



EVALUACIÓN COMO APRENDIZAJE EN LA UCSH: ALGUNOS APUNTES INTRODUCTORIOS

Unidad de Innovación y Fortalecimiento a la Docencia
Dirección de Docencia

Facultad de Educación

Enero de 2023

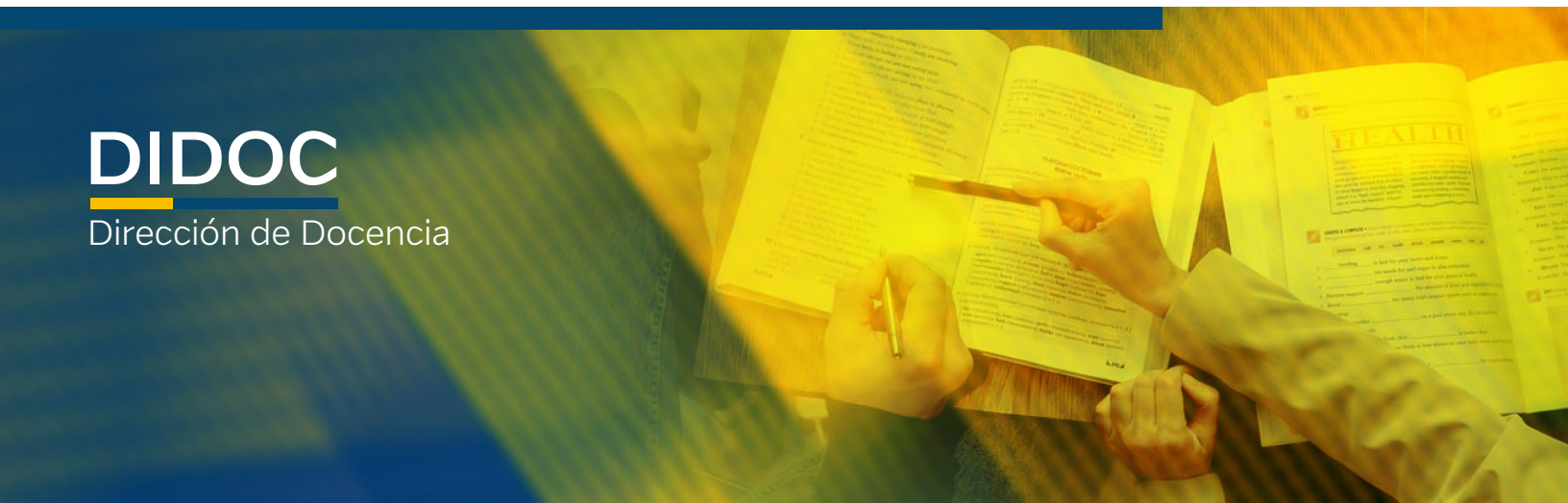


Universidad
Católica

**Silva
Henríquez**

DIDOC

Dirección de Docencia





Documento de trabajo elaborado con fines pedagógicos.
Primera versión, enero 2023.

Autores:

Profesor Segundo Sepúlveda Silva

Profesor Ricardo Sánchez Lara

Profesor Javier Alarcón Valenzuela

CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	2
2. ENFOQUE DE EVALUACIÓN EN LA UCSH: ALGUNOS ANTECEDENTES	3
3. EVALUACIÓN COMO APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA.....	4
4. CLASIFICACIÓN DE PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	7
4.1 Lista de cotejo	7
4.2 Escalas de apreciación	10
4.3 Rúbricas de evaluación	11
4.3.1 Rúbrica analítica	11
4.3.2 Rúbricas globales, comprehensivas u holísticas	14
5. ORIENTACIÓN PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE EN AMBIENTES EDUCATIVOS	16
6. PARA CERRAR	19
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	21

1. INTRODUCCIÓN¹

El Modelo de Formación de la Universidad Católica Silva Henríquez, entre otras dimensiones, propone disposiciones para la docencia que reconocen el Sistema Preventivo, el saber disciplinario-pedagógico y la investigación reflexiva sobre la propia práctica como paradigmas de calidad e identidad.

En su Modelo de Formación, además de declarar una formación orientada por competencias, la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) ofrece un conjunto de principios y orientaciones relacionales, metodológicas y evaluativas para un quehacer académico reflexivo, cuyos fines se especifican en los siguientes propósitos:

- Promover una formación que permita el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores propios de la profesión, junto con construir una visión plural sobre las realidades en el contexto de una sociedad cambiante.
- Incorporar, de forma continua, las demandas del contexto según la evolución del campo del saber respectivo, en la construcción del conocimiento humanístico, científico y tecnológico.
- Ofrecer una variedad de opciones pedagógicas, didácticas y metodológicas que se aproximen a las necesidades de cada uno de los sujetos en formación.
- Diversificar las experiencias formativas promoviendo el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo para el análisis o la solución de problemas (entre otras diversificaciones metodológicas con cualidades activas).

Consistente con estos objetivos, se asume que la relación entre académicos y estudiantes se funda en la generación de ambientes favorables para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que requiere, al menos: planificación, guía y orientación para el desarrollo de las capacidades; contextualización de lo que se aprende, creación de ambientes de comunicación asertivos; participación, compromiso con la tarea, claridad en la comunicación de metas u objetivos y retroalimentación permanente y constructiva.

En el mismo sentido, el Modelo de Formación UCSH sugiere la utilización de metodologías didácticas que de suyo posean gradualidad, sentido problematizador, relevancia, reflexividad y colaboratividad, dentro de diseños de enseñanza que reconozcan la evaluación como dimensión central. En efecto, reconocer la evaluación como dimensión central supone comprenderla y construirla como aprendizaje, es decir, como parte consustancial en la construcción de competencias. Para tales fines, es necesario plantear la evaluación como un proceso participativo y sistemático, informado, consensual y oportuno; situado siempre en la multiplicidad de experiencias del estudiando y del todo coherente con las dimensiones curriculares y metodológicas de las experiencias formativas.

Precisamente para ahondar en la evaluación como aprendizaje, en sus desafíos y fundamentos, el presente documento² pretende orientar a la comunidad UCSH sobre las formas de evaluar centradas en el aprendizaje del estudiantado (alineados con los principios y ejes del Modelo de Formación Institucional).

En la primera parte del documento se presentará una fundamentación del enfoque, luego se expondrán algunos procedimientos e instrumentos para, finalmente, delinear algunas sugerencias y orientaciones específicas que esperan materializar tanto la perspectiva teórica como las directrices del modelo de formación UCSH.

1. Parte de esta introducción retoma lo propuesto en otros documentos de trabajo de carácter inédito, por ejemplo, el *Modelo de innovación y trayectoria formativa docente* de la Unidad de Innovación y Fortalecimiento de la Docencia, de la Dirección de Docencia, y el documento *Orientaciones para la docencia en la Universidad Católica Silva Henríquez*, elaborado por la Rectoría.

2. El documento en ningún caso pretende ser una prescripción ni, mucho menos, oscurecer la complejidad del proceso en cuanto a la toma de decisiones que cada académico y académica realiza (en lo que a evaluar dentro de sus realidades refiere). El propósito del texto es ofrecer un panorama que robustezca la mencionada toma de decisiones y, a su vez, propiciar la generación de un marco de sentido general que siempre puede ser profundizado, discutido y ejercitado en los diversos espacios formativos que la UCSH ofrece a su cuerpo docente.

2. ENFOQUE DE EVALUACIÓN EN LA UCSH: ALGUNOS ANTECEDENTES

Frente al desafío de otorgar una educación de calidad, el sistema educativo en general, y el sistema universitario en particular, han diseñado y propuesto nuevos modelos formativos que amplían el abanico de saberes, potenciando habilidades y actitudes que permitan actuar en contextos diversos y en situaciones de crisis (Capote y Sosa, 2014). Desde esta perspectiva, se hace necesario cambiar de un modelo educativo centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje, y, por consiguiente, en el estudiantado (López y Solarte, 2013; Villarroel y Bruna, 2019; López, Benedito y León, 2016; Reyes et al., 2020).

Para avanzar de un sistema de transmisión del conocimiento a uno centrado en el aprendizaje, es necesario realizar modificaciones y adaptaciones en los modelos de enseñanza, así como también es fundamental avanzar en la innovación de la evaluación en el aula (Cano, Silva y León, 2013; Coloma, 2015; Jiménez Moreno, 2019). Es así, que el proceso de evaluación nos exige transformaciones a nivel estructural que van en coherencia con las nuevas exigencias curriculares para la formación universitaria (Fuentes y Salcines, 2018; García-Prieto et al., 2019; To y Panadero, 2019).

Según la evidencia científica, en Chile, los cuerpos docentes universitarios reconocen el concepto de evaluación desde un enfoque tradicional, es decir, de corte técnico administrativo; asocian la evaluación a la medición y calificación, mas no a una reflexión fundamentada sobre la calidad de aquello que aprende el estudiantado (Contreras, 2010, 2019; Gonzaga, 2016). Además de lo dicho, la evidencia sugiere que el profesorado utiliza modelos de enseñanza instruccional y mecanicista, cuyos diseños de evaluación se centran en la memorización de contenidos y la subvaloración de objetivos complejos (Ayala, Messing, Labbe y Obando, 2010; Hidalgo y Murillo, 2017; Moreno, 2021; Navarro, 2015). Otros estudios realizados en docentes universitarios sobre las creencias de evaluación señalan que en ellos se entrelazan ideas como: herramienta para la mejora, rendición de cuentas y clasificación de los estudiantes, estando sus prácticas estrechamente relacionadas con estas creencias (Edwards, 2020; Hidalgo y Murillo, 2017; Martínez, 2013; Prieto y Contreras, 2008).

Los hallazgos anteriores son relevantes en la comprensión de la complejidad del fenómeno, ya que las prácticas de evaluación no se pueden estudiar apartados del pensamiento del profesorado. Al respecto, los estudios de Wiliam (2009, 2018) revelan que docentes y estudiantes perciben de forma muy negativa la evaluación, tanto por su acción como por sus implicancias y relaciones con la rendición de cuentas, donde la práctica evaluativa sirve para certificar, clasificar y etiquetar.

Este problema, que se evidencia en docentes universitarios a nivel general, se agrava cuando se observa que un alto porcentaje utiliza sistemas de evaluación tradicionales, asociando la calificación a la aplicación de un único examen final que, en algunas ocasiones, se acompaña de un trabajo monográfico (López-Pastor, 2017; López-Pastor y Sicilia-Camacho, 2017; Palacios y López-Pastor, 2013; Sanahuja y Sánchez-Tarazaga, 2018).

En otras palabras, el proceso de enseñanza y aprendizaje de futuros profesionales necesita intencionar la evaluación desde un propósito formativo (Hortigüela, Pérez-Pueyo y González-Calvo, 2019), vale decir, desde un enfoque centrado en el aprendizaje y poniendo el acento en el desarrollo de la integralidad y autonomía del estudiantado (Anijovich, 2017; Calatayud, 2021; Escudero, 2019; López- Pastor y Pérez, 2017; Mejías, 2012).

3. EVALUACIÓN COMO APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

El propósito de la evaluación formativa es orientar el aprendizaje y recoger evidencias que estén al servicio de la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. Este enfoque pretende convertir al estudiante en un agente evaluador de su propio desempeño, promoviendo la autonomía y la autorregulación de los aprendizajes (Perrenoud, 2015; Sadler, 2010).

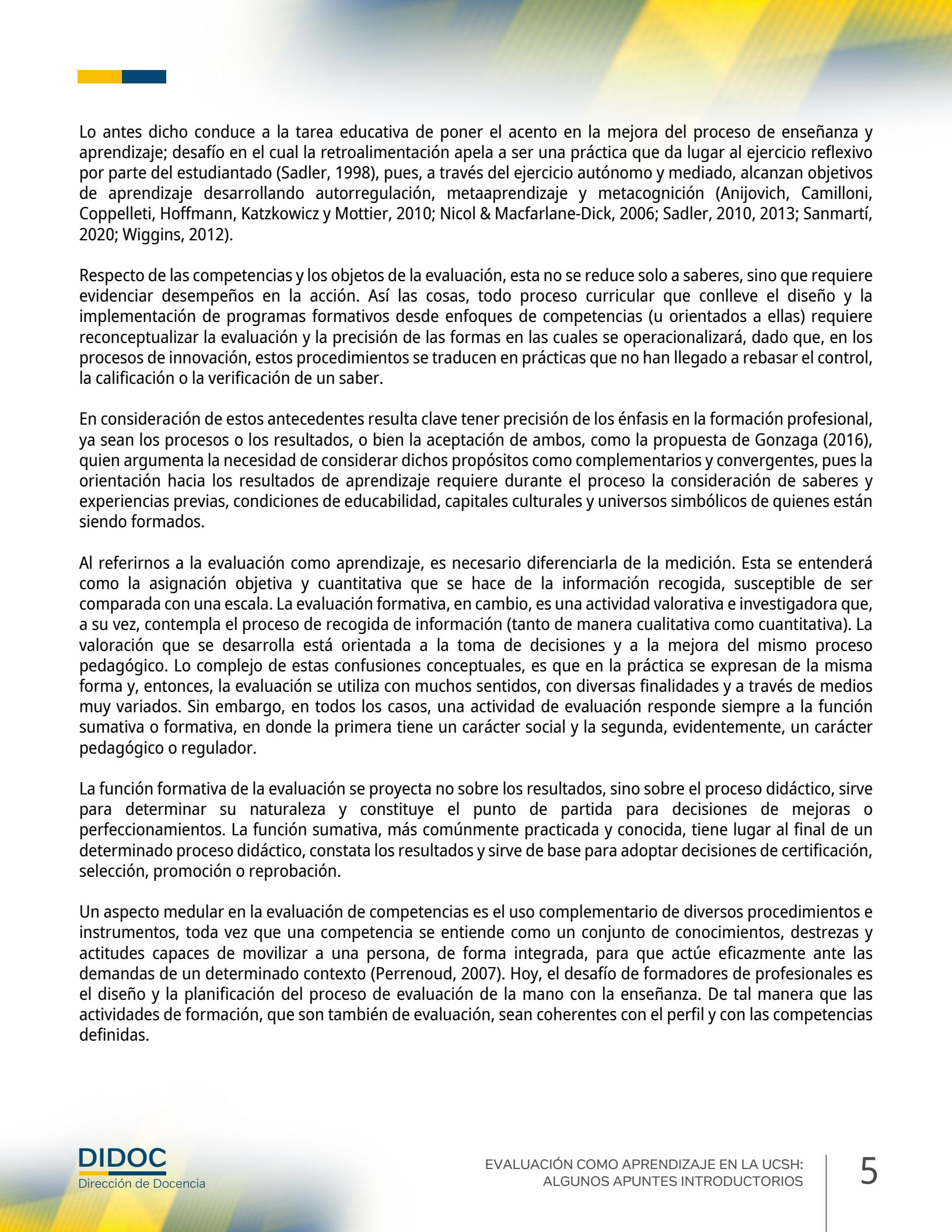
Actualmente, el enfoque de la evaluación formativa aplicada a las aulas universitarias está abriendo posibilidades de innovación en evaluación (Córdoba, López-Pastor y Sebastiani, 2018; Gallardo-Fuentes, Carter y López-Pastor, 2019). Martínez-Rizo (2013), por ejemplo, en una revisión sobre estudios de evaluación formativa, señala que existe coincidencia en las dificultades que tienen los cuerpos académicos al pensar en cambiar las prácticas evaluativas, producto de la complejidad de las variables que se interrelacionan en este proceso formativo. Dicha complejidad pone en evidencia que la práctica de la evaluación está condicionada por las concepciones de evaluación, la estructura social, institucional y las opciones ético-morales de las y los docentes (Anijovich y Capelletti, 2017; Vergara, 2016).

Un proceso consustancial a la evaluación formativa es la retroalimentación, la cual entenderemos como una práctica "efectiva cuando la información comunicada al estudiante con la intención de estimular y modificar su pensamiento tiene el propósito de mejorar el aprendizaje" (Shute, 2008, p. 127); jugando un rol fundamental para el desarrollo y progreso de los aprendizajes (Anijovich, Camilloni, Coppelletti, Hoffmann, Katzkowicz y Mottier, 2010; Brookhart, 2007; Hattie & Timperley, 2007; Leiva y López, 2019; McMillan, 2003; Osorio y López, 2014; Sadler, 1998, 2013).

La retroalimentación es fundamental para continuar aprendiendo, en particular si son las y los estudiantes quienes reflexionan sobre sus procesos, analizan sus avances y toman decisiones para autorregularse de acuerdo con criterios de evaluación compartidos. La retroalimentación puede brindarse en diferentes modalidades, de forma escrita u oral, al grupo curso o a cada estudiante. La modalidad oral es aquella que entrega el o la docente verbalmente para generar un diálogo (interacción) que promueva, fortalezca y proyecte el aprendizaje. Por ello, esta forma de retroalimentar presenta un alto impacto en los estudiantes debido a que influye, directamente, sobre los procesos de reestructuración cognitiva y emocional que desarrollan en su espacio de formación educativa (Brookhart, 2007; Muñoz, 2020).

Es necesario advertir que la evaluación tiene que estar al servicio de la superación en la formación profesional. Desde esta perspectiva, es vital preparar a futuros profesionales para evaluarse a sí mismos, pues necesitarán ser capaces de hacer juicios confiables acerca de lo que saben y de lo que no saben; de lo que pueden y de lo que no pueden hacer. Al respecto, Sanmartí (2020) caracteriza la autorregulación como una finalidad para conseguir que estudiantes construyan su propio sistema de aprendizaje y lo mejoren progresivamente (lo anterior requiere aprender a autorregular las representaciones sobre los objetos, la anticipación, la planificación de la acción y la representación sobre los criterios de evaluación).

Si nos situamos en la perspectiva del profesorado universitario, la evaluación debe servir para reflexionar sobre la enseñanza y, en consecuencia, mejorarla. Por lo tanto, el dominio conceptual y práctico de los elementos asociados a la evaluación es necesario para el ejercicio de la docencia, ya que nos permite tomar decisiones fundadas en las evidencias del proceso (Santos Guerra, 2017).



Lo antes dicho conduce a la tarea educativa de poner el acento en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje; desafío en el cual la retroalimentación apela a ser una práctica que da lugar al ejercicio reflexivo por parte del estudiantado (Sadler, 1998), pues, a través del ejercicio autónomo y mediado, alcanzan objetivos de aprendizaje desarrollando autorregulación, metaaprendizaje y metacognición (Anijovich, Camilloni, Coppelletti, Hoffmann, Katzkowicz y Mottier, 2010; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Sadler, 2010, 2013; Sanmartí, 2020; Wiggins, 2012).

Respecto de las competencias y los objetos de la evaluación, esta no se reduce solo a saberes, sino que requiere evidenciar desempeños en la acción. Así las cosas, todo proceso curricular que conlleve el diseño y la implementación de programas formativos desde enfoques de competencias (u orientados a ellas) requiere reconceptualizar la evaluación y la precisión de las formas en las cuales se operacionalizará, dado que, en los procesos de innovación, estos procedimientos se traducen en prácticas que no han llegado a rebasar el control, la calificación o la verificación de un saber.

En consideración de estos antecedentes resulta clave tener precisión de los énfasis en la formación profesional, ya sean los procesos o los resultados, o bien la aceptación de ambos, como la propuesta de Gonzaga (2016), quien argumenta la necesidad de considerar dichos propósitos como complementarios y convergentes, pues la orientación hacia los resultados de aprendizaje requiere durante el proceso la consideración de saberes y experiencias previas, condiciones de educabilidad, capitales culturales y universos simbólicos de quienes están siendo formados.

Al referirnos a la evaluación como aprendizaje, es necesario diferenciarla de la medición. Esta se entenderá como la asignación objetiva y cuantitativa que se hace de la información recogida, susceptible de ser comparada con una escala. La evaluación formativa, en cambio, es una actividad valorativa e investigadora que, a su vez, contempla el proceso de recogida de información (tanto de manera cualitativa como cuantitativa). La valoración que se desarrolla está orientada a la toma de decisiones y a la mejora del mismo proceso pedagógico. Lo complejo de estas confusiones conceptuales, es que en la práctica se expresan de la misma forma y, entonces, la evaluación se utiliza con muchos sentidos, con diversas finalidades y a través de medios muy variados. Sin embargo, en todos los casos, una actividad de evaluación responde siempre a la función sumativa o formativa, en donde la primera tiene un carácter social y la segunda, evidentemente, un carácter pedagógico o regulador.

La función formativa de la evaluación se proyecta no sobre los resultados, sino sobre el proceso didáctico, sirve para determinar su naturaleza y constituye el punto de partida para decisiones de mejoras o perfeccionamientos. La función sumativa, más comúnmente practicada y conocida, tiene lugar al final de un determinado proceso didáctico, constata los resultados y sirve de base para adoptar decisiones de certificación, selección, promoción o reprobación.

Un aspecto medular en la evaluación de competencias es el uso complementario de diversos procedimientos e instrumentos, toda vez que una competencia se entiende como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes capaces de movilizar a una persona, de forma integrada, para que actúe eficazmente ante las demandas de un determinado contexto (Perrenoud, 2007). Hoy, el desafío de formadores de profesionales es el diseño y la planificación del proceso de evaluación de la mano con la enseñanza. De tal manera que las actividades de formación, que son también de evaluación, sean coherentes con el perfil y con las competencias definidas.



Reafirmando que una competencia la constituyen aquellas capacidades que nos permiten actuar integralmente frente a problemáticas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, sumando el conocer, el saber hacer y el saber ser, se hace necesario que los instrumentos de evaluación permitan el desarrollo de diversas habilidades cognitivas (desde las operaciones básicas hasta habilidades complejas). Desde esta perspectiva, es relevante que las propuestas evaluativas en la formación de profesionales permitan vivenciar experiencias ejemplificadoras de desarrollo de habilidades de diferente orden, así como se presenta en la siguiente secuencia:

- a. Actividades para el desarrollo de capacidades de memoria, discriminación y generalización.
- b. Generación de oportunidades para construir y expresar conceptos de un determinado contenido.
- c. Oportunidad para utilizar la información en situaciones diferentes.
- d. Oportunidad de evidenciar la búsqueda del conocimiento, la demostración de la verdad, de experimentaciones, indagaciones y/o exploraciones.
- e. Generación de procesos que permitan extraer desde repertorios cognitivos elementos de información para crear, inventar, diseñar, descubrir, producir y experimentar.
- f. Generación de oportunidades para proponer respuestas o soluciones.

Otro aspecto para considerar en el proceso evaluativo es el agente evaluador. Si lo analizamos según las competencias profesionales, no existe una única fuente, ni un instrumento exclusivo para evaluar competencias, en consecuencia, es necesario desarrollar procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación en relación directa con las actividades e instrumentos definidos en los programas de formación. Desde la perspectiva de la evaluación del desarrollo profesional, hay que buscar agentes evaluadores en el propio escenario de actuación, lo cual sugiere su integración a través de procesos de triangulación que permitan, desde distintas ópticas, valorar las evidencias de desempeño, dado que, finalmente, el mayor desafío en la formación universitaria es disminuir la brecha entre el discurso teórico y nuestra práctica pedagógica (Bullock y Ritter, 2016).

4. CLASIFICACIÓN DE PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Es importante asumir que procedimientos e instrumentos de evaluación no son lo mismo, aun cuando ambos tienen como propósito la construcción de aprendizajes. Los procedimientos de evaluación consisten en estrategias diseñadas para generar oportunidades de construcción de saberes, desarrollo de habilidades y puestas en práctica de los desempeños que se espera desarrollar. Entre los procedimientos de evaluación coherentes al Modelo de Formación de la UCSH se encuentran, solo por mencionar algunos: análisis de casos, aprendizaje basado en problema, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en indagación y/o basado en evidencia, informes de investigación, ensayos, portafolios, muestras de desempeño de los estudiantes.

Los instrumentos de evaluación³, por su parte, tienen como propósito, en primer lugar, orientar el desempeño esperado (esto implica que deben estar disponibles al momento de iniciar la tarea evaluativa, que por cierto también es de aprendizaje). En segundo lugar, ofrecer espacios de autorregulación del proceso de enseñanza y aprendizaje, porque permiten revisar de manera constante los desempeños esperados durante el proceso y ofrecer oportunidades para reconocer avances y dificultades. Entre los instrumentos más comunes y consistentes con un modelo que prioriza el desarrollo de competencias, podemos mencionar: rúbricas analíticas, rúbricas holísticas, escalas de apreciación o valoración, listas de cotejo y pautas de observación.

4.1 Lista de cotejo

“La lista de cotejo es un instrumento de evaluación estructurado y dicotómico que registra la presencia o ausencia de un rasgo, conducta o secuencia de acciones. Por lo tanto, es un instrumento de verificación del desempeño” (Morales López et al., 2020, p.49). Se basa en la observación estructurada o sistemática, en tanto se planifican con anterioridad los aspectos que se espera observar, se indica si la conducta está o no está presente, sin admitir valores intermedios; no implica juicios de valor, solo reúne el estado de la observación de las conductas preestablecidas para su posterior valoración.

Sus ventajas son: es un instrumento fácil de construir, flexible y ampliamente aplicable en distintos escenarios de aprendizaje, puede ser empleado tanto por docentes y estudiantes, en distintos momentos y permite obtener información de forma inmediata, permitiendo regular las acciones durante el proceso educativo (Morales López et al., 2020).

3. Es relevante socializar estos instrumentos con el curso, dar espacio para el estudiantado aporte en su construcción y asegurar que exista pleno conocimiento y comprensión de cada uno de los criterios de evaluación.

Ejemplo de lista de cotejo para una presentación oral: actividad curricular de Comunicación Oral y escrita ⁴

Criterios	Sí	No	Observaciones
Utiliza un tono de voz que permite que todos los participantes puedan escuchar con claridad.			
Organiza la información de lo general a lo particular.			
Incorpora materiales audiovisuales atinentes al tema, para apoyar la presentación.			
Emplea un lenguaje formal durante la presentación.			
Cumple con el tiempo estipulado para la presentación.			

Si se observa con detención el ejemplo, podrá evidenciarse que los criterios dan cuenta del dominio oral, pero que, así mismo, no dan cuenta de algunas especificidades disciplinares. Para situarnos en otro caso, totalmente opuesto, podríamos revisar un cotejo diseñado e implementado para el curso Microeconomía I, del nivel 400, de la carrera Ingeniería Comercial (de nuestra Universidad). En dicho instrumento, como se verá a continuación, se desarrolla con detalle la secuencia de acciones (criterios) que dan cuenta de un desempeño específico en el área disciplinar.

4. El ejemplo está tomado y ajustado desde: Sánchez, M., & Martínez, A. (2022). *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos*. Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a distancia

Ejemplo de lista de cotejo en una presentación oral disciplinar

	Pauta de cotejo presentación oral			
	Evaluación individual - Ponderación: 10 %			
	Unidades temáticas asociadas: Teoría del comportamiento del consumidor/ Preferencias y elecciones			
Indicadores de aprendizaje asociados	CRITERIOS	Sí	No	Ponderación
5.1.1 Aplica diversas técnicas de diagnóstico para el análisis de entorno interno y externo de todo tipo de organizaciones.	Selecciona dos bienes de consumo y sus respectivos precios reales.			40%
	Clasifica el tipo de bienes de acuerdo con su tipología.			
	Define con precisión conceptual el tipo de bienes analizados.			
	Construye correctamente la ecuación de la recta presupuestaria.			
	Grafica correctamente la ecuación de la recta presupuestaria.			
	Nombra correctamente cada uno de los ejes del gráfico realizado.			
	Determina correctamente las cantidades máximas de cada uno de los bienes que se puede permitir el consumidor.			
	Define una política comercial enfocada en uno de los bienes analizados.			
	Explica correctamente el efecto de la política en el conjunto presupuestario del consumidor.			
4.1.1 Aplica modelos de competencia perfecta e imperfecta, considerando criterios de sustentabilidad económica, ambiental y social, en una organización para la optimización de los recursos.	Construye la función matemática adecuada para el tipo de bienes analizados.			50%
	Utiliza el método de optimización pertinente al tipo de bienes para determinar correctamente la cesta óptima de consumo.			
	Determina correctamente la utilidad del consumidor a partir de las cestas óptimas.			
	Grafica correctamente la elección óptima del consumidor utilizando el simulador de Excel.			
	Explica con precisión el procedimiento realizado en el simulador.			
Aspectos formales	Utiliza lenguaje técnico basado en la teoría neoclásica del consumidor.			10%
	La duración de la presentación se ubica en el rango entre 5 y 8 minutos.			
	El(la) expositor(a) está visible durante la presentación audiovisual.			

4.2 Escalas de apreciación

Una escala de apreciación es un instrumento que identifica la frecuencia o intensidad al observar una conducta, rasgo, aspecto o desempeño. Esta se conforma mediante afirmaciones y la graduación del nivel de aceptación de un indicador. “Los grados de desempeño se expresan en escalas, las cuales pueden ser conceptuales, numéricas o porcentuales, gráficas o descriptivas. La elección de las categorías determina el rango de resultados posible, y permite diferenciar distintos grados del atributo observado” (Morales López et al., 2020, p.50).

Las escalas de apreciación permiten “apreciar” el nivel o grado con que se cumple o lleva a cabo una característica o comportamiento que se quiere observar. A diferencia de las listas de cotejo, agregan precisión al considerar niveles de desempeño que puede ser escalados. Por otra parte, estas son menos objetivas que las rúbricas dado que los niveles de desempeño no tienen explícito el descriptor en cada nivel de logro.

*Ejemplo de escala de apreciación para una presentación oral: actividad curricular de Comunicación Oral y escrita*⁵

		RANGOS DE DESEMPEÑO			
		Logrado	Medianamente Logrado	Por lograr	No Observado
DIMENSIÓN	INDICADORES	3	2	1	0
Desarrollo de aspectos formales de la presentación	Realiza la presentación cumpliendo con los tiempos preestablecidos				
	Emplea lenguaje formal y adecuado durante toda la presentación				
	Utiliza un tono de voz adecuado que permite que todos los participantes puedan escuchar con claridad durante toda la presentación				
	Incluye de manera correcta todas las secciones y estructuras solicitadas previamente				
Conocimiento disciplinar	Aborda de manera pertinente todos los conceptos involucrados en la temática (pre-estipulados para la presentación) (para una evaluación de temática específica estos conceptos se deben explicitar en el criterio)				

5. El ejemplo está tomado y ajustado desde: Sánchez, M., & Martínez, A. (2022). *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos*. Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a distancia

	Relaciona correctamente la temática expuesta con conceptos previamente vistos en clase (para una evaluación de temática específica estos conceptos se deben explicitar en el criterio)				
	Utiliza correctamente fuentes válidas para argumentar y/o conceptualizar durante la exposición				
Aplicación del conocimiento	Organiza la información de forma correcta y lógica, por ejemplo: desde lo general a lo particular, de lo abstracto a lo concreto, de lo causal a lo consecutivo, etc.				
	Ejemplifica pertinentemente todos los conceptos clave en situaciones atinentes al ámbito disciplinar				
	Incorpora materiales audiovisuales atinentes al tema, para apoyar la presentación				
	Demuestra correcto manejo de la temática abordada				

4.3 Rúbricas de evaluación

Según Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2013), las rúbricas son guías que permiten valorar tanto los aprendizajes como sus cristalizaciones, especificándose en tablas que desglosan diversos niveles de desempeño. Son instrumentos que debiesen orientar el logro de los fines esperados, pues, favorecen la identificación clara y detallada de las acciones de aprendizaje.

Respecto a su tipología, existe una tradicional distinción entre rúbricas globales (comprensivas u holísticas) y rúbricas analíticas. Las primeras hacen una “valoración general con descriptores correspondientes a niveles de logro sobre calidad, comprensión o dominio globales” (Gatica-Lara & Uribarren-Berrueta, 2013, p.63) mientras que, las segundas, descomponen el texto en criterios o dimensiones que especifican diferentes aspectos de la actividad de aprendizaje (Sotomayor, Ávila & Jéldrez, 2015).

4.3.1 Rúbrica analítica

Como se dijo, las rúbricas analíticas se emplean para evaluar múltiples componentes de un desempeño, permitiendo la identificación de fortalezas y debilidades de manera precisa y detallada. Revisemos algunos ejemplos:

Ejemplo de rúbrica analítica de exposición oral⁶

CRITERIOS		DESEMPEÑO DESTACADO	DESEMPEÑO INTERMEDIO	DESEMPEÑO INICIAL
ASPECTOS VERBALES	Manejo de la temática	Demuestra dominio del tema, puesto que explica sin necesidad de leer el material de apoyo.	Domina el tema, pero se apoya ocasionalmente en la lectura (durante algunos pasajes de su exposición).	Presenta problemas conceptuales y de dominio del tema. Lee parte o la totalidad de la exposición.
	Vocabulario y registro (oral y escrito)	Utiliza un registro formal acorde a la situación comunicativa (objetivo, preciso), además de usar vocabulario ajustado a la temática disciplinar abordada.	Utiliza un registro formal; no obstante, en algunas ocasiones dicho registro no es acorde a la situación comunicativa o, en su defecto, el vocabulario usado no se ajusta a la temática disciplinar abordada, incurriendo en imprecisiones.	Utiliza un registro informal; es decir, el registro no es, en general, acorde a la situación comunicativa o, en su defecto, el vocabulario usado no se ajusta a la temática disciplinar abordada, incurriendo en imprecisiones.
	Calidad del mensaje	El mensaje se entrega sin muletillas (o sea, entonces, por eso, quiero decir, etc.) ni cojines fonéticos (mmm, eh, ah), favoreciéndose su comunicabilidad.	El mensaje presenta muletillas y / o cojines fonéticos, debilitando, en algunas ocasiones, su comunicabilidad.	El mensaje presenta muletillas y cojines fonéticos, debilitando, en muchas ocasiones, su comunicabilidad.

6. Solo se ponen cuatro criterios como ejemplo, pero la rúbrica debe incluir todos los criterios desglosados para orientar de mejor forma el desempeño. En el caso del ejemplo propuesto, los indicadores corresponden a una consigna de presentación oral, particularmente a su dimensión verbal, y son parte de un instrumento real aplicado en la UCSH dentro del Curso de Formación General "Recursos comunicativos para la producción de textos", impartido en los niveles 100 y 200. El instrumento, de todos modos, fue ajustado para los fines de este ejemplo.

Ejemplo de rúbrica analítica de trabajo de práctica en una carrera de formación pedagógica ⁷

Criterios	Suspenseo 1	Aprobado 2	Aprobado con distinción 3
Elabora la planificación para la implementación del programa de mentoría según el diagnóstico y requerimientos de las Instituciones Educativas	Establece estrategias de socialización del plan de mentoría según la planificación y el cronograma previsto, conforme a la identificación y requerimientos de las Instituciones Educativas, propone correcciones considerando algunos nudos críticos presentes en la práctica del mentorado.	Establece las estrategias de socialización del plan de mentoría según la planificación y el cronograma previsto, conforme a la identificación y priorización de necesidades y requerimientos de las Instituciones Educativas, propone un plan de mejoramiento considerando los nudos críticos detectados durante la implementación de la práctica de mentoría.	Establece las estrategias de socialización e inducción del plan de mentoría según la planificación y el cronograma previsto, conforme a la identificación y priorización de necesidades y requerimientos de las Instituciones Educativas y del docente mentorado, propone un plan de mejoramiento considerando los nudos críticos detectados durante la implementación de la práctica de mentoría.
Aplica el plan de acompañamiento a través del trabajo cooperativo y reflexivo con el mentorado para la reorientación de la práctica pedagógica.	Establece acuerdos con el docente mentorado para la reorientación de la práctica pedagógica a través de la autorreflexión y autoevaluación según la guía de acompañamiento, en base a los elementos obstaculizadores observados en la práctica pedagógica del mentorado y entrevista para la definición de las estrategias a seguir.	Establece acuerdos con el docente mentorado para la reorientación de la práctica pedagógica a través de la autorreflexión y autoevaluación según la guía de acompañamiento, en base a los elementos obstaculizadores observados en la práctica pedagógica del mentorado y entrevista para la definición de las estrategias a seguir. Monitorea y da seguimiento al proceso de acompañamiento desde el autoanálisis y la retroalimentación para mejorar el nivel de desempeño del docente mentorado sobre la base de su práctica pedagógica.	Establece acuerdos y compromisos con el docente mentorado para la reorientación de la práctica pedagógica a través de la autorreflexión, autoevaluación y coevaluación según la guía de acompañamiento, en base a los elementos potenciadores e obstaculizadores observados en la práctica pedagógica del mentorado y entrevista para la definición de las estrategias a seguir. Monitorea y da seguimiento al proceso de acompañamiento desde el autoanálisis, la retroalimentación y reflexión conjunta para mejorar el nivel de desempeño del docente mentorado sobre la base de su práctica pedagógica.

7. Solo se ponen dos criterios como ejemplo pero la rúbrica debe incluir todos los criterios desglosados para orientar de mejor forma el desempeño.

Lo relevante de este instrumento, como en cualquier otro, es, más allá de lo dice, lo que propone en términos didácticos. Es necesario, como se ha dicho de manera insistente, que todo lo declarado en una rúbrica sea parte del discurso y de la práctica pedagógica, es decir, debe ser trabajado en clases, coevaluado, autoevaluado; deben conocerse los criterios, sus diferenciales cuantitativos y sus profundidades cualitativas. Suficiente evidencia demuestra que cuando las rúbricas se entregan sin relato didáctico (trabajo en clases) generan disparidad entre autopercepción de logro y los resultados finales y falta de dominio sobre las dimensiones conceptuales/procedimentales de la tarea dados por la ausencia de modelación del instrumento (Wei, 2020; Miknis, Davies & Johnson, 2020; Matshedisho, 2020).

4.3.2 Rúbricas globales, comprensivas u holísticas

Las rúbricas globales, comprensivas u holísticas permiten una valoración panorámica e integrada de los desempeños, sin el establecimiento de subdimensiones que pormenoricen las acciones y sus niveles de logro. Siguiendo a Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2013), podemos afirmar que es su uso cuando se desea un panorama general de los logros y/o cuando una sola dimensión es suficiente para definir la calidad de los productos de aprendizaje.

Ejemplo de rúbrica global de trabajo exposición oral⁸

CRITERIO	DESEMPEÑO DESTACADO	DESEMPEÑO INTERMEDIO	DESEMPEÑO INICIAL
ASPECTOS VERBALES DE LA PRESENTACIÓN	Demuestra excelente dominio conceptual de la temática abordada explicando con fluidez, utilizando el apoyo visual solo para acompañar su discurso o dar cuenta de alguna cita textual; utiliza un registro formal acorde a la situación comunicativa y vocabulario ajustado a la temática disciplinar en desarrollo; el mensaje se entrega sin muletillas ni cojines fonéticos.	Demuestra dominio conceptual intermedio de la temática abordada explicando sin mucha fluidez, incluso sobreutilizando el apoyo visual; utiliza un registro formal no siempre acorde a la situación comunicativa y su vocabulario a veces se desajusta de la temática disciplinar en desarrollo; el mensaje se entrega con muletillas y/o cojines fonéticos.	Demuestra insuficiente dominio conceptual de la temática abordada explicando sin fluidez, incluso leyendo la mayoría de su presentación; utiliza un registro en nada acorde a la situación comunicativa y su vocabulario no se ajusta a la temática disciplinar en desarrollo; el mensaje se entrega con muchas muletillas y/o cojines fonéticos.

8. Solo se pone 1 criterio como ejemplo, pero la rúbrica debe incluir todos los criterios desglosados para orientar de mejor forma el desempeño. En el caso del ejemplo propuesto, los indicadores corresponden a una consigna de presentación oral, particularmente a su dimensión verbal (manejo conceptual), y son parte de un instrumento real aplicado en la UCSH dentro del Curso de Formación General "Recursos comunicativos para la producción de textos", impartido en los niveles 100 y 200.

Ejemplo de rúbrica global de trabajo de seminario de grado ⁹

Dimensión	Sub dimensión	COMPETENTE (3 puntos)	BÁSICO (2 puntos)	INICIAL (1 punto)
Problema de Investigación	Definición y relevancia del problema de investigación	<p>-El problema de investigación es definido a partir de su práctica docente, el cual expresa de forma interrelacionada factores pedagógicos, didáctico-disciplinarios; y educativos que plantean un desafío a su desempeño como profesores y profesoras de Educación Básica.</p> <p>-La relevancia del problema estudiado es clara, coherente en su argumentación profesional, ya que menciona su relación con antecedentes de la política pública, currículum, evaluación escolar; o resultados de investigaciones sobre el tema.</p> <p>-Explicación contundente sobre la conveniencia de la investigación y por qué es un problema que amerita ser abordado, refiriéndose al análisis de la raíz causal que da origen a la problemática, y lo vincula, a las implicancias de este para el futuro en el desarrollo profesional docente y la mejora de los aprendizajes de niños y niñas.</p>	<p>- El problema de investigación está bien definido, es decir, compete directamente y está centrado en la práctica docente, sin embargo, su relevancia es poco clara y explícita en su argumentación.</p> <p>-Hay inconsistencias en la argumentación respecto a la relevancia o conveniencia del problema de práctica y sus implicaciones futuras en el desarrollo profesional docente y la mejora de los aprendizajes de niños y niñas.</p>	<p>El problema de investigación es deficiente y en su definición no compete directamente al docente, esto es independiente de si hay una buena argumentación de la relevancia y conveniencia del problema.</p> <p>O bien, Carece de una argumentación clara, y consistente respecto a la relevancia o conveniencia del problema de práctica y sus implicaciones futuras en el desarrollo profesional docente y la mejora de los aprendizajes de niños y niñas.</p>

9. Solo se incluye un criterio como ejemplo, pero la rúbrica tiene más criterios globales.

5. ORIENTACIÓN PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE EN AMBIENTES EDUCATIVOS

A partir de todo lo dicho, y en absoluta consideración de nuestro Modelo de Formación, puede asegurarse que en nuestra universidad el estudiantado debe ser relevado como protagonista activo en su proceso de aprendizaje y que la labor docente debe centrarse en generar instancias que permitan potenciar talentos y fortalecer aptitudes y cualidades. En esta intencionalidad educativo-pedagógica deben considerarse las siguientes dimensiones personales, profesionales e institucionales:

- El ambiente educativo: se concibe como aquel espacio rico en estímulos donde se llevan relaciones de calidad entre las personas y en el que circulan un conjunto de valores que hacen posible la acción educativa.
- La propuesta de formación integral: se concreta en la actividad académica y en las iniciativas complementarias que configuran la vida universitaria. En la medida en que la investigación, la enseñanza y la práctica profesional se realizan unitariamente, contribuyen a la creación de la estructura del pensamiento y al desarrollo de los criterios evaluativos, actitudes y competencias que garantizan en los estudiantes su formación integral.
- El acompañamiento de cada persona: la Universidad ofrece, en su experiencia de formación universitaria, una propuesta de acompañamiento hecha de acogida, de disponibilidad y de amistad, de relación interpersonal, de discernimiento y mejor desarrollo, para ayudar a tomar conciencia de la vocación.

Desde los planteamientos anteriores surgen necesariamente algunas condiciones que se deben cultivar para un ambiente que favorezca el aprendizaje en un aula universitaria.

Figura 1: Características de un ambiente para el aprendizaje

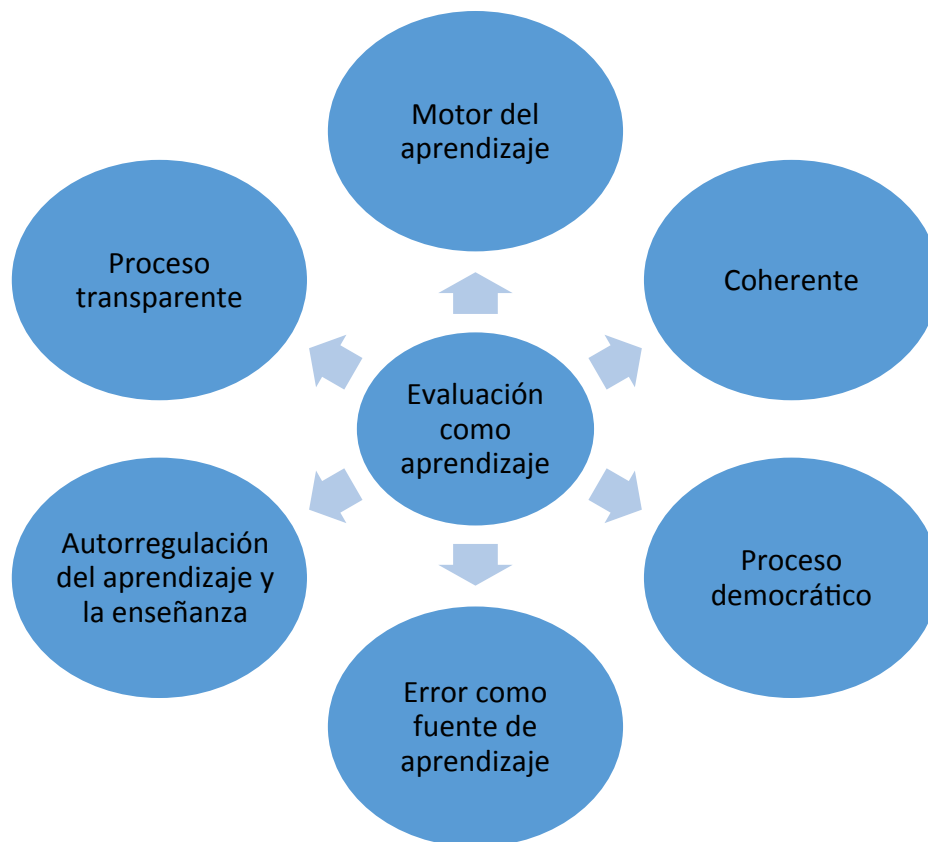


Fuente: Elaboración propia con base en Modelo de Formación UCSH.



En este sentido, se espera que los cuerpos docentes generen ambientes de aprendizaje formal, informal y virtual de manera armoniosa; centrados en el respeto, confianza y valoración del otro; favoreciendo el diálogo y la participación. El contexto descrito demanda algunas características básicas que debe cumplir un proceso evaluativo para ser considerado formativo, aun cuando se trate de una evaluación calificada, como lo grafica la Figura 2.

Figura 2: Características de la evaluación como aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia con base en Sanmartí, 2020 y Santos, 2017.

El diseño de la enseñanza incluye la planificación de la evaluación, posteriormente se desarrolla la actuación didáctica y la evaluación de forma simultánea, para finalmente reflexionar sobre la enseñanza según los resultados (dinámica que se repite y que conlleva al mejoramiento continuo del proceso pedagógico). De este modo, la evaluación se entiende como planeación de actividades para la valoración del desempeño que permitan tomar decisiones a quien aprende y al formador.

El diseño y la planificación del proceso de evaluación deben proporcionar oportunidades para obtener información acerca del progreso en función de los resultados e indicadores de aprendizaje. La planificación debe incluir estrategias para asegurar que los y las estudiantes comprendan los niveles de desempeño a demostrar y los criterios que se utilizarán para evaluar sus trabajos. También debe planear cómo recibirán la retroalimentación, cómo participarán en la autoevaluación de sus aprendizajes y cómo se les ayudará a progresar.

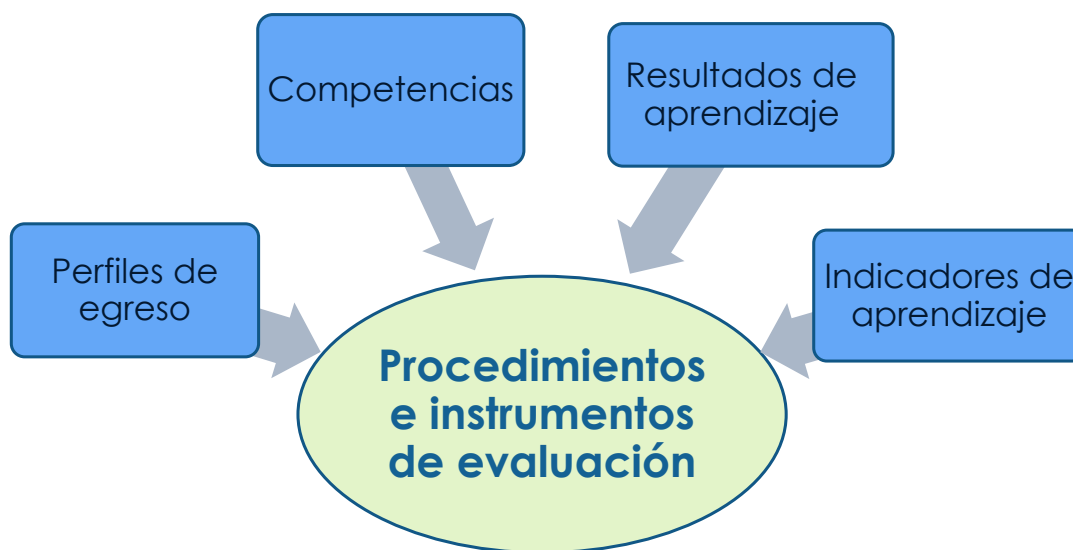


En suma, la evaluación se caracteriza por ser integral y comprensiva, tratando de abarcar las principales dimensiones del objeto a evaluar (para orientar y regular el proceso pedagógico). En tal sentido, se constituye en una experiencia reflexiva y continua, desarrollada de forma cíclica durante todo el proceso. También transparente, dado que sus propósitos, modalidades y criterios son explicitados y comprendidos por quien aprende. Es importante asumir el protagonismo de las y los estudiantes y brindar, en ese contexto, espacios para revisar, criticar, mejorar y proponer criterios de evaluación.

6. PARA CERRAR

Para terminar, es bueno acotar que, dentro de todo lo explorado, emerge como criterio básico para seleccionar y aplicar evaluaciones la consistencia absoluta entre procedimientos evaluativos, instrumentos y disposiciones curriculares. Como se graficará en la Figura 3, las disposiciones curriculares que deben orientar la consistencia son: los perfiles de egreso, las competencias, los resultados de aprendizaje y los indicadores de aprendizaje (de ahí la importancia de planificar evaluaciones en completa coherencia con los programas y programaciones).

Figura 3. Disposiciones curriculares que guían la elaboración de procedimientos e instrumentos evaluativos



Fuente: elaboración propia con base en Modelo de Formación UCSH. Si bien la Figura 3 expresa una relación recursiva de consistencia, las disposiciones curriculares siguen una secuencia lineal de construcción: del perfil de egreso derivan las competencias; de las competencias derivan los resultados y de los resultados derivan los indicadores de aprendizaje. La finalidad tras la expresión no lineal de esta Figura es enfatizar en la consistencia que cada disposición debe cristalizar tanto en los procedimientos como en los instrumentos evaluativos y, junto con ello, demostrar la relevancia que en nuestro Modelo de Formación adquieren los Hitos Evaluativos, las Evaluaciones Integrativas y los Programas de estudio rediseñados.

En suma, la evaluación debe apuntar a desarrollar procesos auténticos, centrados en la práctica profesional y que fomenten la reflexión y propuesta de acción de los fenómenos abordados, para lo cual es siempre necesario tener en cuenta: la naturaleza de las actividades curriculares, el tipo de aprendizajes que se espera construir, el tipo de habilidades en juego y los desempeños específicos que se espera de los participantes (Villagra, Mellado, Leiva y Sepúlveda, 2022). Con esos criterios a la base se podrá decidir qué procedimiento es más apropiado para cada evaluación. Por ejemplo: si se espera que reflexionen críticamente sobre su experiencia práctica a la luz de los enfoques teóricos abordados en alguna actividad curricular, el ensayo puede



ser un adecuado procedimiento de evaluación y el instrumento más pertinente sería la rúbrica analítica. Pero si se espera que realicen e implementen una propuesta de acción para transformar una práctica profesional o modificar para mejorar una realidad, los procedimientos pueden ser: plan de acción, informe de implementación de propuesta, plan de mejora, informe de resultados, entre otros (procedimientos que siempre deben ir acompañados de instrumentos).

Finalmente, lo más importante es recalcar que todos los procesos evaluativos son procesos contextuales, por tal razón, lo presentado en este documento pretende ser una mirada global a un fenómeno que, en todo evento, es particular a cada realidad interaccional de aprendizaje.

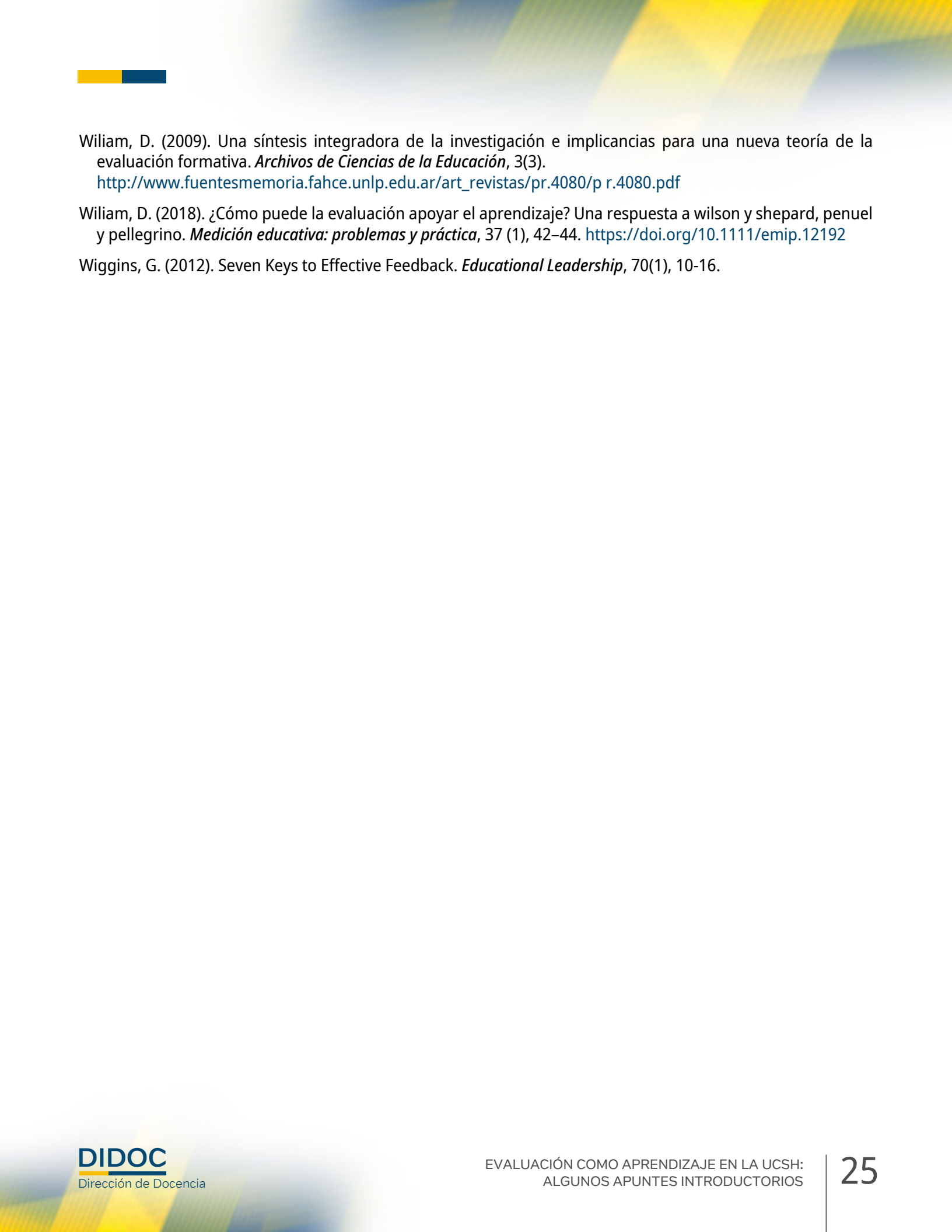

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R., Camilloni, A., Coppelletti, G., Hoffmann, J., Katzkowicz, R., Mottier, L. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2(1), 31-38. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6475459.pdf>
- Ayala, R., Messing, H., Labbé, C., y Obando, I. (2010). Congruencia entre el Diseño Curricular y la Evaluación de los Aprendizajes Esperados en Cátedras Impartidas en una Universidad Chilena. *Estudios Pedagógicos* 36(1), 53-67. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100002>
- Brookhart, S. (2007). Expanding Views about Formative Classroom Assessment: A review of the literature, en James H. McMillan (ed.), *Formative Classroom Assessment: Theory into practice*. Nueva York, *Teachers College Press*, pp. 43-62.
- Bullock, S. y Ritter, J. (2016). Explorando la transición a la academia a través del self-study colaborativo. En C. Hirmas y R- Fuentealba (Eds.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del Self-Study* (pp. 133-148). Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos, OEI.
- Cano, E., Silva, P. León, G. (2013). El feedback y el feedforward de la evaluación de las competencias de los estudiantes universitarios. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), 283-301. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56729526017>
- Calatayud, M. (2021). Evaluación Docente y Mejora Profesional. Descubrir el Encanto de su Complicidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 87-100. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.005>
- Capote, S. y Sosa, A. (2014). *Modelo Tradicional y Enfoque por competencias*. <https://www.ces.edu.uy>
- Coloma, C. (2015). Nuevos Desafíos en la Docencia Universitaria. En *Blanco y Negro*, 6 (1), 3-12 <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/13724>
- Contreras, G. (2010). Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje en la universidad: un caso particular en Chile. *Educación y Educadores*, 13(2), 219-238 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83416998004>
- Contreras, G. (2019). Prácticas y concepciones de retroalimentación en Formación Inicial Docente. *Educ. Pesqui.* 45, 1-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945192953>
- Córdoba Jiménez, T., López Pastor, V. y Sebastiani Obrador, E. (2018). ¿Por qué Hago Evaluación Formativa en Educación Física? Relato Autobiográfico de un Docente. *Estudios Pedagógicos* 44(2), 21-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200021>
- Edwards, F. (2020). The effect of the lens of the teacher on summative assessment decision making: the role of amplifiers and filters. *The Curriculum Journal*, 31, 379-397. <https://doi.org/10.1002/curj.4>
- Escudero Escorza, T. (2019). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 15-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.342521>
- Fuentes, V. & Salcines, I. (2018). Estudio sobre la Implementación de la Evaluación Formativa y Compartida en un Ciclo Formativo de Grado Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 91-112. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.005>

- García-Prieto, J., Pozuelos-Estrada, J y Álvarez-Álvarez, C. (2019). La Evaluación de Aprendizajes del Alumnado por parte del Profesorado Universitario Novel. *Formación universitaria*, 12(2), 3-16.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200003>
- Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B., y López-Pastor, V. (2019). Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: Resultados tras Cuatro Años de Implementación en una Universidad Pública Chilena. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 258-263
<http://dx.doi.org/10.15366/riee2019.12.1.008>
- Gatica-Lara, F., & Uribarren-Berrueta, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en educación médica*, 2(5), 61-65.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100010&lng=es&tlng=es.
- Gonzaga, L. (2016). *Más allá de la calificación*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hidalgo, N. y Murillo, J. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1),107-128.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55149730007>
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á. & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1). <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Jiménez Moreno, J. A. (2019). Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo. *Foro de Educación*, 17(27), 185-202. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.636>
- Leiva, M.V., y López Jiménez, T. (2019). Uso de plataforma virtual para retroalimentar la formación del profesorado. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(2), 1-17.
- López, M., Benedito, V. y León, M. (2016). El Enfoque de Competencias en la Formación Universitaria y su Impacto en la Evaluación: La Perspectiva de un Grupo de Profesionales Expertos en Pedagogía. *Formación universitaria*. 9. 11-22. doi: 10.4067/S0718-50062016000400003
- López, M. y Solarte, E. (2013). Evaluación por Competencias: Una Alternativa para Valorar el Desempeño Docente Universitario. *Tendencias*, XIV(1), 216-257.
- López-Pastor, V. M. & Pérez Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. <http://hdl.handle.net/10612/5999>
- López-Pastor, V. M. y Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- McMillan, J. (2003), Understanding and Improving Teachers' Classroom Assessment Decision Making: Implications for theory and practice. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 34-43.
- Martínez, Rizo F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 35(139), 128-150.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100009

- Martínez, F. (2013). 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. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a8.pdf>
- Mejía Pérez, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 27-46. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194124281004>
- Matshedisho, K. (2020). Straddling Rows and Columns: Students' (Mis)conceptions of an Assessment Rubric, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45 (2), 169-179. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1616671>
- Miknis, M., Davies, R., & Johnson, C. (2020). Using rubrics to improve the assessment lifecycle: a case study, *Higher Education Pedagogies*, 5 (1), 200-209. <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1816843>
- Morales, S, Hershberger, R, & Acosta, E. (2020). Evaluación por competencias: ¿cómo se hace? *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(3), 46-56. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2019.63.3.08>
- Moreno, T. (2021). Cambiar la evaluación: un imperativo en tiempos de incertidumbre. *Alteridad, Revista de Educación*, 16(2), 223-234. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05>
- Muñoz Lira, M. (2020). Análisis de las prácticas declaradas de retroalimentación en Matemáticas, en el contexto de la evaluación, por docentes chilenos. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 111-135. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1062>
- Navarro, G. (2015). *Construcción de conocimiento en educación superior. Educación de competencias genéricas en la Universidad de Concepción, Chile*. Concepción: Sello Editorial Universidad de Concepción.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Osorio, K., & López, A. (2014). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 13-30.
- Palacios, A. y López Pastor, V. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado, *Revista de Educación*, 361, 279-305. DOI: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143>.
- Perrenoud, P. (2015). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. México: Graó.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: Un problema a develar. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 245-262. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>
- Raposo, M. & Martínez Figueira ME. (2014). Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. *Rev Educ y Educ* [Internet]. [citado 20 Feb 2017];17(3): [aprox. 14 p.]. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942014000300006
- Reyes, C.I., Díaz, A., Pérez, R., Marchena, R. Sosa, F. (2020). La evaluación del aprendizaje: percepciones y prácticas del profesorado universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol., 24(1), 136-162.

- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77-84.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Sadler, D. R. (2013). Opening up feedback: Teaching learners to see. En S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (Eds.). *Reconceptualising Feedback in Higher Education: developing dialogue with students* (pp. 54-63). London: Routledge.
- Sanahuja Ribés, A. y Sánchez-Tarazaga V. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 95-116.
<https://doi.org/10.35362/rie7623072>
- Sánchez, M., & Martínez, A. (2022). *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos*. Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a distancia.
<https://cuaieed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/pdf/ELibro-Evaluacion-y-Aprendizaje-en-Educacion-Universitaria-ISBN-9786073060714.pdf>
- Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y Aprender: un único proceso*. Barcelona: Octaedro.
- Santos Guerra, M. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la Práctica*. Homo Sapiens.
- Sotomayor, C., Ávila, N., Jéldrez, E. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santillana del Pacífico S.A Ediciones.
- Sridharan, B. & Boud, D. (2019). The effects of peer judgements on teamwork and self-assessment ability in collaborative group work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Doi: 10.1080/02602938.2018.1545898
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153-189.
<https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- To, J. & Panadero, E. (2019). Peer assessment effects on the self-assessment process of first-year undergraduates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44, 6, 920-932. Doi: 10.1080/02602938.2018.1548559
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe
- UCSH. (2019). *Modelo de Formación*. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.
<http://ww3.ucsh.cl/universidad/documentacion-institucional/#toggle-id-1>
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista Cumbres*, 2(1), 73-99.
- Villagra, C. Mellado, M. Leiva, M. y Sepúlveda, S. (2022). Prácticas evaluativas en la formación inicial de docentes: un estudio self study colaborativo. *Sophia Austral*, 28:03 1-23 Doi: <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222803>
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1) 23-24 Doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335
- Wei, S. (2020). Exploring How Rubric Training Influences Students' Assessment and Awareness of Interpreting, *Language Awareness*, 29 (2), 178-196.
https://eric.ed.gov/?q=rubrics&ff1=dtYSince_2017&ff2=pubReports+-+Research&pg=3&id=EJ1251277

- 
- 
- Wiliam, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3).
http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4080/p r.4080.pdf
- Wiliam, D. (2018). ¿Cómo puede la evaluación apoyar el aprendizaje? Una respuesta a wilson y shepard, penuel y pellegrino. *Medición educativa: problemas y práctica*, 37 (1), 42–44. <https://doi.org/10.1111/emip.12192>
- Wiggins, G. (2012). Seven Keys to Effective Feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 10-16.



Enero de 2023
Unidad de Innovación y Fortalecimiento a la Docencia
Dirección de Docencia
Facultad de Educación
Universidad Católica Silva Henríquez

DIDOC

Dirección de Docencia