

“EVALUACIÓN CON UN ENFOQUE POR COMPETENCIAS”

CURSO-TALLER



MANUAL DEL PARTICIPANTE

Guía didáctica de trabajo (Planeación)

<p>Competencia a desarrollar</p> <p>Diseña sistemas e instrumentos de evaluación basados en competencias.</p> <p>Integra la visión de las competencias a su sistema de evaluación y diseño de estrategias.</p> <p>Contexto:</p> <p>Se revisarán alternativas metodológicas para trabajar dentro y fuera del aula para la estimulación de competencias educativas en docentes y alumnos.</p>	<p>Estrategias de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none">• Analizar sus propias dificultades ante la evaluación.• Clarificación de describir e interpretar• Reflexionar sobre su “estilo” y “estrategias” para evaluar.• Revisiones grupales y delimitaciones conceptuales• Elaboración de instrumentos de evaluación compartida• Compilación permanente para la construcción del portfolio.
<p>Temas</p> <ul style="list-style-type: none">• Conceptos relacionados con la evaluación.• Tipos de evaluación.• La evaluación por competencias.• Propuesta metodológica.• Aplicaciones y recomendaciones.• Portafolio de evidencias.• Principios para el enfoque por competencias y la evaluación.	<p>Evidencias del aprendizaje</p> <ol style="list-style-type: none">1. Cuestionario inicial2. Cuadro de conceptos relacionados.3. Cuadro comparativo de evaluación tradicional y auténtica.4. El sistema base de evaluación de la materia: tres hexágonos.5. Instrumentos de evaluación.6. Estructura del portafolio de evidencias.

Este material fue elaborado para Centro Asertum SC, por los Mtros. Leslie Cázares Aponte y José Fernando Cuevas, con fines educativos, los derechos de autor están reservados y respaldados por editorial Trillas, queda prohibida su reproducción parcial o total sin la autorización de los autores, 2010.

DESARROLLO DE LA GUÍA

1. CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA EVALUACIÓN

Respondamos de manera individual el siguiente cuestionario inicial

- ¿Qué entendemos por evaluación?
 - ¿Cuál es la diferencia entre medir, calificar, acreditar, certificar y evaluar?
 - ¿Cuáles son las finalidades que tiene un proceso de evaluación?
 - ¿Cuáles son los principales problemas a los que nos enfrentamos para evaluar?
 - ¿Qué alternativas hemos desarrollado para dichos problemas?
- De acuerdo a lo revisado en las anteriores sesiones, ¿cómo se puede visualizar la evaluación desde la perspectiva constructivista y del desarrollo de competencias?

Ahora en equipos, trabajemos sobre el siguiente cuadro, integrando las aportaciones individuales y planteando ejemplos que ayuden a diferenciar y relacionar dichos conceptos.

Medir	Calificar	Acreditar	Certificar	Evaluar	Evaluar por competencias

Ahora revisemos...

La evaluación es uno de los temas más complejos del quehacer educativo porque en él intervienen factores institucionales, históricos, ideológicos, metodológicos y personales, que terminan siendo decisivos en la orientación que se le brinde dentro de un proceso educativo: la evaluación no sólo consiste en aplicar técnicas “novedosas”, sino que invita a reflexionar en torno a ella, desde nuestra práctica docente sin dejar de considerar el contexto que la circunda. La complejidad es la mejor oportunidad para trabajar con el desarrollo del pensamiento, generar propuestas, alternativas e ideas innovadoras.

Calificar, medir, acreditar, certificar, retroalimentar y tomar decisiones son facetas de la evaluación, que integrándolas adecuadamente en un proceso educativo, pueden acercar más a los procesos de formación con las acciones comúnmente llevadas a cabo para asignar una calificación del proceso mismo. “Cuando hablamos de evaluación, no estamos atribuyendo al término siempre el mismo significado porque no existe únicamente un solo tipo de evaluación”¹.

¹ Cappelletti Isabel, (coordinadora), Evaluación educativa, fundamentos y prácticas, Siglo XXI Editores, México, 2004. Pág. 9

La evaluación es un problema educativo que amerita idas y vueltas entre la práctica y la reflexión de carácter teórico; no es un asunto que se resuelva a partir de un método establecido, sino que implica búsqueda e innovación constante sin dejar de lado estrategias y experiencias tanto propias como documentadas. Si no miramos a la evaluación como un problema, la reducimos a un proceso que se aprende una sola vez y para siempre.

En este sentido, la invitación es a reflexionar nuestras prácticas docentes para poner en cuestionamiento nuestros supuestos de operación. En el caso de la práctica evaluativa, podemos incluir interrogantes como ejercicio de reflexión, del tipo de ¿cómo evidenciar todos los aprendizajes obtenidos en los cursos? o ¿cómo diseñar y ejecutar con base en la recuperación de los desempeños que los alumnos desarrollaron durante el curso, inclusive considerando aquellos que no fueron previstos con antelación por mí?

En el terreno educativo, la evaluación se puede clasificar según el alcance de la misma: desde la que se enfoca al sistema educativo en su conjunto para la reorientación de las políticas educativas, hasta la que se efectúa en la intimidad del aula, pasando por la de carácter institucional (estudios de egresados, evaluación curricular, certificaciones ahora tan de moda), la de un departamento o facultad (en el caso de la educación superior) y la de un grado o especialidad en concreto. Aquí nos enfocaremos a la evaluación del aprendizaje, concretamente desde la perspectiva de las competencias según las hemos definido, y los elementos que intervienen en él.

Pensamos que la evaluación es un proceso continuo, dinámico y flexible enfocado a la generación de conocimiento sobre el aprendizaje, la práctica docente y el programa en sí mismo, construido a partir de la sistematización de evidencias; conocimiento cuya intención es provocar reflexiones que transformen el trabajo cotidiano del aula y desarrollar, a su vez, aprendizajes para los actores. En este sentido, habrá que pensar en estrategias para involucrar al alumno en una corresponsabilidad en el desarrollo eficaz del curso, solicitándole que produzca traslados de sus aprendizajes en diferentes espacios dentro y fuera del aula. La evaluación deberá comprometer a los estudiantes a aplicar el conocimiento y las habilidades para desarrollar la competencia de transferir los aprendizajes nuevos, a partir de la construcción del propio convencimiento.

La evaluación es inherente al proceso de aprendizaje, por lo que su diseño no debe verse como un componente aparte. Al concebirse como continua, la evaluación está presente desde el día en que inicia el programa, hasta que termina: es un recorrido que, no obstante debe ser planeado, plantea la necesidad de irse adecuando a las condiciones en que se va desarrollando el proceso educativo. Lo que se vislumbraba como adecuado al momento de planear, quizá hoy ya no sea lo más pertinente.

La dimensión más compleja de la práctica docente es la evaluación, por diversas razones: la conceptualización que se ha hecho de ella como mera medición de logro; la separación del resto del proceso educativo; la dificultad para establecer mecanismos de sistematización y retroalimentación; el uso ideológico que se le ha dado en términos de control y distribución de un poder empleado no siempre para el desarrollo de los actores, y el cruce de elementos teóricos y metodológicos que implica su adecuada inserción en el aprendizaje y la práctica docente, por mencionar algunas de ellas.

Existen algunos criterios sobre los *siguientes supuestos de acción* docente para la reflexión en la evaluación, orientadas a la mejora y a la ejecución eficaz, frente al diseño y la aplicación de sistemas alternativos de evaluación:

- Diseñar sistemas de evaluación apegados a las necesidades formativas de los alumnos.
- Pensar en torno a la evaluación como alternativa de reflexión sobre el proceso de aprendizaje y la práctica docente.
- Considerar que la evaluación aplica para un determinado momento del proceso formativo de la persona.
- Olvidar que se evalúa a la persona en su conjunto y más bien se opta por evaluar los desempeños de esa persona de acuerdo a una determinada competencia y con unos determinados productos.
- Insertar medios alternativos a los tradicionalmente implementados en la educación del nivel en el cual se imparte un curso, es decir, alternar, variar, imaginar y soñar con nuevas formas de recuperar la evidencia de los alcances obtenidos en un curso.

Al plantear estas ideas podemos acercarnos a visualizar una evaluación alternativa, y sobre todo, con mayores posibilidades formativas para el alumno, que se traducirán en desempeños más significativos e interiorizados en la competencia de ser y transferir. Este planteamiento es un ejercicio, que hay que poner en juego, entrenarse y supervisarse: es una posibilidad y sobre todo un camino por explorar. Plantear estas ideas frente a docentes en formación, no siempre resulta un concepto de uso práctico.

1.1 EVALUACIÓN AUTÉNTICA Y ALTERNATIVA

Para aplicar una evaluación auténtica y alternativa, lo primero que debemos considerar es cambiar el enfoque de la evaluación, su objetivo, su intención, sus procedimientos, las ponderaciones, los instrumentos y sobre todo nuestra postura ante la evaluación, centrarla en recuperar y recoger las evidencias que los alumnos realizan en un momento determinado de un proceso educativo tanto en los espacios escolares, como en la transferencia de sus saberes fuera del aula, enfocando en diseñar instrumentos que den cuenta numéricamente de lo que se vivió a lo largo de un curso de cualquier nivel educativo, en un contexto más amplio: Y ¿cómo?

Existe una dificultad al acercarse a diseñar una evaluación innovadora y alternativa. Entenderemos por innovación, la respuesta o propuesta ante un problema real y trascendente de manera alternativa con recursos del contexto. Y esta dificultad es tratar de ver al conocimiento que se obtiene en un proceso educativo con un enfoque práctico; en el que se sepa hacer algo con el conocimiento más que con la memorización.

Ahumada Acevedo (2005), enfoca esta situación problema, como una necesidad de recurrir a procedimientos evaluativos que aporten evidencias de que el estudiante está interrelacionando sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes que se le presentan; los aprendizajes integrales por competencias y los sistemas de evaluación para evidenciar sus resultados, serán una forma de certificar y comprobar que los

alumnos portan un repertorio de competencias que les será de fácil recuperación cuando lo soliciten-²

REFLEXIÓN:

¿Cómo defino mi estilo docente a partir de las acciones que llevo a cabo para evaluar?

EJERCICIO

APRENDER DE LA ENFERMEDAD



¿Es posible esto? Cuando solemos reestablecernos de un proceso de enfermedad durante el periodo de recuperación, decimos: “hay que tener cuidado con esto y no hacer aquello para que no nos pase lo que nos pasó, evitar contagios, implementar prevenciones, vacunarnos, tomar complementos que nos fortalezcan.” Todo esto puede trasladarse igualmente a la evaluación. Veamos la analogía: ubiquemos esta reflexión, sobre los errores y los aciertos, como enfermedad y vacuna; pensemos en la patología, diagnosticarla para poder seguir un proceso de recuperación que nos permita alejarnos de la enfermedad. La evaluación posee sus enfermedades o la evaluación es una enfermedad con diversos síntomas. Revisemos algunas para no contraerlas y para prevenirlas:

Enfermedades o patologías frecuentes en la evaluación ¿Cuáles son los errores más frecuentes al evaluar?

- ❖ **Medir a la persona.**
- ❖ **Calificar sus capacidades temporales para contestar un examen.**
- ❖ **Ponderar lo que son requisitos de acreditación, como la asistencia o la entrega puntual de trabajos.**
- ❖ **Calificar desde el mero sentido común o en función de aficiones o gustos personales, sin considerar criterios conocidos por todos de antemano.**
- ❖ **Enseñar sólo en función de lo que se evalúa, provocando la reacción exacta en los alumnos.**
- ❖ **Importación o adquisición de métodos de evaluación preestablecidos sin pasarlos por un proceso de reflexión crítica.**
- ❖ **Solamente aplicar exámenes. Instrumento uniforme que no distingue las particularidades en el aprendizaje de los alumnos.**
- ❖ **Dejar trabajos que difícilmente podrán ser revisados, analizados y objetos de retroalimentación.**
- ❖ **Confundir la calificación con la percepción que tenemos sobre la persona.**

² Ahumada Acevedo, Pedro, “Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje”, Paidós educador, México, 2005, Pág. 24

Vacunas para las enfermedades



- ❖ La evaluación educativa debe hacerse con rumbo y sentido, orientado a rescatar los procesos y las evidencias que los alumnos hayan alcanzado en un determinado tiempo y con una determinada expectativa.
- ❖ Diseñar un marco interpretativo sobre la forma en que serán evaluados y medidos las evidencias que construyan los alumnos.
- ❖ Partir de un código ético para evaluar y dar sentido a las problemáticas educativas que se presenten a lo largo del proceso educativo.
- ❖ Considerar las normas institucionales y sociales que orientan la interpretación y los resultados de la evaluación.
- ❖ Evaluar, desde la perspectiva formativa, es dialogar y reflexionar sobre el proceso, convirtiéndolo en dialógico y deliberativo.

Realicemos el ejercicio: Explicar la enfermedad que pueda tener o afectar la evaluación por competencias, y describir cuál sería la vacuna indicada para evitar la enfermedad que poseemos.

2. TIPOS DE EVALUACIÓN

2.1 Diagnóstica

La importancia de la evaluación **diagnóstica** consiste en cambiar la racionalidad del diseño: en lugar de fundamentarse en objetivos y contenidos, se basa en personas concretas para que a partir de sus saberes previos, sus expectativas y sus intereses, se pueda articular una propuesta significativa para quien aprende. Conviene saber, asimismo, cuál es el contexto sociofamiliar de los alumnos, cuáles son sus estilos de aprendizaje y cuáles son las características de sus capacidades relacionadas con aprender a aprender: acaso esta información ya exista y haya sido generada por la institución educativa.

2.2 Formativa

La evaluación **formativa**, entendida como aquella que va brindando seguimiento tanto al desarrollo de los aprendizajes, como a la pertinencia de la práctica docente, permite establecer los mecanismos de reorientación para el instructor mediador y para el alumno, de tal forma que se construyan en el camino las mejores estrategias para el logro de los objetivos planteados.

2.3 Sumativa

Por su parte, a la evaluación **sumativa** la vinculamos con aquellas acciones que se orientan a dar cuenta de productos, saberes, desempeños y actitudes que se contabilizan para el sistema de calificación que se trabaja en la institución. Si poner un número (o una letra) es un requisito, más allá de acuerdos o desacuerdos, habrá que establecerlo de la manera más exacta posible, dotándolo de un significado común y referido a criterios conocidos por todos. **Uno de los principales conflictos con el uso de exámenes³, muy empleados en la evaluación sumaria,** radica en que se parte de ciertos supuestos que dificultan una apreciación de la realidad formativa, dicho de otra forma:

- ❖ **Los exámenes miden capacidades temporales.** El ánimo, la memoria, el manejo de estrés o las capacidades de copiado, son privilegiados en los exámenes.
- ❖ **Los exámenes parten del supuesto de que todos los alumnos aprenden de igual manera, a través de los mismos canales y con los mismos niveles de interés.** Acreditan los alumnos que coincidan con lo que los profesores en turno consideren lo que es importante expresándolo de la forma en que el profesor pueda entender mejor.

Esta clasificación funciona nada más como un ordenador de carácter metodológico: en realidad las tres pretenderían establecer diagnósticos y convertirse en esquemas formativos.

3. LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

¿Es diferente evaluar un proceso formativo basado en competencias? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué caracteriza a este enfoque evaluatorio? Las preguntas no resultan ociosas porque las propuestas de la evaluación auténtica y alternativa han planteado diferencias importantes con relación a la evaluación.

La evaluación basada en competencias es distinta aunque recupera algunas estrategias ya empleadas por muchos docentes: partimos del supuesto que evaluar de acuerdo a este enfoque implica transformaciones en la práctica evaluativa, empezando porque el objeto de evaluación trasciende a la repetición de conceptos y a la mera esfera cognitiva, aunque los incluye, desde luego. En el entendido de que **la competencia se va desarrollando al entrar en contacto con la propia tarea, proyecto o elaboración, su evaluación deberá entenderse también como un acompañamiento a este proceso,** que atraviesa por diferentes contextos tanto personales como situacionales.

En el entendido de que las competencias son invisibles, se infieren dado su carácter subyacente: **la evaluación se basará en lo que se le conoce como evidencias, es decir, actuaciones o construcciones de los alumnos relacionadas con la(s) competencia(s) prevista en la planeación, que nos permitan discurrir sobre el alcance de tal o cual competencia o, en su caso, de su nivel de desarrollo y de los caminos para su mejora.**

A partir de la articulación de las evidencias se presupone que la competencia fue desarrollada de manera reflexiva, responsable y efectiva. Es importante pensar en esquemas de aprendizaje y evaluación más activos, en los que también el alumno pueda

³ Para problematizar sobre el examen, se recomienda consultar el artículo Una polémica con relación al examen (1994) de Ángel Díaz Barriga.

entender qué significó la asignatura/módulo/unidad/proyecto, como funcionó y lo que logró hacer. A esta comprensión se refiere el aprendizaje reflexivo que es la base para la transferencia del aprendizaje y, por ende, de las competencias.

3.1 TIPOS DE EVIDENCIAS

En este sentido, podemos ubicar tipos de evidencias que en la práctica se pueden construir de manera inveterada, es decir, una puede contener a otra. A manera de clarificación las presentamos por separado, retomando algunas propuestas de sistemas de competencias desarrollados en algunos países, incluido México:

Por conocimiento: toda competencia se fundamenta en un saber, que permite finalmente la extrapolación y el desarrollo de procesos de comprensión y análisis. En el lenguaje de las competencias laborales, se habla de conocimiento de base y circunstancial, es decir, aquél que se pone en juego dentro de determinada situación en la que se debe desarrollar tal o cual competencia. Es posible ubicar un saber declarativo o uno factual.

Por producto: es el resultado de una serie de acciones que llevan a cabo los estudiantes y que se concentran en un resultado tangible. Una evidencia por producto puede ser un ensayo, un reporte, una maqueta, un cartel, un proyecto, un invento, etcétera.

Por desempeño: se refiere a la actuación propiamente dicha de los estudiantes en determinadas actividades dentro del proceso educativo, como por ejemplo una exposición, la participación en un debate, la intervención en alguna simulación, etcétera. La constancia quedará asentada en el registro de observación que se haya diseñado.

Por actitud: son evidencias que se generan a partir de comportamientos que puedan ser visibles en el proceso; lo importante será determinar las actitudes relacionadas con la competencia a desarrollar y plantear las estrategias tanto para su formación como para su evaluación; ejemplos de actitudes que pueden vincularse con las competencias son: trabajo en equipo, responsabilidad, escucha, etcétera; finalmente, habrá que remitirse a la propuesta de formación valoral que se haya planteado en el diseño curricular.

4. PROPUESTA METODOLÓGICA

Para articular un sistema de evaluación del aprendizaje, recuperamos seis cuestionamientos esenciales cuya interrelación permite construir una propuesta sólida y coherente de acuerdo al enfoque de las competencias. Es el modelo del hexágono, tal como se muestra enseguida; la sugerencia es que se elaboren tres hexágonos, uno para cada tipo de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa). Los cuestionamientos esenciales se definen así:

4.1. OBJETOS Y FINALIDADES

¿Qué?: refiere al objeto de evaluación, es decir, lo que vamos a evaluar. Aquí habrá que pensar en dos componentes básicos: por una parte, la evidencia, según la clasificación propuesta con anterioridad, y los llamados criterios, que caracterizan dicho objeto y que proponen un referente para poder establecer comparaciones, además de especificar con mayor precisión justamente qué es lo que se pretende evaluar. Si

determinamos que la evidencia a evaluar será un ensayo, tenemos que determinar cuáles son los componentes que debe tener un ensayo tipo, de tal forma que se oriente a los alumnos en su realización y se establezcan los parámetros para su evaluación, considerando que la idea es que dicha evidencia se vaya construyendo a lo largo del curso; de igual manera podríamos pensar en una presentación grupal, una maqueta, un informe de alguna investigación en campo, etcétera.

¿Para qué?: este es un cuestionamiento que busca darle sentido a las acciones de evaluación; funciona también como filtro para que, a través de un proceso reflexivo, definamos objetos que en efecto guarden relación con los propósitos del programa y con las competencias a desarrollar. En ocasiones podemos plantear objetos de evaluación (asistencia, puntualidad, participación, tareas) que no necesariamente se vinculan con el núcleo de la propuesta; asimismo, conviene preguntarse sobre las capacidades reales que tenemos como docentes y sobre las condiciones en donde tiene efecto nuestra práctica (número de alumnos, requisitos institucionales, posibilidades de equipamiento, etcétera).

4.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

¿Cómo?: una vez teniendo claro qué vamos a evaluar y su sentido, debemos pensar en términos metodológicos, es decir, en la técnica más adecuada para llevar a cabo el proceso de evaluación; más que recuperar técnicas preestablecidas, consideramos que se debe buscar la creación de estrategias pertinentes. De lo que se trataría, entonces, es de definir el proceso o los pasos que vamos a seguir, de acuerdo a un enfoque ya sea cualitativo, cuantitativo o una combinación de ambos.

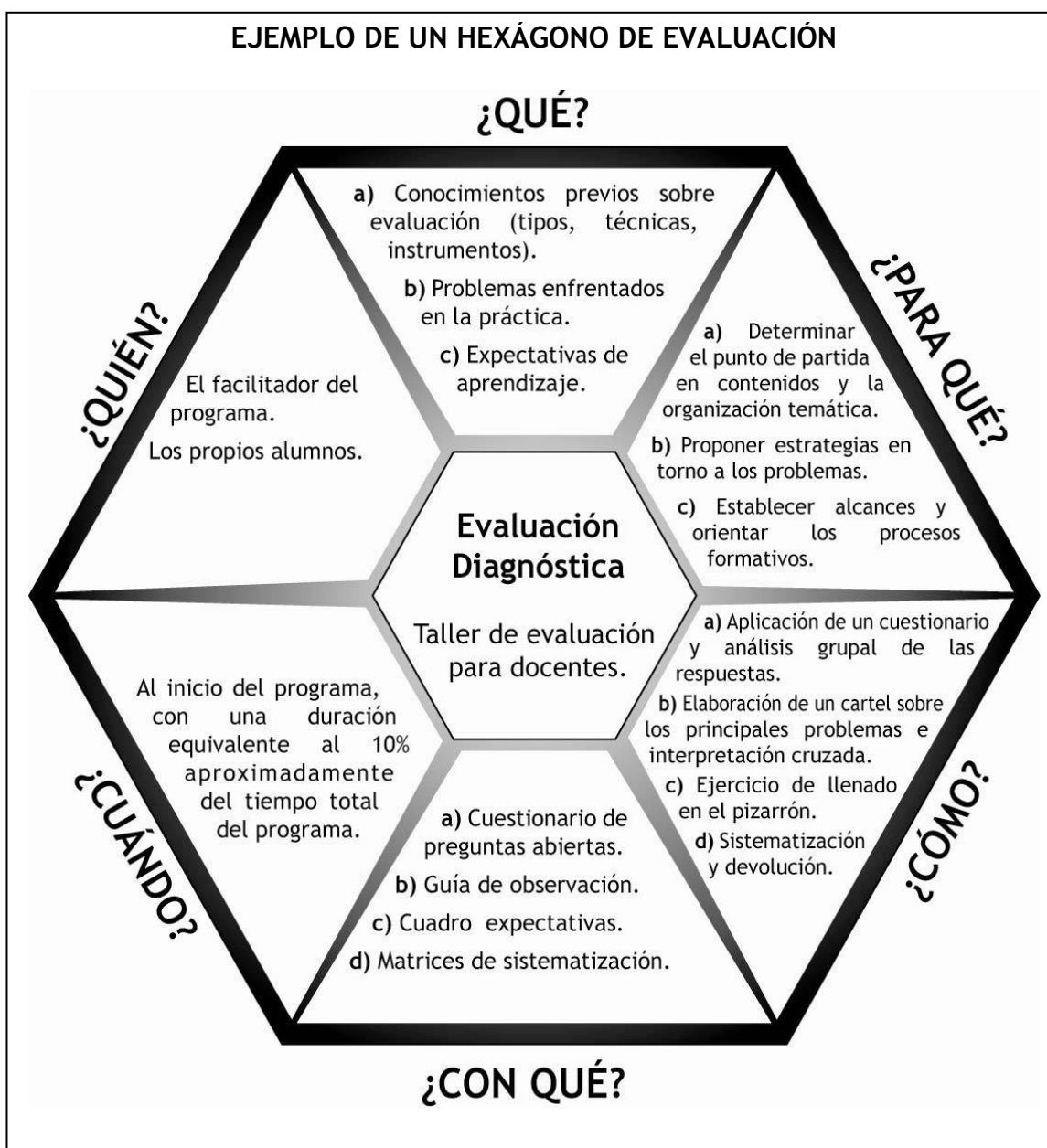
¿Con qué?: aquí nos referimos a los instrumentos que se utilizarán para llevar a cabo el proceso. Ubicamos dos clases de instrumento: los de aplicación, que sirven para recuperar la información sobre las evidencias de los estudiantes, y los de sistematización, que nos permiten organizar la información recuperada y tomar decisiones al respecto. En los instrumentos se estructuran los criterios definidos: por ejemplo, si la evidencia determinada fue el ensayo, entonces emplearemos un instrumento que puede ser una escala en donde se anotan los criterios y se establecen niveles de logro o alcance; una es la evidencia y el otro es el instrumento, por lo que habría que diferenciar ambos: digamos que la primera la produce el alumno y el segundo lo diseña el docente (casi siempre).

4.3. MOMENTOS Y AGENTES

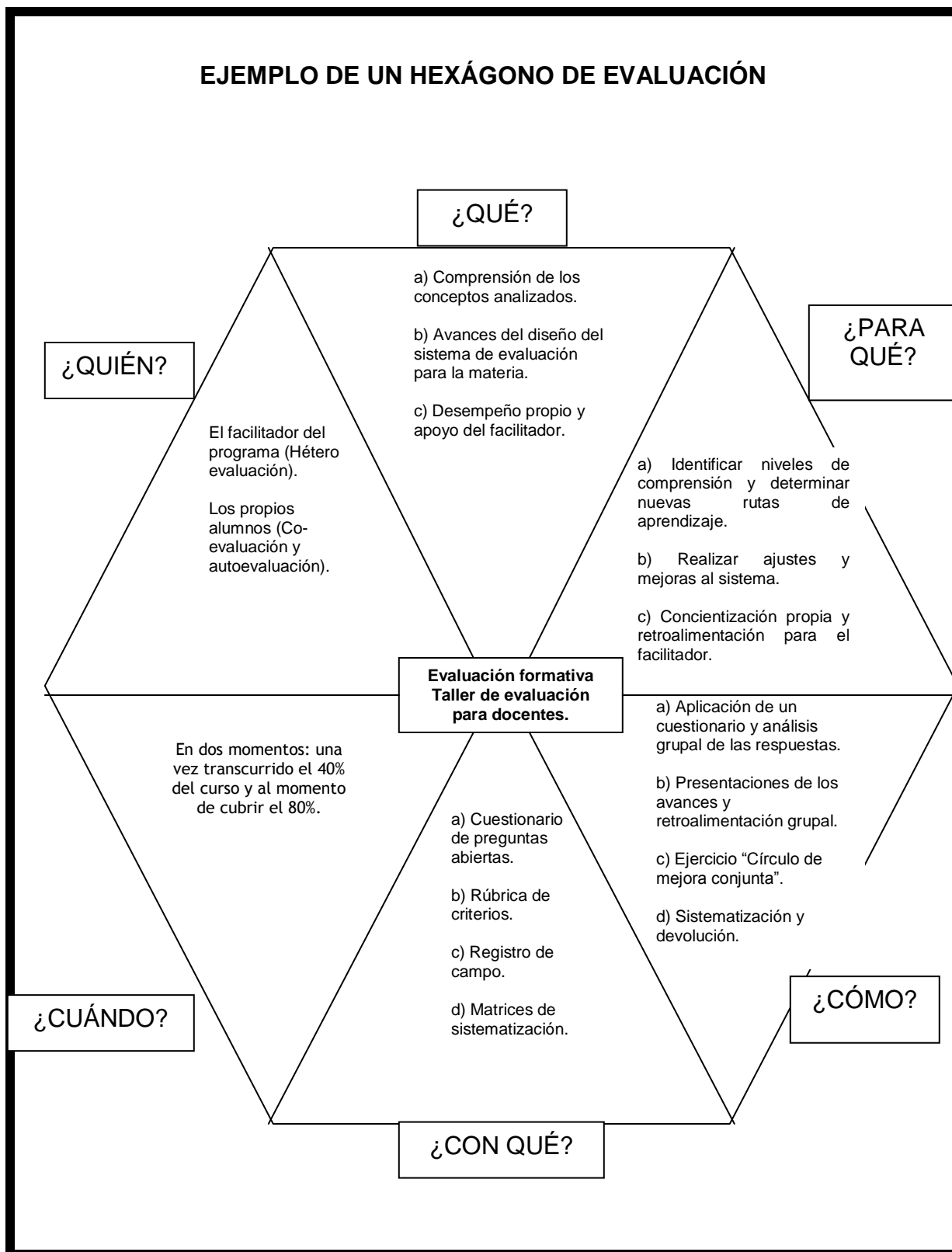
¿Cuándo?: entendida como una serie de acciones sistematizadas, conviene determinar los momentos en que se llevará a cabo cada evaluación, empezando por la diagnóstica e insertando las formativa y sumaria, según las necesidades del propio diseño. Es aquí donde cobra importancia la noción de que los procesos de la evaluación no son independientes a la planeación del programa en su conjunto; es necesario reconceptualizar a la evaluación para invertir tiempo en ella, más allá de las revisiones extractase que podamos realizar.

¿Quién?: se refiere al agente evaluador que bien puede ser el propio docente o un externo, ya sea un colega, una institución, una empresa donde se realizó alguna práctica o algunos potenciales usuarios de los productos: aquí estamos hablando de la heteroevaluación. Cuando los sujetos que evalúan son los compañeros, le llamamos coevaluación y cuando el propio alumno es quien evalúa, estaremos considerando la autoevaluación, una capacidad imprescindible que requiere ser desarrollada de manera intencional por el propio proceso evaluatorio: si nuestros alumnos aprenden a autoevaluarse, estaremos promoviendo procesos de autogestión, tan necesarios para el desempeño en la vida misma.

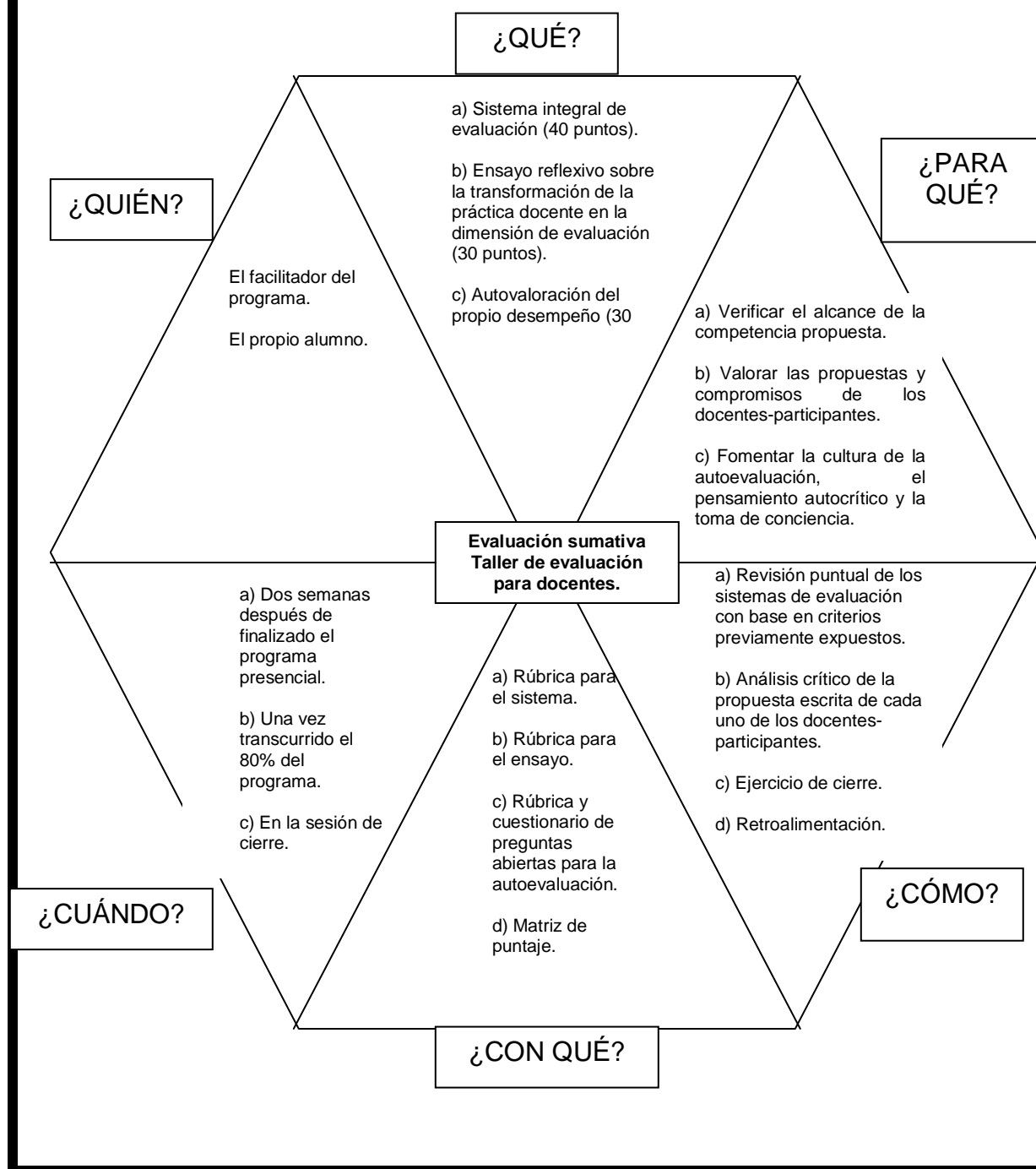
Lo más importante de los seis cuestionamientos es su coherencia interna, tanto de articulación metodológica como de sentido. De ahí que una vez terminado el hexágono, conviene revisarlo nuevamente y preguntarnos sobre la pertinencia de lo propuesto, en función de la consistencia que debe tener; desde luego, en la puesta en práctica nos daremos cuenta de lo que necesitamos modificar y de las transformaciones que estamos consiguiendo en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Veamos un ejemplo de hexágono:



EJEMPLO DE UN HEXÁGONO DE EVALUACIÓN



EJEMPLO DE UN HEXÁGONO DE EVALUACIÓN



Con base en el esquema propuesto, elaboremos tres hexágonos -diagnóstico, formativo y sumativo- considerando la materia que nos corresponda trabajar el próximo periodo.

5. APLICACIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONSIDERACIONES SEGÚN TIPOS DE EVALUACIÓN

En el cuadro siguiente, se establece la relación entre los tipos de evaluación y los diversos componentes que la integran, de tal forma que se pueda apoyar el proceso del diseño del sistema evaluatorio.

TIPOS DE EVALUACIÓN Y COMPONENTES DEL SISTEMA

	DIAGNÓSTICA	FORMATIVA	SUMATIVA
DESCRIPCIÓN GENERAL	Con la evaluación diagnóstica cambiamos la racionalidad del diseño curricular: cambiamos el énfasis de una planeación en escritorio, que no se anula sino se potencia, a un proceso colaborativo con los actores esenciales del aprendizaje, de tal forma que nos acerquemos con mayor certidumbre al principio de pertinencia.	La evaluación formativa es la mejor compañera del aprendizaje y de la enseñanza: permite reorientar el camino dentro del mismo proceso formativo y funciona como una detonadora de capacidades metacognitivas.	Por su parte, la evaluación sumativa se orienta a la difícil tarea de verificar los logros alcanzados durante un periodo determinado de aprendizaje. Si bien usualmente se le relaciona con un enfoque cuantitativo, parte necesariamente de uno cualitativo para reflexionar en torno a las cualidades alcanzadas por las evidencias y su proceso de transformación.
OBJETOS	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas • Intereses y gustos: en general sobre la vida • Conocimientos: previos necesarios, del propio programa, relacionados. • Prejuicios acerca del contenido: en cuanto a la dificultad, aridez, relevancia. • Competencias básicas: capacidades lectoras, numéricas y aquellas consideradas en función a la naturaleza de las competencias por desarrollar. • Estilos de aprendizaje • Contexto sociofamiliar 	<ul style="list-style-type: none"> • Avances de los proyectos • Aprendizajes desarrollados • Procesos involucrados para aprender (metacognición) • Desempeño personal: en términos de disposición hacia el aprendizaje, compromiso, responsabilidad, contribuciones al proceso grupal, entre otros. • Ambiente del grupo • Práctica docente • Relación entre el docente y el grupo • Perspectivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Evidencias terminadas • Actitudes transformadas • Desempeño personal • Capacidades metacognitivas • Resultados grupales • Aciertos y desaciertos de la práctica docente
FINALIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Rediseñar el programa • Iniciar el acercamiento con el grupo • Establecer compromisos • Plantear alcances 	<ul style="list-style-type: none"> • Reorientar el programa • Desarrollar aprendizajes sobre el propio proceso de aprendizaje • Transformar prácticas docentes • Orientar las mejoras para el desarrollo de evidencias, 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar logros • Establecer alcances • Analizar factores que ayudaron u obstaculizaron el proceso • Reflexionar sobre la actuación de alumnos y docente • Acreditar

	DIAGNÓSTICA	FORMATIVA	SUMATIVA
		analizando el proceso mismo de construcción	
MÉTODOS Y TÉCNICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Abiertos, explorativos, cualitativos • Pruebas escritas • Grupos de enfoque • Análisis de casos • Entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposiciones • Grupos de enfoque • Asesorías individuales o grupales • Exámenes • Portafolio 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposiciones • Análisis retrospectivos • Portafolio • Prácticas observadas • Exámenes
INSTRUMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Guías de observación • Examen de preguntas abiertas 	<ul style="list-style-type: none"> • Registros de avance • Pruebas escritas de diversa índole 	<ul style="list-style-type: none"> • Rúbricas • Listas de cotejo • Pruebas escritas • Guías de observación
AGENTES	<ul style="list-style-type: none"> • Docente • Institución • Los propios alumnos, desde una perspectiva coevaluativa y autoevaluativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos entre sí (coevaluación), a sí mismos (autoevaluación) y al docente. • El docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Heteroevaluación: puede ser el mismo docente, un colega, algunos sinodales o personas externas a la institución escolar que hayan participado en la supervisión de prácticas, por ejemplo. • Autoevaluación: se sugiere que el mismo alumno dé cuenta de su desempeño desde una perspectiva cuantitativa, con la orientación de criterios.
MOMENTOS	Al inicio del programa, aunque se trabajen también elementos diagnósticos en los otros dos tipos de evaluación.	Al término de cada fase del proyecto o de cada unidad temática, procurando que se tuvieran 3 momentos en específico al semestre dentro de la propia clase y de manera grupal, además del seguimiento individual, en la medida de lo posible.	En función de las fechas acordadas para la entrega definitiva de evidencias, una vez que se haya desarrollado los momentos de evaluación formativa precedentes, que vayan apuntalando la elaboración o preparación de las fechas límite.

5.2. CUADRO DE INSTRUMENTOS SEGÚN TIPO DE EVIDENCIA

Se presenta una tabla sucinta de las posibilidades de instrumentos y técnicas que se pueden emplear para la evaluación de las capacidades. Para definir la más pertinente, deberán considerarse las posibilidades institucionales y los propósitos que orientan dicho proceso evaluatorio. Lo importante será ir consolidando un sistema de evaluación consistente pero al mismo tiempo práctico, que permita dar cuenta de las competencias de los alumnos y la forma en que las han ido construyendo: dicha evaluación implica la generación y análisis de evidencias por conocimiento, por desempeño, por producto y por actitud.

TIPO DE EVIDENCIA	INSTRUMENTO	CARACTERÍSTICAS	OBSERVACIONES
Conocimiento	Cuestionario de preguntas abiertas (oral o escrito).	La formulación de la pregunta debe ser comprensible para quien contesta. Tener claro qué se está preguntando y cuál es el nivel esperado de la respuesta. Si se pregunta sobre la opinión de algún tópico, se evalúa cómo se construye dicha opinión, más que si se está de acuerdo o no, es decir, la calidad de la argumentación. El formato de cuestionario oral puede ser útil como evaluación formativa.	Si la población no es numerosa. Si se busca cierto desarrollo en las respuestas. Su diseño no es tan complicado aunque sí su calificación. Permite evaluar capacidades relacionadas con el análisis y la comprensión.
	Cuestionario de opción múltiple.	Redactar el enunciado con claridad y términos que el participante pueda comprender. El enunciado puede plantearse como una situación susceptible de resolverse. Plantear cuatro opciones de respuesta. La forma gramatical de las opciones debe corresponder con el enunciado del reactivo. Las opciones deben tener una extensión parecida y estar redactadas de la misma forma. Todas las opciones deben aparecer como posibles respuestas correctas, aunque claramente se debe identificar la que en efecto lo es. Es recomendable identificar el tipo de reactivo en cuanto a lo que se evalúa, es decir, si está a un nivel de conocimiento base (recuerdo), de comprensión (análisis) o de aplicación (solución de una situación determinada). Es poco recomendable plantear enunciados con negaciones, por la confusión que pueda generarse. Evitar las soluciones como “ninguna de las anteriores.”	Para poblaciones numerosas. Variar la letra o el número de la respuesta correcta. Fácil de calificar. De alcance limitado. Complejidad en el diseño.
	Completamiento breve.	Las palabras que completan la frase deben ser conocidas para los participantes. La lógica de la estructura de la frase debe ser clara y precisa. También se puede plantear en forma de mapa conceptual, dejando ciertos espacios para ser llenados o a manera de crucigrama, por ejemplo.	Puede aplicarse para poblaciones numerosas, considerando la posibilidad de sistematizar la calificación.
	Falso / Verdadero.	Los enunciados deben ser claros. La falsedad o veracidad debe ser unívoca, aunque el planteamiento de la frase debe provocar reflexión. En términos formativos, pueden plantearse enunciados que generen polémica, sin que necesariamente haya respuestas correctas, lo que implica que se evalúa la capacidad de argumentación, escucha y construcción de acuerdos.	Equilibrar los reactivos falsos y verdaderos. Funciona para poblaciones numerosas.

TIPO DE EVIDENCIA	INSTRUMENTO	CARACTERÍSTICAS	OBSERVACIONES
	Relación de columnas.	Los reactivos deben ser de la misma naturaleza, de tal forma que las respuestas puedan caber en las diferentes opciones. Cuidar la correspondencia entre el tipo de frases y las respuestas posibles, sin dar la respuesta por el tipo de redacción. Desarrolla la capacidad de discriminación y de análisis.	Precisar las instrucciones a quien va a contestar. Puede emplearse para poblaciones numerosas.
	Análisis de caso o resolución de problemas.	La presentación del caso o situación problemática debe ser cercana al participante. Las preguntas derivadas deben orientarse a reflejar la comprensión y la capacidad tanto analítica como resolutoria de quien responde. Es importante precisar criterios que permitan orientar el análisis de dicho caso y plantear elementos modélicos, si bien no del todo cerrados, si al menos orientadores para el momento de emitir juicios acerca de su análisis o resolución llevada a cabo por el alumno.	Para poblaciones pequeñas. Dificultad en su elaboración y también en su calificación. Gran potencial para convertirse en una evaluación situada y auténtica.
	Localización / Identificación	Se presenta un elemento gráfico en el que es necesario identificar sus componentes. Puede ser un mapa, un dibujo de alguna herramienta o máquina o algún esquema o modelo. Tanto las indicaciones como el esquema deben ser precisos, identificables y visualmente claros.	Permite identificar el conocimiento general sobre estos elementos. Puede plantearse para poblaciones numerosas.
Producto	Lista de cotejo	Contiene las características esperadas de la evidencia. Se plantea como ausencia o presencia de los requerimientos, sin niveles. También se le conoce como check list.	Funciona como un primer acercamiento a la evidencia. Su aplicación es relativamente sencilla.
	Rúbrica	Es un instrumento de evaluación que integra una serie de criterios y niveles para calificar algún tipo de evidencia. Se construye a partir de una escala ordinal y puede responder a un enfoque cualitativo que sirva de base a uno cuantitativo, asignando valores numéricos a cada uno de los niveles. La rúbrica nos permite desdoblar de tal manera al objeto de evaluación, que incluso sirve como una guía para su propia elaboración y disminuye las asignaciones arbitrarias de números, letras o adjetivos difusos. La rúbrica, en cuanto matriz de doble entrada, se compone de 5 elementos esenciales que reflejan una comprensión del objeto por parte del evaluador. Éstos son: La evidencia a ser evaluada: puede ser un ensayo, una presentación, una práctica en campo, un trabajo colaborativo, un proceso de elaboración de algún material y el material mismo, etcétera.	Su elaboración es compleja. Permite precisar los criterios y lo que se espera del producto con bastante certeza.

TIPO DE EVIDENCIA	INSTRUMENTO	CARACTERÍSTICAS	OBSERVACIONES
		<p>Los criterios: son las características más importantes que debe contener la evidencia y que serán objeto de evaluación. Funcionan también como orientadores para que los alumnos enfoquen sus trabajos de una manera más pertinente. En otras palabras, modelan la evidencia esperada para poner de manifiesto el desarrollo de la competencia con la que se relaciona. Responden a la pregunta de qué quiero evaluar de esta evidencia; por ejemplo, la originalidad, la organización, la estructura, la forma de presentación, la integración, etcétera.</p> <p>Los niveles: son los grados posibles en los que se puede ubicar dicha evidencia después de un proceso de valoración, desde el más óptimo hasta el más incipiente. Son los rangos que puede alcanzar una evidencia en concreto. Estos niveles se pueden nombrar a partir de calificativos (sobre pasa la expectativa - insuficiente, completo-ausente) o convertirlos en puntajes, según la necesidad en términos de calificación numérica.</p> <p>El cruce entre los criterios y los niveles: los dos elementos anteriores conforman una matriz de doble entrada: los criterios se acomodan en la primera columna en forma vertical, y los niveles se definen de manera horizontal, formando tantas columnas como niveles se quiera (la sugerencia es elaborar un número par).</p> <p>La descripción de cada criterio según el nivel: en cada recuadro que se forma a partir del cruce anterior, se redacta una pequeña descripción explicativa acerca de cómo tendría que ser la evidencia en ese criterio y en ese nivel: las descripciones consideran algunas variables que permitan ir disminuyendo la calidad, alcance o precisión de dicha evidencia. Así, si definimos 10 criterios y 4 niveles, se tendrán que elaborar 40 descripciones en total que vayan de una evidencia modélica a una evidencia que requeriría de volverse a realizar.</p>	
Desempeño y actitud	Guía de observación	Puede tomar la forma de una lista de cotejo, una rúbrica o un planteamiento más abierto, en el que no hay observables completamente definidos.	Implica habilidad y experiencia por parte del evaluador para su desarrollo.
	Guía de entrevista	Las preguntas deben ser claras y orientadas al objeto o los objetos que se pretenden evaluar. Se requiere experiencia en el manejo de tipos de entrevista y estrategias de comunicación verbal.	Se requiere experiencia en el manejo de entrevista de evaluación.

EJEMPLO DE RÚBRICA PARA LA ELABORACIÓN DE LOS HEXÁGONOS DE EVALUACIÓN

CRITERIOS	SOBREPASA EL REQUERIMIENTO	CUMPLE EL REQUERIMIENTO	SE DEBE REFORMULAR	AUSENCIA
1. Trabajo completo y contextualizado.	La inducción consigue describir un panorama completo de las condiciones en las que se lleva a cabo la evaluación.	Se plantea una breve inducción (materia, semestre, contexto) para entender la propuesta de evaluación.	Carece de algún elemento que permita la correcta contextualización del trabajo.	No presenta inducción.
2. Relación entre los tres tipos de evaluación.	Se identifica una estrecha relación y complementariedad entre los tres tipos de evaluación.	Considera un diagnóstico inicial, un proceso de evaluación continua (formativa) y la evaluación sumativa, claramente identificadas y con cierta relación.	No se identifican del todo los tres tipos de evaluación y no se encuentran claras las relaciones.	Falta algún tipo de evaluación.
3. Integralidad del modelo.	Los diferentes componentes evaluados se encuentran implicados de tal forma que refieren a la competencia de una manera precisa.	El modelo de evaluación es integral, en cuanto a que considera saberes, productos, desempeños y actitudes.	No se considera algún componente de la competencia.	Carece de los elementos necesarios para evaluar competencias.
4. Claridad y pertinencia de los objetos de evaluación.	Los objetos de evaluación (los qué's) están claramente identificados y se corresponden con el resto de las interrogantes, así como con las competencias planteadas para la asignatura.	Los objetos se expresan con precisión en términos de evidencias y criterios.	No existe total relación con la competencia o se plantean de manera difusa.	Se omiten en algún caso los objetos de evaluación.
5. Justificación precisa a partir de finalidades.	Las finalidades justifican de manera contundente la acción de evaluar, no sólo en cuanto a la importancia de que se aprenda sino también en cuanto a la necesidad de mejora permanente del proceso de enseñanza.	Los para qué's en efecto justifican la realización del proceso evaluativo, con relación a las competencias planteadas en la asignatura.	Algunos objetos de evaluación no se justifican del todo.	No se plantea la justificación de lo que se pretende evaluar.
6. Pertinencia y lógica de métodos y técnicas.	Se identifican novedosas y pertinentes estrategias de evaluación más allá de las usualmente utilizadas.	Los cómo's establecen un proceso lógico y articulado para llevar a cabo la evaluación.	Los métodos y las técnicas planteadas pueden precisarse o ajustarse en función del sistema planteado.	Se confunden los métodos y técnicas con algún otro componente del sistema.
7. Instrumentos adecuados y diseñados en función	Los instrumentos reflejan las intenciones, objetos y métodos de evaluación; resultan creativos y pertinentes, además de congruentes y	Los con qué's describen los instrumentos pertinentes tanto de aplicación como de sistematización, en	Ciertos instrumentos no son claros para el tipo de alumno a quien se dirige o	No se incluyen los instrumentos o se confunden

CRITERIOS	SOBREPASA EL REQUERIMIENTO	CUMPLE EL REQUERIMIENTO	SE DEBE REFORMULAR	AUSENCIA
de lo que se pretende evaluar.	sistemáticos.	concordancia con la metodología establecida.	incluye elementos no contemplados en el resto de la propuesta.	con la técnica.
8. Oportunidad de los momentos.	Se percibe una efectiva integración de los tres tipos de evaluación en cuanto a los momentos en los que se lleva a cabo.	Los cuándos se relacionan con la finalidad del tipo de evaluación y permiten vislumbrarla como un proceso continuo.	Los momentos de la evaluación pueden ajustarse en función de las finalidades.	No se consideran momentos suficientes.
9. Pertinencia del sujeto que evalúa.	Existe una pertinente participación de los sujetos evaluadores, más allá del docente.	El quién establece alternativas en cuanto al agente evaluador, en función del sentido del proceso de evaluación	En algunos casos se puede replantear el sujeto que evalúa.	Se omite quién es el responsable de la evaluación.
10. Precisión de evidencias y criterios.	Las evidencias se articulan de tal forma que se consigue inferir la competencia desarrollada, con las características necesarias en función de los propósitos del programa. Los criterios permiten dar cuenta del nivel requerido para considerar a dicha evidencia como demostración de la competencia correspondiente	Se identifican las evidencias y se caracterizan a partir de criterios claramente redactados y planteados.	Parte de las evidencias o de los criterios deben ser precisados o contextualizados.	No se ubican criterios o evidencias de manera diferenciada.

EJEMPLO DE INSTRUMENTO DE AUTOEVALUACIÓN

NOMBRE _____

Reflexiona sobre tu desempeño y marca en cada criterio el nivel alcanzado. Al final realiza la sumatoria, considerando que la primera columna vale tres puntos y la última cero.

CRITERIO	Mi desempeño fue más allá de lo solicitado y observé con atención e interés estos componentes.	Mi desempeño fue suficiente, cumpliendo en general y/o atendiendo lo solicitado.	Pude haberme desempeñado mejor, aunque atendí este criterio para cumplir apenas.	Faltó dedicación e interés para trabajar sobre este elemento del curso. Lo dejé de lado.
1. Realicé las lecturas y estuve atento a las películas sugeridas.				
2. Le dediqué tiempo a los avances fuera del horario de clase.				
3. Escuché las participaciones de mis compañeros.				
4. Cuando participé, lo hice abonando al proceso del grupo y en función del tema.				
5. Cuando no asistí, busqué ponerme al corriente.				
6. Fui integrando los diferentes avances desarrollados en clase, como los mapas y las preguntas.				
7. He dedicado tiempo a la investigación de Didáctica del Derecho.				
8. Participé en los ejercicios dentro de clase, colaborando con la dinámica y con los compañeros.				
9. Fui más allá del contenido propuesto e investigué en otras fuentes.				
10. He desarrollado mi programa formativo más para mi aprendizaje que para cumplir.				

TOTAL _____

En la parte de atrás, describe por favor tu desempeño en la asignatura.

Ahora elaboremos los instrumentos correspondientes a nuestras materias (**Evidencia 5**).

5.3. CONSIDERACIONES PARA LA RETROALIMENTACIÓN

Se trata de una tarea esencial de la evaluación que además los educandos solicitan para saber al menos la percepción de su profesor sobre lo que logró desempeñar. Se trata de un proceso siempre agradecido y con resultados en los aprendizajes colaterales de docentes y alumnos; escuchar lo que ellos opinan sobre la calificación sobre su desempeño.

Ejemplo de sistema gráfico de retroalimentación de trabajos y diarios de campo



Idea importante para el texto



Concepto interesante



Planteamiento no argumentado o sustentado



Cumple con la información mínima solicitada



Precisar, idea confusa



Reflexiona sobre esto, profundiza

6. EL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS

El portafolio de evidencias es una herramienta de evaluación que permite llevar un seguimiento articulado y sistematizado de los procesos de aprendizaje, reflejados en diversas producciones realizadas por cada uno de los alumnos, así como de las observaciones y acompañamiento del docente. En el portafolio -que puede tomar la forma de una carpeta con separaciones, de un sobre grande o incluso una caja- se van integrando todos los trabajos de diversa índole que el alumno genera (textos escritos, audiovisuales, maquetas, materiales, etcétera) con las correspondientes anotaciones del profesor y de sus propios compañeros, de acuerdo a criterios específicos que favorezcan la organicidad y funcionalidad en términos de vislumbrar el aprendizaje como un continuo.

El portafolio se inscribe dentro del concepto de evaluación auténtica, es decir, aquella que le permite a la persona comprender su propio proceso de aprendizaje, trascendiendo el mero concepto de calificación en un solo momento (tipo examen), a través de la construcción de evidencias a lo largo de un continuo, que representen los avances y el desarrollo de manera plausible, y reflexionando sobre su proceso y las posibilidades de mejora.

De acuerdo a Ferreiro (2005), el portafolio tiene las siguientes peculiaridades:

- 📖 Es personal.
- 📖 Tiene una finalidad educativa previamente establecida con relación al curso.
- 📖 Es integrativo, pues contempla evidencias de aprendizaje relacionadas entre sí y con una finalidad educativa preestablecida.
- 📖 Se emplean diversas fuentes en su confección.
- 📖 Debe permitir la reflexión.

6.1. PROPÓSITOS DEL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS

- Brindar seguimiento al proceso de construcción de aprendizajes.
- Sistematizar las diversas producciones desarrolladas durante un proceso educativo, de acuerdo a criterios y clasificaciones establecidas.
- Promover la reflexión en el sujeto que aprende sobre sus resultados, pero sobre todo, en el camino recorrido para llegar a ellos (evaluar la metacognición).
- Darle un sentido de unidad a todos los trabajos desarrollados.
- Valorar el propio esfuerzo realizado, en función de la propia percepción y de las observaciones tanto de los compañeros como del instructor-mediador.

6.2 ETAPAS DEL PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS

Para desarrollar el portafolio como herramienta de evaluación, habrá que considerar las siguientes etapas:

a) Definiciones previas:

- Determinar las evidencias que se considerarán como parte del proceso, planteando los diferentes tipos (conocimiento, producto, desempeño, actitud).
- Definir los objetivos que se perseguirán con la herramienta.
- Establecer las secciones que conformarán el portafolio.
- Plantear el formato del portafolio (colores, tipos de divisiones, portadas, etc).

b) Recolección, en donde el alumno debe mostrar:⁴

- Cumplimiento de las actividades de carácter obligatorio.
- Preocupación porque exista coherencia entre los trabajos presentados y los aprendizajes propuestos.
- Preocupación por mejorar los aspectos del aprendizaje considerados deficitarios.
- Preocupación por profundizar los aspectos del aprendizaje considerados óptimos.
- Preocupación por la entrega de material complementario de carácter no obligatorio.
- Claridad para determinar los criterios de elaboración de sus propias pautas de autoevaluación (rubrics).
- Claridad para la presentación de informes de avance de su aprendizaje.
- Claridad en las explicaciones sobre los aprendizajes logrados.

c) Selección:

- El alumno elige ciertas evidencias que reflejen de mejor manera los aprendizajes desarrollados.
- Justificar cuáles fueron las razones por las que seleccionaron dichas evidencias y/o trabajos.
- Esta elección será importante porque después se llevará a cabo un proceso de presentación.

⁴ Retomado de Ahumada, Pedro (2005). Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. Ed. Paidós. México.

d) Reflexión:

- El alumno deberá hacer referencia a los elementos seleccionados, en función de las evidencias por desarrollar y de los propósitos que los orientan.
- Es recomendable que los alumnos escriban una reflexión sobre los logros alcanzados o bien sobre las barreras que impidieron un mejor aprendizaje.

e) Proyección:

- Es el momento en que el alumno puede mirar el portafolio como un todo y emitir juicios valorativos sobre la calidad de los aprendizajes.
- Puede llevarse a cabo una apertura de portafolios ante todo el grupo, con el fin de intercambiar experiencias y aprendizajes desarrollados.

6.3. EVALUACIÓN DEL PORTAFOLIO

Para desarrollar una evaluación pertinente del portafolio, habrá que recurrir a procesos tanto formativos como sumativos, es decir, retomar tanto los procesos susceptibles de mejora, como productos terminados o integrales. Veamos:

- Cada quincena, es recomendable revisar los avances en función de las listas de cotejo elaboradas previamente o de las rúbricas, en donde se plantean los criterios de cada una de las evidencias.
- Sugerir qué evidencias pueden ser mejoradas y/o complementadas, para que el alumno pueda ir trabajando en ello; se sugiere mantener todos los trabajos para ir verificando los avances que se van teniendo y comparar las producciones parciales con las finales.
- En la presentación definitiva, se puede establecer un proceso formal en el que se inviten a personas externas a la clase para que presencien o en su caso evalúen dichas presentaciones de los alumnos.

6.4. TIPOS DE PORTAFOLIO Y DE EVIDENCIAS.

TIPO 1 ESTRUCTURADO

LO QUE ES

Este tipo de portafolio es una herramienta didáctica en la que las evidencias y la estructura del portafolio se encuentran preestablecidas por el profesor, de manera tal que los alumnos “realizan” la propuesta de trabajo de manera clara y precisa. Tanto los criterios para su desarrollo como los de evaluación a partir de los cuales se determinará el cumplimiento de la evidencia, están diseñados con anterioridad para evitar el clásico síndrome del alumno inconforme: en este tipo de portafolio el docente se podrá sentir más seguro de calificar, pues la claridad de la estructura a desarrollar le permitirá hacer de su proceso evaluativo un ejercicio claro y puntual. Esto puede tener algunos riesgos en la creatividad de los realizadores, ya que la falta de movilidad en términos de

expresión de aprendizajes personales obtenidos de manera paralela a un proceso formativo, no serán considerados por el docente. Alumnos y profesores con un estilo personal conservador, se verán cobijados por este tipo de portafolios.

ESTRUCTURA

Componente	Especificaciones	%
Presentación	Se consideran datos completos del nombre del alumno, institución, nombre de materia, además de presentación del resto del documento en cuanto a higiene, organización, paginación tipo de letra, tipo de impresión y ortografía. En presentación se puede considerar la introducción al trabajo a desarrollar.	20
Índice	En este se debe de ver reflejada de manera ordenada la construcción del portafolio y la especificación del tipo de evidencia, así como la página en donde se puede encontrar.	10
EVIDENCIAS CERRADAS (especificar el número solicitado por el profesor)	Se predeterminan en la planeación las evidencias cerradas a trabajarse, no se incluyen evidencias producto de actividades de aprendizaje o evidencias generadas por iniciativa de los alumnos.	50
Conclusiones	Se le solicita de manera “estructurada” cuáles serán los tipos de conclusiones que verterá el alumno en ellas; suelen ser solicitudes cuantitativas de los logros y hallazgos obtenidos en el proceso formativo. En este tipo de portafolios se les puede solicitar lo siguiente: lista de los 10 aprendizajes relevantes obtenidos durante el curso, enlistar recomendaciones posteriores al tránsito por el análisis de un determinado fenómeno trabajado en clase, recomendaciones puntuales hacia el docente, sus compañeros de clase, hacia la institución, hacia determinados campos del sector laboral o social. Es decir, la conclusión debe de ser especificada en detalle no dejarla abierta.	20

¿QUIÉNES LO PREFIEREN?

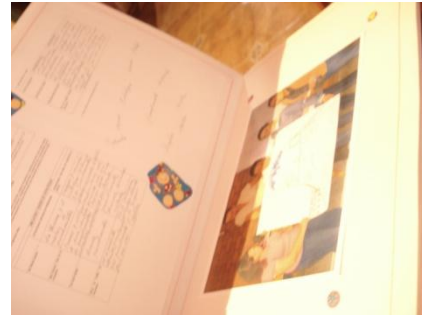
Profesores y alumnos habituados a la diada dígame lo que quiere y yo lo hago, y te digo lo que quieres y tu lo haces. Es un portafolio que da seguridad tanto a alumnos como a profesores, tiene la gran ventaja de acercarse más a la objetividad que a la subjetividad como el portafolio que a continuación describiremos. Este portafolio será una tendencia que los profesores que vayan adquiriendo experiencia en el modelo de diseño de cursos por competencias, utilizarán con mayor frecuencia. El riesgo de este portafolio es la pasividad de algunos alumnos quienes por considerar tan solo el cumplir los mínimos desarrollados, no incursionan en el terreno del aprendizaje significativo.

COMPETENCIAS QUE DESARROLLAN EN LOS ALUMNOS

- Estructura secuencialmente las ideas fundamentales de un curso
- Define lineamientos organizativos

- Clasifica información sistemáticamente
- Ordena aprendizajes relevantes.

Ejemplos:



EJEMPLO DE RÚBRICA Y AUTOEVALUACIÓN PARA UN PORTAFOLIO

	Altamente competente (10)	Competente (9)	Competente intermedio (8)	Competencia en Desarrollo (7)	Aún no competente (6)
DESEMPEÑO: PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE PARTICIPACIÓN EN LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN	Realizó la totalidad de las actividades de aprendizaje y las entregó en tiempo y forma. Realizó sus evidencias cerradas con la lectura profunda de todas las lecturas propuestas. En clase se expresó con claridad ante las interrogantes conceptuales y reflexivas, sus ideas apoyaron el diálogo constructivo y propositivo. Trajo materiales adicionales a la materia para enriquecer el contenido de la misma.	Realizó las actividades de aprendizaje con algunos retrasos. Cumplió en el desarrollo de las solicitudes de las evidencias cerradas, no fue más allá en la profundización de cada rubro. En clase se expresó fluidamente y sus ideas fueron significativas para la discusión grupal.	Participó en las actividades de aprendizaje, pero sus aportaciones no fueron reflexivas y no manifestaban profundidad y un ejercicio metacognitivo de transformación del pensamiento.	Realizó las actividades de aprendizaje de manera esporádica. Expresó dificultades en su desempeño, no aportó ideas relevantes para la discusión.	No realizó las actividades
PRODUCTO TRABAJO Y EXPOSICIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN DEMOCRÁTICA	El trabajo fue entregado en tiempo y forma, contó con materiales de apoyo para su exposición. Logró que la comunidad de indagación trabajara educación democrática	El trabajo cumplió los requisitos fundamentales del trabajo, reflejó un acercamiento a la educación democrática y su exposición fue significativa para el grupo	El trabajo fue entregado pero no logró reflejar la totalidad de los conceptos manejados en la educación democrática.	El trabajo y la exposición no reflejaron los conceptos fundamentales de la educación democrática.	No presentó trabajo
PRODUCTO Y CONOCIMIENTO: PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS	Entregó a tiempo sus evidencias, imprimiendo un toque personal en la presentación de las mismas, en tiempo y forma. Su portafolio fue presentado con un toque extra en estilo y forma. Cuenta con todas sus evidencias firmadas. El contenido reflejó un dominio del conocimiento revisado para la realización de la evidencia	Entregó el mismo día solicitado sus evidencias. Presentó su portafolio con calidad y organización. El contenido de las evidencias y del portafolio refleja una profunda reflexión y manejo de temas teóricos revisados.	Entregó sus evidencias pero la organización de la información no fue clara. Presentó dificultades en el planteamiento del contenido expuesto en la evidencia y en el portafolio.	Entregó sus evidencias pero con retraso y falta de organización en el contenido de la evidencia. El conocimiento planteado aún no refleja un dominio del tema.	No entregó sus evidencias
ACTITUD: VALORES Y ACTITUDES HACIA LOS COMPAÑEROS Y HACIA EL MODERADOR DE LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN	Llegó a todas las sesiones temprano y permaneció en clases con una actitud de apertura al nuevo conocimiento y aportando ideas que favorecían la actitud personal y del grupo ante el crecimiento intelectual. Manifestó los valores de respeto ante los miembros de la comunidad de indagación incluidos el profesor, expresando escucha y tolerancia a diferentes puntos de vista.	Llegó y permaneció en todas las sesiones del seminario, con una actitud de apertura al nuevo conocimiento. Manifestó los valores de respeto y escucha ante su comunidad de indagación.	Ocasionalmente participó inscribiendo ideas que provocaron la auto reflexión y la reflexión grupal.	No participó en clase, fue reservado y cuando se le invitaba a participar no expresaba ideas.	No participó nunca.

Reflexiones finales



- ❖ La evaluación va más allá de la calificación: habrá que ayudar a que los alumnos comprendan esta idea y busquen aprender para su desarrollo, no para aprobar.



- ❖ Es necesario compartir el sistema de evaluación con los alumnos y transparentar los criterios, así como hacerlos partícipes del proceso.



- ❖ Es recomendable buscar diversidad en las formas de evaluar, siempre teniendo claro qué estamos evaluando y para qué lo estamos haciendo.



- ❖ Toda evaluación debe acompañarse de retroalimentación, por lo que habrá que planear cómo brindarla y de qué manera puede generar mejoras.



- ❖ Debemos tratar de plantear evaluaciones continuas, integrales y que consideren tanto resultados como procesos.



- ❖ La evaluación debe sistematizarse: por ello debemos enfocar con precisión qué debemos y podemos evaluar.



- ❖ Toda evaluación puede tener propósitos múltiples. Por ejemplo: un examen que todos reprobaban me indica ciertos elementos sobre mi forma de explicar.



- ❖ La evaluación que aplicamos debe ser evaluada para mejorarla de manera permanente. Es un asunto de congruencia.



- ❖ Recordemos que finalmente la evaluación debe ser un proceso de reflexión sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza.

