características	<ul style="list-style-type: none"> - Integrador. - Sistemático. - Recurso documental justificado. - Enmarcado en directrices estrictas de plazos de actividades. - De formas, estructura y contenidos variables.
Requerimientos	<ul style="list-style-type: none"> - Tenacidad. - Dedicación. - Sinceridad. - Habilidad para analizar los elementos de la tarea.
Habilidades prioritarias que deben abordarse mediante el portafolio	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades para autoevaluarse críticamente y de manera realista. - Habilidades de planificación atendiendo a la contingencia. - Habilidades para recoger y registrar información. - Habilidades para comunicarse. - Habilidades para revisar el propio itinerario analizando la consecución de metas y causas de los fracasos,
Experiencias didácticas priorizadas	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar a registrar información que vaya de lo local a lo específico, para construir una información más global aplicando diferentes técnicas auxiliares de registro. - Enseñar a recuperar información, reproducirla e identificar los propósitos de la tarea. - Enseñar a reflexionar sobre los propios atributos, su proceso de aprendizaje, sus resultados y conclusiones, de manera que el alumno sea consciente de un panorama total de su trabajo que le permita la autocrítica y la evaluación como un camino hacia la autocorrección y la autonomía.
Beneficios	<ul style="list-style-type: none"> - Concede importancia al proceso continuo más que al resultado final. - Da oportunidad de sintetizar el aprendizaje. - Posibilita la sinergia de varios modelos de autorreflexión. - Facilita la creación de planes de acción tutorial. - Permite la conjunción de competencias intelectuales y afectivas.

Fuente: Rodríguez Moreno, *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*, 2006.

f) Proyecto

El *proyecto* es un instrumento útil para evaluar el aprendizaje de las y los alumnos, ya que permite verificar las capacidades para:

- Representar objetivos que deben ser alcanzados.
- Caracterizar propiedades de lo que se abordará.
- Anticipar resultados intermedios y finales.
- Escoger estrategias más adecuadas para solucionar problemas.
- Ejecutar las acciones para alcanzar procesos o resultados específicos.
- Evaluar condiciones para la solución del problema.
- Seguir criterios preestablecidos.

El proyecto puede ser propuesto individualmente o en equipo. En los proyectos en equipo, además de las capacidades ya descritas, se puede verificar, por ejemplo, la presencia de algunas actitudes, como respeto, capacidad para escuchar, tomar decisiones en conjunto, solidaridad, etcétera.

En la evaluación del proyecto se utilizan dos formas de observación:

- Sistemática.
- Asistemática.

En la sistemática, la o el observador tiene objetivos previamente definidos y, en consecuencia, conoce los aspectos que se evaluarán.

La observación asistemática se refiere al registro del mayor número posible de experiencias casuales por parte de la o el observador, aunque esta información no se correlacione previamente con objetivos claros y definidos.

Algunos instrumentos que ayudan a la realización de la observación son:

- Lista de cotejo (*check-list*).
- Lista de los aspectos por observar en el desempeño de la o el estudiante.
- Escala de clasificación; conjunto de afirmaciones encaminado a verificar el posicionamiento del proyecto en las y los alumnos.
- Anecdotario o registro de acontecimientos que revelan aspectos significativos del comportamiento de la o el alumno.

Cualquiera que sea la forma del instrumento, lo importante es que sirva de guión para que la alumna o el alumno tomen conciencia de los aspectos en los cuales serán evaluados.

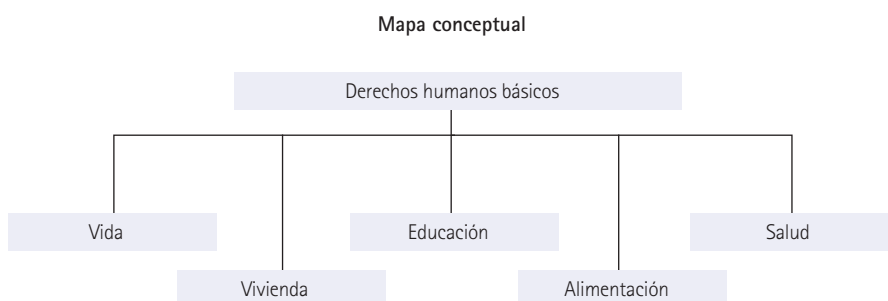
Al observar un proyecto, debe tomarse en cuenta lo siguiente:

- Seleccionar los aspectos que se observarán.
- Determinar momentos de registro formal para que no se acumule información. La observación deberá ser esencialmente formativa, esto es, los datos servirán para introducir mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Hacer de la observación un medio estimulante para la autoevaluación de la o el alumno.
- Evitar juicios subjetivos de naturaleza personal.
- Mantener el diálogo entre observado(a) y observador(a).

g) Mapas conceptuales

Los mapas conceptuales son instrumentos desarrollados para estudiar la formación de conceptos y significados y tienen por objeto *representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones*. Una proposición se refiere a dos o más conceptos, unidos por palabras, y que en conjunto forman una unidad con un significado específico. Si se toman como ejemplo los derechos humanos básicos como la alimentación, la salud, la educación, la vivienda, etc., el mapa conceptual puede ser como el siguiente:

El mapa conceptual es una representación gráfica de conceptos y sus relaciones.



Fuente: elaboración propia.

En general, los aprendizajes significativos se adquieren más fácilmente cuando los conceptos nuevos forman parte de otros conceptos más amplios, más inclusivos.

Los mapas conceptuales deben ser jerárquicos, esto es, los conceptos más generales e inclusivos se situarán en la parte superior del mapa, y los más específicos y menos inclusivos en la parte inferior.

Los conceptos guardan entre sí un orden jerárquico y están unidos por líneas que establece la relación que hay entre ellas.

Estos mapas son herramientas muy útiles cuando se recopila información, pues son una radiografía de lo que la o el estudiante sabe acerca de un concepto o conocimiento determinado, además de mostrar las conexiones que ha logrado establecer entre este conocimiento y otros que posee.

Sin embargo, en la formación basada en competencias esta forma de evaluar es prácticamente inexistente, a pesar de sus ventajas. Entre las causas por las que no se utilizan se encuentran:

- Poco conocimiento de las y los docentes.
- Es una herramienta de enseñanza-aprendizaje y evaluación reciente.
- Requiere de mayor dedicación de la o el docente para preparar evaluaciones apropiadas.

Bobbye Bartels¹⁰ muestra usos interesantes de los mapas conceptuales en la evaluación formal e informal de las y los estudiantes. Según este autor, dichos mapas son una excelente herramienta para que las y los alumnos muestren el grado de profundidad alcanzado en el aprendizaje. También sirven para mostrar cómo enfrenta un(a) estudiante un conocimiento nuevo y cómo aplica los conocimientos previos en torno al tema.

Para usar el mapa conceptual en la evaluación del aprendizaje debe considerarse lo siguiente:

- Debe haber un mapa de referencia que actúe como guía y con el cual se puedan establecer comparaciones.
- Estos mapas guía deben ser construidos por la o el profesor y discutidos, en lo posible, con otros colegas para su validación.

Las actividades que se desarrollan con las y los alumnos pueden ser de varios tipos. La más simple es que construyan el mapa de un concepto específico usando algún ejemplo como modelo. Otras posibilidades son:

- Entre un conjunto de relaciones y un conjunto de conceptos, las y los estudiantes establecen los nexos y las jerarquías entre ellos.
- Entregar a las y los estudiantes un mapa vacío o parcialmente lleno, y un grupo de conceptos que deberán acomodar en los espacios en blanco.
- Proporcionar un conjunto de relaciones y un mapa sólo con los conceptos para que los estudiantes establezcan las relaciones apropiadas.

El mapa conceptual puede ser usado para trabajar tanto individual como grupalmente. En general, es más conveniente hacerlo en forma grupal por la riqueza que produce la discusión en torno a la construcción del mapa.

Para evaluar y, eventualmente, calificar el trabajo de la o el estudiante con los mapas conceptuales, Bartels¹¹ propone tres categorías, y para cada una establece cuatro criterios de desempeño a los cuales les asigna un puntaje que se muestra a continuación y que básicamente se refiere a la utilización de:

¹⁰ Bobbye H. Bartels, "Promoting Mathematics Connections with Concept Mapping", en *Mathematics Teaching in the Middle School*, vol. 1, núm. 7, Reston, National Council of Teachers of Mathematics, noviembre-diciembre, 1995, pp. 542-549.

¹¹ *Idem.*

I. Conceptos y terminología	
3 puntos	Muestra un entendimiento del concepto o principio y usa un lenguaje técnico claro.
2 puntos	Comete algunos errores en la terminología empleada y muestra algunos vacíos en el entendimiento del concepto o principio.
1 punto	Comete muchos errores en la terminología y muestra vacíos conceptuales profundos.
0 puntos	No muestra ningún conocimiento en torno al concepto tratado.

II. Conocimientos de las relaciones entre conceptos	
3 puntos	Identifica todos los conceptos importantes y demuestra conocimiento de las relaciones entre éstos.
2 puntos	Identifica importantes conceptos, pero realiza algunas conexiones erradas.
1 punto	Realiza muchas conexiones erradas.
0 puntos	Falla al establecer cualquier concepto o conexión apropiada.

III. Habilidad para comunicar conceptos a través del mapa conceptual	
3 puntos	Construye un mapa conceptual apropiado y completo, incluye ejemplos, coloca los conceptos en jerarquías y conexiones adecuadas y coloca relaciones en todas las conexiones, lo que da como resultado final un mapa fácil de interpretar.
2 puntos	Coloca la mayoría de los conceptos en una jerarquía adecuada y establece relaciones apropiadas la mayoría de las veces, lo que da como resultado un mapa fácil de interpretar.
1 punto	Coloca sólo unos pocos conceptos en una jerarquía apropiada y usa sólo pocas relaciones entre los conceptos, lo que da como resultado un mapa difícil de interpretar.
0 puntos	Produce un resultado final que no es un mapa conceptual.

h) Exposición

La exposición es la manifestación oral de un tema determinado durante un tiempo previamente asignado; además, la o el expositor enfrenta y responde a las interrogantes planteadas por las y los oyentes.

Para la aplicación óptima de este instrumento de evaluación, la o el evaluador deberá ser objetivo(a), definir criterios de evaluación y evitar prejuicios que pueda tener sobre la o el evaluado.

Una forma eficiente de evaluar la exposición es a través de instrumentos como la lista de cotejo o escala de valores.

i) El estudio de caso como instrumento de evaluación de competencias

DEFINICIÓN DE LA TÉCNICA

La técnica de estudio de casos consiste en analizar y estudiar situaciones problemáticas diversas de la vida real para entrenar a las y los alumnos en la búsqueda de soluciones.

Al tratarse de un método pedagógico activo, se exigen ciertas condiciones mínimas a la o el profesor: creatividad, metodología activa, preocupación por una formación integral, habilidades para el manejo de grupos, buena comunicación con el alumnado y una vocación docente definida. El método da mejores resultados en grupos poco numerosos.

Un caso describe una situación en la vida de una persona, familia o grupo. Como estrategia o técnica de aprendizaje, prepara a las y los alumnos en la elaboración de soluciones válidas para los posibles problemas de carácter complejo que se presenten en la realidad futura. En este sentido, el caso enseña a vivir en sociedad.

El caso no proporciona soluciones sino datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles salidas que se pueden encontrar a cierto problema. No ofrece soluciones a la o el estudiante, lo instruye para generarlas. Las conclusiones se contrastan con las de otros, y se hacen sugerencias propias. De esta manera se ejercita en el trabajo colaborativo y en la toma de decisiones.

EN QUÉ CONSISTE LA TÉCNICA

Esta técnica está indicada especialmente para diagnosticar y decidir respecto a problemas en los que las relaciones humanas desempeñan un papel importante. Es útil para:

- Analizar un problema.
- Determinar un método de análisis.
- Adquirir agilidad para determinar alternativas o cursos de acción.
- Tomar decisiones.

En el enfoque de estudio de casos como estrategia didáctica, Martínez y Musitu¹² mencionan tres modelos que se diferencian en razón de sus propósitos metodológicos:

- 1) *Modelo centrado en el análisis de casos.* Este modelo contribuye al conocimiento y la comprensión de los procesos de diagnóstico e intervención, así como de los recursos utilizados, las técnicas empleadas y los resultados obtenidos a través de los programas de intervención propuestos. Con este modelo las y los estudiantes conocen, analizan y valoran los procesos de intervención elaborados por expertos en la resolución de casos concretos.
- 2) *Enseñar a aplicar principios y normas legales establecidas a casos particulares,* de forma que las y los estudiantes se ejerciten en la selección y

¹² A. Martínez y G. Musitu, *El estudio de casos para profesionales de la acción social*, Madrid, Narcea, 1995.

aplicación de los principios adecuados a cada situación. Se desarrolla un pensamiento deductivo a través de la atención preferente a la norma y a las referencias objetivas; se encuentra la respuesta correcta a la situación planteada.

- 3) Entrenamiento en la resolución de situaciones. Los casos utilizados en este modelo requieren un marco teórico y atender a la singularidad y complejidad de contextos específicos. Se subraya el respeto a la subjetividad personal y la necesidad de considerar las interacciones que se producen en el escenario estudiado.

Respecto al proceso operativo, se propone el siguiente decálogo de Martínez y Musitu:¹³

- 1) Estudiar el caso planteado situándolo en su contexto.
- 2) Analizar el caso desde distintas perspectivas tratando de señalar las principales variables que describen la situación planteada.
- 3) Identificar la información adicional para conocer el caso con profundidad e indicar los principales datos que será necesario recabar.
- 4) Detectar los puntos fuertes y débiles de la situación, así como las interacciones que se producen entre ellos: los roles más significativos, los planteamientos teóricos e ideológicos desde los que se plantean las intervenciones que influyen en el caso.
- 5) Estudiar separadamente cada uno de los problemas y describir los principales cambios que es preciso llevar a cabo en cada situación para solucionarlos.
- 6) Generar diversas alternativas de acción para abordar cada uno de los cambios.
- 7) Estudiar los pros y los contras de cada alternativa y establecer un proceso de selección hasta llegar a un par de decisiones alternativas; elegir la más coherente, la más factible y la que conlleve el menor número de dificultades y efectos negativos.
- 8) Implementar la decisión tomada señalando las estrategias y recursos necesarios para llevarla a cabo.
- 9) Determinar el procedimiento con el que se evaluará la decisión adoptada y sus efectos.
- 10) Reflexionar sobre los temas teóricos que plantea el caso presentado.

¹³ *Idem.*

Los pasos establecidos se centran en tres momentos:

Primer momento	Segundo momento	Tercer momento
Estudio de la situación	Selección de un problema, conflicto o incidente objeto de estudio, y propuesta de un ejercicio de representación de papeles.	Reflexión sobre el proceso, la resolución de la situación, los efectos de la decisión adoptada, la "actuación de los personajes representados" y sobre los temas teóricos implicados que están en la base de toda la acción.

CARACTERÍSTICAS DE LA TÉCNICA

La técnica de estudio de casos como método docente tiene la gran ventaja de que se adapta perfectamente a distintas edades, diversos niveles y áreas de conocimiento. Lo mismo se puede emplear en la educación primaria que en la media y superior.

Las narraciones presentadas como estudio de caso dentro de la perspectiva didáctica deben cumplir ciertas condiciones, entre las que destacan:

- a) *Autenticidad*: una situación concreta basada en la realidad.
- b) *Urgencia de la situación*: una situación problemática que requiere un diagnóstico o una decisión.
- c) *Orientación pedagógica*: una situación que proporciona información o formación en un dominio del conocimiento o de la acción.
- d) *Totalidad*: una situación total, es decir, que incluya la información necesaria y todos los hechos disponibles.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS RECOMENDABLES

Un buen caso debe ser:

- *Verosímil*: que el argumento sea posible, que dé la impresión de que lo ha vivido alguien.
- *Provocador*: que la historia que cuenta estimule la curiosidad e invite al análisis.
- *Conciso*: sin adornos literarios ni exceso de tecnicismos.
- *Cercano*: con narraciones y psicologías del entorno más cercano de la propia cultura.
- *Ambiguo*: como la realidad, que no se convierta en un teatro infantil y maniqueo de buenos contra malos.

LA PRUEBA EXPERIMENTAL DEL CASO

Si se piensa dar un uso intensivo o de cierta importancia a un caso concreto, conviene validarlo; es decir, someterlo experimentalmente a prueba. Para ello,

deberá discutirse en un grupo concreto mientras el redactor participa como observador. En este ejercicio se puede encontrar lo siguiente:

- Información necesaria que se ha omitido.
- Datos innecesarios que generan discusiones inútiles.
- Redundancias en la información.
- Errores de estilo que producen ambigüedad.
- Términos concretos interpretados erróneamente.

TIPO DE CASOS

- *Caso de valores*: en ocasiones, en los grupos hay divergencias que normalmente surgen por la diferente valoración que cada miembro tiene de personas o acontecimientos. Cada uno tiene una escala de valores. Dos personas pueden encontrarse afectivamente en un aquí y ahora, pero cuando abordan un tema desde sus respectivos núcleos de valores, se encontrarán en posiciones antagónicas.
- *Caso incidente*: la descripción dramática del incidente al grupo es un punto de partida. La finalidad última es que las y los participantes busquen activamente información complementaria que permita esclarecer los procesos individuales de la decisión. El incidente redactado supone necesariamente un contexto, un pasado, unas condiciones correlativas, y termina implicando al que lo estudia en una pregunta: si tuvieras que resolver este conflicto, ¿qué harías?
- *Caso de solución razonada*: lo que se pretende es entrenar al grupo para encontrar soluciones razonables. Se diferencia del caso incidente en que aquí no hay información complementaria; el grupo ha de contentarse con los datos del caso y concentrar su esfuerzo en conciliar las diversas salidas para encontrar la solución más razonable.
- *Caso en que se aplica la imaginación*: promover en el grupo una representación de un caso imaginario con base en situaciones reales. Predomina el examen de realidades más amplias a partir de un hecho concreto, así como la toma de conciencia de sus causas y consecuencias. El caso provoca definiciones personales que, normalmente, son ideológicas, aunque no se descarta la posibilidad de posturas vitales o comprometidas ante situaciones reales.
- *Caso de búsqueda real*: este método sólo puede utilizarse cuando previamente se ha desarrollado una discusión ideológica o un proceso de concienciación respecto a un problema concreto. Consiste en solicitar al grupo que presente un caso real que incluya la problemática analizada con anterioridad. Por caso real se entiende aquel en que hayan sucedido las circunstancias analizadas, aunque no todas a las mismas personas y en las mismas situaciones. Se trata, por lo tanto, de entrenar al grupo en la búsqueda de casos reales y, a partir de ellos, discutir soluciones concretas.

- *Caso temático*: cuando se plantea un caso temático no interesa tanto que el grupo busque soluciones concretas a la situación planteada, como que dialogue sobre un contenido específico. La elección depende, evidentemente, de la situación real del propio grupo. Lo que importa, por lo tanto, no es el caso en sí sino el tema de fondo sobre el que gira: divorcio, drogas, eutanasia, relaciones prematrimoniales, racismo, aborto, homosexualidad, tensión generacional, violación de los derechos humanos, etcétera. Se trata de la fórmula más libre y, por lo tanto, más tangencial al concepto estricto de caso. Se plantea una historia, pero lo relevante es el tema sobre el que versa esa historia.

APRENDIZAJES QUE FOMENTAN LA TÉCNICA DE ESTUDIO DE CASOS

Esta técnica de trabajo se centra en áreas que requieren un entrenamiento para la formación teórico-práctica, ya que desarrollan los siguientes aprendizajes:

- 1) Habilidades cognitivas, como pensamiento crítico, análisis, síntesis y evaluación.
- 2) Aprendizaje y aplicación de conceptos aprendidos previamente, tanto de manera sistemática como por experiencia propia.
- 3) Habilidad para trabajar en grupo, así como la actitud de cooperación, el intercambio y la flexibilidad, lo que constituye una preparación eficaz para las relaciones humanas.
- 4) Acercamiento a la realidad, comprensión de fenómenos y hechos sociales, familiaridad con las necesidades del entorno, sensibilización ante la diversidad de contextos y diferencias personales y mejoramiento de actitudes para afrontar problemas humanos.
- 5) Desbloqueo de actitudes inseguras o temerosas.
- 6) Desarrollo de la idea de nosotros.
- 7) Disposición a la escucha comprensiva.
- 8) Entrenamiento dinámico de la autoexpresión, la comunicación, la aceptación, la reflexión y la integración.
- 9) Motivación por el aprendizaje, ya que las y los alumnos, por lo general, encuentran más interesante el trabajo de estudio de casos que las lecciones magistrales y la lectura de libros de texto.
- 10) Procesos de toma de decisiones.

Por otra parte, los aprendizajes que promueve esta técnica y que se asocian al desarrollo de competencias son:

- Trabajo en equipo.
- Capacidad para aprender por cuenta propia.
- Capacidad de análisis, síntesis y evaluación.

- Pensamiento crítico.
- Capacidad para identificar y resolver problemas.
- Creatividad.
- Capacidad para tomar decisiones.
- Comunicación oral y escrita.

LA EVALUACIÓN EN LA TÉCNICA DE ESTUDIO DE CASOS

A las y los estudiantes se les dice que no hay respuestas correctas o incorrectas al analizar y resolver casos. También se les advierte que no deben convencer a la o el maestro. El trabajo de la o el profesor consiste en ayudar a los estudiantes a identificar y desarrollar contextos basados en prácticas específicas a partir de teorías o modelos.

Cuando las y los estudiantes analizan un caso, definen los problemas, aclaran dudas, ponderan las alternativas y escogen un curso de acción. Estas habilidades integran la reflexión crítica. Se requiere que los estudiantes utilicen conocimientos prácticos y teóricos para analizar minuciosamente y reestructurar un caso. Responder a las preguntas sobre un caso hace que el proceso de pensamiento de los estudiantes sea explícito.

Para evaluar el progreso de las y los estudiantes, es útil dividir las habilidades de un análisis de casos en tres partes: identificación de los hechos, identificación del problema y solución. La evaluación del estudiante se establece en la medida en que haga preguntas explícitas, en su proceso de información y sus soluciones.

En relación con la evaluación de los aprendizajes de las y los alumnos al abordar el método de casos, se puede señalar que:

- Las y los alumnos deben tener objetivos claros de aprendizaje al discutir el caso correspondiente.
- La o el profesor debe indicar los aspectos que se tomarán en cuenta para la evaluación:
 - a) Elaboración de actividades previas a la discusión del caso (resumen, reporte, cuadro sinóptico, mapa conceptual, etcétera).
 - b) Participación de las y los alumnos en la discusión (intervenciones, planteamiento de dudas, aporte de información, motivación para participar).
 - c) Actividades posteriores a la discusión del caso (tarea, resumen, consulta, conclusión individual o de equipo, etcétera).

Es recomendable que la o el profesor elabore un formato que le permita registrar la evaluación durante el proceso.

BIBLIOGRAFÍA

- Airasian, Peter, *La evaluación en el salón de clases*, México, SEP-McGraw Hill (Biblioteca para la actualización del Maestro), 2002.
- Alanís, Antonio, *El saber hacer en la profesión docente*, México, Trillas, 2001.
- Álvarez Méndez, Juan, *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid, Morata, 2001.
- Argudín, Yolanda, *Educación basada en competencias*, México, Trillas, 2006.
- Bartels, Bobbye H., "Promoting Mathematics Connections with Concept Mapping", en *Mathematics Teaching in the Middle School*, vol. 1, núm. 7, Reston, National Council of Teachers of Mathematics, noviembre-diciembre, 1995.
- Brousseau, Guy, *Iniciación al estudio de las teorías de las situaciones didácticas*, Madrid, Libros del Zorzal, 2007.
- Bruner, Jerome, *Desarrollo cognitivo y educación*, 5ª ed., Madrid, Morata (selección de textos de Jesús Palacios), 2004.
- Carreño, Fernando, *Enfoques y principios de la evaluación*, México, Trillas, 2005.
- Casanova, María Antonia, *Manual de evaluación educativa*, 8ª ed., Madrid, La Muralla, 2002.
- Díaz Barriga, Frida, y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw Hill, 2002.
- Eggen, Paul, y Donald Kauchak, *Estrategias docentes, enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, México, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Fermín, Manuel, *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*, Buenos Aires, Kapeluz, 2003.
- Hargreaves, Andy, et al., *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*, México (Biblioteca del Normalista SEP-Octaedro), 2003.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, *El taller sobre el método de casos como técnica didáctica*, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, disponible en <<http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>>, página consultada en febrero de 2011.
- Livas González, Irene, *Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación educativa*, México, Trillas, 2000.

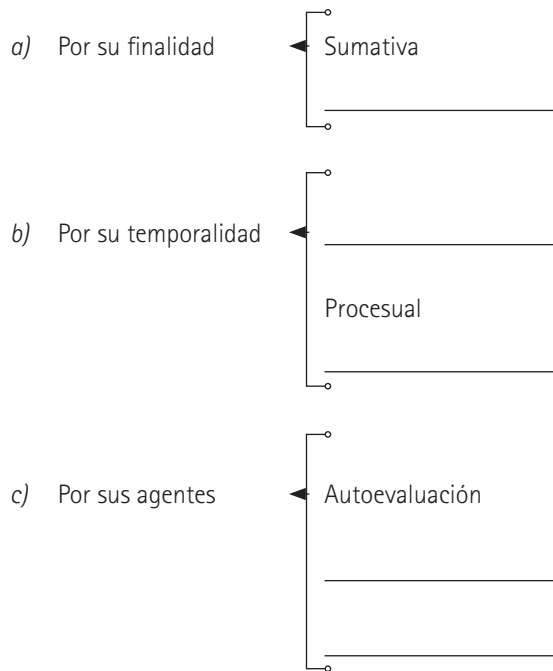
- Martínez, A., y Gonzalo Musitu, *El estudio de casos para profesionales de la acción social*, Madrid, Narcea. 1995.
- Navío Gámez, Antonio, *Las competencias del formador de formación continua*, Barcelona, UAB, 2001, disponible en <<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5004/ang03de20.pdf?sequence=3>>, página consultada en febrero de 2012.
- O'Brien, Tim, y Dennis Guiney, *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*, México, SEP/ Alianza Editorial Mexicana (Biblioteca de actualización del maestro), 2005.
- Perrenoud, Philippe, *Diez nuevas competencias para enseñar*, 3ª ed., Barcelona, Grao, 2005.
- Pozo, Juan, *Adquisición de conocimiento*, Madrid, Morata, 2003.
- Rodríguez Moreno, María Luisa, *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*, Barcelona, Laertes, 2006.
- Rosales, Carlos, *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Madrid, Narcea, 2000.
- Ruiz Iglesias, Magalys, *Cómo evaluar el dominio de competencias*, México, Trillas, 2011.
- _____, *El concepto de competencias desde la complejidad, Hacia la construcción de competencias educativas*, México, Trillas, 2011.
- _____, *¿Qué es la formación basada en competencias?*, México, Trillas, 2010.
- _____, "La evaluación basada en competencias", ponencia presentada en el *II Encuentro Latinoamericano de Experiencias en Educación Popular y Ambiental*, Pinar del Río, noviembre de 2004, disponible en <http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/mag_competencias.pdf>, página consultada en febrero de 2012.
- Santos Guerra, Miguel, *Comprender es evaluar*, Buenos Aires, Magisterio de Río de la Plata, 1998.
- _____, *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*, Madrid, Narcea, 2003.
- SEP, *Plan de estudios 2006. Educación básica, secundaria*, México, SEP, 2006.

EJERCICIOS

Ejercicio 1

Complete el siguiente esquema, de acuerdo con los contenidos revisados en este módulo.

Tipología de la evaluación



Ejercicio 2

Según los textos estudiados en este módulo, responda las siguientes preguntas.

1. ¿Qué entiende por evaluación educativa?

2. ¿Cuál es la diferencia entre calificar y evaluar?

3. ¿Cómo se deben utilizar la medición y la cuantificación de resultados para apoyar la evaluación del aprendizaje?

Ejercicio 3

A continuación se presentan las declaraciones de tres maestros sobre la forma de evaluar el aprendizaje de sus alumnos. Lea cuidadosamente y exprese su opinión sobre la forma en que conceptualizan la evaluación y sus funciones.

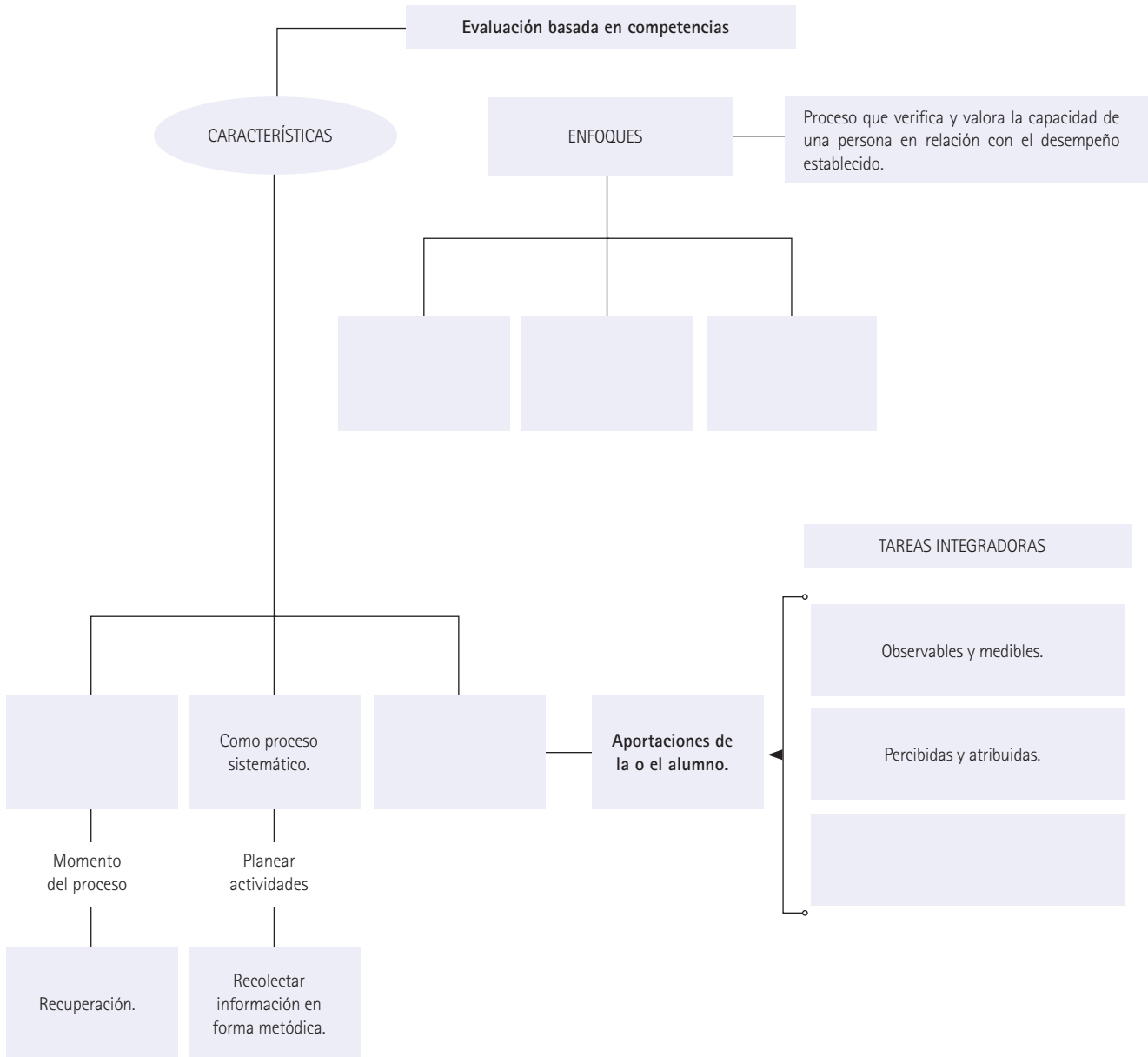
Registre sus apreciaciones en el cuadro que presentamos más adelante.

- A. Siempre aplico a mis alumnos(as) pruebas de ensayo, por ser la única forma en que se comprueba su capacidad de pensar.
- B. Los reactivos de opción múltiple se califican fácil y rápidamente, por eso los utilizo para medir el aprovechamiento de mi grupo; además, la mayoría de las pruebas estandarizadas, como enlace, contienen este tipo de preguntas, de modo que mis alumnos(as) se ejercitan en ello.
- C. Me aseguro de que las pruebas que preparo contengan algunas preguntas de opción múltiple, otras para completar y, por lo menos, una de ensayo. Estoy convencido de que la variedad despierta el interés de las y los alumnos y les brinda la oportunidad de demostrar lo que conocen en la forma más conveniente para ellas y ellos.

Maestro A	Maestro B	Maestro C

Ejercicio 4

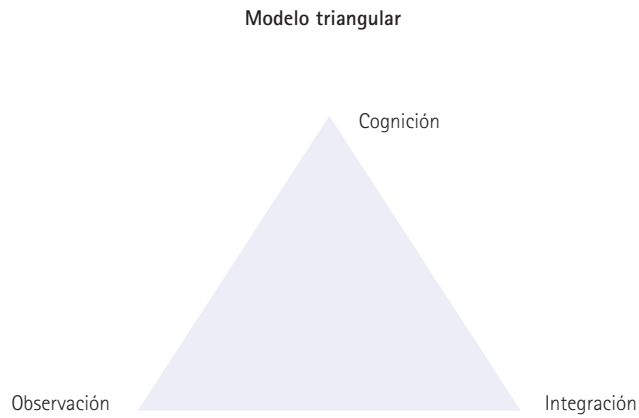
Complete el siguiente esquema de acuerdo con la evaluación basada en competencias.



Ejercicio 5

El cambio hacia una evaluación basada en competencias se representa con un modelo triangular como referente teórico para guiar las acciones de las y los maestros al hacer propuestas innovadoras.

Describe brevemente a qué se refiere cada uno de los componentes del modelo triangular.



Componente cognición

Componente observación

Componente integración

Ejercicio 6

Con base en las diferentes funciones y momentos de la valoración de resultados, analice las siguientes declaraciones de un docente.

El momento de preparar las boletas siempre es difícil para mí. Mis alumnos(as) toman en serio las calificaciones y hablan de ellas entre sí, aun cuando les advierto que no lo hagan. Son jóvenes, y para algunos su autoimagen depende de ellas, por lo que pueden producirles un efecto negativo. Con todo, creo que no conviene que piensen que su trabajo escolar es excelente cuando no es así... pero poner una calificación en una boleta le confiere un valor definitivo y permanente. Uno sabe que no es posible contentar a todos cuando se califica y que algunas expectativas quedarán defraudadas. Una cosa es cierta: me atormentan las calificaciones que concedo.

1. ¿A cuál de las direcciones fundamentales de la valoración está atendiendo el maestro?
 - a) Planeación.
 - b) Realimentación.
 - c) Autorregulación.

2. ¿Qué fin persigue el maestro al otorgar calificaciones en las boletas?
 - a) Fines de formación.
 - b) Fines de promoción.
 - c) Fines de certificación.
 - d) Fines centrados en la mejora de la docencia.

3. ¿Cuál o cuáles de las siguientes preguntas considera que se planteó el maestro al elaborar las boletas de sus alumnas y alumnos?
 - a) ¿Cuáles fueron los logros del evaluado en relación con las competencias particulares al comienzo del proceso de evaluación?
 - b) ¿Qué criterios de los definidos para las competencias particulares están presentes en los resultados alcanzados por la o el alumno?
 - c) ¿Qué evidencias sustentan la valoración de las actuaciones intencionales que manifiestan las competencias particulares?
 - d) ¿Cómo impactó el desempeño de las y los estudiantes en el logro de las metas de la institución educativa o la entidad?

Ejercicio 7

A continuación se presenta la pirámide de Miller. Coloque en cada uno de los estratos el tipo de instrumento de evaluación que utilizaría para comprobar la adquisición de las competencias o saberes establecidos en ella.



Ejercicio 8

De acuerdo con las características y la función de los diferentes instrumentos de evaluación presentados en este módulo, complete el siguiente cuadro.

Instrumento	Descripción	Características	Aplicación en la evaluación de competencias
Lista de cotejo	Este instrumento se refiere a la presencia o ausencia de una determinada característica o conducta en el evaluado.	Lista detallada de los pasos que el evaluado debe seguir al realizar una tarea apropiadamente; se coteja con sí/no.	Indica qué tan cerca o tan lejos se encuentra el evaluado del cumplimiento del objetivo.
Portafolio de evidencia		<ul style="list-style-type: none"> • Integrador • Sistemático • Recurso documental justificado • Enmarcado en directrices estrictas de plazos de actividades 	Auxilia al estudiante a desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo, reflexionando sobre él y mejorando su producto.
Mapas conceptuales	Los mapas conceptuales son instrumentos desarrollados para estudiar la formación de conceptos y significados.		
Exposición		Obliga al evaluador a ser más objetivo, a definir criterios de evaluación y a evitar prejuicios sobre el evaluado.	
	Consiste en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas para que se estudien y se analicen.		Entrenar a los alumnos para generar de soluciones.
Pruebas objetivas	La o el alumno elige la respuesta entre una serie de alternativas.		

Ejercicio 9

A continuación se presenta el caso de los suicidios colectivos en la Sierra Tarahumara, en sus primeras versiones.

En un hecho nunca antes visto, una oleada de suicidios colectivos azota la Sierra Tarahumara, aparentemente debido a la hambruna que golpea la región, agravada por la presencia de grupos delictivos, sequía, frío y falta de ayuda oficial.

Ramón Gardea, integrante del Frente Organizado de Campesinos Indígenas, denunció que mujeres y hombres se están tirando a los barrancos o se cuelgan.

En una televisora local señaló que "las mujeres indígenas, cuando llevan cuatro o cinco días sin poder dar de comer a sus hijos, se ponen tristes, y es tanta su tristeza que, hasta el 10 de diciembre (2011), 50 hombres y mujeres, pensando que no tienen qué darle a sus hijos, se arrojaron al barranco".

Las propias autoridades de la Sierra de Tarahumara han confirmado el fenómeno entre los rarámuris.

Jesús Antonio Quiñónez, secretario del Ayuntamiento de Carichi, en el estado de Chihuahua, denunció ante medios locales que, debido a la gran hambruna que azota la Sierra Tarahumara, algunos jefes de familia rarámuris se han quitado la vida.

Analice el caso detenidamente y, de acuerdo con la metodología del estudio de caso vista en este módulo, establezca lo siguiente:

a) Tipo de caso que representa

b) Características de la metodología que cumplen

c) Características que están ausentes en la descripción

d) Tipo de aprendizajes que podrían obtener los alumnos al abordar el caso

e) Competencias que desarrollarán al trabajar este caso

f) Evidencias que se pueden obtener

g) El papel de la o el profesor

h) El papel de la o el alumno

i) ¿Cómo utilizaría este caso para la enseñanza y respeto de los derechos humanos?

AUTOEVALUACIÓN

1. **¿Qué es la evaluación?**
 - a) Formular un juicio de valor sobre la calidad de aprendizaje logrado.
 - b) Calificar los resultados obtenidos en la medición.
 - c) Seleccionar lo que debe medirse y evaluarse.
 - d) Comprobar las medidas de enseñanza.

2. **Las funciones de la evaluación del aprendizaje se relacionan con:**
 - a) Los valores que la educación adopta.
 - b) El empleo que puede hacerse de la información obtenida.
 - c) La selección de los temas que integran el programa.
 - d) Todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. **Para evaluar el aprendizaje partimos de:**
 - a) La interpretación de los criterios de aprobación.
 - b) Las calificaciones obtenidas.
 - c) La adecuación del ritmo de la enseñanza.
 - d) Los logros alcanzados por las y los alumnos.

4. **La evaluación diagnóstica tiene lugar:**
 - a) Al finalizar cada tema.
 - b) Al principio de un curso o tema.
 - c) En cualquier momento del curso.
 - d) Al terminar un curso o tema.

5. **La evaluación formativa tiene como propósito:**
 - a) Predecir los resultados finales del curso.
 - b) Otorgar calificaciones según el rendimiento individual.
 - c) Comprobar los conocimientos obtenidos.
 - d) Elegir las mejores alternativas de acción educativa.

6. **Los rasgos característicos de la evaluación por competencias son:**
 - a) Es un proceso para cumplir con los aspectos formales de la enseñanza, como calificar, formar grupos y asignar un lugar en el aula a las y los alumnos.
 - b) Es un proceso continuo, sistémico y basado en evidencias para conocer el resultado de la enseñanza y el aprendizaje en un determinado grupo.
 - c) Es un proceso que apoya la medición, valoración y calificación de las actividades relacionadas con el desarrollo de la enseñanza en un grupo determinado.
 - d) Es un proceso que determina la calidad educativa que se ofrece en un centro educativo, de acuerdo con las dimensiones de la gestión y la administración.

- 7. Una de las características de la evaluación por competencias es la recuperación de lo aprendido, y algunas estrategias para lograrlo son:**
- a) Someter a la o el alumno a evaluaciones constantes en relación con los contenidos curriculares abordados a lo largo de la unidad, el semestre o el curso.
 - b) Implementar acciones de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación como parte de las actividades cotidianas del proceso enseñanza-aprendizaje.
 - c) Establecer con las y los alumnos criterios de realización, actividades de evocación y reconocimiento, así como promover la búsqueda de soluciones autónomas.
 - d) Conservar registros formales de desempeño en los expedientes escolares, a fin de que las y los alumnos cuenten con material para recuperar los conocimientos impartidos.
- 8. Se utilizan para evaluar el aprendizaje actitudinal así como aprendizajes de procesos o procedimientos; esto último se refiere a evaluar si los procedimientos que requiere una determinada tarea para llevarla a cabo se han realizado o no. Nos referimos a:**
- a) El portafolio de evidencias.
 - b) Las listas de cotejo.
 - c) La dramatización.
 - d) La bitácora.
- 9. Los mapas mentales son:**
- a) La manifestación oral de un tema determinado; su extensión depende del tiempo asignado.
 - b) La representación de un conjunto de significados conceptuales en una estructura de proposiciones.
 - c) Una reseña escrita de los conceptos y definiciones; consta de introducción, cuerpo y conclusiones.
 - d) La representación de una situación de la realidad como base para la reflexión y el aprendizaje.
- 10. La efectividad del estudio de casos como instrumento de evaluación depende de cuatro condiciones básicas:**
- a) Estudiar el caso, analizarlo, identificar la información, detectar los puntos fuertes y débiles de la situación.
 - b) Establecer distintas perspectivas de análisis para situarlo en un contexto específico y señalar las principales variables.
 - c) Autenticidad, urgencia de la situación, orientación pedagógica y totalidad al incluir la información necesaria para su análisis.
 - d) Detectar las interacciones, los roles más significativos y los planteamientos teóricos e ideológicos de los protagonistas del caso.

CLAVE DE RESPUESTAS

1	b
2	d
3	d
4	b
5	d
6	b
7	c
8	b
9	b
10	c

*Fase de formación especializada.
La evaluación del aprendizaje
en la enseñanza de los derechos humanos,*
se terminó de editar en octubre de 2012.
Para su composición se utilizaron los tipos
Futura y Rotis Sans Serif.

En el marco del Programa de Derechos Humanos y Medio Ambiente
y comprometida con la ecología y el cuidado del planeta,
la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal
edita este material en versión electrónica para
reducir el consumo de recursos naturales, la generación
de residuos y los problemas de contaminación.

**COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS
DEL DISTRITO FEDERAL**

Oficina sede

Av. Universidad 1449,
col. Florida, pueblo de Axotla,
del. Álvaro Obregón,
01030 México, D. F.
Tel.: 5229 5600

Unidades desconcentradas

Norte

Payta 632
col. Lindavista,
07300 México, D. F.
Tel.: 5229 5600, ext.: 1756

Sur

Av. Prol. Div. del Norte 5662,
Local B, Barrio San Marcos,
del. Xochimilco,
16090 México, D. F.
Tel.: 1509 0267

Oriente

Cuauhtémoc 6, 3er piso,
esquina con Ermita,
Barrio San Pablo,
del. Iztapalapa,
09000 México, D. F.
Tels.: 5686 1540, 5686 1230
y 5686 2087

Centro de Consulta y Documentación

Av. Universidad 1449,
edificio B, planta baja,
col. Florida, pueblo de Axotla,
del. Álvaro Obregón,
01030 México, D. F.
Tel.: 5229 5600, ext.: 1818

www.cd hdf.org.mx

