



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO

Planificación de la evaluación del aprendizaje en los cursos
generales de una facultad de educación de una universidad
privada de Lima

Tesis para optar el grado de Magister en Educación, con mención en
currículo que presenta

Carmen Del Rosario Gonzales Loayza

Ms. Carol Rivero Panaqué (Asesora)

Mag. Diana Revilla Figueroa

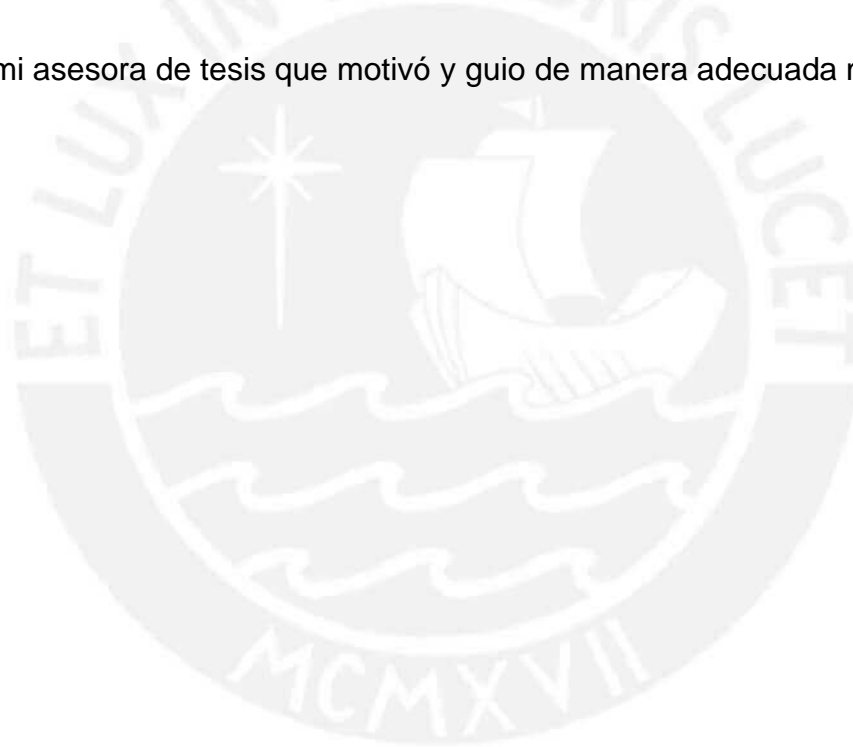
Mag. Patricia María Escobar Cáceres

Lima, 2016



AGRADECIMIENTOS

- A mis padres quienes me dieron el don de la vida y gracias a la cual puedo disfrutar el hecho de hacer realidad cada uno de mis sueños.
- A mis grandes amigos que día a día me enseñan a ser mejor persona.
- A mis profesores que supieron retarme y animarme a continuar para el logro de mis metas profesionales.
- A los docentes participantes quienes me brindaron de su tiempo y aportaron valiosa información para la investigación.
- A mi asesora de tesis que motivó y guio de manera adecuada mi trabajo.





A Dios, que nunca me abandona.
A mi madre, mujer sabia y corajuda, que
me enseñó que la pobreza solo se
combate con educación.
A mi hija, que me enseñó a ser madre e
inspiró el amor más grande.

RESUMEN

La acción de planificar es inherente a la labor docente. Comúnmente se planifica el curso a desarrollar y las sesiones de aprendizaje del mismo pero no siempre se brinda la atención necesaria a la planificación de la evaluación del aprendizaje, es decir prever aquellas acciones que permitan valorar el progreso de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello se relaciona con la concepción de evaluación que tienen muchos docentes, algunos han adoptado un enfoque de evaluación formativa y procesual mientras que otros persisten en el uso de la evaluación sumativa que realizan al final del semestre, curso o unidad.

Por muchas décadas, la evaluación del aprendizaje en la educación superior se ha reducido a los exámenes parciales y finales en los cuales, el estudiante evidenciaba su buena memoria para reproducir lo aprendido en clase o aplicarlo en un caso lejano a su entorno. En las últimas décadas, muchas universidades han adoptado un modelo por competencias, lo cual no solo ha significado cambios en la enseñanza-aprendizaje, sino también en la evaluación que busca dejar de lado lo tradicional y ser cada vez más auténtica.

La evaluación auténtica supone reconceptualizar el proceso de evaluación y ello implica entre otras cosas dejar de lado la improvisación y planificar las acciones referidas a la evaluación. Por ello, se plantea la presente investigación de nivel descriptivo, enfoque cualitativo y de tipo empírico que pretende dar respuesta al siguiente problema: ¿Cómo planifican la evaluación los docentes de los cursos que corresponden a los ciclos I, III y V del semestre 2015-1 en una facultad de educación de una universidad privada de Lima?

Entre los principales hallazgos se destaca el hecho que los docentes reconocen la importancia de la planificación de la evaluación así como las fortalezas y dificultades en el proceso de la misma. Consideran los resultados de aprendizaje y los desempeños al planificar la evaluación y a partir de los mismos prevén sus actividades de evaluación. Asimismo no dejan de lado la evaluación sumativa sino que esta complementa la evaluación formativa y procesual.

ÍNDICE

Introducción.....	01
-------------------	----

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I: LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN

SUPERIOR.....	06
1.1 Enfoques, concepciones y finalidades de la evaluación del aprendizaje.....	07
1.1.1 Enfoques de la evaluación.....	09
1.1.2 Aproximación a un concepto de evaluación del aprendizaje.....	16
1.1.3 Finalidades de la evaluación del aprendizaje.....	20
1.2 Tipos de evaluación del aprendizaje.....	25
1.3 Proceso de evaluación del aprendizaje.....	29
1.4 Rol evaluador del docente.....	33

CAPÍTULO II: LA PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.....

2.1 Aspectos de la planificación de la evaluación.....	38
2.2 Elementos de la planificación de la evaluación.....	43
2.2.1 Criterios de evaluación.....	43
2.2.2 Indicadores de evaluación o resultados de aprendizaje.....	44
2.2.3 Técnicas e instrumentos de evaluación.....	46

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO.....	48
3.1 Nivel, método de investigación y enfoque metodológico.....	49
3.2 Objetivos de la investigación.....	50
3.3 Categorías de investigación.....	50
3.4 Objeto de estudio.....	51
3.5 Muestra de la investigación.....	51
3.6 Técnicas e instrumentos de información.....	52

3.6.1 Diseño y elaboración de la entrevista.....	53
3.7 Organización de la información.....	54
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS	56
4.1 Categoría: Elementos que toman en cuenta cuando planifican la evaluación del aprendizaje.....	56
4.1.1 Subcategoría: Especificación de los resultados de aprendizaje.....	57
4.1.2 Subcategoría: Determinación del tipo de evaluación.....	59
4.1.3 Subcategoría: Previsión de actividades de evaluación.....	63
4.2 Categoría: Aspectos que favorecen o dificultan la planificación de la evaluación del aprendizaje.....	64
4.2.1 En relación a la importancia de la planificación de la evaluación.....	65
4.2.2 En relación a las fortalezas de la planificación de la evaluación.....	66
4.2.3 En relación a las dificultades al planificar la evaluación.....	68
CONCLUSIONES.....	70
RECOMENDACIONES.....	71
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	72
ANEXOS.....	75
ANEXO 1: Matriz de coherencia – Investigación cualitativa.....	76
ANEXO 2: Preguntas para el guion de entrevista.....	77
ANEXO 3: Guion de entrevista sobre la planificación de la evaluación del aprendizaje.....	78

INTRODUCCIÓN

La evaluación es el arma más poderosa que tienen los profesores para influir en el modo en que los estudiantes responden a los cursos y se comportan como alumnos. (Gibbs, 2003, p. 61)

La evaluación ha experimentado un proceso de evolución en cual se pueden identificar cuatro etapas muy bien diferenciadas: de medición, descriptiva, juicio y constructivista (Mora, 2004). La primera etapa o periodo pre-tyleriano centró su atención en los tests o pruebas que medían el rendimiento de los estudiantes. La segunda etapa o periodo tyleriano buscaba establecer comparaciones entre los resultados y los objetivos de un programa de estudios con la finalidad de identificar las fortalezas y debilidades del mismo. La tercera etapa presentó dos momentos, en el primero de ellos se mantenían los principios propuestos por Tyler mientras que en el segundo momento el evaluador asumió la tarea de juez manteniendo el papel de técnico y sus funciones descriptivas. Finalmente, la cuarta etapa, al igual que la anterior, muestra dos épocas, en la primera la evaluación se torna objeto de investigación y a la vez ejerce control mientras que en la segunda la evaluación adquiere un carácter orientador y formativo y se convierte en uno de los mejores procedimientos para facilitar el control de la calidad educativa.

Así surge una nueva concepción de la evaluación, que tal como señala Castillo (2010, citado en Escobar, 2015, p. 18) tiene como finalidad el seguimiento del proceso de enseñanza aprendizaje para mejorarlo, reconducirlo y adecuarlo a las necesidades de los estudiantes. El mismo autor sostiene que actualmente la evaluación no solo debe valorar los conocimientos adquiridos en un determinado

curso, sino que debe constatar si el estudiante es o no competente al aplicar dichos conocimientos.

Hoy en día la evaluación ha adquirido un nuevo significado pues no solo se valoran los conocimientos sino la aplicación práctica de los mismos, en otras palabras, la evaluación es por competencias. La educación universitaria no es ajena a esta realidad y se pueden identificar dos enfoques de evaluación por competencias (Sanchez, 2011, p. 45), el primero de ellos basado en situaciones artificiales y no coordinadas de aprendizaje por competencias y centrado en calificar y clasificar al alumno, mientras que el segundo se centra en situaciones auténticas y coordinadas de aprendizaje por competencias. Es por ello que el número de universidades que considera una evaluación auténtica en su modelo didáctico ha aumentado en los últimos años pero en muchas de ellas aún se evidencian hechos como que el eje central de la evaluación es la adquisición de los conocimientos, el momento de la evaluación es el final o el papel pasivo del estudiante, los cuales corresponden al primer enfoque de evaluación.

La evaluación auténtica tiene como finalidad evaluar aprendizajes contextualizados tal como señalan Díaz Barriga y Hernández (2002, citado en Díaz Barriga, 2006, p. 126). En otras palabras, el estudiante debe ser capaz de demostrar un desempeño significativo en situaciones reales de índole personal o social en las cuales pueda intervenir y aplicar lo aprendido. Por ejemplo, ser capaz de realizar un experimento científico en lugar de emplear la memoria para repetir ciertos conceptos científicos. Siendo la evaluación auténtica una evaluación de proceso y formativa es primordial la autoevaluación del estudiante, que le permita autoregularse y reflexionar sobre su propio aprendizaje, así como la coevaluación.

Las ventajas de la evaluación auténtica son diversas (Díaz Barriga, 2006; Vallejo y Molina, 2014), así como las estrategias que se utilizan para desarrollarla (portafolios, rúbricas, diarios de clase, registros de observación, etc.). Sin embargo, especificar las competencias que deben alcanzar los alumnos, y mediante qué actividades se van a ejercitar, es decir, la planificación de la

evaluación es un primer reto para los docentes. Seleccionar las competencias pertinentes para su curso, ejercitarlas en determinadas actividades de evaluación y a la vez concretizarlas en ítems evaluables que desempeñan el papel de criterios de evaluación son tareas que corresponden al ámbito de la planificación de la evaluación.

Por lo tanto, es importante considerar un requerimiento fundamental de la evaluación: la exigencia de su **planificación**. Es en este momento en el que el docente propone acciones que repercutirán necesariamente en el desempeño de los estudiantes. Los profesores no deben asumir un papel pasivo al respecto de la planificación sino todo lo contrario pues tienen derecho a comprender los argumentos que la sustentan y tomar parte en las decisiones. En cuanto a las instituciones educativas, como centros educativos o universidades, estas deben asegurar que los planes de estudio sean dinámicos y puedan retroalimentarse a partir de la aplicación del sistema de evaluación en el cual se incluye la planificación.

En vista de lo expuesto se formula la pregunta de la presente investigación que es ¿Cómo planifican la evaluación del aprendizaje los docentes de los cursos que corresponden a los ciclos I, III y V del semestre 2015-1 en una facultad de educación de una universidad privada de Lima? La respuesta a esta interrogante será conveniente y pertinente para la institución porque se lograrán describir las acciones que realizan los docentes en relación a la planificación de la evaluación, e identificar la importancia, fortalezas y dificultades sobre la misma.

Dado que la planificación es un factor primordial de calidad de la acción docente del profesor universitario, tal como afirma Rodríguez (2004, citado en García & Morillas, 2011, p. 3), es necesario caracterizarla como una competencia sumamente especializada que debe poseer el profesor y que supone un esfuerzo notable.

Es importante señalar que los docentes considerados en el presente estudio poseen una sólida formación pedagógica; y por ello, se pretende investigar sobre

la manera en que planifican la evaluación del aprendizaje por ser un campo poco abordado en la educación superior, lo cual brindará valiosa información respecto a su rol evaluador. Cabe resaltar que se ha tomado en cuenta el caso específico de una facultad de educación porque el modelo educativo que desarrolla la universidad a la cual pertenece se orienta a la formación integral y humanista y a la excelencia académica. Si bien no se explicita un currículo basado en competencias, estas constituyen el perfil de egreso de los futuros docentes y por otro lado, la facultad ha llevado a cabo un proceso de acreditación nacional e internacional. Esto incluyó realizar procesos de autoevaluación y reestructuración curricular que se plasmaron en el Plan de estudios de las carreras de Educación (2012) que corresponde al nivel mesocurricular de concreción curricular.

En vista de lo expuesto, se propuso el siguiente objetivo general de investigación: Analizar la planificación de la evaluación del aprendizaje que realizan los docentes de los cursos que corresponden a los ciclos I, III y V del semestre 2015-1 en una Facultad de educación de una universidad privada de Lima. A partir de este se plantearon dos objetivos específicos: el primero, describir las acciones que realizan los docentes respecto a la planificación de la evaluación del aprendizaje; y, el segundo, identificar la importancia de la planificación de la evaluación del aprendizaje así como los aspectos que la favorecen o dificultan. Asimismo, se determinó que la investigación debía ser de nivel descriptivo, con un enfoque metodológico cualitativo, porque existe una realidad que descubrir, construir e interpretar (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El método empleado fue el fenomenológico-hermenéutico porque permite reconocer las experiencias de las personas y el significado de la misma (Bogden y Bilden, 2003 citado en Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

La línea de investigación en la cual se desarrolla el estudio es el diseño y desarrollo curricular, inscribiéndose en el eje de la participación del docente en el mismo. Ante el reducido número de de investigaciones sobre la planificación de la evaluación del aprendizaje, se pretende que la presente investigación sea un importante aporte para el contexto universitario peruano.

Por último, el informe de la presente investigación está compuesto por tres partes: la primera de ellas se denomina Marco Teórico y comprende dos capítulos. El primer capítulo hace referencia a la evaluación del aprendizaje en la educación superior y describe sus enfoques, concepciones así como sus finalidades. Asimismo presenta los tipos de evaluación del aprendizaje y las fases del proceso de evaluación. Caracteriza el rol evaluador del docente y detalla los aspectos más relevantes de la evaluación auténtica. El segundo capítulo se enfoca en la planificación de la evaluación del aprendizaje y presenta las acciones que esta comprende así como sus elementos.

La segunda parte de la investigación se denomina Diseño metodológico y Análisis de resultados y presenta dos capítulos. En el primer capítulo se detallan el nivel, el enfoque metodológico y el método de investigación. También se presentan los objetivos y las categorías de la investigación así como el objeto de estudio. Además, se describen las técnicas e instrumentos de recojo de información y la organización de la misma. En el segundo capítulo se analizan los resultados obtenidos según las categorías de investigación considerando el aporte de diversos autores para explicar la información obtenida.

Por último, en la tercera parte se presentan las conclusiones del trabajo que giran en torno a la pregunta de investigación y dan muestra del desarrollo del estudio. También se proponen recomendaciones que motivan a seguir con la investigación tomando en cuenta ciertos aspectos que sugiere el investigador.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I: LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En las últimas décadas, el sector educativo, especialmente el nivel superior, ha sido objeto de grandes transformaciones, con el fin de responder y adecuarse a las demandas actuales, por ejemplo, la ejecución del ambicioso plan denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En cuanto al tema de la evaluación del aprendizaje este ha recobrado gran importancia constituyéndose en uno de los asuntos primordiales sobre los que se establecen espacios de diálogo en el ámbito educativo. Ello se debe a las investigaciones realizadas en los últimos años y las metas en conjunto que establecen los países y las instituciones de educación superior con la finalidad de garantizar la calidad y excelencia educativa, conforme a las exigencias de la sociedad actual. Así se puede constatar en la siguiente cita:

Si bien estos cambios se presentan como una novedad producto de los nuevos paradigmas, vinculado al concepto de calidad y excelencia educativa, se puede apreciar que es una vuelta a la naturaleza misma de la educación y de la evaluación. Es así, que la evaluación se ha convertido en una de las cuestiones preponderantes del discurso y de la actividad educativa. Pues ella pone sobre el tapete nuestras concepciones sobre sociedad, escuela, docente, alumno, entre otros aspectos. (Coloma, 1999, p. 61)

Nuestro país no está ajeno a la realidad descrita anteriormente y ello se evidencia en el Proyecto Educativo Nacional al 2021 (Consejo Nacional de Educación, 2006, p. 47) que ha definido como uno de sus objetivos estratégicos el trabajar por una

Educación Superior de calidad que se convierta en un factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional.

Es por ello que actualmente, la educación superior viene atravesando un proceso de reforma y cambio con el fin de lograr la renovación del sistema educativo en estrecha vinculación con el desarrollo nacional. Una de las medidas para lograrlo es el establecimiento del Sistema Nacional de Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior (Sineace) cuya finalidad es impulsar procesos de evaluación y autoevaluación de la calidad en las instituciones educativas. Así, los programas educativos y las carreras universitarias asumen una cultura evaluadora que enfatiza la evaluación de la gestión institucional, pero a la vez aborda escasamente la evaluación de los aprendizajes siendo un contenido que a nivel mundial cada vez se le brinda mayor relevancia.

Visto lo anterior resulta claro que la cultura evaluadora, cada vez más común en la educación superior, requiere mayor atención y por ello es necesario ampliar su campo de acción: Es prioritario dar especial atención a la evaluación de los aprendizajes considerando un cambio de paradigma al respecto y tomando en cuenta que a través de esta es posible lograr la calidad y excelencia educativa. Por este motivo, el presente capítulo se centra en explorar el respaldo teórico que permita caracterizar la evaluación del aprendizaje en el ámbito universitario.

1.1 ENFOQUES, CONCEPCIONES Y FINALIDADES DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Una primera definición del término evaluación podría ser elaboración de un juicio sobre el valor o mérito de algo (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, citado en Rosales, 2000, p. 14). La Universidad de Valencia, Servei de Formació Permanent (s.a., p. 8) señala que para fundamentar ese juicio, es decir, que la evaluación no se reduzca a una simple “impresión a primera vista”, generalmente se dan dos etapas previas a la emisión del juicio, la primera es la recopilación de evidencias y la segunda es la aplicación de ciertos criterios de calidad sobre esas evidencias que permitan derivar una estimación sobre el valor o mérito del objeto a ser evaluado.

Si la palabra “evaluación” se aplica en la enseñanza, el aprendizaje del estudiante es el objeto de juicio. Para ello se realiza un proceso a través del cual se recopila evidencias del aprendizaje del estudiante, luego se aplican criterios específicos de calidad y, finalmente, se juzga el valor del aprendizaje de dicho estudiante.

Álvarez (2001, p. 34) señala que debemos reconocer que una buena evaluación hace buena la actividad de enseñanza y buena la actividad de aprender. Al respecto, la Universidad de Valencia, Servei de Formació Permanent (s.a., p. 10) considera que es posible distinguir, al menos, dos enfoques en el momento de plantear la evaluación de los estudiantes:

- a. **La evaluación distante y opuesta de la enseñanza.** Es decir, como algo cuya finalidad es diferente a lo que comúnmente se realiza en clase cuando se enseña.
- b. **La evaluación integrada a la enseñanza.** Es decir, como un proceso que, entre otros aspectos, también busca que el estudiante aprenda. Se trata, entonces, de un juicio sobre el aprendizaje del estudiante, sobre el cual, los profesores, tienen una parte de responsabilidad.

Por lo tanto, es posible afirmar que la evaluación, no solo permite calificar a los estudiantes, sino que también representa el esfuerzo de los docentes por establecer situaciones que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.

A continuación se presentan los principales enfoques de evaluación lo cual permitirá distinguirlos con precisión y comprender mejor la evaluación de acuerdo a los siguientes planteamientos: la evaluación como medición, la evaluación como comprensión y la evaluación auténtica.

1.1.1 Enfoques de la evaluación

Santos (1996) distingue dos enfoques que responden a racionalidades teóricas absolutamente opuestas: la evaluación como medición que corresponde a una dimensión tecnológico-positivista y la evaluación como comprensión que se orienta a una dimensión crítico-reflexiva.

a. La evaluación como medición.

La principal finalidad de este tipo de evaluación es comprobar los resultados del aprendizaje a nivel de los conocimientos. Se realiza mediante pruebas estandarizadas, las cuales son iguales para todos, se aplican en los mismos tiempos y se corrigen con criterios similares. Ello convierte a la evaluación en una comprobación del aprendizaje y en un medio de control social tal como señala Santos (1996, p. 7). El mismo autor señala que las principales características de este enfoque son las siguientes:

- Los resultados se expresan a través de cantidades numéricas y pueden establecerse comparaciones entre ellos.
- Los datos son usados de manera estadística ya sea a en el aula (nivel micro) o fuera de las aulas (nivel macro).
- El aprendizaje adquiere una concepción utilitarista pues el rendimiento convierte a los estudiantes en más o menos exitosos.
- El aprendizaje se comprueba de forma clara y precisa a través de una taxonomía de objetivos.

Algunas funciones de la evaluación se acentúan desde este enfoque. Ello no implica la desaparición de otras, pero adquieren especial importancia las siguientes funciones:

- Control. La evaluación permite supervisar la presencia de los estudiantes en el sistema y si estos logran superar ciertos estándares.

- Selección. La evaluación permite identificar a aquellos estudiantes que no superan las pruebas y los deja fuera. Ocurre lo contrario con aquellos que son capaces de superarlas aunque no existe una evidente relación entre el éxito académico y el éxito laboral o social.
- Comprobación. El docente propone ciertos objetivos y a través de la evaluación puede saber si estos fueron alcanzados o no según una escala de valoraciones. Dado que la evaluación se realiza de acuerdo a dichos objetivos, el hecho de superar las pruebas sirve de garantía social.
- Clasificación. Cuando el docente evalúa toma en cuenta dos referentes comparativos: los mínimos y los demás estudiantes. Es por ello que los resultados obtenidos en la evaluación posibilitan la clasificación de los estudiantes.
- Acreditación. Cada estudiante que logra superar los controles de la evaluación logra una calificación según la escala establecida lo cual le permite obtener una acreditación académica y social.
- Jerarquización. La evaluación otorga poder al docente porque es quien establece los criterios, administra las pruebas y decide las pautas de corrección. En ocasiones, algunos docentes pueden negarse a compartir dicho poder o discutirlo con sus estudiantes.

Si la escuela adopta el enfoque de la evaluación como medición se originan consecuencias culturales que se manifiestan en la cultura del individualismo, de la competitividad, de la cuantificación, de la simplificación, de la inmediatez, entre otras (Santos, 1996, p. 8). Asimismo, este enfoque promueve acciones pedagógicas y evaluativas de carácter antidemocráticas porque en escasas ocasiones existe una negociación de los contenidos, los criterios, la aplicación de los mismos, etc. En consecuencia, los estudiantes deben adaptarse a las exigencias establecidas por cada profesor.

b. La evaluación como comprensión.

La evaluación desde este enfoque, señala Santos (1996, p. 9) se entiende como un proceso y no como un momento final. Esto significa que la evaluación

no se limita a comprobar los resultados del trabajo sino que responde a un proceso de reflexión permanente que se apoya en evidencias de diferente tipo. Es por ello que el docente cuenta con una diversidad de medios para evaluar y, a la vez, atender aspectos del contexto y del proceso que experimenta el estudiante.

En este enfoque, se favorecen las siguientes funciones de la evaluación:

- **Diagnóstico.** La evaluación permite identificar las ideas de los estudiantes, los errores más frecuentes, las dificultades más comunes y los logros más destacados.
- **Diálogo.** La acción de evaluar no recae únicamente en el docente sino que debe originar una plataforma de debate en la que intervengan los padres de familia, los estudiantes y otros agentes interesados en la educación.
- **Comprensión.** La evaluación guarda una estrecha relación con el proceso de enseñanza - aprendizaje por lo que va a facilitar la comprensión de lo que ocurre en el mismo.
- **Retroalimentación.** La evaluación permite reorientar el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto a nivel del trabajo de los estudiantes como en la planificación de la enseñanza.
- **Aprendizaje.** A través de la evaluación el docente puede determinar si la metodología es pertinente, si los contenidos son adecuados y también si el aprendizaje es significativo y relevante.

La adopción de una práctica evaluativa, según el enfoque de la evaluación como comprensión, genera características positivas en la cultura escolar así como cambios profundos y con argumentos sólidos. En consecuencia, la escuela propicia una cultura de la autocrítica a partir de la reflexión y comprensión de situaciones contextualizadas; una cultura del debate a través de la discusión y el diálogo; y una cultura de la incertidumbre que someta las “verdades absolutas” a la crítica y reflexión. Asimismo, la escuela se muestra flexible lo cual permite introducir cambios y, finalmente, asentar una cultura que

favorezca el desarrollo de actitudes de apertura y de cooperación, además de tiempos y espacios que hagan posible el trabajo colaborativo.

Los enfoques descritos por el autor no son ajenos a la educación superior y para que la evaluación pueda transitar desde la posición tecnológica hacia la crítica debe enfocarse en sus funciones más importantes como son el diálogo, la comprensión y la mejora.

c. La evaluación auténtica

La falta de congruencia entre evaluación y enseñanza es una de las principales críticas que recibe la evaluación educativa. Frente a ello surgen enfoques diferentes a la evaluación tradicional como el denominado “evaluación auténtica”. Ahumada (2005, p. 41) sostiene que este enfoque alternativo intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos. Se basa en el hecho que existe un espectro mucho más amplio de desempeños que el estudiante puede mostrar a diferencia del conocimiento limitado que se puede evidenciar mediante un examen oral o escrito ya sea de respuesta breve o extensas. Lopez (2009, p. 32) refuerza la idea anterior señalando que la evaluación auténtica se opone a situaciones puntuales y artificiales de evaluación, alejadas de la práctica real o de la aplicación real de los conocimientos tal como se puede constatar en la siguiente cita:

Si revisamos la mayoría de pruebas y exámenes que se realizan habitualmente en las universidades podremos comprobar que la mayoría de ellas no responden a esta idea de una evaluación auténtica sino que más bien son pruebas memorísticas o de resolución de problemas más o menos abstractos, y en muchos casos, claramente alejados de la realidad o de la práctica profesional para la que supuestamente se está formando. (López, 2009, p. 33)

La evaluación auténtica guarda estrecha relación con la enseñanza situada que se desarrolla a partir de actividades auténticas, y por ende, la idea central de una evaluación auténtica es la evaluación de aprendizajes contextualizados (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Ahumada (2005) señala que la evaluación auténtica deja de lado los resultados y se centra en los procesos propiciando que el alumno sea responsable de su propio aprendizaje y por tanto reconceptualice la evaluación como un medio para alcanzar el conocimiento. El mismo autor compara y establece las diferencias entre la evaluación auténtica y la tradicional en la siguiente tabla:

Tabla 1: Comparación entre el enfoque evaluativo tradicional y el enfoque auténtico según Ahumada (2005)

	Evaluación tradicional	Evaluación auténtica
1. Función principal	Certificar o calificar los aprendizajes.	Mejorar y orientar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Relación con el aprendizaje	Paralela al proceso del aprendizaje.	Consustancial al aprender.
3. Información requerida	Evidencias concretas de logro de un aprendizaje.	Evidencias y vivencias personales.
4. Tipo de procedimientos	Pruebas orales o escritas. Pautas de observación rígidas.	Múltiples procedimientos y técnicas.
5. Momentos en que se realiza	Al finalizar un tema o una unidad (sumativa).	Asociada a las actividades diarias de enseñanza y de aprendizaje (formativa).
6. Responsable principal	Procedimiento unidireccional externo al alumno (heteroevaluación).	Procedimiento colaborativo y multidireccional (auto y coevaluación).
7. Análisis de los errores	Sancionan el error.	Reconocen el error y estimulan su superación.
8. Posibilidades de logro	Permite evaluar la adquisición de determinados conocimientos.	Permite evaluar competencias y desempeños.
9. Aprendizaje situado	Por lo general no le preocupa o desconoce el contexto en que ocurre el aprendizaje.	Considera los contextos en donde ocurren los aprendizajes.
10. Equidad en el trato	Distribuye a los alumnos en estratos creando jerarquías de excelencia.	Procura que todos los estudiantes aprendan a partir de su diversidad.
11. Reconocimiento al docente	Fuente principal de conocimiento.	Mediador entre los conocimientos previos y los nuevos.

Tomado de: "Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje", Ahumada, 2005, p. 44.

Al comparar el enfoque evaluativo tradicional y el enfoque auténtico se hace necesario que la evaluación constituya un proceso más que un hecho y, por tanto, es más importante obtener evidencias del proceso de aprendizaje y no de los resultados del mismo. Por otro lado, se presta demasiada atención a las

evaluaciones de tipo formal y acumulativo, como los exámenes finales, lo cual le resta fuerza al proceso evaluativo que debiera ser permanente y continuo. Asimismo el error no tiene que ser sinónimo de sanción sino que debe considerarse como una forma natural de aprender. Las posibles carencias o deficiencias que se logren identificar en el proceso evaluador deben conllevar a una mejora permanente del proceso de aprendizaje y, a la vez, brindar acceso al estudiante a actividades de refuerzo o profundización.

Principios para el diseño de evaluaciones auténticas

Vallejo y Molina (2014, p. 18) consideran que para el diseño de evaluaciones auténticas se deben tomar en cuenta los siguientes principios fundamentales:

- Explorar los aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y acciones complejas, no el simple recuerdo de información o la ejercitación rutinaria.
- Seleccionar tareas auténticas que representen tanto el contenido como las habilidades centrales y, así, conjugar la enseñanza con la evaluación.
- Proporcionar a los alumnos, los apoyos necesarios para que comprendan y realicen la actividad, así como para entender las expectativas existentes en función del nivel de logro esperado.
- Comunicar con claridad las expectativas de ejecución en términos de criterios consensuados con el grupo, mediante los cuales se juzgará dicha ejecución, al tiempo que se deben generar las condiciones y mecanismos necesarios que permitan registrar el avance de los alumnos.
- Incluir espacios de reflexión en torno a los aprendizajes logrados, a la enseñanza que los posibilitó y a los mecanismos de evaluación que se emplearon, recuperando posteriormente dichas reflexiones como elementos de realimentación y propuestas para la mejora.

Por ello, resulta eminente la importancia de la evaluación auténtica tal como lo señalan los diversos autores mencionados pero su aplicación aún no está generalizada. Herrington & Herrington (2006) describen dos razones que pueden explicar ello:

In this paper, we argue that there are two major impediments to the widespread adoption of authentic assessment in higher— one institutional, the other pedagogical. One constraint comprises the policies and accountability procedures set by universities that often limit the discretion of teachers to use appropriate forms of assessment. Another problem is that even in situations where teachers have discretion in assessment, reporting systems can cause a lack of alignment between task and assessment. (Herrington & Herrington, 2006, p. 146)¹

Visto lo anterior, es posible afirmar que la evaluación auténtica no está alejada del proceso de enseñanza aprendizaje sino que se lleva a cabo de forma paralela al mismo. Se opone a la evaluación tradicional y ofrece tanto al estudiante como al docente la oportunidad de desempeñar un rol activo al priorizar el proceso de reflexión en ambos. Al respecto, Castillo y Cabrerizo (2010) señalan que la evaluación debe ser parte esencial de la enseñanza y también del aprendizaje, y situarse en el centro dinamizador del proceso de enseñanza aprendizaje, en la medida en que constituye otro proceso subyacente que forma parte de aquellos. En la misma línea, Murphy (2006) plantea que el reto para todos los educadores es buscar formas de enlazar los planes de estudio y la evaluación de tal manera que se maximice el aprendizaje de los estudiantes en relación con los objetivos prioritarios. La mejora del aprendizaje de los estudiantes es, por supuesto, el objetivo principal de los educadores, y un adecuado sistema de evaluación debe simplemente reforzar este objetivo más que debilitarlo.

Por lo tanto, el reto del docente en la educación superior es asumir el cambio de paradigma respecto a la evaluación y reconceptualizarla como formativa, contextualizada, colaborativa y multidireccional, características propias de una evaluación auténtica. En ello juega un papel preponderante la planificación de la evaluación pues es el momento en el cual, el docente evidencia su concepción de evaluación y propone tareas auténticas que permitirán al estudiante aplicar lo aprendido en contexto reales.

¹ En este trabajo sostenemos que hay dos principales impedimentos para la adopción generalizada de la evaluación auténtica en la educación superior, uno es institucional y el otro es pedagógico. Una limitación comprende las políticas y procedimientos de rendición de cuentas establecidos por las universidades que a menudo limitan la libertad de los profesores a utilizar formas apropiadas de evaluación. Otro problema es que incluso en situaciones en las que los profesores tienen libertad en la evaluación, los sistemas de reporte pueden causar una falta de alineación entre la tarea y la evaluación. (Herrington & Herrington, 2006, p. 146)

En resumen, la evaluación auténtica será **formativa** si focaliza su intervención en los procesos y desde un inicio trata de incidir en la mejora de ellos; **contextualizada** si la evaluación logra vincularse con la realidad del estudiante y su entorno socio-cultural; **colaborativa** cuando el evaluador y el evaluado trabajan de manera conjunta para alcanzar una visión consensuada sobre el aprendizaje logrado y la tarea desarrollada; y **multidireccional** si incluye juicios valorativos de todos los que intervienen en el proceso de enseñanza lo que permite tomar decisiones para la mejora del mismo.

1.1.2 Aproximación a un concepto de evaluación del aprendizaje

De forma genérica Fernández (2009, p. 4) señala que la evaluación es una actividad propia del ser humano, y como tal, siempre se ha realizado y es aplicable en muchos ámbitos del saber humano. Al respecto, Escobar (2015, p. 15) enfatiza que hace apenas un siglo, el término evaluación proveniente del mundo de la industria, se implantó y divulgó en el campo de la educación. Luego de ello, el término evaluación ha sufrido una profunda transformación histórica adquiriendo así un carácter polisémico debido a que se pueden encontrar diversas definiciones tal como señalan Castillo y Cabrerizo (2010). A continuación se presenta un cuadro con los principales aportes respecto al concepto de evaluación:

Tabla 2: Aportes sobre el concepto de evaluación

AÑO	AUTOR	APORTACIONES RELEVANTES
1887/1898	J. Rice	Primera evaluación formal educativa realizada en América.
1916	H. Fayol	Existencia de ciertas funciones fundamentales para el éxito de las organizaciones: prever, organizar, dirigir, coordinar y controlar.
1942	R. Tyler	Padre de la evaluación educacional, centrándose en el uso de objetivos definidos claramente, mediante la construcción y utilización de instrumentos de evaluación apropiados.
1943/1945	Ejército de los Estados Unidos	Uso masivo de tests psicológicos, abriendo el camino para la aplicación al alumnado y así conocer su aprendizaje-rendimiento.
1960/1969	Bloom, Mager, Stenhouse	La evaluación es la valoración del cambio producido en el alumno como resultado de una formulación de objetivos educativos.
1963	L. J. Cronbach	Evaluación como proceso de recogida y uso de la información, con toma de decisiones.

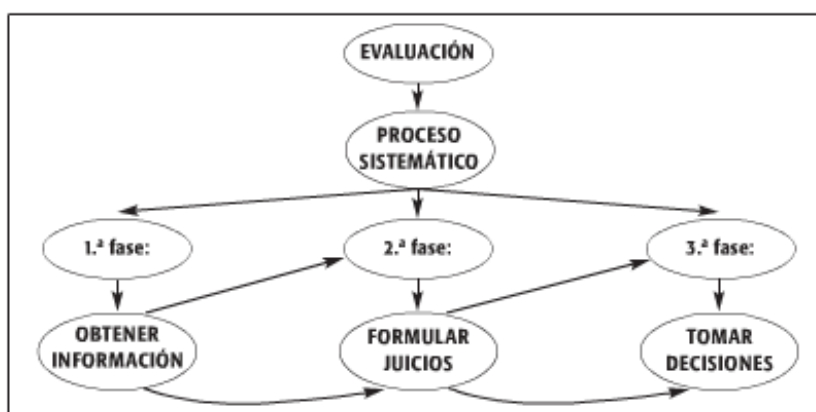
AÑO	AUTOR	APORTACIONES RELEVANTES
1971	D. L. Stufflebeam	Defiende la necesidad de evaluar metas y analizar servicios.
1972	H. Parlett y D. L. Hamilton	Propusieron el concepto de evaluación iluminativa, concediendo gran importancia al contexto a evaluar.
1978	M. Scriven y D. L. Stufflebeam	Proponen el concepto de metaevaluación con el fin de comprobar y reforzar la calidad de las evaluaciones.
1982	J. Elliot	Propone el concepto de autoevaluación, mostrando su interés por las interpretaciones de los integrantes de la evaluación.
1986	S. Kemmis	Propone el principio de pluralidad de valores para la emisión de juicios apropiados por parte de los evaluadores.
1986	J. L. Rodríguez Diéguez	Propone tres ejes para la evaluación: cuantitativa-cualitativo, normativo-criterial, y formativo-sumativo.
2002	S. Castillo Arredondo	Enfoque sistémico de la evaluación: regular los procesos de aprendizaje-enseñanza; y acreditar los resultados

Tomado de: "Evaluación educativa de aprendizajes y competencias", Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 8

A primera vista se aprecia que todas las definiciones son muy variadas pero al analizarlas detenidamente se identifica una característica común a todas ellas: la evaluación no está aislada del proceso de enseñanza-aprendizaje sino que forma parte del mismo. En base a ello, es posible arribar a una estructura básica de evaluación en la cual se caracteriza a esta como un proceso dinámico, abierto y contextualizado que se lleva a cabo durante un periodo de tiempo por lo cual no es una acción aislada (Escobar, 2015, p. 24). Asimismo, debe cumplir varias fases sucesivas en dicho proceso para lograr evidenciar las características antes mencionadas y que son propias de toda evaluación. Estas fases son las siguientes: la obtención de información a través de la aplicación de procedimientos válidos y fiables, la formulación de juicios a partir del análisis de los datos obtenidos y la toma de decisiones más convenientes (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 17).

A continuación se presenta un gráfico que muestra las fases señaladas en el párrafo anterior.

Figura 1: Estructura básica del concepto de la evaluación



Tomado de: “Evaluación educativa de aprendizajes y competencias”, Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 17.

Retomando lo expresado al inicio sobre el carácter polisémico de la evaluación, Córdoba (2006) señala que existen muchos términos comunes que se asocian a ella, entre los cuales se pueden mencionar los siguientes: verificar, interpretar, medir, estimar, comprender, conocer, comparar, valorar, juzgar, aprehender, cifrar, apreciar, etc.

A partir de los términos anteriores Córdoba (2006, p. 3) y Bertoni (1996, p. 9) coinciden en distinguir dos perspectivas sobre el significado de evaluación. Una de ellas, que agrupa algunos términos como medir, valorar, cifrar, involucra el hecho de medir con precisión; en este sentido expresan una cantidad precisa, atendiendo a un aspecto cuantificado. La segunda perspectiva sobre evaluación, implica ciertas operaciones como estimar, aprehender, comprender, en otras palabras, emitir un juicio cualitativo y, eventualmente, aproximativo sobre una realidad.

En este sentido, Barlow (1992, citado en Bertoni, 1996, p. 10) resume claramente la ambigüedad existente en torno a la definición de evaluación cuando señala que evaluar es un término bien singular que puede expresar una cosa y su contrario: lo preciso y lo aproximado, lo cuantitativo y lo cualitativo.

En efecto, la definición general de evaluación considera lo cuantitativo y lo cualitativo como concepciones complementarias. Las apreciaciones cuantitativas,

resultan de ciertos parámetros preestablecidos asociados al concepto de control. Por ejemplo, los exámenes, el registro de asistencias, las amonestaciones, etc. Las apreciaciones cualitativas se refieren al valor y al sentido que tiene aquello que se observa y no responden a un patrón de referencia previamente establecido. Entonces, la evaluación debe priorizar aquellos aspectos que permitan comprender los fenómenos o situaciones observados en su totalidad lo cual supone, tomar en cuenta aspectos cuantitativos y cualitativos, que permitan un proceso de comprensión global y con sentido, de un fenómeno o situación particular.

Una importante distinción es la que establecen Chappuis, Stiggins, Chappuis & Arter (2012) entre la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje, la primera de ellas ocurre después del aprendizaje mientras que la segunda durante el mismo. Ello se puede evidenciar en la siguiente cita:

Assessments of learning are those assessments that happen after learning is supposed to have occurred to determine if it did. [...] Assessments for learning happen while learning is still underway. (Chappuis, Stiggins, Chappuis & Arter, 2012, p. 31)²

Por otro lado, la evaluación puede adquirir un significado de tipo constructivista, el cual se centra principalmente en su importancia y su función tal como se puede constatar en la siguiente cita:

Evaluar, desde la perspectiva constructivista, es dialogar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque es una parte integral de dicho proceso. Consiste en poner en primer término las decisiones pedagógicas, para promover una enseñanza verdaderamente adaptativa que atienda a la diversidad del alumnado; en promover (no en obstaculizar como ocurre en la evaluación tradicional de filiación empirista) aprendizajes con sentido y con valor funcional para los alumnos; en ocuparse del problema de la regulación de la enseñanza y el aprendizaje; y en favorecer el traspaso de la heterorregulación evaluativa hacia la autorregulación de los alumnos en materia de aprendizaje y evaluación. (Díaz Barriga & Hernández, 2002, p. 351)

² La evaluación del aprendizaje es aquella que sucede después de que se supone el aprendizaje se ha producido para determinar si este ocurrió. [...] Las evaluaciones para el aprendizaje ocurren mientras que el aprendizaje está todavía en curso.

Resulta evidente que la evaluación es una actividad importante dentro de la labor docente, presenta un alto nivel de complejidad y al mismo tiempo es una tarea necesaria y esencial. La enseñanza y la evaluación están estrechamente vinculadas por lo cual no es posible concebir a una sin la otra. Por lo tanto, cualquier mejora que se realice en las propuestas de enseñanza y aprendizaje también supone un cambio significativo en la evaluación, en especial en la forma de entenderla y ejecutarla.

La evaluación desde la perspectiva constructivista da origen a la evaluación auténtica que tal como señalan Condemarín y Medina (2000, citado en Ahumada, 2005, p. 12) sus bases teóricas se sustentan en la concepción de Aprendizaje significativo de Ausubel, en la perspectiva cognoscitiva de Novak y en la Práctica reflexiva de Schön.

Tal como se señaló en páginas anteriores, la evaluación auténtica concibe las estrategias y procedimientos evaluativos de manera muy diferente a las que predominan actualmente en los sistemas educativos. Es decir, se centra en los procesos más que en los resultados y busca que el alumno sea responsable de su propio aprendizaje y por tanto considere la evaluación como un medio para lograr los conocimientos sugeridos en las diferentes asignaturas de una educación formal.

Uno de los aspectos más importante de esta concepción es el carácter participativo de los estudiantes que les permite asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y le asigna al profesor el papel de "mediador" entre los conocimientos previos y los nuevos. Tomando en cuenta esta premisa, se asumirá este concepto de evaluación en el presente trabajo de investigación.

1.1.3 Finalidades de la evaluación del aprendizaje

Las finalidades de la evaluación responden a la interrogante para qué evaluar, lo cual no siempre está claro para el docente pues, con frecuencia, se toma a la evaluación como sinónimo de calificaciones, a pesar de ser diferentes, y se evalúa sólo para calificar y clasificar, en lugar de que sirva para mejorar, que

debería ser el auténtico objetivo de la evaluación educativa. Esta meta general de la evaluación supone distintas finalidades o funciones. Veamos algunas de ellas:

La Universidad de Valencia, Servei de Formació Permanent (s.a., p. 9) señala que evaluar el aprendizaje de los estudiantes puede tener diferentes propósitos, entre ellos tenemos los siguientes:

- Derivar en calificaciones.
- Orientar al estudiante para la mejora de su rendimiento o aprendizaje.
- Descubrir las dificultades de los estudiantes.
- Descubrir nuestras propias dificultades para enseñar aquello que queremos enseñar.
- Valorar determinados métodos de enseñanza.
- Motivar a los estudiantes hacia el estudio.

Nótese que solo uno de los propósitos se refiere a las calificaciones aunque muchas veces la evaluación queda reducida a este. Ello resultaría útil si se busca diferenciar los mejores estudiantes de los regulares u obtener una calificación de la manera más objetiva posible.

Elola y Toranzos (2000, p. 5) consideran que las principales finalidades de todo proceso evaluativo son las siguientes:

- a. **La finalidad de diagnóstico.** Enfatiza la producción sistemática de información calificada con el fin de orientar la toma de decisiones.
- b. **La finalidad de pronóstico.** Resalta el hecho que las acciones evaluativas tienen como propósito la producción de información con elevado potencial anticipatorio y explicativo sobre los procesos que son objeto de evaluación.
- c. **La finalidad de la selección.** Destaca el uso que tiene la información producida por la evaluación con propósitos de selección, por ejemplo los exámenes de ingreso a diferentes instituciones educativas cuyos aspirantes superan el número de vacantes disponibles. En estas

circunstancias se opta por alguna estrategia de evaluación que con frecuencia se justifica adjudicándole un valor pronóstico a estos resultados.

- d. **La finalidad de acreditación.** Es la que más se vincula con el valor social – simbólico que tiene la evaluación. Enfatiza las consecuencias que los resultados de la evaluación tienen para el individuo o la institución objeto de evaluación ya que de su resultado depende la continuidad de los estudios para un sujeto o la interrupción parcial de su carrera escolar, etc.

Desde otra perspectiva, Fernández (2009) analiza el sentido de la evaluación universitaria y le asigna una doble dimensión, formativa y de acreditación. Como parte del proceso formativo, la evaluación permite conocer cómo se desarrolla el proceso formativo que lleva a cabo la institución educativa y la importancia de los aprendizajes que alcanzan los estudiantes. Respecto a la dimensión de acreditación, la evaluación representa un medio necesario para verificar si los estudiantes han alcanzado las competencias básicas para desenvolverse adecuadamente en su profesión. Si bien los estudiantes que finalizan sus carreras deberán proseguir su proceso formativo a lo largo de toda la vida la institución asegura que los egresados posean, al menos, los conocimientos mínimos para desempeñarse en sus respectivas carreras.

Castillo y Cabrerizo (2010) son más puntuales y señalan que la diversidad de las funciones de la evaluación está en relación a las necesidades que surgen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así que, Cardona (1994, citado en Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 31) considera que las funciones de la evaluación son las siguientes:

- a. **Diagnóstica**, función que se lleva a cabo a través de la evaluación inicial. Permite conocer las condiciones sobre las cuales se implementa cualquier acción pedagógica. Esta función influye en el plano curricular porque determina la oferta formativa de la institución, como en los planos de control y organizativo pues permite la toma de decisiones por parte de los supervisores y directivos.

- b. **Reguladora**, ya que permite organizar los aprendizajes del alumnado en función del desarrollo personalizado de cada proceso de aprendizaje.
- c. **Previsora**, función que facilita la estimación de posibilidades de actuaciones y/o rendimientos. Esta función se hace operativa en las evaluaciones inicial y formativa, y se orienta hacia el diseño contextualizado de proyectos curriculares.
- d. **Retroalimentadora**, función que se ejerce desde la evaluación formativa y que va reorientando el proceso educativo.
- e. **De control**, función que desempeña la administración educativa, respecto a la obtención de titulaciones académicas y todo lo que ello supone. Para Cardona, cada una de estas funciones se pone de manifiesto en todos o en alguno de los distintos tipos de evaluación que se han establecido.

Ahora bien, Mora (2004, p. 4) también considera que cualquier tipo de evaluación educativa, debe llevar a cabo las siguientes funciones:

- a. **Función de diagnóstico.** La evaluación de un plan o programa de estudios debe establecer sus principales aciertos y desaciertos. A partir de esta información las autoridades académicas pueden plantear acciones para la mejora de la calidad educativa.
- b. **Función instructiva.** El proceso de evaluación en sí mismo, debe determinar los indicadores más importantes de la ejecución del currículum. Por lo tanto, las personas involucradas en el proceso acceden a una formación profesional, conocen y aplican estrategias de evaluación, y por ende, incorporan a su praxis una nueva experiencia de aprendizaje laboral.
- c. **Función educativa.** Es importante que el personal docente conozca cómo es percibido su trabajo por sus pares, estudiantes y autoridades académicas de la institución. A partir de estos resultados se puede desarrollar una estrategia para superar las deficiencias identificadas en su desempeño profesional. Ello evidencia que existe una estrecha relación

entre las actitudes del personal docente hacia el trabajo y los resultados de la evaluación del plan o programa de estudios.

- d. **Función autoformatora.** La evaluación presenta un carácter formador que orienta el trabajo académico del personal docente así como sus características personales con el fin de mejorar sus resultados. Gradualmente la persona se vuelve capaz de autoevaluar su desempeño, aprende de sus errores y asume la responsabilidad del diseño y ejecución del currículum. Reconoce lo que sabe y lo que necesita conocer; surgiendo así la necesidad de autoformación, ya sea a nivel profesional como en su desarrollo personal.

La función autoformatora es parte de todo proceso evaluativo y se puede tornar en un proceso difícil cuando se presentan obstáculos tales como: la resistencia al cambio, el escaso interés en asumir compromisos de participación y el temor a enfrentar nuevos retos. La evaluación debe ser un proceso de análisis y reflexión constante, hasta conseguir un cambio de actitud frente a las situaciones problemáticas que se están evaluando y se pretenden mejorar. Por ejemplo, si el análisis y la reflexión del desempeño docente se convierten en una práctica diaria, entonces se empieza a notar la mejora en la calidad de la enseñanza.

A través de la presentación de las propuestas de los diversos autores se puede apreciar que la función básica de la evaluación, tal como señala Fernández (2009, p. 18), es verificar si se han alcanzado los objetivos propuestos y en qué grado, y a partir de ello tomar dos decisiones: evaluar y calificar a los alumnos y evaluar las variables que predominan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otra función importante de la evaluación es lograr que el estudiante sea capaz de identificar sus errores y afianzar lo aprendido. Por último, la evaluación debe ser capaz de regular los objetivos a partir de la valoración de los resultados y la condición para ello es convertirla en una actividad reflexiva.

En el siguiente tema se presentarán distintos tipos de evaluación tomando en cuenta algunos criterios de los múltiples que pueden ser utilizados. Ello se debe a

la gran cantidad de adjetivos que se han aplicado a la evaluación, en especial a la evaluación de los aprendizajes.

1.2 TIPOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Al respecto Escobar (2015, p. 34) señala que realizar una clasificación de las modalidades o tipos de evaluación no es tarea fácil debido a que se pueden utilizar múltiples criterios que originan variadas clasificaciones. Gafoor (2013) señala que los tipos de evaluación más populares se basan en el propósito, el momento y el objeto de la misma.

Uno de los intentos de clasificación es el que propone Rosales (2003, p. 17) quien relaciona cada etapa de la evaluación con las sucesivas fases del proceso didáctico clasificando la evaluación en: **inicial**, **continua**, y **final**. Castillo y Cabrerizo (2010) toman en cuenta este aporte y proponen la siguiente tabla que muestra cada una de las modalidades de evaluación según el momento de su aplicación y la función que realiza.

Tabla 3: Modalidades de evaluación según Rosales (2003)

MODALIDADES DE EVALUACIÓN			
Modalidad	Inicial	Procesual	Final
Momento	Antes de...	Durante...	Después de...
Funciones	Diagnóstica	Formativa	Sumativa
Aplicaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de los alumnos - Evaluación de los profesores de los centros - Evaluación de los procesos - Evaluación del sistema educativo 		
Ejecutores	<ul style="list-style-type: none"> - Profesores - Alumnos - Administración Educativa 		

Tomado de: "Evaluación educativa de aprendizajes y competencias", Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 33.

Otro intento de clasificación es el que plantea Rodríguez (1986, citado en Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 33) quien propone clasificar los tipos de evaluación de acuerdo al lugar que ocupa el sujeto que realiza la evaluación en el proceso de

aprendizaje, y en función del estándar que se tiene para realizarla. Años más tarde, el mismo autor establece tres ejes de análisis para la evaluación: (1991, citado en Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 33)

- a. **Eje descriptivo**, que hace referencia a los tipos de evaluación cuantitativa/cualitativa.
- b. **Eje normativo**, que comprende los tipos de evaluación normativa y criterial.
- c. **Eje de toma de decisiones**, que hace referencia a los tipos de evaluación formativa y sumativa.

Un tercer intento es el que establece Casanova (1995, citado en Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 34), que agrupa las distintas modalidades de evaluación bajo diferentes criterios que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 4: Modalidades de evaluación según Casanova (1995)

MODALIDADES DE EVALUACIÓN			
Según el momento	Inicial	Procesual	Final
Según la finalidad o funciones	Diagnóstica	Formativa	Sumativa
Según su extensión	Global		Parcial
Según la procedencia de los agentes evaluadores	Interna		Externa
Según sus agentes	Auto-Evaluación	Hetero-Evaluación	Co-Evaluación
Según su normotipo	Normativa		Criterial

Tomado de: "Evaluación educativa de aprendizajes y competencias", Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 34.

A continuación se describirán algunos tipos o modalidades de evaluación según la necesidad del presente trabajo de investigación y tomando en cuenta lo que señalan Escobar (2015, p. 34), Fernández (2009, p.20) y Castillo y Cabrerizo (2010, p. 34).

Según el momento:

- a. **Evaluación inicial.** Se realiza al comienzo de un curso académico, de una etapa educativa, de la implantación de un programa educativo, etc. Su objetivo es adecuar el punto de partida del proceso de enseñanza al grupo clase.
- b. **Evaluación procesual.** Consiste en la valoración, a partir de la recolección de información, de un programa o proceso educativo durante el tiempo previsto en el que se alcanzarán los objetivos propuestos. Es por ello que la evaluación procesual se utiliza como estrategia de mejora para ajustar y regular los procesos educativos durante el desarrollo de los mismos. Asimismo guarda estrecha relación con la evaluación formativa y con la evaluación continua, por lo que se considera a todas ellas como un mismo tipo de evaluación.
- c. **Evaluación final.** Consiste en la recolección y valoración de información al finalizar un periodo de tiempo previsto para el desarrollo de un aprendizaje, un programa, un año escolar, etc., con la finalidad de verificar el logro de los objetivos fijados y de las competencias establecidas.

Según su finalidad:

- a. **Diagnóstica.** Su objetivo es que el docente adquiera un conocimiento real de las características de sus estudiantes al iniciar el proceso educativo, ya sea a nivel personal como académico.
- b. **Formativa.** Se relaciona con la evaluación continua y es la más apropiada para la evaluación de los procesos ya que permite reorientarlos, modificarlos, regularlos, reforzarlos, etc. López (2009, citado en Escobar, 2015, p. 38) considera que el desarrollo de una evaluación formativa y compartida posee numerosas ventajas para mejorar la calidad de la enseñanza y los niveles de aprendizaje en la enseñanza superior. Así tenemos:

- Mejora notablemente la motivación y participación del estudiante en el proceso de aprendizaje.
- Ayuda a corregir a tiempo los problemas que surgen en el proceso de enseñanza aprendizaje
- Permite aprender más y mejor a un mayor número de estudiantes.
- Favorece el desarrollo de la capacidad de análisis crítico reflexivo, las capacidades metacognitivas y la autocrítica.
- Fomenta la responsabilidad y autonomía del estudiante en los procesos de aprendizaje.
- Constituye una experiencia de aprendizaje en sí misma.
- Es la modalidad de evaluación más lógica y coherente cuando la educación se basa en el aprendizaje del estudiante y en el desarrollo de competencias personales y profesionales.
- Mejora e incrementa considerablemente el rendimiento académico en los cursos en que se establece este tipo de evaluación.

c. Sumativa. Presenta varios puntos de coincidencia con la evaluación tradicional la cual es conocida con mayor precisión y por ende la más utilizada en las instituciones educativas. Se caracteriza por aplicarse al concluir un periodo de aprendizaje con el fin de comprobar los logros alcanzados. Según Rosales (2003, p. 17) la evaluación sumativa tiene carácter selectivo, incluso sancionadora, ya que determina la posición relativa del alumno en el grupo, califica con el fin de promoverlo o no y lo sitúa en determinados niveles de eficacia según una escala.

La evaluación puede ser clasificada en diferentes tipos pero ello no significa que existen diversos procesos de la evaluación. El proceso es el mismo, independientemente de lo que está siendo evaluado. La diferencia está en lo que se evalúa, cómo se aplica el proceso de evaluación y los tipos de las decisiones tomadas.

1.3 PROCESO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Siendo la evaluación un proceso, esta debe integrarse a los procesos con los que se relaciona como el de enseñanza-aprendizaje. A la vez debe involucrar los elementos implicados como son profesor, alumno, metodología, contextos, etc. Al respecto Cook y Fine (1997, citado en Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2014) señalan que la evaluación debe ser vista como un proceso continuo que se inicia en la planificación de los programas y continuará más allá de la finalización de los mismos. Dicha afirmación se complementa con la siguiente cita de Education Scotland, organismo nacional en Escocia que apoya la calidad y la mejora en el aprendizaje y la enseñanza.

Assessment is an integral part of learning and teaching. It helps to provide a picture of a child's or young person's progress and achievements and to identify next steps in learning. (Education Scotland, s.a.)³

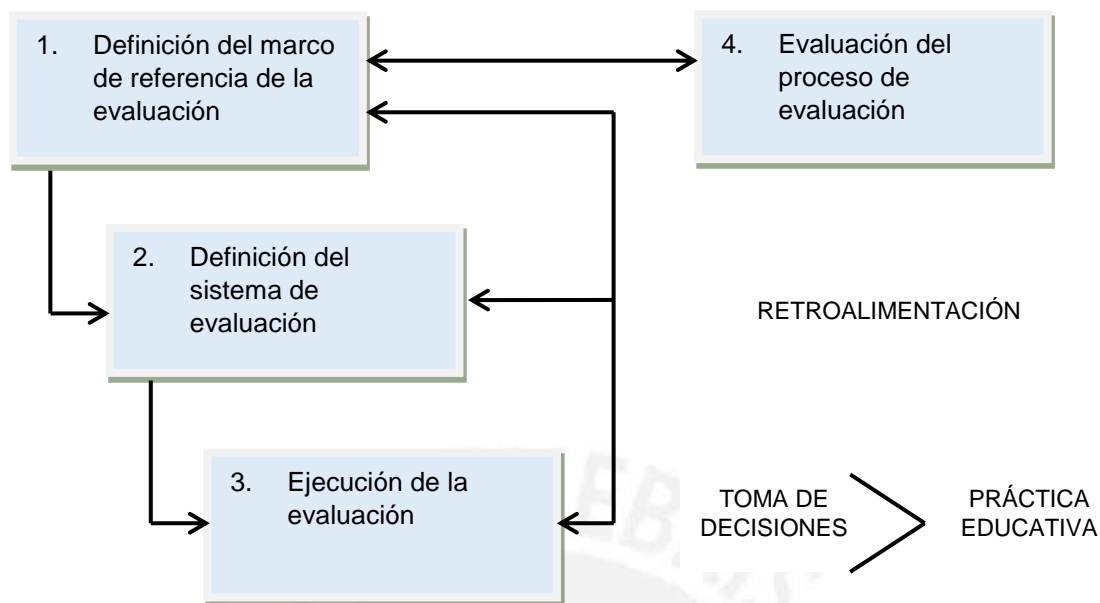
Ante este panorama, Fernández (2009, p. 21) destaca la importancia de la planificación (lo cual será detallado en el siguiente capítulo) señalando que la eficacia de la evaluación depende en buena parte de que se programe o prepare adecuadamente, con el grado de simplicidad o complejidad que pida la situación. Castillo y Cabrerizo (2010, p. 121) coinciden con la afirmación anterior señalando que la evaluación requiere de una planificación y un diseño previo que garantice el logro de sus objetivos.

El proceso de evaluación debe ser diseñado previamente para sistematizar, organizar y programar el funcionamiento de los diferentes elementos que involucra. De esa manera, los docentes tienen una ruta que pueden recorrer de manera fácil y eficaz hasta el momento final.

A continuación se presentan diversos modelos del proceso de evaluación del aprendizaje con el fin de identificar sus etapas o fases y entre ellas la de planificación. Así tenemos a Canales (1998, citado en Escobar, 2015, p. 52) cuyo modelo se presenta en el siguiente gráfico:

³ La evaluación es una parte integral del aprendizaje y la enseñanza. Ayuda a proporcionar una imagen del progreso y los logros de un niño o joven e identificar los próximos pasos en el aprendizaje.

Figura 2: Proceso de evaluación del aprendizaje según Canales (1998)

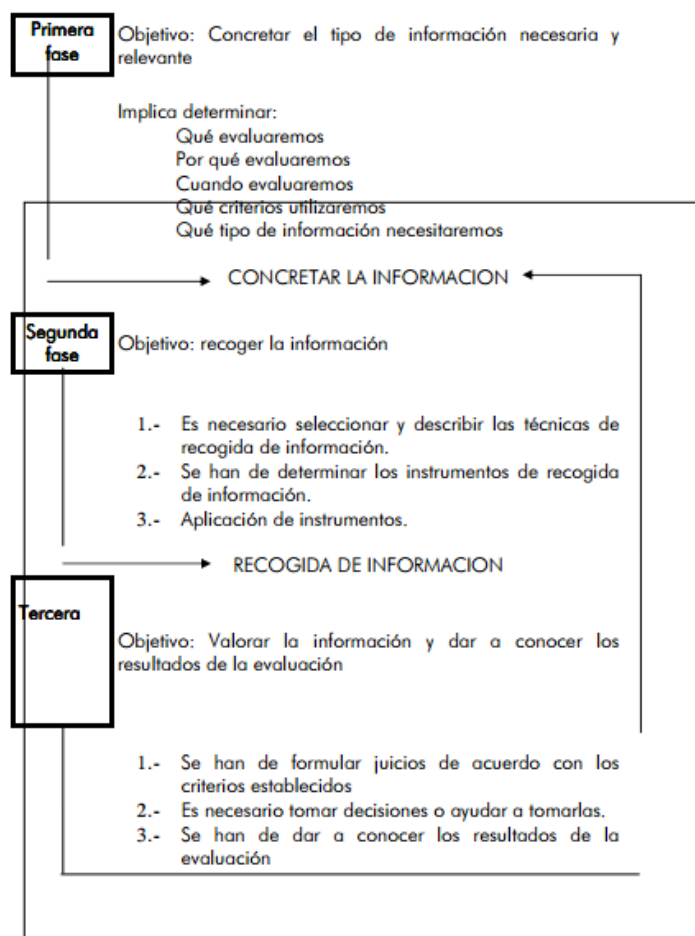


Tomado de: "Evaluación del aprendizaje", Escobar, 2015, p. 52.

En este modelo propuesto por Canales (1998), la segunda etapa que se denomina Definición del sistema de evaluación corresponde a la planificación o diseño de la evaluación.

Fernández (2009) considera a la evaluación como un proceso secuencial que presenta fases o etapas cuyos elementos se interrelacionan entre sí. Estos elementos pueden ser intrínsecos –cuando son internos al propio proceso de valoración: el "cuando", el "como" y el "por qué" se evalúa– y extrínsecos, cuando intervienen en el contexto en el que se desarrolla el proceso de evaluación. En el siguiente esquema aparecen estas fases y los elementos implicados en cada una.

Figura 3: Proceso de evaluación del aprendizaje según Fernández (2009)

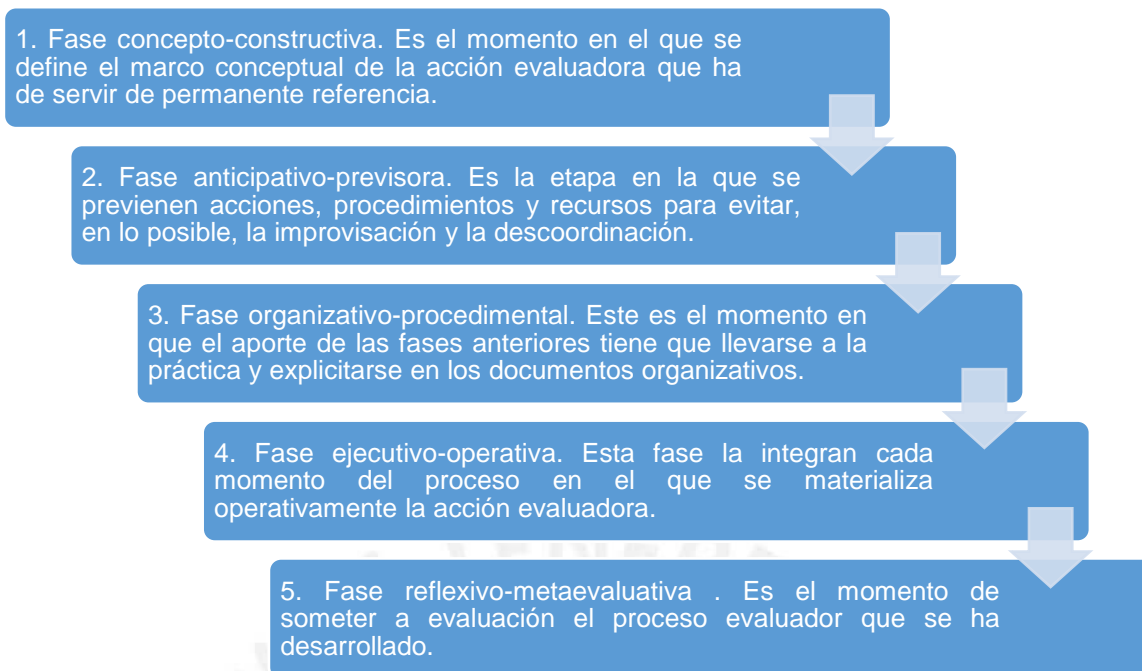


Tomado de: “La evaluación de los aprendizajes en la universidad; nuevos enfoques”, Fernández, 2009, p. 25.

En el esquema propuesto por Fernández (2009), la primera fase y parte de la segunda corresponden a la planificación o diseño de la evaluación.

Castillo (2002, citado en Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 126), señala que la finalidad del organizar el proceso de evaluación es dar sentido de unidad a una acción evaluadora que se desarrolla en el tiempo de un modo procesual-formativo. Desde una concepción constructivista del aprendizaje, propone un modelo en el que se distinguen las siguientes fases:

Figura 4: Proceso de evaluación del aprendizaje según Castillo (2002)

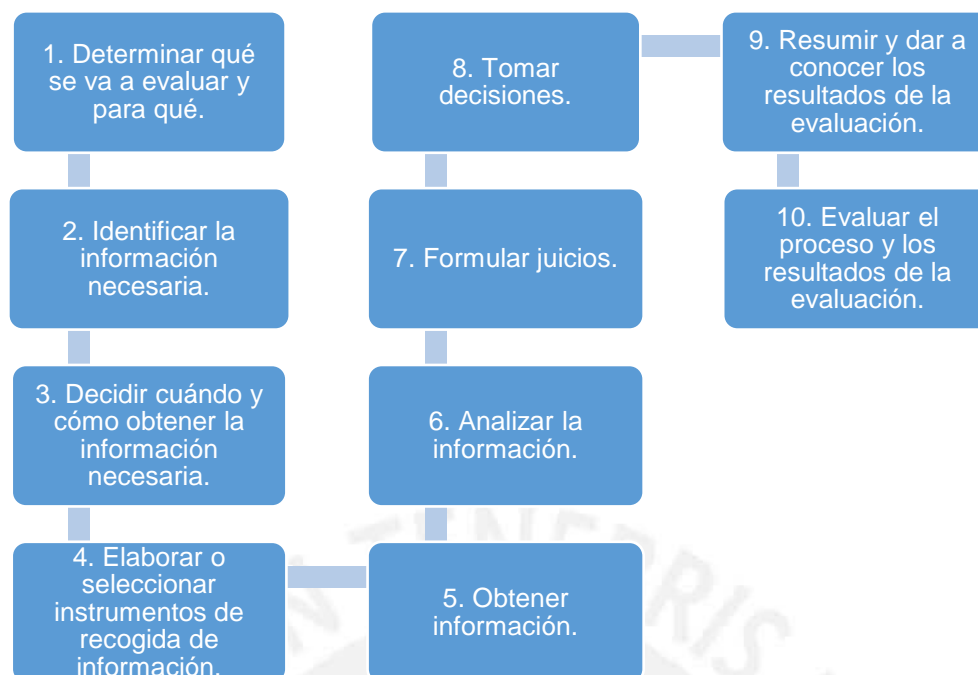


Adaptación de: "Evaluación educativa de aprendizajes y competencias", Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 126-129.

En el esquema propuesto por Castillo (2002), la segunda fase corresponde a la planificación o diseño de la evaluación.

Por último, Yaniz y Villardón (2006, p. 91) proponen un modelo del proceso de evaluación cuyas fases son las siguientes:

Figura 5: Proceso de evaluación según Yániz y Villardón (2006)



Adaptación de: “Planificar desde competencias para promover el aprendizaje”, Yániz y Villardón, 2006, p. 91.

En el esquema propuesto por Yániz y Villardón (2006), las cuatro primeras etapas corresponden a la planificación o diseño de la evaluación.

La existencia de diferentes modelos del proceso de evaluación ratifica su carácter sistemático y reafirma que la evaluación ya no es considerada como un elemento más que se realiza al final de un proceso educativo sino que pasa a contribuir con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1.4 ROL EVALUADOR DEL DOCENTE

La tarea principal del docente, ya sea de educación básica o universitaria, ha sido y algunas veces continúa siendo la de enseñar, sin prestar atención a cómo aprenden sus alumnos. La manera más usual de enseñar ha sido mediante las clases magistrales en las cuales, el alumno asume un papel pasivo de receptor de información. En este panorama el docente prioriza la evaluación de conocimientos y difícilmente destrezas y capacidades las cuales son necesarias para desenvolverse en el entorno profesional. Ello se constata en la siguiente cita:

Un alumno puede tener una gran capacidad para reproducir los conocimientos que ha transmitido el docente, pero, sin embargo, puede que sea incapaz de enfrentarse a una situación real, es decir, puede que no haya aprendido prácticamente nada. (Cal y Verdugo, 2009, p. 4).

Muchos docentes son conscientes de lo expresado en el párrafo anterior y están introduciendo cambios en sus metodologías para que los estudiantes logren la adquisición de determinados tipos de aprendizaje y competencias. Prueba de ello es el número de universidades que en los últimos años ha asumido un modelo educativo por competencias. Asimismo los docentes van dejando de lado la definición de evaluación como la mera comprobación de adquisición o recuerdo de información y manifiestan interés por intentar diseñar nuevas formas de evaluar a los estudiantes.

Ciertamente, para quienes ejercen la docencia, la evaluación es uno de los temas que mayor problemática genera. Específicamente, Hawes (2005, p. 7) señala que es en el nivel universitario donde se ha logrado evidenciar que un buen estudiante puede sobrellevar una enseñanza de baja calidad, mas no una evaluación deficiente. Entonces, tanto una buena enseñanza como una correcta evaluación son importantes en el ámbito universitario, pues la mayor parte de los estudiantes considera que a través de la evaluación se definen varios aspectos del currículo tales como su contenido, su enfoque de aprendizaje, entre otros.

Cuando se intenta una reforma curricular, los cambios en la evaluación no suponen modificar solamente ciertas prácticas sino profundizar en la forma de entender y practicar la evaluación del aprendizaje y la función docente. En vista que la globalización, el rápido avance y transformación del conocimiento y su escasa vigencia son los principales factores que originan las reformas curriculares en las instituciones de educación superior, es el docente, así como la institución educativa, quien asume la responsabilidad de certificar ante la sociedad, los conocimientos, capacidades, actitudes y habilidades que un profesional debe adquirir luego de una formación universitaria. Por lo tanto, se considera al docente un elemento clave en el proceso evaluativo y más aún en el marco de un modelo basado en competencias.

Hawes (2005, p. 21) señala que al asumir un modelo de evaluación basado en competencias surgen grandes demandas de cambios en los docentes, sobre todo en la evaluación. A continuación se señalan las más importantes:

- Considerar que la evaluación no se restringe a un examen escrito u oral, la memorización y la aplicación de fórmulas. En vez de ello, debe situar a los estudiantes en contextos reales y exigir la toma de decisiones basadas en desempeños profesionales.
- Desarrollar un modelo de evaluación de tipo operacional, que permita medir el logro de las competencias de salida. Por ejemplo, la lista de cotejo ayuda a determinar la calidad de la evaluación de los aprendizajes.
- Alcanzar un nivel de holismo evaluativo, es decir, entender que la evaluación es más que la simple acción de calificar a un estudiante.
- Proporcionar una retroalimentación que promueva la reflexión en el estudiante y su autorregulación respecto a sus logros y desaciertos, y por consiguiente sea partícipe de su propio aprendizaje.

Por último, el rol del docente debe considerar la capacidad para evaluar su propia práctica evaluativa como producto de una reflexión personal y crítica. Ello implica revisar sus tareas evaluativas, su concordancia con lo que se planteó, tomando en cuenta las necesidades de sus estudiantes.

Una vez revisado el marco teórico de la evaluación del aprendizaje resulta importante considerar la necesidad de evaluar la actividad educativa teniendo en cuenta que debe ser un proceso dinámico, integral, continuo, flexible y sistemático (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 119) en el que pueden observarse diferentes etapas o fases. Una de ellas es la planificación, tema que será objeto de estudio del siguiente capítulo.

CAPÍTULO II: LA PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

El proceso de evaluación se integra en los procesos de enseñanza aprendizaje y por ello, conlleva un conjunto de acciones adecuadamente estructuradas que ocurren a lo largo del tiempo. Una de esas acciones supone una planificación minuciosa que exprese con qué estrategias se lograrán las metas planteadas, qué recursos se van a utilizar y cómo se realizará la evaluación para controlar y regular el proceso y, a la vez, comprobar los resultados alcanzados.

La educación universitaria no es ajena a esta realidad en vista que existe una estrecha relación entre la planificación y la calidad de la enseñanza, tal como se puede constatar en la siguiente cita:

La calidad de la enseñanza no depende tanto de lo que el profesor “*sabe*” como de lo que “*planifica*” como objetivos de la materia en función de las necesidades y posibilidades de sus alumnos y lo que “*hace*” para ofrecer a todos los estudiantes oportunidades para el aprendizaje. (Yániz, 2006, p. 18)

Durante más de dos siglos, el perfil predominante en la enseñanza universitaria ha sido la adquisición de conocimientos. Hoy en día, la universidad busca formar ciudadanos capaces de afrontar los problemas de su tiempo tal como señala Morín (1998, citado en Yaniz, 2006, p. 19). En el enfoque evaluativo tradicional el contenido ha sido la base y el objeto de la planificación mientras que en un enfoque basado en competencias la planificación toma como referencia el aprendizaje deseado y en función a ello organiza los elementos necesarios para

la adquisición de competencias que a su vez forman parte de un perfil previamente establecido.

Es importante mencionar que la planificación docente es una tarea de equipo. Así, si se pretende desarrollar un plan de estudios universitario que proporcione una formación integral y expresar la adquisición de competencias en un perfil de referencia, son tareas que solo pueden lograrse a partir de la articulación y coordinación de todo el personal docente involucrado.

El proceso de evaluación requiere de una cuidadosa planificación para obtener información válida y fiable que permita a su vez la formulación de juicios de valor pertinentes acerca del objeto que se está evaluando. Esta planificación se concreta en el diseño de un sistema de evaluación en el cual se define, entre otros aspectos, el objeto de evaluación, los elementos a tomar en cuenta y el tiempo de ejecución. Al respecto, Manitoba Education, Citizenship and Youth (2006) señala que planificación de la evaluación en el aula está en relación al propósito y en alineación con el plan de estudios y la enseñanza. El plan de estudios, la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje están interconectados e interactúan en un proceso cíclico y repetitivo a veces (pero no siempre). Los cuatro elementos deben alinearse de forma coherente para que el aprendizaje sea eficaz y significativo.

Castillo y Cabrerizo (2010, p. 121) señalan que debe existir una coincidencia entre los tiempos de la evaluación y los de la enseñanza, estableciéndose así una adecuada sincronía y sintonía entre la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje. Así como se piensa, planifica y diseña la actividad de la enseñanza, igualmente se debe hacer con la evaluación, considerando el tiempo, los recursos, la metodología y las estrategias, los instrumentos, etc. Es preciso considerar que no solo el profesor y el alumno forman parte de la evaluación, sino también aquellos componentes, que de una u otra forma, intervienen en los procesos de aprendizaje y de enseñanza como son la intercomunicación didáctica, los aspectos organizativos, los recursos, etc. (Rosales, 2003).

Por lo expuesto, la planificación además de responder a las interrogantes: para qué enseñar, qué enseñar, cómo enseñar, a quién enseñar, cuándo enseñar, etc., también debe responder a las cuestiones, qué, para qué, cómo, a quién, cuándo, etc., evaluar. Por lo tanto, de igual modo que se programa la enseñanza, se debe diseñar y programar el proceso evaluador para que al conjugar ambos —enseñanza y evaluación— se consiga el aprendizaje personalizado deseado por los alumnos y la adquisición de las competencias básicas. Este planteamiento implica que el docente dedique mayor tiempo y atención a la tarea evaluadora en comparación con el que dedica habitualmente.

Visto lo anterior resulta evidente el cambio de paradigma respecto a la evaluación por el cual deja de ser considerada un elemento más que a tomar en cuenta al final de un proceso educativo, y pasa a definirse como un proceso que se integra en los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Por este motivo, el capítulo que se presenta a continuación se centra en organizar el trabajo docente respecto a la planificación.

2.1 ASPECTOS DE LA PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN

En el capítulo anterior se presentaron diversos modelos del proceso de evaluación en los cuales, la planificación constituye una de sus etapas o fases. Así tenemos el modelo propuesto por Canales (1998, citado en Escobar, 2015) en el que la segunda fase (Definición del sistema de evaluación) se refiere a la planificación. En esta fase se define cómo se evaluará en el curso y para ello toma en cuenta los siguientes aspectos:

- Anticipa intencionalmente en qué va a consistir y cómo se desea realizar la evaluación.
- Asegura el rigor, la coherencia y articulación entre la concepción teórica y la ejecución práctica, concreta y contextualizada.
- Previene acciones, procedimientos y recursos para asegurar la evaluación de manera institucionalizada.
- Evita la improvisación y la descoordinación.

Por otro lado, en el modelo propuesto por Castillo y Cabrerizo (2010) la segunda fase (Anticipativo-previsora) corresponde a la planificación de la evaluación. En esta fase es necesario definir las estrategias a emplear, los objetivos de la acción evaluadora, los instrumentos a utilizar, los criterios a seguir, el posible calendario, etc., para evitar la improvisación y la descoordinación.

En suma, la planificación no está aislada del proceso de evaluación sino que forma parte del mismo. Anticipar una praxis evaluadora detallando en qué va a consistir, y cómo se realizará, asegura la articulación entre la conceptualización teórica y la práctica concreta y contextualizada. Al respecto de la planificación en el ámbito universitario, Rodríguez (2004, citado en García y Morillas, 2011) señala lo siguiente:

La planificación, constituye un factor fundamental de calidad de la acción docente del profesor universitario y es necesario entenderla como una competencia altamente especializada que tiene que poseer el profesor y que exige un esfuerzo notable. (Rodríguez, 2004, citado en García y Morillas, 2011, p. 114)

Dada la relevancia de la planificación de la evaluación es preciso que esta se desarrolle de manera organizada. Yaniz y Villardón (2006, p. 91) plantean un modelo de proceso de evaluación en el cual las cuatro primeras fases corresponden a la planificación de la evaluación. A continuación se describen cada una de ellas:

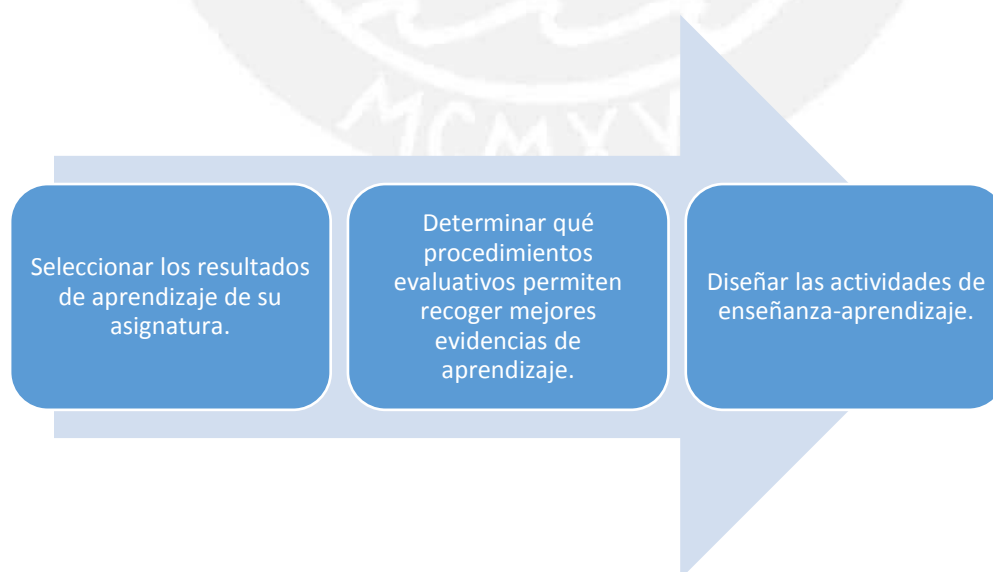
- **Determinar qué se va a evaluar y para qué.** Esta fase de la evaluación otorga validez al proceso evaluativo, ya que establece lo que se desea evaluar. Asimismo, es necesaria para definir la utilidad de la evaluación porque sitúa las metas de la información obtenida a través de la misma.
- **Identificar la información necesaria.** En esta fase se precisa la información que se requiere para comprobar el logro de los objetivos de aprendizaje, por ejemplo, la asociación de conceptos, conductas como ejemplo de una actitud, o resumen de un contenido. A partir de dicha información se determina el tipo de instrumento que se debe utilizar. Al

conocer la información necesaria para evaluar distintos objetivos será posible elegir una técnica válida para recoger dicha información.

- **Decidir cuándo y cómo obtener la información necesaria.** Las decisiones a tomar en esta fase reciben la influencia de diversos factores, tales como la finalidad de la evaluación, el número de estudiantes y el sistema de trabajo del curso, entre otros. Asimismo, las decisiones que se tomen favorecerán la integración de la evaluación al proceso de aprendizaje y la obtención de información estratégica para la mejora, tanto de los programas y de su desarrollo, como del aprendizaje de los estudiantes.
- **Elaborar o seleccionar instrumentos de recogida de información.** En esta fase se preparan los instrumentos que se utilizarán para recoger y analizar la información según las técnicas elegidas y asegurando la coherencia entre los objetivos de aprendizaje y los criterios que se van a tomar en cuenta en su valoración.

Wiggins y Mc Tighe (2005, citado en Universidad de las Américas, 2015, p. 31) plantean la siguiente secuencia docente para planificar la evaluación:

Figura 6: Secuencia didáctica del Modelo de Wiggins y Mc Tighe (2005)



Tomado de: "Guía de evaluación educativa UDLA", Universidad de las Américas, 2015, p. 31.

A continuación se describe cada uno de los pasos:

- **Seleccionar los resultados de aprendizaje de la asignatura.** En este primer paso se establecen los resultados de aprendizaje que orientarán tanto las evaluaciones como las actividades de aula. Estos resultados corresponden a aquellas acciones que los estudiantes deben evidenciar al finalizar una actividad de aprendizaje.
- **Determinar los procedimientos evaluativos.** En este segundo paso se definen los procedimientos evaluativos más adecuados para evaluar de manera específica los resultados de aprendizaje seleccionados, y luego diseñar las actividades de aula. Es importante que los procedimientos evaluativos permitan evidenciar que los estudiantes lograron los resultados de aprendizaje propuestos y para ello se debe tomar en cuenta el tipo de evaluación que se empleará; la cantidad de actividades evaluativas del curso, los resultados de aprendizaje que serán evaluados en cada procedimiento evaluativo; los procedimientos evaluativos que se usarán; la tabla de especificaciones⁴ de cada instrumento y la rúbrica; el equipo evaluador, la asignación de roles y los tiempos de ejecución para el desarrollo de las tareas.
- **Diseñar las actividades de enseñanza-aprendizaje.** En el último paso se realiza la planificación de actividades motivadoras que permitan a los estudiantes lograr los resultados de aprendizaje propuestos para el curso y por ende una comprensión profunda del mismo. Este modelo pretende abandonar la educación repetitiva y centrada en los contenidos conceptuales y lograr que los estudiantes sean capaces de transferir lo aprendido a situaciones nuevas.

⁴ La tabla de especificaciones se define como una tabla de doble entrada que permite determinar y estructurar los elementos que constituyen una evaluación. Por lo general son los siguientes: los resultados de aprendizaje y los contenidos por evaluar, la cantidad y el tipo de ítems utilizados para evaluar cada uno de los resultados de aprendizaje y la asignación del puntaje del instrumento y de cada uno de los ítems.

La planificación es parte del proceso de evaluación y dada su relevancia en el mismo diversos autores la incluyen en el diseño didáctico del mismo. Sin embargo, es una realidad que los profesores no destinan el tiempo necesario para el diseño de la evaluación. Si ocurriera lo contrario, sería necesario modificar los procesos de enseñanza-aprendizaje que comúnmente desarrollan. Ese sería el punto de partida de una nueva cultura evaluadora.

2.2 ELEMENTOS DE LA PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Los elementos de la planificación de la evaluación son los resultados de aprendizaje, los criterios e indicadores, las técnicas e instrumentos de evaluación, entre otros. En esta sección se considera pertinente enfatizar en aquellos elementos de la planificación que han sido objeto de estudio en la presente investigación.

2.2.1 Criterios de evaluación

En el ámbito de una evaluación orientada al logro de competencias es necesario evidenciar el aprendizaje de los estudiantes ya sea de forma directa o indirecta. Ello no es tarea sencilla por lo que se requiere establecer criterios de evaluación que permitan manifestar el logro de las capacidades.

Escobar (2015, p. 58) define a los criterios de evaluación como los referentes fundamentales, parámetros de comparación o referencia, el aspecto o dimensión a evaluar de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Castillo (2003, citado en Escobar, 2015, p. 63) asigna las siguientes funciones a los criterios de evaluación:

- Permiten la evaluación de los aprendizajes básicos para todos los estudiantes.
- Brindan información para regular el proceso de aprendizaje.
- Sirven para orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Constituyen referentes del aprendizaje al final de una etapa.

El docente elige los criterios de evaluación en su curso: su naturaleza y tipo, su nivel de concreción así como su nivel de redacción.

2.2.2 Indicadores de evaluación o resultados de aprendizaje

Las competencias no son observables por sí mismas y se deben inferir a través de desempeños o conductas específicas que son observables y reciben el nombre de indicadores de evaluación (de logro) o resultados de aprendizaje. Estos indicadores son la principal herramienta para la recolección de evidencias de aprendizaje durante todo el proceso formativo y continuo, para saber si se desarrolló o no la competencia.

Escobar (2015, p. 68) caracteriza a los resultados de aprendizaje en los siguientes términos:

- Son evidencias concretas, aspectos observables e inferibles.
- Son los indicios, signos o señales que permiten verificar si el alumno ha llegado a un determinado nivel de aprendizaje.
- Evidencian con claridad los aprendizajes de los estudiantes.

Kennedy (2007) presenta diversas definiciones de resultados de aprendizaje en su manual práctico para redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Entre ellas, destacan las siguientes:

Los resultados de aprendizaje son enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer como resultado de una actividad de aprendizaje. (Jenkins y Unwin, 2001, citado en Kennedy, 2007, p.19).

Los resultados de aprendizaje son una descripción explícita acerca de lo que un aprendiente debe saber, comprender y ser capaz de hacer como resultado del aprendizaje. (Bingham, 1999 citado en Kennedy, 2007, p. 19)

Un resultado de aprendizaje es un enunciado escrito acerca de lo que se espera de un estudiante o aprendiente sea capaz de hacer al finalizar una unidad de un módulo /curso o titulación. (Adam, 2004 citado en Kennedy, 2007, p. 19)

Kennedy (2007) señala que una buena definición es aquella que se presenta en el Manual del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos:

Los resultados de aprendizaje son enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender y sea capaz de demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje. (Kennedy, 2007, p.19)

Cabe resaltar que a nivel escolar se emplea mayormente el concepto de indicador de logro, mientras que a nivel superior se prefiere usar resultados de desempeño o resultados de aprendizaje.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA (2013, p. 23) enfatiza que los resultados del aprendizaje no deben constituir una lista de deseos de lo que el estudiante debe conocer, comprender y ser capaz de hacer, sino que deben ser el conjunto de declaraciones alcanzables por los estudiantes si culminan con éxito los cursos que forman el plan de estudio.

A pesar de las críticas relacionadas a la educación basada en resultados, Jenkins y Unwin (2001, citado en Kennedy, 2007, p. 73) afirman que los resultados de aprendizaje:

- Permiten a los docentes explicar de manera más específica a los estudiantes lo que se espera de ellos al finalizar un curso.
- Favorecen un aprendizaje eficaz porque el currículo es más explícito para los estudiantes.
- Ayudan a los profesores en el diseño de sus materiales de manera eficaz pues constituyen un formato para ellos.
- Explican a los estudiantes lo que aprenderán al formar parte de un curso o una presentación.
- Permiten a los docentes elegir la estrategia de enseñanza adecuada en relación al resultado de aprendizaje esperado, por ejemplo, una presentación, un seminario, un trabajo grupal, una tutoría, una discusión, una presentación de un grupo de pares o una clase en el laboratorio.

- Ayudan a los profesores a comunicar a sus colegas las actividades específicas que se han diseñado para lograr los resultados de aprendizaje.
- Facilitan la elaboración de exámenes basados en los cursos desarrollados.
- Favorecen el empleo de las estrategias de enseñanza apropiadas.

Por otro lado, Toohey (1999, citado en Kennedy, 2007, p. 74) coincide con Jenkins y Unwin y argumenta el valor de los resultados de aprendizaje a partir de las siguientes razones:

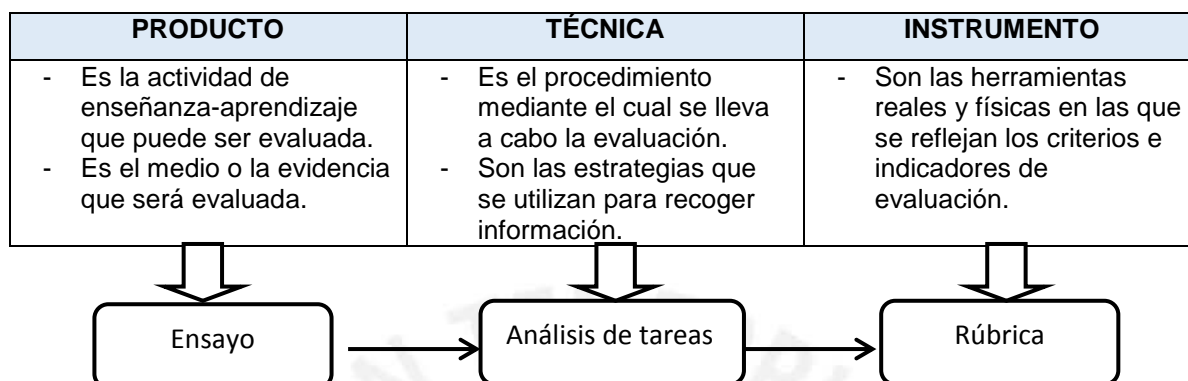
- Permiten aclarar el propósito educacional de tal manera que pueden contribuir a diseñar otros aspectos del programa. Es decir, los resultados de aprendizaje se convierten en una guía para las actividades de aprendizaje.
- Ayudan al docente a expresar el propósito educacional a los estudiantes, de esta manera pueden saber lo que ofrece el curso y lo que se espera de ellos. Ello permite a los estudiantes a concentrarse en los aspectos más importantes del curso.
- Permiten que el profesor sea capaz de reconceptualizar su propósito educacional tomando en cuenta el punto de vista del estudiante, es decir, considerando aquello que el estudiante será capaz de realizar una vez finalizado el módulo o el programa.

2.2.3 Técnicas e instrumentos de evaluación

Es usual que se empleen los términos técnicas e instrumentos de evaluación como sinónimos sin embargo no lo son. Al respecto Castillo y Cabrerizo (2010, p. 328) señalan que la técnica es un método operativo de carácter general que permite el uso de diversos procedimientos o estrategias para obtener la información deseada, y suele emplear varios instrumentos. En cambio, el instrumento es una herramienta específica, un recurso concreto, o un material estructurado que se aplica para recoger la información que se desea, y suele estar vinculado a una técnica.

Escobar (2015, p. 84) enfatiza la importancia que exista coherencia entre el producto (trabajos), la técnica y el instrumento de evaluación empleados tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 5: Coherencia entre producto, técnica e instrumento según Escobar (2015)



Tomado de: "Evaluación del aprendizaje", Escobar, 2015, p. 84.

Castillo y Cabrerizo (2010, p. 329) señalan que la selección de las técnicas e instrumentos de evaluación a utilizar debe cumplir algunos requisitos:

- Ser múltiples y variados.
- Dar información válida de lo que se desea conocer.
- Emplear diferentes formas de expresión (orales, escritas, gráficas, etc.).
- Ser aplicables en situaciones escolares cotidianas.
- Permitir comprobar la transferencia de los aprendizajes.
- Poder ser empleados en diversas situaciones y modalidades de evaluación: heteroevaluación, autoevaluación o coevaluación.

Una evaluación será auténtica cuando evita la improvisación y se considera como el resultado de un proceso que toma en cuenta los enfoques didácticos de enseñanza aprendizaje que se desea evaluar en la institución educativa. En consecuencia, el proceso de evaluación tiene fases o etapas con lo cual se evidencia que la evaluación no se reduce a la aplicación de un instrumento para calificar a los estudiantes, sino que es una actividad continua, que implica varios elementos, siendo uno de ellos la planificación de la evaluación.

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

El presente capítulo se inicia con la presentación del nivel, método y enfoque seguido en la investigación. Luego, se presentará el problema junto al objetivo general y los objetivos específicos, las categorías de investigación, la muestra de la investigación, las técnicas e instrumentos de información y, finalmente, el procesamiento y organización de los datos recogidos.

La investigación se planteó dar respuesta al siguiente problema de investigación: **¿Cómo planifican la evaluación del aprendizaje los docentes de los cursos que corresponden a los ciclos I, III y V del semestre 2015-1 en una facultad de educación de una universidad privada de Lima?** La respuesta a esta interrogante permitirá determinar las acciones que los docentes realizan al planificar la evaluación, las fortalezas y dificultades en su desarrollo así como la importancia que se le asigna al momento de evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Es necesario destacar que la Universidad ha establecido claramente los lineamientos sobre evaluación del aprendizaje caracterizándola como formativa, continua y compartida. Asimismo se exige a los docentes superar el concepto de evaluación como sinónimo de medición y calificación y plantear situaciones veraces o tareas complejas, en relación a la competencia que se pretende alcanzar, que son propias de una evaluación auténtica.

Por lo expuesto, el tema de la presente investigación constituye un aporte significativo para el ejercicio de la docencia universitaria, y a la vez relevante en la evaluación de los aprendizajes dentro del ámbito universitario peruano, donde aún son escasas las investigaciones acerca de la planificación de la evaluación del aprendizaje por parte del docente universitario.

3.1 NIVEL, MÉTODO DE INVESTIGACIÓN Y ENFOQUE METODOLÓGICO

El presente estudio es de **nivel descriptivo** dado que se busca especificar las características de una de las etapas del proceso de evaluación, como es la planificación, y someterla a un análisis. Es decir, únicamente se pretende recoger información de manera independiente sobre los conceptos establecidos (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 80).

El estudio se llevó a cabo según el **enfoque cualitativo** en vista que hay una realidad que descubrir (Hernández, Fernández & Baptista, 2003) como es la planificación de la evaluación del aprendizaje. Se pretende analizar la labor docente al planificar la evaluación a través de la descripción de las acciones que realizan para ello y la identificación de su importancia como los aspectos que favorecen o dificultan su desarrollo.

En cuanto al método, se eligió el **fenomenológico-hermenéutico** porque permite el estudio de un fenómeno o experiencia tal como se presenta y la manera en que se vive por las propias personas (Trejo, 2012, p. 99; Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 515). Si bien la labor docente respecto a la planificación de la evaluación es la misma para todos, cada uno de ellos tendrá una experiencia diferente y en conjunto estas se convierten en el centro de la indagación.

Asimismo, Ayala (2008, p. 416) propone tres fases para este método que son pertinentes con la investigación. Las dos primeras son recoger la experiencia vivida y reflexionar sobre la misma, en este caso sobre la planificación de la evaluación. Ambas se realizarán a través de la entrevista semiestructurada. La tercera fase es escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida. En esta última fase la información recopilada en la entrevista así como su respectivo análisis permitirán formular las conclusiones y las recomendaciones de la investigación.

3.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de la presente investigación se plantea de la siguiente forma:

- Analizar la planificación de la evaluación del aprendizaje que realizan los docentes de los cursos que corresponden a los ciclos I, III y V del semestre 2015-1 en una facultad de educación de una universidad privada de Lima.

Este objetivo general se alcanzó a través de los siguientes objetivos específicos:

1. Describir las acciones que realizan los docentes respecto a la planificación de la evaluación del aprendizaje.
2. Identificar la importancia de la planificación de la evaluación del aprendizaje así como los aspectos que la favorecen o dificultan.

3.3 CATEGORÍAS DE INVESTIGACIÓN

Las categorías de estudio se establecieron en relación a los objetivos específicos planteados en la investigación (Anexo 1). En el siguiente cuadro se observa la relación entre los objetivos específicos y sus respectivas categorías:

Tabla 6: Objetivos específicos y categorías de la investigación

Objetivos específicos	Categorías	Sub categorías
1 Describir las acciones que realizan los docentes respecto a la planificación de la evaluación del aprendizaje.	Elementos que toman en cuenta cuando planifican la evaluación del aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - Especificación de los resultados de aprendizaje. - Determinación del tipo de evaluación. - Previsión de actividades de evaluación.
2 Identificar la importancia de la planificación de la evaluación del aprendizaje así como los aspectos que la favorecen o dificultan.	Importancia, fortalezas y dificultades de la planificación de la evaluación del aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia de la planificación de la evaluación - Fortalezas de la planificación de la evaluación. - Dificultades al planificar la evaluación.

Elaboración propia.

3.4 OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de estudio para la presente investigación es la planificación de la evaluación del aprendizaje. Considerando que las competencias constituyen el eje de formación en la institución educativa, ello repercute en la acción evaluadora, y en especial en su planificación, pues el docente debe evaluar no solo conocimientos, sino también habilidades y actitudes; solicitar la puesta en práctica de las competencias en situaciones reales; informar a los estudiantes los criterios de lo que deben hacer y propiciar en ellos procesos como la autoevaluación y reflexión.

3.5 MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

En cuanto a los informantes se seleccionó de manera intencional (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) a seis docentes de los cursos que corresponden a los ciclos I, III y V del semestre 2015-1 tomando en cuenta los siguientes criterios de selección:

- Haber recibido capacitación en los lineamientos del nuevo plan de estudios de la Facultad.
- Haber participado en el proceso de acreditación de la Facultad.

- Haber desarrollado los cursos de la carrera de Educación Inicial (03) y Educación Primaria (03) en el primer semestre del año 2015 (Ciclos I, III y V). Los nombres de los seis (06) cursos y sus respectivos códigos se mantienen en reserva.

Respecto a los docentes informantes, se observan diferencias en cuanto a la experiencia docente, la edad, el sexo y el grado académico que poseen. A continuación se presenta una tabla con las características en mención.

Tabla 7: Características de los docentes informantes

Informante/ Código	Sexo	Edad	Grado académico	Experiencia docente (Aproximadamente)	Docente
Docente 1 (P5C5)	F	54	Máster	22 años	Asociado
Docente 2 (P3C3)	F	55	Doctora	25 años	Principal
Docente 3 (P1C1)	F	45	Máster	20 años	Asociado
Docente 4 (P6C5)	M	40	Máster	17 años	Auxiliar
Docente 5 (P2C1)	F	32	Magister	8 años	Auxiliar
Docente 6 (P4C3)	F	56	Licenciada	23 años	Auxiliar

P: Profesor C: Ciclo

Elaboración propia

3.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INFORMACIÓN

La entrevista, según Díaz y Sime (2009, p. 4) es una técnica de investigación que permite recoger información —a través de la interrogación— de las descripciones, explicaciones, significados, percepciones, opiniones o creencias que los sujetos poseen o realizar sobre el objeto de estudio.

En concordancia con el objetivo propuesto, se empleó esta técnica interrogativa, la cual permitió acceder a las experiencias de los docentes seleccionados mediante el diálogo entre el entrevistador y los entrevistados (Hernández,

Fernández & Baptista, 2010, p. 418). Según ello, se elaboró el guion de entrevista semiestructurada, como instrumento, el cual contiene una lista de preguntas que necesitan ser cubiertas durante la conversación, usualmente en un orden particular. Sin embargo el entrevistador tiene la capacidad de incorporar preguntas que no estén consideradas en el guion con el fin de precisar conceptos o mayor información relevante para la investigación (Cohen y Crabtree, 2006).

3.6.1 Diseño y elaboración de la entrevista

Al haberse aplicado una entrevista semiestructurada, fue necesario diseñar un guion de entrevista considerando los siguientes objetivos:

- Recoger información sobre las acciones realizadas por parte de los docentes respecto a la planificación de la evaluación.
- Obtener información sobre la importancia de la planificación de la evaluación así como identificar los aspectos que la favorecen o la dificultan.

El listado de ítems se planteó según las categorías de investigación propuestas en relación a la planificación de la evaluación formulándose un total de ocho interrogantes que constituyeron una primera versión del guión (Anexo 2).

La validación de la entrevista permitió corroborar y asegurar la precisión del instrumento para obtener la información deseada. Para ello se realizaron dos procedimientos: el primero de ellos fue el juicio de expertos cuyo objetivo fue confirmar la validez del constructo; y el segundo, una prueba piloto para verificar la validez del contenido así como la comprensión del vocabulario empleado, el cual debía ser claro para los entrevistados.

Por último, se construyó la versión final de la guía de entrevista a partir de los aportes y recomendaciones de tres expertas. (Anexo 3)

El proceso de aplicación de las entrevistas a los seis docentes se realizó sin ninguna dificultad según la guía respectiva. Sin embargo, dado que la entrevista era semiestructurada, se replantearon algunas preguntas de confrontación con el

fin de obtener una mayor profundidad o claridad al respecto del objeto de estudio. Cabe resaltar que los docentes entrevistados en todo momento se mostraron muy dispuestos a colaborar con la entrevista.

Es importante mencionar que el registro de la información se realizó mediante las grabaciones de audio. Al inicio de cada entrevista se informó de ello a los docentes y se les reiteró la confidencialidad de los resultados y las grabaciones.

3.7 ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La información recogida fue organizada para facilitar su análisis y la posterior formulación de conclusiones. En primer lugar, las entrevistas luego de haber sido grabadas fueron transcritas y revisadas minuciosamente para que el texto sea copia fiel de lo manifestado por los docentes. A cada transcripción se le asignó un código para una mejor comprensión tal como se muestra en el siguiente cuadro.

Tabla 8: Codificación de transcripciones de las entrevistas

Entrevista	Nomenclatura	Código
Docente 1 (P5C5)	Entrevista al Docente 1	EP5C5
Docente 2 (P3C3)	Entrevista al Docente 2	EP3C3
Docente 3 (P1C1)	Entrevista al Docente 3	EP1C1
Docente 4 (P6C5)	Entrevista al Docente 4	EP6C5
Docente 5 (P2C1)	Entrevista al Docente 5	EP2C1
Docente 6 (P4C3)	Entrevista al Docente 6	EP4C3

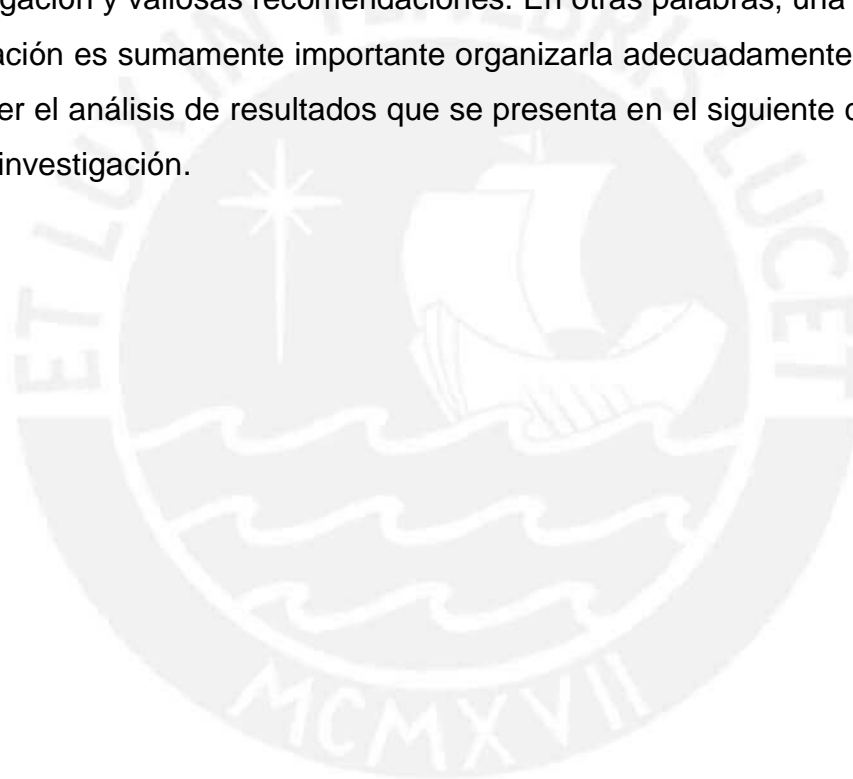
Elaboración propia

Luego de obtener las transcripciones codificadas, se realizó la selección de los fragmentos textuales para verificar su correspondencia con uno u otro aspecto de la planificación de la evaluación de los aprendizajes. Luego fueron ubicados en una matriz de organización de información cuyo diseño estuvo en función a las categorías de análisis a las cuales correspondían.

Llevar a cabo una investigación supone una cuidadosa elaboración de los instrumentos de información tomando en cuenta los objetivos, categorías y subcategorías de investigación. La planificación de la evaluación del aprendizaje

ha sido el objeto de estudio de la presente investigación y a través de una entrevista semiestructurada, aplicada a seis docentes, se ha obtenido valiosa información en cuanto a las acciones que ellos realizan al planificar la evaluación, la importancia que le asignan así como las fortalezas y dificultades al respecto de la misma. La confidencialidad ha sido un factor que ha favorecido la obtención de información así como la flexibilidad que ofrece el tipo de entrevista.

La organización de la información supone no solo codificar a los entrevistados y transcribir las entrevistas sino también leer minuciosamente cada respuesta e identificar aquello que se relaciona directamente con las preguntas propuestas. De esta manera se arribará a importantes conclusiones en función a la pregunta de investigación y valiosas recomendaciones. En otras palabras, una vez obtenida la información es sumamente importante organizarla adecuadamente pues ello va a favorecer el análisis de resultados que se presenta en el siguiente capítulo de la presente investigación.



CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

La información obtenida a través de la técnica de entrevista semiestructurada se ha organizado según las categorías y sub categorías mencionadas en el capítulo anterior. El análisis de estas subcategorías fue necesario para tener una visión de la planificación de la evaluación del aprendizaje que realizan los docentes de los ciclos I, III y V del semestre 2015-1.

A continuación se analizarán las categorías y sus respectivas subcategorías en función a la información obtenida.

4.1 CATEGORÍA: ELEMENTOS QUE TOMAN EN CUENTA CUANDO PLANIFICAN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

En relación a la planificación de la evaluación del aprendizaje, para el presente estudio se analizaron tres subcategorías que son las siguientes: la especificación de los resultados de aprendizaje, la determinación del tipo de evaluación y la selección de actividades de evaluación.

Estos tres aspectos ayudarán a describir las acciones que realizan los docentes respecto a la planificación de la evaluación del aprendizaje.

4.1.1 Subcategoría: Especificación de los resultados de aprendizaje

En el camino de ir desagregando las competencias cada vez más simples que puedan ser evaluadas, se arriba a los resultados de aprendizaje, que son aquello que se espera que un estudiante conozca, comprenda o sea capaz de hacer (ANECA, s.a. p. 16)

Es así que los resultados de aprendizaje forman una trilogía junto con las competencias y desempeños. Al ser piezas claves en la planificación de la evaluación se consultó acerca de los criterios que los profesores utilizan para especificar los resultados de aprendizaje y la complejidad de los mismos frente a la previsión de las actividades de evaluación.

En cuanto a la primera interrogante sobre la **especificación de los resultados de aprendizaje** se encontró que algunos docentes no tienen el término bien definido, tienden a confundirlo con competencia y/o desempeño. Si bien ambos términos guardan relación con los resultados de aprendizaje no logran distinguirlos y por ende no es clara su respuesta en cuanto a los criterios utilizados para especificar los resultados de aprendizaje.

“... Entonces al momento que evaluó justamente trato de conjugar estos tres aspectos, todos los componentes de una competencia.” P3C3

Otros docentes si muestran claridad en sus respuestas señalando la estrecha relación que existe entre los resultados de aprendizaje y los desempeños así como los criterios de manera precisa:

“... en el momento que yo planifico mis resultados de aprendizaje tengo que mirar si esos resultados de aprendizaje me van a permitir colaborar al logro de esos desempeños.”P1C1

“...entonces el hecho de que sea funcional, que sea claro, de que tenga un propósito específico y de que sea contextualizado es elemental.”P6C5

Es importante establecer que mientras los objetivos de un curso se relacionan directamente con las intenciones del profesor los resultados de aprendizaje se relacionan directamente con el estudiante y sus logros.

En cuanto a los resultados de aprendizaje es importante que los docentes manejen el término y lo definan de manera adecuada porque en el contexto universitario son un recurso muy utilizado en la planificación y organización del aprendizaje; ya que evidencian los resultados que se prevé lograr en la enseñanza y son de fácil comprensión para los profesores y estudiantes principalmente tal como se señala en la siguiente cita:

Los resultados del aprendizaje ofrecen una mayor claridad y transparencia para los sistemas de educación superior y sus cualificaciones. Son herramientas importantes de clarificación de los frutos del aprendizaje para el estudiante, los ciudadanos, los empleadores y los propios educadores (Adam, 2004 citado en Agencia Nacional de Evaluación de la calidad y Acreditación-ANECA, s.a.).

Por un lado los resultados de aprendizaje orientan el trabajo docente para lograr los objetivos propuestos (conocimientos y competencias). Por otro lado, brindan información anticipada al estudiante sobre lo que se espera de él al finalizar sus estudios y cómo se realizará la evaluación del aprendizaje logrado. Además, el empleo de los resultados de aprendizaje permite establecer una relación entre las actividades formativas, las metodologías de evaluación y los resultados lo cual es coherente con el modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante.

En cuanto a la **complejidad de los resultados de aprendizaje** frente a la **previsión de las actividades de evaluación** se encontró que la mayoría de docentes señalan que la complejidad es igual para ambos debido a la interdependencia entre ellos:

“... los dos los planifico de manera conjunta, porque al momento que preveo una actividad de evaluación lo hago en función a los resultados que espero”. P3C3

“Yo creo que van de la mano, claro mi primer pensamiento cuando yo planifico es pensar en los resultados de aprendizaje pero al mismo tiempo tengo que pensar en la actividad que me va a permitir sacar el resultado.”P1C1

Los resultados de aprendizaje y las actividades de evaluación deben estar alineados y ello se vislumbra a través de las respuestas dadas por los docentes. Tal como ellos refieren, al mismo tiempo que se formulan los resultados del aprendizaje, seleccionan las herramientas y técnicas que les permita identificar el nivel de logro que ha alcanzado el estudiante. Brindar esta información anticipada al estudiante le permitirá saber lo que se espera de él y cómo habrá de demostrarlo.

La relación entre los métodos de enseñanza, sistemas de evaluación y resultados del aprendizaje debe ser clara y precisa pues asegura la calidad de la enseñanza y refuerza el enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el estudiante. Además, permite que el aprendizaje sea más coherente y transparente tal como se plantea en la siguiente cita:

Cuando existe alineación entre lo que queremos, cómo enseñamos y cómo evaluamos, la docencia es mucho más efectiva que cuando no existe (alineación)...Las teorías tradicionales de enseñanza ignoraron esta alineación”. (Biggs, 2003 citado en ANECA, s.a., p. 35)

4.1.2 Subcategoría: Determinación del tipo de evaluación

Perassi (2013) enfatiza que la evaluación es parte del aprendizaje y no constituye un apéndice de este, idea que por muchos siglos se mantuvo vigente. Actualmente la evaluación adquiere un sentido esencialmente formativo y retroalimentador, es decir, todo proceso de evaluación debe servir para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente) tal como sostiene López (2009, citado en Plan de Estudios de las carreras de Educación, 2012, p. 61).

Los docentes informantes del presente trabajo de investigación se rigen por el Plan de estudios de las carreras de Educación (2012) el cual señala en los lineamientos de evaluación que esta debe ser **formativa, continua y procesual**. Estas características deben ser tomadas en cuenta cuando se realiza la planificación de la evaluación del aprendizaje y para confirmar ello se consultó a los docentes informantes sobre el tipo de evaluación que desarrollan en su curso, las respectivas actividades así como los criterios que toman en cuenta para ello.

En cuanto al **tipo de evaluación**, los docentes coinciden en señalar a la evaluación formativa como característica preponderante en su curso pero al contrastar sus respuestas con la definición propuesta en el Plan de estudios de las carreras de Educación (2012) se nota cierta discordancia en algunos casos. En dicho documento se señala que la evaluación “será formativa porque debe ayudar a los estudiantes a mejorar su aprendizaje siendo conscientes de cómo aprenden y qué tienen que hacer para seguir aprendiendo” (Plan de estudios de las carreras de Educación, 2012, p. 61) pero las respuestas de los docentes no coinciden con lo señalado tal como se observa en las siguientes citas:

“Cada vez más tratamos de tener una evaluación que sea lo más precisa, en primer lugar, que sea una evaluación formativa, que recoja todo el proceso del aprendizaje del alumno”.P3C3

“... yo considero que la evaluación debe ser formativa, debe ser a lo largo de todo el proceso de enseñanza del aprendizaje”. P1C1

“...creo que la evaluación formativa es importante también para el estudiante y se conecta con la idea de proceso”. P6C5

A pesar de la confusión que dejan entrever las respuestas dadas, estas no distan de la concepción de evaluación formativa tal como se puede evidenciar en la siguiente cita de Brookhart (2009, citado en Martínez, 2012)

La evaluación formativa es un proceso mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, que los maestros

pueden usar para tomar decisiones instruccionales y los alumnos para mejorar su propio desempeño, y que es una fuente de motivación para los alumnos (Brookhart, 2009, citado en Martínez, 2012, p. 852),

Es importante destacar que a pesar de no haber sido consultados expresamente sobre la **evaluación sumativa**, varios docentes la mencionaron al responder sobre el tipo de evaluación, sus respectivas actividades y los criterios que utiliza para definirlos.

“Consideramos también una evaluación sumativa, en muchos cursos, tengo al final un examen, por ejemplo, examen oral”. P3C3

“Bueno dado que nuestro currículo es un currículo por competencias no podemos pensar en que la evaluación tiene que ser totalmente sumativa, no nos podemos escapar a la evaluación sumativa obviamente por las exigencias sociales de nuestro sistema, pero yo considero que la evaluación debe ser formativa”. P1C1

El uso de la evaluación sumativa se identifica con el concepto tradicional de evaluación pero no descalifica dicho proceso. La información que proporciona produce una retroalimentación diferida que, en cierta medida, beneficia directamente al alumno. Tal como señala Fernández (2009, p. 21) su función es más social que pedagógica pues el principal objetivo es determinar si los sujetos poseen las condiciones necesarias para superar un determinado nivel.

En cuanto a la característica procesual de la evaluación solo fue mencionada por algunos docentes, ya sea estableciendo una sinonimia con la evaluación formativa o describiendo el proceso de las actividades de evaluación que realizan.

“Procesual es justamente eso lo que le estaba diciendo, una evaluación de carácter formativo”. P3C3

“... habíamos acordado con las profesoras darles dos oportunidades porque en este caso como que es más de proceso y no es como que un corte para ver cómo está su nivel”. P2C1

“...cada cosa tiene un proceso, cada cosa tiene una revisión y para eso hay una serie de criterios de evaluación...” P1C1

Respecto a la evaluación continua esta no se hizo explícita pero a través de la narración de sus actividades se deduce que la evaluación no se restringe al final del curso sino todo lo contrario.

Castillo y Cabrerizo (2010, p. 35) explican la aparente “confusión” entre la evaluación formativa, continua y procesual. Ambos autores señalan que la evaluación procesual se emplea como una estrategia de mejora para regular los procesos educativos durante su desarrollo. Eso puede explicar la estrecha relación con la evaluación formativa y con la evaluación continua hasta el punto de llegar a identificar a todas ellas como un mismo tipo de evaluación.

En cuanto a los criterios que utiliza para determinar el **tipo de evaluación** y sus actividades solo dos de los docentes informantes expresaron claramente los criterios que toma en cuenta.

“...entonces la selección tiene que ir en función a los indicadores de logro, en función al tiempo que tú tienes y que vas a dedicarle al tema concreto de calificación y evaluación, y en función a cuestiones reales que van a ser útiles para el estudiante”. P6C5

“Depende mucho de la capacidad que queremos desarrollar, el desempeño que estamos buscando”. P2C1

Tal como se detalla en párrafos anteriores, los docentes informantes se rigen por el Plan de estudios de las carreras de Educación en el cual, según el enfoque de formación y curricular se caracteriza a la evaluación como formativa, continua y compartida. Ello explica que el tipo de evaluación que más emplean sea la formativa. En cuanto a los criterios que toma en cuenta el docente para determinar el tipo de evaluación no se obtuvo mayor información y era previsible

que se mencionara el mismo Plan de estudios y siendo más específicos, el enfoque de formación o el enfoque curricular.

4.1.3 Subcategoría: Previsión de actividades de evaluación

Las competencias, desempeños y resultados de aprendizaje justifican una actividad de evaluación. La previsión de dichas actividades no surge de la intuición del docente sino que resultan de una adecuada planificación de la evaluación. A través de la interrogante planteada se pudo corroborar que los docentes informantes prevén sus actividades de evaluación tal como lo demuestran las siguientes citas:

“Es que deben ir de la mano, porque si yo tengo claro cuáles son mis resultados de aprendizaje puedo seleccionar cuál es el mejor instrumento [actividad de evaluación] para trabajar con ellos”. P6C5

“La una [previsión de actividades de evaluación] depende de la otra [especificación de los resultados de aprendizaje]” P2C1.

Tal como se detalla en el punto 4.1.1 existe una estrecha relación entre los resultados de aprendizaje y las actividades de evaluación y ambos elementos presentan la misma complejidad para los docentes lo cual se explicita en las respuestas de los docentes.

Cabe resaltar que en varias entrevistas se encontró que los docentes consideran como parte de la previsión de las actividades de evaluación el hecho de definir los criterios de evaluación y darlos a conocer a los estudiantes con anterioridad. Incluso afirman que los criterios de evaluación pueden afinarse según las necesidades del grupo. Ello se puede constatar en las siguientes citas:

“... pensar en qué criterios vas a utilizar para evaluar esa actividad (...) es pensar qué exactamente quieres ver en tu alumno de manera muy pauteada porque eso es lo que vas a comunicar a tu alumno porque ellos están esperando eso de ti una especie de guía”. P2C1

“Por ejemplo les mando a los alumnos una lectura y también les doy los criterios de evaluación, que ubiquen las ideas principales, que obtengan citas textuales de acuerdo al formato APA 6, que desarrollen un nivel de transferencia. Entonces puede ser que en ese momento, de acuerdo a cómo me tocó desarrollar el curso, yo de más peso a la transferencia porque incidí en la parte teórica, más que en las ideas principales”. P3C3

Generalmente existe más de una manera para determinar si el estudiante ha alcanzado un resultado de aprendizaje específico, lo importante es seleccionar el método de evaluación más adecuado según el tiempo y los recursos disponibles. En efecto, esa es una de las acciones que implica la planificación de la evaluación.

4.2 CATEGORÍA: IMPORTANCIA, FORTALEZAS Y DIFICULTADES DE LA PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

La planificación de la evaluación del aprendizaje es un proceso que se puede ver afectado y/o favorecido por una serie de factores que pueden derivarse de aquellos que la ejecutan, los docentes, del contexto en el cual se desenvuelve e incluso de aquellos en los que recae, que son los alumnos. En vista de ello, se establece la categoría referida a los aspectos que favorecen o dificultan la planificación de la evaluación del aprendizaje.

En relación a esta categoría se establecen tres subcategorías para el presente estudio que son: importancia de la planificación de la evaluación, fortalezas de la planificación de la evaluación y dificultades al planificar la evaluación.

4.2.1 Importancia de la planificación de la evaluación

No cabe duda de la importancia de la planificación de la evaluación del aprendizaje pero era necesario indagar sobre las razones que tenían los docentes para sustentar dicha importancia.

Las razones más importantes giran en torno a la **organización** que supone planificar entendiendo que define el camino a seguir.

“Así como planificamos las clases, los contenidos, la metodología, pues también tenemos que planificar la evaluación” P1C1

“Porque te ordena en función a los propósitos que tienes con los estudiantes” P6C5

“Debido a que el planificar la evaluación nos permite ver hacia donde queremos llegar” P2C1

Las respuestas dadas por los docentes informantes ratifican la importancia de planificar la evaluación. Al respecto, Yániz y Villardón (2006, p. 90) sostienen que la evaluación debe planificarse porque es importante evaluar según los principios aprobados por el departamento (o facultad) y de forma coordinada con los demás docentes; explicar en el programa (silabo) cómo se va a evaluar; y analizar la coherencia entre los objetivos o competencias, la evaluación, la metodología, etc.

También se indagó sobre los aspectos que los docentes toman en cuenta cuando planifican la evaluación del aprendizaje y muy pocos fueron claros al explicitar dichos aspectos. De hecho, las competencias (a veces llamadas objetivos) y los desempeños son las directrices de la planificación de la evaluación. Fue interesante que además de ello, los docentes destacaran aspectos extrínsecos que también toman en cuenta al planificar la evaluación, como el tipo de alumno, el número de alumnos, el diagnóstico previo, entre otros.

*“...un punto para mí importante es el **tipo de alumno**, tengo que considerar que en este caso como son alumnos de primer ciclo recién comienzan la vida universitaria entonces tengo que tener mucho cuidado en planificar las actividades de evaluación”. P1C1*

“...el segundo punto a considerar es el **número de estudiantes**, yo he tenido experiencias con grupos grandes y grupos pequeños entonces es mucho más sencillo planear actividades con grupos más pequeños”. P1C1

“...otro momento que yo considero también son las **características del propio curso**. ¿Cuáles son los resultados de aprendizaje del curso? ¿Qué característica tiene?” P1C1

“Lo primero que hemos hecho en el curso de estrategias es hacer una especie de diagnóstico de cómo es que aprenden nuestros alumnos,... entonces tomando en cuenta esto comenzamos a planificar actividades de evaluación” P2C1

4.2.2 Fortalezas de la planificación de la evaluación

Otro aspecto en consulta fue el referido a las **fortalezas** que puede destacar de la planificación de la evaluación así como los aspectos que mejoraría. A partir de dicha pregunta se obtuvieron las siguientes respuestas:

Entre las fortalezas se puede destacar el hecho que **favorece la organización**.

“Ayuda a que ellos [los estudiantes] prevean sus tiempos” P5C5

“La planificación te ayuda a que, uno como docente del curso tengas todo organizado” P5C5

“...en cualquier lugar, la planificación te ayuda a ver el horizonte, hacia dónde vas, qué cosa es lo que persigues”. P3C3

“Otra fortaleza creo que es, como te había dicho antes, el pensar en los resultados de aprendizaje de manera articulada con las actividades.” P1C1

“Pensar en la evaluación como una evaluación de proceso que sea continua a lo largo de las 16 semanas de clases y no como actividades estándar, es decir, productos sueltos no articulados”. P1C1

“Entonces para mí esas son las tres fortalezas más importantes, la idea de un orden, la idea de una sostenibilidad y la idea de reportar las cosas en función a los propósitos que se siguen, eso es lo que permite la planificación”. P6C5

Generalmente los cursos son desarrollados por más de un docente, lo cual implica coordinar diversos aspectos, entre ellos la planificación de la evaluación. Al ser consultados sobre **la influencia de la coordinación docente** en la planificación de la evaluación se encontró que esta es positiva porque propicia la generación de actividades de evaluación pertinentes al curso:

“... entonces para hacer el sílabo nos reunimos y justamente vamos intercambiando los criterios de evaluación o vamos planificando las actividades de manera conjunta” P3 C3

Asimismo, enriquece tanto el proceso de planificación como el de ejecución y brinda coherencia en el manejo del curso.

“Sí para mí es claro, el trabajo colaborativo es muy importante porque creo que a nosotros nos ha enriquecido mucho como equipo ir incorporando gente nueva también” P1C1

“Es trascendental, me ha tocado compartir curso con otras profesoras, o ser jefe de práctica de algunas profesoras también y yo creo que una de las cosas que nos ha caracterizado para lograr un manejo coherente del curso ha sido tener una comunicación abierta, transparente, directa y tener planificación de actividades”. P6C5

A partir de las diversas respuestas dadas por los docentes informantes se evidencia que la planificación docente es una tarea de equipo. El desarrollo de un

proyecto formativo integrado y complejo, tal como un diseño didáctico de evaluación, cuyos objetivos son la formación integral y la adquisición de competencias según un perfil de referencia, solo puede lograrse a partir de la coordinación de todo el profesorado implicado tal como señala Yániz (2006, p. 21).

En cuanto a los aspectos a mejorar resaltan la coherencia **institucional a nivel de planificación**.

“Nosotros nos reunimos, por ejemplo, con la facultad a inicio del ciclo pero no vienen todos, yo creo que deberían venir todos”. P3C3

4.2.3 Dificultades al planificar la evaluación del aprendizaje.

El proceso de planificación de la evaluación es una tarea propia de los docentes y al ser consultados sobre las dificultades que tienen al respecto coincidieron en señalar que es la **ejecución de lo planificado**.

“Yo creo que la dificultad no está en la planificación sino en tratar que aquello que has planificado se cumpla en el momento de la ejecución, por decir, pueden ocurrir miles de imprevistos que hacen que tu planificación se vea alterada por A o B motivos.” P1C1

También se considera como dificultad el hecho de **concretizar la planificación de la evaluación** en instrumentos de evaluación específicos.

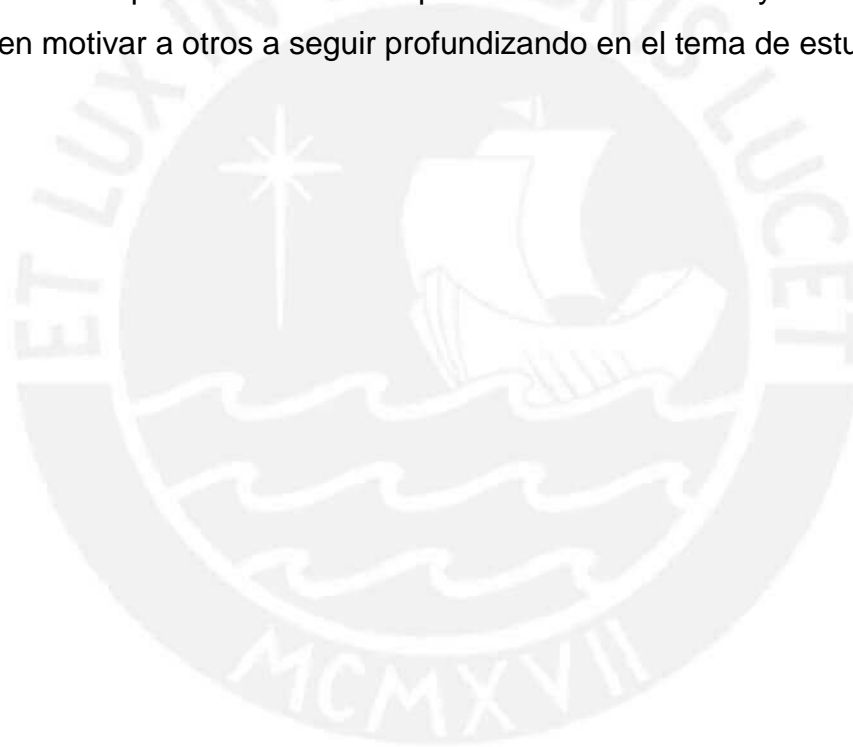
“¿Cuáles son las principales dificultades? Determinar una pregunta o una actividad que sea puntual en relación a los objetivos de logro, saber reportar cómo se ha logrado esta pregunta, lo cual implica manejo de rúbricas eventualmente y definirlas, y nota aparte merecería el tiempo que consume la corrección o evaluación de un ejercicio.” P6C5

“el pensar exactamente en los criterios que mejor responderían a lo que yo quiero lograr con mi alumno, esa es la mayor dificultad que podría tener en

mayor medida porque demanda tiempo, demanda una coherencia entre los indicadores que les están pidiendo para el producto”. P2C1

Las fortalezas fueron mencionadas de manera inmediata mientras que señalar las debilidades supuso mayor tiempo para los docentes. Si bien estas últimas preguntas se relacionaban con la reflexión de los docentes sobre la planificación de la evaluación en sus respuestas predominaron los aspectos positivos al respecto de la planificación de la evaluación.

El capítulo referido al análisis permitió organizar la información obtenida de los docentes informantes en relación a las categorías y subcategorías de investigación. Ello permitió arribar a importantes conclusiones y recomendaciones que pueden motivar a otros a seguir profundizando en el tema de estudio.



CONCLUSIONES

A partir del análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la investigación, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

1. Respecto a las acciones que realizan los docentes en relación a la planificación de la evaluación del aprendizaje se ha identificado una estrecha vinculación entre la especificación de los resultados de aprendizaje y la previsión de las actividades de evaluación. Al mismo tiempo que se formulan los resultados de aprendizaje se piensa y elige la actividad de evaluación.
2. Otra de las acciones que realizan los docentes respecto a la planificación de la evaluación del aprendizaje es la determinación del tipo de evaluación. Al respecto existe un consenso entre los docentes pues reconocen que debe ser, principalmente, formativa así como procesual y continua. Sin embargo no se deja de lado la evaluación sumativa ya que responde a lineamientos propios de la institución.
3. En cuanto a la importancia de la planificación de la evaluación se ha identificado que esta es valorada de manera significativa por los docentes porque reconocen su importancia dentro del proceso de evaluación. Resulta evidente que la planificación de la evaluación favorece la organización del trabajo docente por lo que se convierte en su principal fortaleza.
4. Respecto a las dificultades que supone la planificación de la evaluación se encontró que les resulta difícil llevar a cabo lo planificado así como concretizar la planificación de la evaluación en instrumentos de evaluación.
5. En suma, se ha identificado que la planificación de la evaluación del aprendizaje forma parte de la praxis docente. El sistema educativo en el cual se desenvuelven los docentes les provee de los lineamientos básicos

y la coordinación docente les permite enriquecer el proceso y asegurar el logro de los resultados de aprendizaje.



RECOMENDACIONES

- Los docentes deben generar espacios de reflexión en los cuales puedan compartir experiencias al respecto del proceso de evaluación, tales como las actividades de evaluación que resultan más pertinentes a ciertos resultados de aprendizaje; las técnicas e instrumentos de evaluación que resultaron más eficaces en su grupo; factores que alteran la planificación de la evaluación y sus estrategias de solución; entre otros temas.
- Resultaría sumamente valioso que la institución educativa desarrolle estrategias para uniformizar la terminología entre los docentes al respecto de la planificación de la evaluación. Ello supone dejar de lado términos que no responden al contexto en el cual se desarrolla la evaluación.
- La institución educativa debería considerar la inclusión del diseño didáctico de la evaluación en el Plan de estudios de las carreras de educación partiendo de la premisa que es un proceso en el cual, la planificación es una de sus fases o etapas.
- Dado que la investigación se enmarca en el contexto de la educación superior, la institución educativa debería asegurarse que la planificación de la evaluación de los cursos se desarrolle a partir de un intercambio de ideas entre los docentes a cargo del mismo.
- A quienes realizan nuevas investigaciones al respecto de la evaluación del aprendizaje, recomendamos seguir investigando sobre la planificación y abordar su impacto a nivel de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Ahumada, P; (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 11-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-ANECA. (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Madrid: Proyectos Editoriales S. A.
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26, (2), 409-430.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership-AITSL (2014). *The Essential Guide to Professional Learning: Evaluation*. Recuperado de http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/professional-growth-resources/professional-learning-resources/essential_guide_evaluation.pdf
- Bertoni, A., Poggi, M. & Teobaldo, M. (1996): *Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cal, M. & Verdugo, M. (2009). El profesor como evaluador del aprendizaje: una experiencia. *@tic revista d'innovació educativa* n° 3. Recuperado de <file:///C:/Users/CARMEN/Downloads/Dialnet-EIProfesorComoEvaluadorDeAprendizajes-3089785.pdf>
- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson.
- Chappuis, J., Stiggins, R., Chappuis, S. & Arter, J. (2012). *Classroom Assessment for Student Learning*. Estados Unidos: Pearson.
- Cohen, D. & Crabtree, B. (2006). *Qualitative Research Guidelines Project*. Recuperado de: <http://www.qualres.org/HomeSemi-3629.html>
- Coloma, C. (1999). La evaluación como reflexión y aprendizaje. *Revista Educación* N°15, Volumen 8, 61-72. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Educación.
- Consejo Nacional de Educación (2006). *El Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
- Córdoba, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-8.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill
- Díaz, C. & Sime, L. (2009). *Una mirada a las técnicas e instrumentos de investigación*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Education Scotland. (s.a.). *Principles of Assessment*. Recuperado de <http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/assessment/about/principles/introduction.asp>

- Elola, N. & Toranzos, L. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Recuperado de <http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf>
- Escobar, P. (2015). *Evaluación del aprendizaje*. Plan especial Licenciatura en Educación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Facultad de Educación PUCP. (2012). *Plan de Estudios de las Carreras de Educación*. Lima: PUCP.
- Fernández, A. (2009). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques*. Recuperado de <http://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf>
- Gafoor, A. (2013). *Types and phases of Evaluation in Educational Practice*. Recuperado de <file:///C:/Users/CARMEN/Downloads/Types%20and%20Phases%20of%20Evaluation%20in%20Educational%20Practice.pdf>
- García, M. & Morillas, L. (2011). La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 113-124
- Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. (61-70). En Brown, S. y Glasner, A. *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Hawes, G. (2005). *Evaluación de competencias en educación superior*. Talca: Universidad de Talca. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Recuperado de <http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2010Perfil%20de%20egreso.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Tercera Edición. México: Mc Graw Hill.
- Herrington, J. & Herrington, A. (2006). Authentic conditions for authentic assessment: aligning task and assessment. *Research and Development in Higher Education*, 29. 141-151. Recuperado de <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2164&context=edupapers>
- Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Manual práctico*. Irlanda: University College Cork. Recuperado de <https://www2.udla.edu.ec/PDF/manualRedactarRDA.pdf>
- López, V. (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Manitoba Education, Citizenship and Youth. (2006). *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind*. Winnipeg, MB: Manitoba Education and Training.
- Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (54), 849-875.
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* (julio-diciembre). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- Murphy, R. (2006). Evaluating new priorities for assessment. (37-47). En C. Bryan y K. Clegg (Ed.), *Innovative Assessment in Higher Education*. London: Routledge.
- Perassi, Z. (2013). La importancia de planificar la evaluación. Aportes para debatir la evaluación de aprendizajes. *Argonautas*, 3. 1-16

- Rosales, C. (2000). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Rosales, C. (2003). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Sánchez, J. (2011). Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4 (1), 40-54. Recuperado de http://educacioncientifica.org/Refiedu/Vol4_1/REFIEDU_4_1_4.pdf
- Santos, M. (1996). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la escuela*, 30. 5-13.
- Trejo, F. (2012). Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería. *Revista de Enfermería Neurológica*, 11 (2), 98-101. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfneu/ene-2012/ene122h.pdf>
- Universidad de las Américas. Unidad de Gestión Curricular (2015). Guía de Evaluación Educativa UDLA. Recuperado de <http://www.udla.cl/portales/tp9e00af339c16/uploadImg/File/PlanesDeEstudio/Guia-Evaluacion-Educativa-UDLA-30-07-2015-b.pdf>
- Universidad de Valencia. Servei de Formació Permanent (s.a.). La evaluación de los estudiantes en la educación superior. Apuntes de buenas prácticas. Recuperado de <http://www3.uji.es/~betoret/Formacion/Evaluacion/Documentacion/La%20evaluacion%20estudiantes%20en%20la%20Esuperior%20UV.pdf>
- Vallejo, M. & Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64. 11-25. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie64a01.pdf>
- Wiggins, G. & Mc Tighe, J. (2005). *Understanding by design*. Estados Unidos: ASCD.
- Yániz, C. (2006). *Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias*. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34.
- Yániz, C. & Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.



ANEXOS

Anexo 1

MATRIZ DE COHERENCIA – INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

NOMBRES Y APELLIDOS: Carmen Del Rosario Gonzales Loayza

TEMA DE LA INVESTIGACIÓN: Evaluación del aprendizaje en la educación superior.

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: Diseño y desarrollo curricular

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: Planificación de la evaluación del aprendizaje en los cursos generales de una facultad de educación de una universidad privada de Lima.

Problema	Objetivo general de la investigación	Objetivos específicos
¿Cómo planifican la evaluación del aprendizaje los docentes de los cursos que corresponden a los ciclos I, III y V del semestre 2015-1 en una facultad de educación de una universidad privada de Lima?	Analizar la planificación de la evaluación del aprendizaje que realizan los docentes de los cursos que corresponden a los ciclos I, III y V del semestre 2015-1 en una facultad de educación de una universidad privada de Lima.	1. Describir las acciones que realizan los docentes respecto a la planificación de la evaluación del aprendizaje.
		2. Identificar la importancia de la planificación de la evaluación del aprendizaje así como los aspectos que la favorecen o dificultan.

DISEÑO METODOLÓGICO

Por favor, marcar con un aspa (X) donde corresponda:

Enfoque	Tipo	Nivel	Método	Informantes / Fuentes
Cualitativo	(X) Empírico () Documental	() Exploratorio (X) Descriptivo () Explicativo () Evaluativo	() Estudio de caso () Método de encuestas () Método biográfico () Investigación acción () Investigación documental (X) Fenomenológico-hermenéutico	06 docentes de los ciclos I, III y V del semestre 2015-1: - 03 de Educación Inicial - 03 de Educación Primaria

Objetivo	Categorías	Subcategorías	Técnicas e instrumentos de recojo de información
1	Elementos que toman en cuenta cuando planifican la evaluación del aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> Especificación de los resultados de aprendizaje. Determinación del tipo de evaluación. Previsión de actividades de evaluación. 	Entrevista semiestructurada (docentes elegidos) - Guion de entrevista
2	Importancia, fortalezas y dificultades de la planificación de la evaluación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Importancia de la planificación de la evaluación Fortalezas de la planificación de la evaluación. Dificultades al planificar la evaluación. 	

Anexo 2

Preguntas para la entrevista

Categorías	Ítems
Elementos que toman en cuenta cuando planifican la evaluación del aprendizaje.	¿Qué criterios utilizó para especificar los resultados de aprendizaje de su curso?
	¿Cómo determinó el tipo de evaluación y las respectivas actividades? ¿Qué criterios utilizó para ello?
	¿Qué le resultó más complejo: especificar los resultados de aprendizaje o prever las actividades de evaluación?
Importancia, fortalezas y dificultades de la planificación de la evaluación del aprendizaje	¿Qué aspectos tomó en cuenta cuando planificó la evaluación del aprendizaje de su curso?
	¿Encontró dificultades al planificar la evaluación de su curso? ¿Cuáles?
	¿Cómo influye la coordinación entre los docentes al planificar la evaluación del aprendizaje?
	¿Por qué es importante la planificación de la evaluación del aprendizaje?
	¿Qué aspectos positivos o fortalezas puede destacar de la planificación de la evaluación del aprendizaje? ¿Qué aspectos mejoraría?

Anexo 3

Guion de entrevista sobre la planificación de la evaluación del aprendizaje

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Entrevistador(a): Carmen Gonzales Loayza

Entrevistado(a):

- a. Edad: _____
- b. Género: _____
- c. Curso / Ciclo: _____

Introducción

Reciba mis cordiales saludos y a la vez el agradecimiento correspondiente por su participación en la presente entrevista. Al igual que usted están participando docentes de la carrera de educación inicial y educación primaria que fueron seleccionados según los siguientes criterios:

- Haber recibido capacitación sobre los lineamientos del nuevo plan de estudios de la Facultad.
- Haber participado en el proceso de acreditación de la Facultad.
- Haber tenido a cargo cursos de la carrera de Educación Inicial y Educación Primaria que se desarrollaron en el primer semestre del año 2015 (Ciclos I, III y V).

Si bien la labor docente respecto a la planificación de la evaluación es la misma para todos, cada uno tiene una percepción diferente. Por ello, esta entrevista tiene como finalidad recoger la experiencia vivida en la planificación de la evaluación del aprendizaje en el sílabo y reflexionar sobre la misma.

El nombre de su curso y su respectivo código se mantendrán en reserva y la entrevista no durará más de 1 hora.

1. ¿Por qué es importante la planificación de la evaluación del aprendizaje?
2. ¿Qué aspectos tomó en cuenta cuando planificó la evaluación del aprendizaje de su curso?
3. ¿Qué criterios utilizó para especificar los resultados de aprendizaje de su curso?
4. ¿Cómo determinó el tipo de evaluación y las respectivas actividades? ¿Qué criterios utilizó para ello?
5. ¿Qué le resultó más complejo: especificar los resultados de aprendizaje o prever las actividades de evaluación?
6. ¿Encontró dificultades al planificar la evaluación de su curso? ¿Cuáles?
7. ¿Cómo influye la coordinación entre los docentes al planificar la evaluación del aprendizaje?
8. ¿Qué aspectos positivos o fortalezas puede destacar de la planificación de la evaluación del aprendizaje? ¿Qué aspectos mejoraría?