

La Evaluación de los Aprendizajes en la Universidad

Módulo 1: La evaluación y los aprendizajes

Material preparado por el Dr. Gabriel Díaz Maggioli para el CAES - 2023

Tabla de contenidos

LA EVALUACIÓN EN LA PRÁCTICA	3
DEFINIENDO LA EVALUACIÓN	4
LOS PROPÓSITOS DE LA EVALUACIÓN	5
TIPOS DE EVALUACIÓN	5
LOS MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN	7
CUESTIONES DE TERMINOLOGÍA	8
EFFECTOS DE LA EVALUACIÓN	9
LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y LOS NIVELES DE DESEMPEÑO	10
REQUISITOS PARA UNA BUENA EVALUACIÓN	12
EL PROCESO DE LA EVALUACIÓN	13
ÍTEMS DE EVALUACIÓN SUMATIVA TRADICIONALES	14
REFERENCIAS	20

Íconos utilizados en esta guía



Definición



Ejemplo



Procedimiento



Punto importante/destacado



Cita relevante

La evaluación en la práctica



La Profesora Gutiérrez tiene a su cargo un curso taller que se compone de una sesión teórica y una sesión práctica semanal, cada una de dos horas de duración.

Cada semestre, la Profesora Gutiérrez evalúa el desempeño de los estudiantes en el curso teórico mediante tres pruebas objetivas a través de la función

“Cuestionarios” de la plataforma Aulas. Para evaluar la práctica propone tareas y utiliza una rúbrica de desempeño (también llamada Matriz de Valoración) que desglosa los criterios de evaluación para el Taller. Para cada criterio ofrece cuatro niveles de desempeño (desde un nivel de falta de competencia hasta un nivel de excelencia en el desempeño). La Prof. Gutiérrez confeccionó esta rúbrica con otros docentes de la cátedra y todos la utilizan al momento de evaluar las contribuciones de los estudiantes.

Cada semestre, también se le plantea el dilema de otorgar una calificación final: ¿Cómo puede hacer para llegar a la calificación final cuando tiene resultados numéricos del desempeño de los estudiantes en las pruebas teóricas y resultados conceptuales emanados de la rúbrica de evaluación de la práctica?

Definiendo la Evaluación

Etimológicamente, la palabra evaluar proviene del verbo en francés “*évaluer*” y refiere a un acto mediante el cual se indica, establece, aprecia o calcula el valor de una determinada acción u objeto. Dado este origen del término, no es de extrañar que se lo identifique inmediatamente con prácticas tales como las pruebas o los parciales, obligatorios o exámenes escritos u orales.



A pesar de esta tipificación de una práctica de enseñanza ubicua y poderosa, podemos avanzar hacia una definición de la evaluación más alineada con las concepciones actuales de aprendizaje y enseñanza. Definimos a la evaluación como **la acción sistemática y constante de recogida de información sobre los aprendizajes de los estudiantes con el objetivo de redireccionar las prácticas docentes** de modo de asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de alcanzar los objetivos del curso. Así mismo, **la evaluación ofrece a los estudiantes información oportuna sobre su desempeño en el curso, lo que puede redundar también en una mejora de sus aprendizajes.**



Evaluación: acción sistemática y constante de recogida de información sobre los aprendizajes de los estudiantes con el objetivo de redireccionar las practicas docentes

Esta definición entraña varias dimensiones que hacen al acto evaluativo. Podemos señalar que, en tanto dispositivo pedagógico, que el acto evaluativo está cruzado por una serie de variables teóricas que tienen que ver tanto con el propósito por el cual se evalúa, como con el formato aplicado, o el momento del curso en el cual se aplica la evaluación.

Los propósitos de la Evaluación

En cuanto al propósito de la evaluación, podríamos indicar que el más importante lo constituye el informar a los estudiantes respecto a su desempeño. Es este un aspecto que, por lo general, no se concretiza en el aula pero que conlleva una importancia crucial si queremos que los estudiantes se conviertan en profesionales autónomos y reflexivos, capaces de modificar su accionar a la luz de información relevante. El segundo propósito lo constituiría el informar a los docentes sobre ese desempeño de sus estudiantes con el objetivo que los primeros puedan modificar aquellos aspectos de la enseñanza que no fueron completamente eficaces. Por todo lo anterior, podemos decir que evaluar no es solamente asignar calificaciones o corregir pruebas. Se trata de un proceso y, como tal, debe ser debidamente planificado y monitoreado para poder ser eficaz.

Tipos de Evaluación

En lo que refiere al formato de la evaluación, es común encontrar en la literatura una distinción entre la **evaluación sumativa** y la **evaluación formativa**. La evaluación sumativa tiene por objetivo acumular evidencias de aprendizaje individuales con el fin de resumirlas en una calificación final. Las pruebas escritas y los exámenes son formas de evaluación sumativa. Se trata de sistemas de monitoreo del desempeño de los estudiantes que son aplicados periódicamente y se orientan a confirmar que los estudiantes se hayan apropiado de los conceptos, principios, u hechos relevantes que se han enseñado en clase.

La evaluación formativa, en contraste, se implementa a lo largo del proceso de enseñanza y actúa como un informe en tiempo real de lo que los estudiantes son capaces de hacer con lo enseñado en clase. Se orienta a comprender el proceso por el cual transcurre el proceso de apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes y su objetivo final es informar a los mismos y a sus docentes sobre acciones correctivas que deben darse oportunamente para que los estudiantes no experimenten rezago en el aprendizaje.

Dado que la evaluación sumativa generalmente se aplica al finalizar una secuencia didáctica, una unidad, módulo o curso, no permite realizar cambios en la enseñanza o el enfoque de aprendizaje por el cual optaron los estudiantes en forma oportuna, aunque sí

puede informar futuras acciones del docente. En cambio, la evaluación formativa, al proporcionar información “en el punto de necesidad,” permite reformular tanto la enseñanza como el enfoque de aprendizaje por el cual opten los estudiantes.

La siguiente tabla resume las diferencias entre ambos tipos de evaluación, cuyos conceptos de expanden seguidamente:

Tabla 1

Diferencias entre evaluación sumativa y evaluación formativa

Evaluación sumativa	Evaluación formativa
Terminal	Procesual
Evaluativa	Informativa
Con calificación	Sin calificación
Autoritaria	Orientada al crecimiento
Controladora	Empoderante
Dirigida por el docente	Dirigida por el alumno
Tradicional	Alternativa

Fuente: Original

Como se dijo antes, la evaluación sumativa tiene carácter terminal ya que no permite una alteración de ese juicio. Su propósito no es el de informar sobre el desempeño de los estudiantes sino asignarle un valor al mismo, lo cual se realiza por medio de una calificación emanada de una escala institucional.

La evaluación formativa, en cambio, se orienta al proceso de enseñanza y al de aprendizaje en tanto busca informar sobre el desempeño de los estudiantes sin necesariamente proporcionar una calificación. Esto permite atender a la diversidad natural existente en todo grupo humano y, al habilitar intervenciones que buscan subsanar carencias detectadas oportunamente, empodera al alumno al centrarse en lo que necesita para su crecimiento y desarrollo. Por ello, se dice que la evaluación formativa se dirige principalmente al alumno (aunque también se orienta al docente al proporcionarle

información que le permite ajustar su propuesta de enseñanza) y, por no ceñirse a requisitos formales tradicionales, se la tipifica como alternativa.

Los momentos de la Evaluación

Un tercer núcleo de variables caracterizadoras de la evaluación lo constituye el momento del curso en el cual se opta aplicar una evaluación. Es justo indicar que la evaluación sumativa no es una práctica perjudicial al aprendizaje y que la misma permite tomar importantes decisiones educativas. Por ejemplo, al momento de tomar decisiones a nivel macro (tal como cuando nos involucramos en un proceso de innovación curricular o cambio de la malla curricular de una carrera) la información derivada de pruebas estandarizadas y objetivas nos permiten identificar áreas que requieren especial innovación. Al mismo tiempo, el carácter riguroso de estas pruebas proporciona una instantánea altamente informativa del impacto de un determinado tipo de enseñanza en poblaciones variadas y diversas. Por ello, resulta pertinente catalogar los tipos de pruebas de evaluación de aprendizajes según su temporalización, ya que las mismas arrojan resultados que atienden a dimensiones particulares de información necesaria para la toma de diversas decisiones. Una clasificación frecuentemente utilizada identifica los siguientes tipos de prueba:

- **Pruebas de diagnóstico** – estas pruebas establecen una correlación entre el conocimiento de los estudiantes en una disciplina específica y los requisitos que la misma tiene en cuanto a conocimiento previo. Se utilizan generalmente al comienzo de un curso o de una unidad o módulo en particular, y permiten al docente visualizar claramente los énfasis que deberá utilizar al abordar los diversos contenidos.
- **Pruebas de proceso** – estas pruebas se implementan a lo largo del curso y sus resultados dan cuenta de cuánto los estudiantes han aprendido en cada una de las unidades o módulos del curso. Generalmente se aplican al finalizar un módulo o unidad y, si bien no permiten hacer cambios retrospectivos, pueden informar la planificación del resto del curso y permitir al docente incorporar a los nuevos módulos o unidades el repaso de aspectos que se hayan detectado como deficitarios y que ya han sido objeto de enseñanza.

- **Pruebas finales** – estas pruebas tienen por objetivo comprobar cuánto han aprendido los estudiantes con relación a un número pre-especificado de objetivos de aprendizaje (que, por lo general, integran el programa del curso). Generalmente se implementan al finalizar el curso o completado un número significativo de unidades o módulos (como es el caso de los parciales) y conllevan una calificación.

El caso de la Profesora Gutiérrez que presentamos anteriormente evidencia las tensiones a las que nos enfrentamos docentes y estudiantes al momento de evaluar. Tenemos información puntual emanada de pruebas que nos dan una instantánea de los



estudiantes en un momento dado del curso. Por otro lado, existe evaluación de los procesos que no es necesariamente acumulable o cuantificable pero que sí nos proporciona una mirada más global de aspectos individuales del desempeño de los estudiantes que nos permiten redireccionar nuestros esfuerzos de enseñanza. Ambas dimensiones resultan necesarias al momento

de emitir un juicio acreditador de determinadas competencias o aprendizajes: tanto la visión puntual individual (prueba o examen) como la visión panorámica procesual que da cuenta de aspectos específicos del desempeño a lo largo del tiempo (evaluación formativa).

Cuestiones de terminología

Existen también otros términos que hacen a la tarea evaluativa y que en muchos casos se utilizan como sinónimos de evaluación, aunque no los son. Se trata de los términos: valoración, calificación, acreditación y certificación.

Por **valoración** del aprendizaje en el aula se entiende la recolección sistemática de información sobre el aprendizaje del estudiante, utilizando el tiempo, conocimiento, experiencia y recursos disponibles, con el fin de informar las decisiones que afectan dicho aprendizaje.

Por **calificación** implica otorgar una expresión numérica, nominal o criterial generada por un docente, tutor o supervisor para resumir la valoración sobre los logros de aprendizaje de un alumno.

La **acreditación** es una parte del proceso de aseguramiento de la calidad que se da cuando una institución o ente evaluador logra determinar que un programa, una carrera, una institución satisfacen ciertos criterios o estándares.

Por último, la **certificación** es una garantía que da certeza sobre algo de forma tal que no queden dudas de su valor, veracidad o autenticidad.

Efectos de la Evaluación

Toda evaluación, ya sea formativa o sumativa, tiene un efecto sobre la forma en la cual se enseña una determinada disciplina. Cuando se tienen claros los criterios de evaluación, los estudiantes y los docentes pueden centrarse en desarrollar los contenidos del curso siempre haciendo referencia a lo que se espera que ellos logren al momento de evaluar. Este efecto puede considerarse positivo. Sin embargo, cuando se asume que los resultados de aprendizaje son un reflejo de la calidad de la enseñanza ofrecida durante el curso, los docentes tenderán a preparar a los estudiantes para el examen o prueba de acreditación de aprendizajes que se utiliza al finalizar el curso. Esto implica el surgimiento de una serie de inequidades, tanto para los docentes como para los estudiantes ya que se cambia el foco: de la apropiación de conceptos, destrezas y disposiciones clave para el desarrollo de la profesión, hacia solamente aquellos conceptos que son evaluados en la prueba, con el consiguiente descenso en la calidad de la enseñanza y los aprendizajes.

Por ello, es sumamente importante:

- transformar los contenidos que nos proporcionan los programas, en resultados de aprendizaje.
- evaluar los resultados de aprendizaje esperados para un determinado contenido o tema.
- establecer los criterios de evaluación que surgen de los resultados de aprendizaje.

Los criterios de evaluación y los niveles de desempeño

La transformación de resultados de aprendizaje en criterios de evaluación es un proceso fundamental que permite medir de manera objetiva el aprendizaje y el progreso de los estudiantes. Esta transformación implica:

- traducir los contenidos expresados a través de resultados de aprendizaje en enunciados
- estos enunciados refieren a qué debe medirse y qué evidencias deberán tenerse en cuenta en esa medición.

Los criterios de evaluación:

- son las descripciones detalladas de lo que se espera que los estudiantes logren al finalizar un periodo de estudio (unidad, módulo, curso, taller o carrera).
- deben ser claros, medibles y relevantes para los objetivos educativos.
- deben expresar de manera concreta lo que los estudiantes deben demostrar que saben hacer, comprenden o pueden realizar.



Por ejemplo, si el contenido curricular se refiere a la comprensión de un concepto científico, el criterio de evaluación podría ser la capacidad del estudiante para explicar dicho concepto en sus propias palabras, aplicándolo a ejemplos concretos.

Finalmente, una vez diseñada la evaluación, es importante especificar los niveles de desempeño, que se van a tener en cuenta al momento de evaluar, es decir, descriptores de lo que constituye una actuación acertada o no.



Es recomendable compartir con los estudiantes los criterios de evaluación y los niveles de desempeño antes de la instancia de evaluación.



Ejemplos de contenidos y criterios de evaluación

1. **Materia:** Introducción a la Administración

Contenidos: Introducción a los conceptos fundamentales de la administración, incluyendo planificación, organización, dirección y control.

Ejemplo de Criterios de Evaluación para el tema Principios de Administración:

- identifica los cuatro principios de la administración (planificación, organización, dirección y control)
- los describe individualmente en detalle haciendo referencia a los autores estudiados en el curso
- y los aplica en forma correcta a situaciones empresariales específicas en ejemplos escritos.

2. **Materia:** Marketing Estratégico

Contenidos: Estudio de estrategias y técnicas de marketing para posicionar productos o servicios en el mercado.

Ejemplo de Criterios de Evaluación para el curso Marketing estratégico:

- desarrolla un plan de marketing para un producto ficticio,
- incluye un análisis de mercado,
- segmenta a los clientes,
- establece estrategias de promoción y distribución,
- y propone objetivos de ventas medibles.

Como puede verse en los ejemplos anteriores, la construcción de criterios de evaluación implica “desempacar” no solo lo que los estudiantes deben saber, sino también lo que deberían poder hacer para demostrar lo aprendido. Los criterios especifican todo lo que los estudiantes deben demostrar.

Una vez establecidos los criterios de evaluación (qué se va a evaluar y con qué grado de dominio del desempeño), se selecciona el tipo de evaluación a desarrollar, así como las herramientas e instrumentos de evaluación a diseñar y utilizar.

Requisitos para una buena evaluación

Tanto el diseño de instancias de aprendizaje como de instancias de evaluación deben cumplir con determinadas características que hace que las mismas otorguen información fiable y adecuada. Existe consenso en la literatura sobre evaluación respecto a los requisitos mínimos que hacen que una instancia de evaluación resulte adecuada y cuyos resultados sean considerados fiables.



- **Validez** – el principio básico de toda evaluación es que una prueba debe evaluar lo que se enseñó y en la forma en la cual se enseñó. Por ejemplo, si enseñamos un curso en el cual desglosamos las instancias de un procedimiento en forma individual pero no enseñamos ese procedimiento en su globalidad, no podemos utilizar la globalidad como una evaluación válida. Debemos diseñar ejercicios que atiendan a cada aspecto particular enseñado.
- **Confiabilidad** – una prueba bien construida dará, cuando se la aplique a poblaciones similares, resultados también similares. No existirá confiabilidad si los resultados de la prueba varían significativamente entre grupos de la misma asignatura y nivel en una institución, por ejemplo.
- **Practicidad** – una prueba de evaluación es práctica cuando no requiere inversiones significativas ni de tiempo ni de recursos. En cuanto a tiempo, no requiere de tiempo

extenso ni para su preparación (tanto para docentes como para los estudiantes), ni para su corrección (en el caso de los docentes).

- **Autenticidad** – este aspecto refiere a cómo la prueba captura la forma en la cual los desempeños evaluados se dan en la vida real. Por ejemplo, si se pide que los estudiantes analicen un texto en la prueba, ¿es ese texto representativo de aquellos textos que los estudiantes utilizarán en su práctica profesional? Si evaluamos a través de un estudio de caso, ese caso propuesto ¿es característico de los casos con los cuales los estudiantes se relacionarán profesionalmente?
- **Efecto de arrastre** – ¿existe evidencia que los estudiantes han automatizado procedimientos de toma de prueba y conocimientos típicos de la disciplina a través de la práctica sistemática con evaluaciones anteriores? Si así fuera, la prueba propuesta no resultaría válida ni confiable ya que quienes tendrían oportunidades de éxito serían solamente aquellos estudiantes que han practicado para la prueba. Un ejemplo posible es el uso de presentaciones orales como forma de evaluación sumativa. Un docente puede explicitar criterios de éxito relacionados a una buena presentación, pero, si hace que los estudiantes escriban un guion para la presentación y lo memoricen, entonces el desempeño de los estudiantes en esa prueba no tendría validez al exhibir claros signos de un efecto arrastre negativo.

El proceso de la evaluación

Como dijimos anteriormente, la evaluación, en cualquiera de sus modalidades es un proceso orientado a la recogida de datos de aprendizaje para la mejora de éstos y de la enseñanza y, como tal, debe ser objeto de una cuidada planificación. El siguiente procedimiento resulta útil al momento de confeccionar cualquier evaluación:

1. Seleccionar aquellos temas/resultados de aprendizaje que sean cruciales para comprobar el dominio de los contenidos por los estudiantes.
2. Pensar qué es lo que los estudiantes deberían ser capaces de hacer para demostrar que dominan lo aprendido.

3. Desglosar uno a uno los criterios de evaluación (es decir, qué debe contener la respuesta del estudiante para ser calificada como correcta) en una herramienta (rúbrica, lista de cotejo, listado de respuestas esperadas).
4. Elegir qué instrumento de evaluación utilizar (prueba objetiva, proyecto, tarea de desempeño).
5. Crear el instrumento de evaluación tomando en cuenta las características de una buena evaluación que explicamos en la sección anterior.

Esta forma de desarrollo de la evaluación se denomina diseño restrospectivo ya que comienza por el final. Se decide primer qué es lo que va a dar cuenta de los aprendizajes. Seguidamente se especifican los criterios de ese aprendizaje uno a uno y, una vez culminado este proceso se pasa a crear el instrumento a evaluar. Este proceso se contrapone a la tradición en evaluación a la cual podríamos llamar diseño prospectivo, donde se seleccionan los contenidos a evaluar pero no se explicitan los criterios a utilizar, pasándose directamente a confeccionar el instrumento de evaluación.

En la enseñanza universitaria actual, a nivel mundial es el método retrospectivo el más utilizado al momento de planificar y evaluar. Los criterios de desempeño, en sus diferente niveles son los que nos ayudan a que la evaluación sea eficaz, justa y válida.

En la siguiente sección, analizaremos cómo diseñar ítems de evaluación para pruebas escritas o electrónicas tradicionales.

Ítems de evaluación sumativa tradicionales

La selección de ítems de evaluación depende tanto de las metas de aprendizaje del curso como de los criterios de evaluación, pero, principalmente, de los contenidos a evaluar. En la siguiente sección presentamos, a manera de resumen y herramienta, una tabla que plantea las ventajas y desventajas de cada uno de los ítems que frecuentemente se utilizan en pruebas de evaluación. A la vez, ofrece algunos consejos sobre prácticas que, si bien son usuales, no son rigurosas en su aplicación y, por ende, deben evitarse.



Utilizar herramientas de IA para la confección de ítems de evaluación sumativa tradicional

Los alentamos a hacer uso de herramientas digitales para la confección de estos ítems. Una aplicación de Inteligencia Artificial Generativa del estilo ChatGPT puede generar, si se le indican conceptos claros y rigurosos sobre los contenidos, preguntas de opción múltiple, falso o verdadero, emparejamiento aleatorio, consignas de respuesta breve o larga e incluso de completar espacios en blanco. Sin embargo, les sugerimos que, una vez confeccionadas las preguntas, siempre las revisen en base a los criterios que ofrecemos en la tabla que aparece en las siguientes páginas como forma de evitar que las preguntas padezcan errores de diseño.

Ítems para la confección de pruebas objetivas

Item	Ventajas	Desventajas	Consejos para el éxito
Opción Múltiple	<p>Alto grado de confiabilidad si se los desarrolla correctamente.</p> <p>Útil para múltiples niveles de desempeño.</p> <p>Económico (puede ser corregido con medios electrónicos).</p>	<p>Es difícil escribir buenos ítems.</p> <p>Solo evalúa lo receptivo.</p> <p>Alienta a adivinar si los estudiantes no saben la respuesta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurarse que los distractores sean adecuados. • Chequear que haya consistencia gramatical. • No proporcionar claves obvias. • Todas las opciones deben tener un largo equivalente. • Asegurarse que solamente UNA opción sea correcta. • Tome en cuenta el conocimiento previo de los estudiantes. • Asegúrese que las respuestas correctas no sigan ningún patrón específico.
Falso o Verdadero	<p>Pueden usarse para evaluar diferentes tipos de contenidos conceptuales y factuales.</p> <p>Se responden relativamente rápido.</p> <p>Se corrigen fácil y</p>	<p>Alientan a que el alumno adivine (50% de posibilidad de acertar la respuesta). Se necesita de un número significativo de ítems de este tipo para que la prueba sea confiable y válida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Focalizarse en lo importante y no en detalles nimios. • Considerar el conocimiento previo de los estudiantes. • Utilizar lenguaje más simple en la pregunta que aquel al que están acostumbrados los estudiantes. • Si se usa para evaluar comprensión de un texto mantener las preguntas en el mismo orden en el que aparecen en el texto. Incluir suficientes preguntas.

Item	Ventajas	Desventajas	Consejos para el éxito
	rápidamente.		<ul style="list-style-type: none"> Evitar la adivinanza incluyendo un tercer ítem: FALSO/ VERDADERO/ NO DICE o solicitando a los estudiantes que proporcionen evidencia para su respuesta.
Unir	<p>Igual que para la Opción Múltiple (OM).</p> <p>Más fáciles de escribir que la OM.</p> <p>Hay más distractores por pregunta</p>	Igual que para la Opción Múltiple.	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar más opciones que comienzos de oración. Utilizar números en una columna y letras en la otra. Las opciones deben ser más cortas que los comienzos de oración. Mantener las oraciones contextualizadas en el mismo tema. Todos los comienzos y opciones deben aparecer en la misma página.
Prueba de Cloze/Llenar espacios en blanco	<p>Fácil de preparar.</p> <p>Fácil de corregir.</p> <p>Nota: la prueba de Cloze requiere eliminar la 7ª o</p>	<p>Puede haber más de una respuesta correcta posible.</p> <p>Puede dificultarse el proporcionar apoyos para que los estudiantes deduzcan</p>	<ul style="list-style-type: none"> Asegurarse que las respuestas sean cortas. Proporcionar contexto para que los estudiantes adivinen las palabras que faltan. Mantener el mismo largo en los espacios en blanco. Asegurarse que falte solamente una palabra por

Item	Ventajas	Desventajas	Consejos para el éxito
	11ª palabra. Puede adaptarse para eliminar palabras específicas, pero ver los consejos en la tercera columna.	las palabras del contexto (por ejemplo, no es posible incluir palabras guía como adverbios de tiempo)	<p>espacio en blanco.</p> <ul style="list-style-type: none"> No eliminar ninguna palabra de la primera y última oraciones (o párrafos si el texto es lo suficientemente largo).
Respuestas cortas	Requieren mayor producción que otros ítems. Hay menos posibilidades de adivinar. Fácil de preparar. Puede utilizarse para evaluar el pensamiento crítico.	La respuesta puede llevar tiempo. Es posible que los estudiantes cometan más errores. La evaluación es más subjetiva. Puede demorarse más en corregir.	<ul style="list-style-type: none"> Debe haber solamente una respuesta concisa por pregunta. Dar puntos parciales si los estudiantes comenten errores (por ejemplo, ortografía).
Preguntas de ensayo o escritura extensa	El estudiante decide cómo organizar la respuesta Los estudiantes tienen más oportunidades de expresar sus ideas. Ideal para evaluar el	Lleva tiempo. Se califica en forma subjetiva incluso cuando hay criterios claros. Requiere de protocolos de calibración de resultado para asegurar consistencia y	<ul style="list-style-type: none"> Proporcione instrucciones que alientan el uso del pensamiento crítico. Especifique bien la tarea (propósito, audiencia, formato, etc.). Comparta con los estudiantes la rúbrica de calificación de antemano y use exactamente la misma para calificar. Si da opciones de texto a elegir, asegúrese que todas las opciones son

Item	Ventajas	Desventajas	Consejos para el éxito
	pensamiento crítico	confiabilidad en la calificación.	similares en términos de exigencia y dificultad.

Referencias

- Anderson, L.W., and Krathwhol, D.R. (Eds.), (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A revision of Bloom's taxonomy of Educational Objectives*. Allyn and Bacon.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. David McKay Co. Inc.
- Brown, H. D. and Abeywickrama, P. (2010). *Language Assessment: Principles and Classroom Practice*. (2nd Ed.). Pearson.
- Coombe, C., Folse, K. and Hubley, N. (2007). *A practical guide to assessing English language learners*. University of Michigan Press.
- Díaz Maggioli, G. and Painter-Farrell, L. (2016). *Lessons learned: First steps towards reflective practice in ELT*. Richmond.
- Huba, M.E. & Freed, J.E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Allyn and Bacon.
- IA Abierta (2023). *ChatGPT* (versión del 8 de agosto) [Actividades prácticas para incorporar IA en la evaluación en la universidad]. <https://chat.openai.com/chat>
- McThige, J. and Wiggins, G. (2007). *Understanding by Design*. (2nd Ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- O'Malley, J.M. and Valdez-Pierce, L. (1996). *Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers*. Pearson.
- Polias, J. (2006). Assessing learning: A language-based approach. In M. Oloffson (Ed.), *Symposium 2006*. (pp. 40—65).: Nationellt Centrum för SFI, HLS.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.