

EVALUACIÓN AUTÉNTICA



GESTIÓN
de la **DOCENCIA**

EVALUACIÓN AUTÉNTICA

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO (INTEC)

Rolando M. Guzmán. PhD, Rector.

Dra. Leandra Tapia, Vicerrectora Académica.

GESTION DE LA DOCENCIA

Dra. Nurys del Carmen González, Decana

AUTORA

Dra. María Elena Córdoba

DISEÑO Y EDICIÓN

Dra. Ana Clara Trinidad

DIAGRAMACIÓN

Tony William Neris de la Cruz

SERVICIOS EDITORIALES

PrintCorp Servicios Gráficos Corporativos, S. R. L.

Primera Edición, Mayo 2013

Santo Domingo

D.R. INTEC ©

Impreso en República Dominicana
200 Ejemplares
DISTRIBUCIÓN GRATUITA
Prohibida su venta



EVALUACIÓN AUTÉNTICA



Autora:
Dra. María Elena Córdoba

EVALUACIÓN AUTÉNTICA

CONTENIDO

- La evaluación 5
- Valoración auténtica de los aprendizajes 6
- Tipos de evaluación auténtica 8
- Evaluación de competencias 9
- Instructivo del formato de evaluación 11
- Instrumentos para la Evaluación Auténtica 14
- Portafolio 29
- Bibliografía 32

1. La evaluación



En el **INTEC** la reforma de 2010 incorpora una propuesta curricular renovada y actualizada de manera tal que los diferentes aspectos del hecho educativo fueron revisados y adecuados a la fundamentación que sustenta dicha reforma. En particular respecto a la modalidad evaluativa, se propone asumir la **Evaluación Auténtica** como una propuesta más objetiva y justa de evaluar el proceso, los aprendizajes de los estudiantes, las estrategias seleccionadas y entenderla como parte fundamental del aprendizaje y no desvinculada de él.

Este material ha sido preparado con el objetivo de proporcionar un resumen de contenidos vinculados con el estilo de evaluación propuesto, así como también materiales prácticos que sirvan para reflexionar y diseñar herramientas y técnicas evaluativas.

Para comenzar se consideró la visión de Avolio de Cols e Iacolutti (2006) quienes consideran la evaluación como un proceso continuo y sistemático, no como un hecho independiente, sino que está constituida de un conjunto de actividades interrelacionadas y ordenadas de manera secuencial como parte del proceso enseñanza aprendizaje.

La evaluación tiene una función reguladora del proceso de aprendizaje, fundamentalmente porque los aspectos que el estudiante asuma en sus estudios están relacionados con la demanda que haga el maestro a través de la evaluación (Cabaní y Carretero, 2003; Murphy, 2006). Otros aspectos que intervienen en este proceso son las concepciones que tienen los estudiantes sobre los métodos y el sistema de

evaluación (Struyven, Dochy, y Janssens, 2005) (citado en Villardón 2006).

Diversas investigaciones educativas demuestran que la práctica de la evaluación es disfuncional y desequilibrada en varios aspectos, siendo el principal el hecho de que ésta sólo evalúa al alumno, los resultados y los conocimientos; así también que se hace de manera estereotipada, utiliza instrumentos inadecuados e incoherentes con los propósitos de aprendizaje y sin informar al estudiante sobre las condiciones de la evaluación. Algunos autores (McDonald, Boud, Francis y Gonczi, 2000) explicitan algunas de las consecuencias negativas de la evaluación de los aprendizajes, tal y como se ha estado llevando a cabo (citados en Villardón 2006):

- La evaluación de los estudiantes se centra en lo que se considera fácil de corregir.
- La evaluación estimula a los estudiantes a centrarse sobre aquellos aspectos que se evalúan, e ignoran materiales importantes no evaluables.
- Así también dan más importancia a las tareas que se van a evaluar para obtener una acreditación.
- Adoptan métodos no deseables de aprendizaje influidos por la naturaleza de las tareas de evaluación.
- Con frecuencia, los estudiantes retienen conceptos equivocados sobre aspectos claves de las materias que han superado.

Sin embargo, **la evaluación de los aprendizajes** sugiere un enfoque coherente por un lado entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos de evaluación y por otro la utilización del feedback constructivo respecto al proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo ellos van progresando en el mismo. Tradicionalmente la cultura psicométrica se ha centrado en estudiar aspectos como la fiabilidad y la validez de la evaluación de los aprendizajes. La utilidad de estos estudios es limitada, ya que asumen que las distintas evaluaciones son unidimensionales, y son fases para producir una única puntuación real, un resumen del nivel de rendimiento del estudiante. Aproximaciones más recientes hacen hincapié en que los

procedimientos de evaluación pueden y deben contribuir al aprendizaje del estudiante, y no sólo medirlo. Consideran que el aprendizaje del estudiante a través de la educación superior es complejo, multidimensional, y que necesita valorarse a través de diferentes formas (Murphy, 2006 citado en Villardón 2006). De la necesidad de ajustar los resultados pretendidos con lo evaluado se enlaza al concepto de evaluación auténtica. Desde este enfoque se manifiesta la necesidad de priorizar dentro del currículo cuales son los resultados principales que se pretenden en los alumnos de modo que se ajuste el sistema de evaluación y se fortalezca el proceso de aprendizaje.

2. Valoración auténtica de los aprendizajes

Para Condemarín y Medina (2000) la evaluación auténtica conceptualiza la evaluación como parte integral y natural del aprendizaje. Desde esta perspectiva se abarcan múltiples procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes en su globalidad y complejidad, priorizando las actividades cotidianas y significativas que ocurren dentro del salón de clase. Otro componente esencial es la concepción de que la integración continua y permanente de aprendizaje y evaluación por parte del mismo estudiante y sus pares, es parte vital del proceso de construcción y comunicación del significado. Todo esto permite que el proceso de aprendizaje tenga cierta regulación, se puede comprender, retroalimentar y mejorar; lo que permite al maestro reflexionar sobre su práctica docente, teniendo esto un impacto en la mejoría de la calidad de los aprendizajes ofrecidos a los estudiantes.

Se llama valoración auténtica o real, al proceso evaluativo que incluye múltiples formas de medición del desempeño de los estudiantes. Estas reflejan el aprendizaje, logros, motivación y actitudes del estudiante respecto a las activi-



dades más importantes del proceso de instrucción. Ejemplos de técnicas de valoración auténtica incluyen valoraciones de desempeño, portafolios y auto-evaluación.

J. Michael O'Malley, supervisor de evaluación en las escuelas públicas del condado Prince William en Virginia, y Lorraine Valdez Pierce, de la escuela de postgrados de la universidad de George Mason, han hecho un listado de las características de desempeño estudiantil que deben tenerse en cuenta al efectuar una valoración auténtica:

- **Construcción de una respuesta:** el estudiante construye las respuestas basándose en sus experiencias personales en relación a una situación. Se exploran múltiples recursos nuevos con el fin de generar un producto.
- **Habilidades intelectuales de orden superior:** se construyen respuestas para preguntas abiertas, haciendo uso de destrezas en análisis, síntesis y evaluación.
- **Autenticidad:** las tareas tienen un verdadero significado, presentan retos, e involucran actividades que reflejan buena instrucción, con frecuencia importante en el contexto del mundo real.
- **Integración:** las tareas requieren una combinación de destrezas que integran materias como lenguaje con otras del currículo en las que todas las competencias y contenidos están abiertos a la evaluación.
- **Proceso y producto:** con frecuencia se evalúan los procedimientos y las estrategias que se emplearon no solo para llegar a respuestas potenciales sino para explorar soluciones múltiples a problemas complejos, además de o en lugar de, evaluar solo un producto final o una respuesta única, correcta.
- **Profundidad en lugar de amplitud:** las evaluaciones sobre el desempeño se construyen a lo largo del tiempo (período escolar) con una variedad de actividades que reflejen crecimiento, madurez y profundidad, conducentes al dominio de estrategias y procesos para resolver problemas en áreas específicas, bajo el supuesto de que estas destrezas se transferirán a la solución de otros problemas.



> 2.1 Tipos de evaluación auténtica

O'Malley y Pierce (1996) también han categorizado los tipos más comunes de **valoración auténtica** y las actividades realizadas por los estudiantes que se deben observar y documentar. Sus ejemplos incluyen los siguientes:



- **Entrevistas orales:** el maestro hace preguntas al estudiante sobre su trayectoria personal, actividades que realiza, lecturas y demás intereses.
- **Nueva narración de la historia o del texto:** el estudiante vuelve a narrar las ideas principales o pormenores seleccionados de un texto al que estuvo expuesto, a través de la lectura o la narración oral.
- **Ejemplos de tipos de escritura:** el estudiante genera un documento de tipo narrativo, explicativo, persuasivo o de referencia.
- **Proyectos / exhibiciones:** el estudiante trabaja en equipo con otros compañeros para crear un proyecto que con frecuencia involucra producción en multimedia, presentaciones verbales o escritas, y una exhibición.
- **Experimentos / demostraciones:** el estudiante documenta una serie de experimentos, ilustra un procedimiento, realiza los pasos necesarios para completar una tarea, y documenta los resultados de esas acciones.
- **Pruebas o exámenes:** el estudiante responde por escrito a preguntas abiertas.
- **Observaciones del maestro:** el maestro observa y documenta la atención del estudiante y su interacción en clase, su respuesta a los materiales usados en la instrucción y el trabajo que hace en colaboración con otros estudiantes.
- **Portafolios:** recopilación de trabajos del estudiante que se enfoca en mostrar su progreso en el tiempo.



Video Evaluación Auténtica

<http://www.youtube.com/watch?v=tbugPzOnMyk&feature=youtu.be>

3. Evaluación de competencias



Los Módulos que constituyen el entramado curricular en cada carrera, tienen identificadas las **competencias** a desarrollar en cada uno de ellos, es por esta razón que resulta necesario abordar el tema de cómo evaluar las **competencias**.

Una **competencia** es definida como un saber hacer que incluye e integra distintos elementos y surge de la movilización, integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes, utilizados eficazmente en diferentes situaciones. Partiendo de esto se entiende que el objetivo de la actividad formativa incluye la adquisición de conocimiento, el desarrollo de habilidades relacionadas a este conocimiento y la capacidad de poder implementar el aprendizaje en el contexto real para enfrentar distintas situaciones. Como consecuencia de esta visión formativa se hace necesaria una innovación en el aspecto evaluativo (Villardón 2006). La concepción de la **evaluación de competencias** requiere tomar en cuenta tres aspectos fundamentales: **adquisición de conocimientos, habilidades, y actitudes**. Tomando en cuenta esto es evidente que la evaluación tradicional no es suficiente.

La **evaluación de competencias** debe guardar relación con el escenario real, donde el estudiante ponga de manifiesto los tres aspectos que se buscan evaluar a través del análisis y respuesta que da el alumno a cada situación planteada. La esencia de todo esto es la contextualización del aprendizaje, que se promueva el aprendizaje experiencial y que la evaluación sea coherente a este aprendizaje.

Hernández (s.d.) (citado en Janitzio s.f) asume que la evaluación es la parte central del enfoque de **competencias** en la educación, puesto que juega un papel integrador del proceso de aprendizaje. Para este autor, la evaluación desde este enfoque se concibe como un proceso a través del cual se diferencian los logros en términos de aprendizaje y los estándares mínimos aceptables de desempeño, considerando las condiciones en que éste se realiza.

Concebir el aprendizaje como algo activo individualizado y basado en el desarrollo cognitivo implica incorporar un sistema de evaluación que parta de las acciones de los estudiantes, que les permita desempeñarse utilizando sus conocimientos de manera creativa para resolver los problemas reales. Esta visión requiere que los estudiantes actúen eficazmente con el conocimiento adquirido, en un amplio rango de tareas significativas para el desarrollo de **competencias**, que permitan ensayar la realidad compleja de la vida social y profesional (Wiggins, 1990 citado en Villardón 2006).

Para lograr juicios sobre la **competencia** se deben seguir tres principios (McDonald y col., 2000). **En primer lugar**, usar métodos de evaluación adecuados que permitan evaluar la competencia de manera integrada con sus criterios de realización. **En segundo lugar**, utilizar métodos que sean directos y relevantes para aquello que está siendo evaluado. **En tercer y último lugar**, basarse en una amplia base de evidencias para inferir la competencia. Los elementos esenciales de una evaluación de

competencias son el contexto, el estudiante, la autenticidad de la actividad y los indicadores (Herrington y Herrington, 1998 citado en Villardón 2006):

- Se debe diseñar un contexto que refleje las condiciones bajo las cuales operará el desempeño.
- El estudiante debe actuar de forma eficaz con el conocimiento adquirido y producir resultados.
- La actividad debe implicar desafíos complejos, poco estructurados, que requieren juicio y un conjunto de tareas complejas. La evaluación debe estar integrada en la actividad.
- Las evidencias son las producciones que reflejan la existencia de aprendizaje. Se procura la validez y fiabilidad de estas evidencias con criterios adecuados para calificar la variedad de productos.

Las estrategias didácticas que están en línea con la evaluación de y para el desarrollo de competencias, que se basan en la puesta en práctica de elementos para desarrollar tareas complejas en situaciones reales o simuladas a partir de la realidad, como el método de caso, y el aprendizaje por proyectos o problemas, deberían ser fuentes de información para la evaluación. Denner, Miller, Newsome, Birdsong (2002), por ejemplo, comprobaron la validez del método de caso, corregido con una tabla de criterios o rúbrica, para medir las capacidades de los aspirantes a un puesto de profesor en relación con aspectos tales como motivar a los alumnos y gestionar una clase. El planteamiento y evaluación, por tanto, de este tipo de metodologías activas supone un avance en el planteamiento de la evaluación hacia enfoques más competenciales (Janitzio, s.f)

Pensando en la **evaluación de competencias**, el proceso es similar. Echeverría (2000, citado en Janitzio, s.f) plantea que cualquier plan de evaluación de competencias profesionales debe considerar los siguientes pasos:

- Establecer claramente las finalidades de la evaluación.
- Considerar la actuación individual, así como las aportaciones al desempeño del grupo.
- Determinar las áreas que serán evaluadas individual y/o grupalmente.
- Identificar las prácticas profesionales que pueden servir de situación de evaluación, especificando criterios y niveles de dominio.
- Establecer procedimientos y diseñar instrumentos para recoger evidencias.

McDonald, et al (2000) (citado en Janitzio, s.f) propone una serie de pasos para desarrollar una estrategia de evaluación basada en la competencia, que retoman de experiencias de evaluación de algunas competencias de pilotos de aviación. Estos pasos se exponen a continuación:

- Agrupar de alguna manera los elementos de competencia y los criterios de desempeño.
- Analizar los métodos de evaluación disponibles y focalizar aquellos que permiten una evaluación directa e integrada.
- Analizar estos métodos a partir de las restricciones de tiempo, recursos y otras cuestiones prácticas.
- Elaborar una tabla donde se determine qué método evaluará qué competencia o componente de la competencia.

Página Web

<http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/153/136>

A continuación se presenta un ejemplo de formato de registro de evaluación y su instructivo, este modelo es adaptable a cualquier asignatura, sólo debe ser ajustado a la naturaleza de las mismas y los criterios de evaluación establecidos.

4. Instructivo del formato de evaluación

Una vez que el docente definió su estrategia de evaluación, el primer paso es compartirla con el grupo de estudiantes en forma clara y detallada. Este momento es de fundamental importancia y debe llevarse a cabo en el primer encuentro docente-estudiantes, quedando sujeto a modificación en caso que docente y estudiantes acuerden algo diferente a la propuesta original. **La evaluación**, entendida como un proceso formativo, considerará por ejemplo una distribución similar a la presentada en la plantilla que se muestra en el punto 4.2: el 30 % del total de la calificación para los exámenes; los cuales podrán ser uno o más, según criterio del docente y no necesariamente tiene que ser exámenes escritos u orales, puede ser la asignación de un trabajo específico, depende de la asignatura. El 70 % restante se distribuirá en forma tal que permanentemente el docente esté registrando toda participación e intervención individual o grupal que aporte a la construcción del conocimiento de la asignatura en cuestión, al desarrollo de las competencias esperadas y de acuerdo a la naturaleza de la asignatura y a los instrumentos y evidencias especificados.

Los porcentajes propuestos en la distribución de este 70% no son rígidos. Vale decir que si en una asignatura se solicitan más tareas grupales que individuales, este porcentaje podrá ajustarse a esa realidad. Por ejemplo: si originalmente para tareas se propone el 30% y para trabajo en equipo el 15%, esta distribución puede modificarse asignando por ejemplo el 20% y el 25% respectivamente. Este ejemplo de distribución de porcentajes debe adaptarse a las distintas situaciones o necesidades del proceso aprendizaje-enseñanza, según la asignatura en cuestión, no hay recetas al respecto.

Es importante aclarar que siempre en la modalidad de **Evaluación Auténtica**, el error por parte de un estudiante en dicho proceso se aprovecha como una oportunidad más para alcanzar los propósitos deseados. En todos los casos los estudiantes deben tener la información acerca de qué y cómo se evaluará, para lo cual la rúbrica o matriz de evaluación, es un instrumento idóneo al inicio del curso, o de una unidad o contenido específico.

4.1 Instrumentos del proceso de evaluación

Exámenes

Este **instrumento**, que representa, de acuerdo al ejemplo de distribución propuesto, el 30 % de la calificación total, puede aplicarse una o más veces, según el criterio del docente, quién al principio del curso deberá proponer fechas opcionales para cada aplicación o presentación dependiendo del caso. El examen no implica necesariamente que sea escrito. Entre las diversas opciones se puede recurrir a una exposición oral, a la presentación de una carpeta de evidencias, al reporte de los resultados de una investigación, etc.

Tareas

Este **instrumento** incluye un espacio para consignar todas las tareas que elaborará el estudiante fuera del salón de clases y de manera individual. Por ejemplo: *una investigación, un ensayo o una maqueta*. Cada **tarea** puede tener distintos valores según el criterio acordado, los cuales al final del curso representarán el porcentaje acordado para "tareas".

Trabajo en equipo

Incluye todas las actividades grupales o en equipos, realizadas en clase o fuera del salón. En todos los casos es conveniente evaluar el producto y la actitud colaborativa individual, la que puede ser puesta a prueba por el docente según cada trabajo en particular, por ejemplo utilizando una guía didáctica, una lista de cotejo o una escala de apreciación.

Participación

En este caso se presta especial importancia a la actitud proactiva, a la asertividad del estudiante durante todo el proceso enseñanza-aprendizaje. Las intervenciones en forma de preguntas o comentarios que contribuyan a aclarar, completar, enriquecer o llevar a la reflexión y al cuestionamiento de dicho proceso, resultan evidencias que el docente puede registrar cotidianamente.

Carpeta de evidencias o portafolio

Es la recopilación cronológica de todos los trabajos y actividades solicitadas por el docente durante el desarrollo del curso, o de una unidad, o de acuerdo a lo establecido con los estudiantes. Dichas evidencias tienen que recopilarse o

registrarse sistemáticamente y estar avaladas con la firma del docente e identificadas con el nombre del estudiante. Además de las múltiples evidencias que pueden componer una carpeta, deben contemplarse los términos de presentación y cuando un estudiante no presenta según los plazos solicitados por el docente, éste decide qué criterio aplicar, el cual se informa al grupo desde el momento en que se les explica qué contendrá la carpeta de evidencias, cuándo la presentarán y cómo se realizará la evaluación. Un portafolio puede incluir; por ejemplo: mapas conceptuales, reportes de visitas o búsquedas de datos, bibliografía, resumen, resolución de problemas, ensayos, ejercicios, etc.

Si al finalizar el curso la carpeta de evidencias está completa y las evidencias reúnen los requisitos solicitados, el estudiante puede obtener el total del porcentaje correspondiente, que puede tener por ejemplo un valor del 10 % de la calificación total, además es de gran utilidad cuando se llega al final del curso utilizarla para que el estudiante pueda valorar su evolución y aprendizaje desde el inicio hasta el final. Si en dicha carpeta se registran datos, informes o investigaciones que no fueron solicitados, el docente deberá considerar la pertinencia y calidad de los mismos para su evaluación.

➤ 4.2 Plantilla de Formato de Evaluación

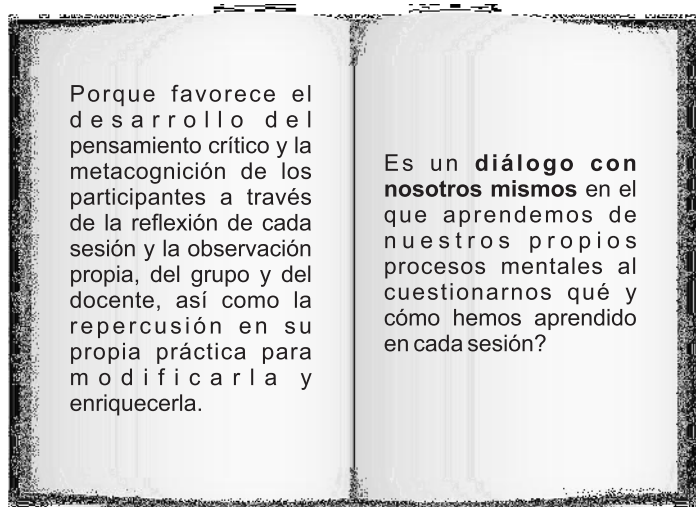
Alumnos	Exámen 30%	Tareas 30%	Trabajo en equipo 15%	Participación independiente 15%	Portafolio 10%	Total

Asignatura y sección: _____

Docente: _____

Elaborado por María Córdoba

➤ 5. Instrumentos para la Evaluación Auténtica



➤ 5.1 Diario reflexivo

El **diario reflexivo** es una de las diferentes herramientas que se utilizan en la “**evaluación auténtica**”, en esta modalidad evaluativa el objetivo es saber qué, cuánto, de qué manera, y cómo se está llevando a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje para enriquecerlo constantemente, su propósito es construir el conocimiento mediante la práctica reflexiva, **que sitúe al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje**. El elemento principal de un diario reflexivo consiste en que favorece el desarrollo del pensamiento crítico y la metacognición de los participantes a través de la reflexión de cada sesión y la observación propia, del grupo y del docente, así como la repercusión en su propia práctica para modificarla y enriquecerla. **Es un diálogo con nosotros mismos** en el que aprendemos de nuestros propios procesos mentales al cuestionarnos qué hemos aprendido en cada sesión? ¿Cómo lo hemos aprendido? ¿Y qué sentimientos nos ha despertado este proceso de aprendizaje?

Al elaborarlo, cada participante reflexiona y escribe sobre su propio proceso de aprendizaje y este procedimiento permite que se establezca la conexión entre lo que ya conocía y los nuevos conocimientos, así como la aplicación concreta en su práctica docente, lo cual le confiere **significatividad** a esos aprendizajes. En ocasiones cuando no se está acostumbrado, algunos creen que es una narración de la sesión, en vez de reflexionar y

auto analizar su aprendizaje. Cada participante analizará sesión por sesión, qué aprendió, cómo lo aprendió, cómo se sintió, qué le ha parecido lo aprendido, si quedaron dudas, si es posible de aplicación en su práctica y si lo es, consignará dónde y cómo hará la aplicación de esos aprendizajes, sobre qué le gustaría indagar más, qué considera que le gustaría incorporar, etc. Es decir que a través de un ejercicio reflexivo, se consignan en el diario **observaciones, sentimientos, actitudes, interpretaciones, aplicaciones y explicaciones**. Los elementos que el facilitador espera encontrar en el diario, pueden estar indicados en una rúbrica de evaluación para que cada quien tenga claridad sobre los aspectos que serán tomados en cuenta en la evaluación, sin embargo, como la intención es consignar cómo se sintió cada quién y cómo vivieron la experiencia, pueden comentarse otros aspectos que no estén indicados en la rúbrica. Para el Diario Reflexivo que se utilizará en este documento, se ha preparado una rúbrica de manera tal que cada quien sepa qué se espera que consigne en su Diario. La misma está en el apartado donde se trata el tema de Rúbricas de Evaluación.

La elaboración del diario reflexivo se facilita si existe la posibilidad de elaborarlo en una página de internet que pueda actualizarse constantemente y que el facilitador tenga acceso a él en cualquier momento, ya que

facilitador tenga acceso a él en cualquier momento, ya que como instrumento de evaluación formativa, es necesario dar seguimiento continuo, a fin de enriquecer el proceso de aprendizaje. A su vez el participante mediante esta práctica es consciente de cómo va desarrollando su aprendizaje en el día a día.

En resumen, citemos a Betolaza, E. y Alonso, I. en *El diario reflexivo y el aprendizaje tutorizado*, cuando plantean: “las personas tienen capacidad para reflexionar sobre sus propias situaciones, así como para modificar éstas a través de sus propios actos” (2002: 15)

Elaborado por María Córdoba

> 5.1.1 Modelo de diario reflexivo

Diario reflexivo
Taller de evaluación

Participante: _____ Fecha: _____

¿Qué aprendí y qué me llevo?.....
.....
.....

¿Cómo se desarrolló la dinámica del taller?
.....
.....

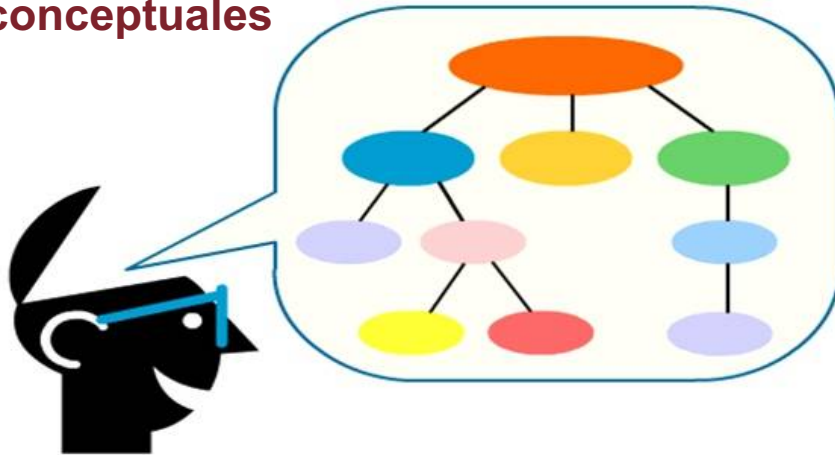
¿Cómo puedo aplicarlo a mi práctica cotidiana?.....
.....
.....

¿Me quedan dudas sobre el tema?
.....
.....

¿Qué opinión me merece el desempeño de la facilitadora?.....
.....
.....

Elaborado por María Córdoba

> 5.2 Mapas conceptuales



> 5.2.1 ¿Para qué sirve?

Un **mapa conceptual** es una herramienta didáctica que permite sintetizar información, precisar ideas mediante la organización jerárquica de conceptos claves y principales. Tanto al construir el mapa conceptual como al analizarlo, se esclarecen y refuerzan los conocimientos adquiridos y puede agruparse la información en forma adecuada para estudiarla o repasarla posteriormente. Al construir un **Mapa Conceptual** se puede tener mayor claridad y comprensión del tema sobre el que versa su construcción, así como que es posible detectar fácilmente los aspectos sobre los que es necesario reforzar conocimientos.

> 5.2.2 ¿En qué consiste?

Para desarrollar **mapas conceptuales** se requieren los siguientes pasos:

- Hacer una lectura comprensiva sobre la información que se sintetizará, buscando si es necesario, definiciones, datos, ejemplos, mayor información, etc.
- Reconocer el tema central y los subtemas que se desprenden de la información leída.
- Identificar los conceptos relevantes o “palabras clave” del texto.
- Organizar los conceptos seleccionados, a partir de un criterio específico por ejemplo de lo general a lo particular, jerárquicamente, cronológicamente, etc. Por ejemplo puede ser partiendo por los más generales hasta los que aluden a temas más específicos.
- Identificar los vínculos, nexos o relaciones que pueden establecerse entre los conceptos y escoger “conectores” o palabras que sintetizan el vínculo que existe entre los conceptos.

Continúa próxima página ►

← Viene de la página anterior

- Diagramar gráficamente la información empleando correctamente la simbología: ubicar los conceptos clave en orden y destacarlos encerrándolos en círculos o rectángulos. Unir con líneas o flechas los conceptos que se relacionan y agregar en estas las palabras escogidas como conectores.
- Revisar atentamente el resultado y verificar que los conceptos y conectores han sido ubicados lógicamente en el mapa.
- Tener una visión general que permita observar si todos los elementos fundamentales están claramente identificados y relacionados en forma lógica entre sí, de manera que otra persona pueda observarlo y comprender lo más importante que se pretende resaltar.

> 5.2.3 ¿Qué necesito?

Para desarrollar un mapa conceptual se necesita:

- Definir el proceso de estudio, que permite diagramar conceptualmente. Por lo cual el docente tiene que garantizar que el grupo al que le solicita la construcción de un mapa, tienen las competencias necesarias para su elaboración.
- Un tiempo definido, dependiendo de la complejidad del mapa conceptual, esto está relacionado con el nivel de entrenamiento de los estudiantes y con las características requeridas para la construcción del mapa que defina el docente.
- Los estudiantes en esta actividad deben concentrarse, tener capacidad de síntesis, asociar y relacionar ideas para darle un sentido al mapa conceptual orientado por el proceso que se está analizando.
- Definir una pauta de evaluación que contenga los criterios de evaluación, a considerar, por ejemplo:
 - Identifica los conceptos claves de la información trabajada.
 - Organiza jerárquicamente los conceptos claves.
 - Emplea correctamente los conectores.
 - Emplea correctamente la simbología.
 - Presenta un trabajo ordenado, limpio y con buena ortografía.
 - Entrega puntualmente el trabajo.

Elaborado por María Córdoba



Video: Tutorial para la elaboración de mapas conceptuales en línea. CmapsTool:

<http://www.youtube.com/watch?v=ES9oYzyGRv8>

➤ 5.3 Rúbrica o Matriz de valoración (Rúbricas - Rubric en inglés)

Una rúbrica se define según Simón (2001), como un descriptor cualitativo que establece la naturaleza de un desempeño. Una matriz de valoración o rúbrica, facilita la calificación del desempeño del estudiante en las áreas del currículo (materias o temas) que son complejas, imprecisas y subjetivas. Esta matriz podría explicarse como un listado del conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o las competencias, logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular. Con ese fin establece una gradación (niveles) de la calidad de los diferentes criterios con los que se puede desarrollar un objetivo, una competencia, un contenido o cualquier otro tipo de tarea que se lleve a cabo en el proceso de aprendizaje.

Generalmente se diseña de manera que el estudiante pueda ser evaluado en forma "objetiva" y consistente. Al mismo tiempo permite al profesor especificar claramente qué espera del estudiante y cuáles son los criterios con los que se van a calificar un objetivo previamente establecido, un trabajo, una presentación o un reporte escrito, de acuerdo con el tipo de actividad que


desarrolle con los alumnos. En el nuevo paradigma de la educación las matrices de valoración se están utilizando para darle un valor más auténtico o real, a las calificaciones tradicionales expresadas en números o letras.

De acuerdo pues con lo anteriormente expuesto, una matriz de valoración sirve para averiguar cómo está aprendiendo el estudiante, y en ese sentido se puede considerar como una herramienta de evaluación formativa, cuando se convierte en parte integral del proceso de aprendizaje. Esto se logra en las siguientes situaciones: cuando a los estudiantes se les involucra en el proceso de evaluación de su propio trabajo (auto evaluación), del trabajo de sus compañeros (coevaluación) o cuando el estudiante, familiarizado ya con la matriz de valoración, participa en su diseño.

Si partimos de la premisa de que la evaluación tiene como propósito fundamental proporcionar información sobre los distintos momentos del aprendizaje del estudiante, esta herramienta ofrece ventajas claras como son:

Ventajas

- Es poderosa para minimizar la subjetividad del maestro y para evaluar de manera más justa
- Promueve expectativas sanas de aprendizaje pues clarifica qué exactamente espera el docente que los estudiantes hagan y cómo evaluará ese desempeño, por lo tanto identifica de qué manera pueden alcanzar los estudiantes ese nivel de desempeño.
- Enfoca al maestro para que determine de manera específica los criterios con los cuales va a evaluar y documentar el progreso de los estudiantes y que lo realice antes de la aplicación.
- Permite al maestro describir cualitativamente los distintos niveles de logro que el estudiante debe alcanzar
- Permite que los estudiantes conozcan los criterios de calificación con que serán evaluados

Continúa próxima página 

← Viene de la página anterior

- Aclara al estudiante cuales son los criterios que debe utilizar al evaluar su trabajo y el de sus compañeros
- Permite que el estudiante evalúe y haga una revisión final a sus trabajos, antes de entregarlo al profesor.
- Indica con claridad al estudiante las áreas en las que tiene falencias y con éste conocimiento planear con el maestro los correctivos a aplicar.
- Provee al maestro información de retorno sobre la efectividad del proceso de enseñanza que está utilizando.
- Proporciona a los estudiantes retroalimentación sobre sus fortalezas y debilidades en las áreas que deben mejorar.
- Promueve la responsabilidad.
- Ayuda a mantener el o los logros del objetivo de aprendizaje centrado en los estándares de desempeño establecidos y en el trabajo del estudiante.
- Proporciona criterios específicos para medir y documentar el progreso del estudiante.
- Es fácil de utilizar y de explicar.
- Puede construirse, y de hecho es deseable que así se haga, con los estudiantes.

Puede hablarse de dos tipos de rúbricas o matrices de valoración, **la comprehensiva (total)** y **la analítica**.

En **la comprehensiva** el profesor evalúa la totalidad del proceso o producto sin juzgar por separado las partes que lo componen. En contraposición, con **la matriz de valoración analítica** el profesor evalúa inicialmente, por separado, las diferentes partes del producto o desempeño y luego suma el puntaje de estas para obtener una calificación total (Moskal, 2000; Nitko, 2001) Las matrices **comprehensivas** regularmente se utilizan cuando pueden aceptarse pequeños errores en alguna de las partes del proceso, sin que ellas alteren la buena calidad del producto final. Son más apropiadas cuando las actividades de desempeño requieren que el estudiante produzca una respuesta sin que necesariamente haya una respuesta correcta única. El objetivo de los trabajos o

desempeños que en esta forma se califican se centran en la calidad, dominio o comprensión generales tanto del contenido específico como de las habilidades que incluye la evaluación en un proceso unidimensional.

El uso de las matrices de valoración **comprehensiva** para calificar, puede resultar en un proceso más rápido que utilizar las matrices analíticas con el mismo fin. Esto en gran parte se debe a que el maestro debe leer o examinar el producto o desempeño del estudiante una sola vez, con el objeto de tener una idea general de lo que el estudiante pudo lograr. Como en estos casos lo que se busca es la valoración general casi siempre se usan cuando el propósito de la valoración es por su naturaleza sumativo. Con este tipo de valoración muy poca retroalimentación puede darse al estudiante.

› 5.3.1 Ejemplo de plantilla para rúbricas o matrices de valoración comprensivas

Calificación	Descripción
5	Demuestra total comprensión del problema. Todos los requerimientos de la tarea están incluidos en la respuesta
4	Demuestra considerable comprensión del problema. Todos los requerimientos de la tarea están incluidos en la respuesta.
3	Demuestra comprensión parcial del problema. La mayor cantidad de requerimientos de la tarea están comprendidos en la respuesta.
2	Demuestra poca comprensión del problema. Muchos de los requerimientos de la tarea faltan en la respuesta.
1	No comprende el problema.
0	No responde. No intentó hacer la tarea.

Las matrices analíticas se prefieren cuando se solicita en los desempeños una respuesta muy enfocada. Como se mencionó anteriormente, en este caso el proceso de calificación es más lento, especialmente porque se evalúan individualmente diferentes habilidades o características que requieren que el maestro examine el producto a profundidad. Por ello, tanto su elaboración como su aplicación requieren tiempo. Cabe destacar eso sí que la ventaja de usar **las matrices de valoración analíticas**, es enorme. La cantidad de retroalimentación que ofrecen

para el estudiante y el maestro es muy significativa. Los estudiantes reciben retroalimentación en cada uno de los aspectos o características evaluados, lo que no sucede con el enfoque **comprensivo**. Lo anterior hace posible crear un "perfil" de las fortalezas y debilidades específicas de cada estudiante con el fin de establecer un curso de acción para mejorar éstas últimas. Es decir, **las matrices de valoración analítica** promueven una valoración formativa. Nos vamos a concentrar en la exposición de las **matrices analíticas**.

› 5.3.2 ¿Cómo hacer una rúbrica o matriz de valoración?

Existen diversas formas de hacer una matriz de valoración; sin embargo, todas incluyen algunas características comunes que son:

- Busque un buen modelo e identifique las características que definen un buen trabajo. Permita que los estudiantes se familiaricen con él.
- Revise detalladamente el contenido o unidad que se va a estudiar.

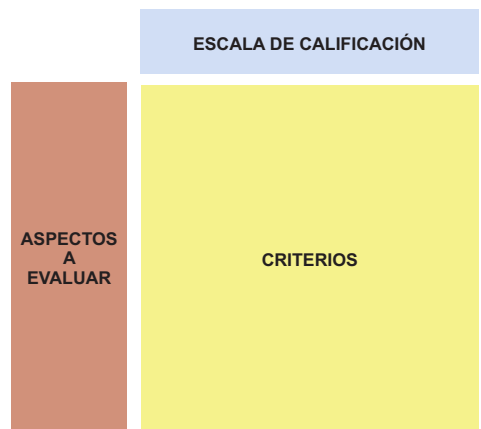
Continúa próxima página 

← Viene de la página anterior

- Establezca con claridad dentro de esa área o unidad un (unos) objetivo(s), desempeño(s), comportamiento(s), competencia(s) o actividad(es) en los que se va a enfocar. Determine cuáles va a evaluar.
- Describa lo más claramente posible, los criterios de desempeño específicos que va a utilizar para llevar a cabo la evaluación de esas áreas. Estos deben permitir establecer qué tanto ha aprendido el estudiante del tema que se está trabajando.
- Diseñe una escala de calidad para calificarlas, esto es, establezca los niveles de desempeño que puede alcanzar el estudiante. Estos pueden ir por ejemplo, de excelente hasta pobre.
- Revise lo que ha plasmado en la matriz para asegurarse de que no le falta nada.
- Practique el modelo o matriz.

Cuando haya clarificado los pasos anteriores comience a construir la matriz teniendo en cuenta lo siguiente:

- Por lo general, la escala de calidad para calificar los diversos aspectos a evaluar, se ubica en la fila horizontal superior, con una gradación que vaya de mejor a peor. Es muy importante que la gradación de esta escala sea obvia y precisa para que haya diferencia en los distintos grados que se pueden lograr en el aprendizaje de un tema propuesto.
- En la primera columna vertical se ubican los aspectos o elementos que se han seleccionado para evaluar.
- En las celdas centrales se describe de la forma más clara y concisa posible los criterios que se van a utilizar para evaluar esos aspectos. Recuerde que estas celdas centrales explican cuáles son las características de un trabajo excelente, de uno malo y las variaciones intermedias entre el uno y el otro.



Fuente: Eduteka: Gómez, MAguirre, Posso y García; Colegio Bolívar, Cali, Colombia.

➤ **5.3.3 Modelos de Rúbricas**

Rúbrica para la evaluación de una asignatura

- **Asignatura:** Psicología y Pedagogía.
- **Objetivos:**
 - Conocer las principales teorías psicológicas y pedagógicas que existen en el proceso de enseñanza aprendizaje.
 - Manejar algunas de las teorías instruccionales y comprender las implicaciones de éstas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Definir, comprender y explicar los factores psicológicos, pedagógicos y didácticos que están en la práctica docente.

	RUBROS	CONFUNDE	RECONOCE	EXPRESA	IDENTIFICA	CONOCE
Descriptor	A. - Teorías psicológicas y pedagógicas	Relaciones psicológicas que interactúan con las posiciones pedagógicas	Diferencia mínima entre las teorías psicológicas y pedagógicas	La relación que establecen algunas de las Teorías psicológicas y pedagógicas	Relación entre las teorías psicológicas y pedagógicas	Argumentos propios de cada una de las teorías psicológicas y pedagógicas
Descriptor	CONCEPTO	CONFUNDE	RECONOCE	EXPRESA	IDENTIFICA	MANEJA
	B. - Teorías instruccionales	Relaciones psicológicas que se derivan de las teorías instruccionales	Solo algunas mediciones derivadas de las teorías instruccionales	Algunas dudas que le permiten problematizar derivaciones de las teorías instruccionales	Algunas derivaciones pedagógicas de las teorías instruccionales	El contexto de utilización de las teorías instruccionales
Descriptor	CONCEPTO	CONFUNDE	RECONOCE	EXPRESA	IDENTIFICA	DEFINE
	C.- Factores psicológicos, pedagógicos	Los factores instruccionales y la problematización derivada de las teorías instruccionales	En la práctica docente la problemática que implican los factores derivados de las teorías instruccionales	Mediante la realización de la práctica docente algunos factores derivados de las teorías instruccionales	Algunos de los factores psicológicos y pedagógicos que se manifiestan en la práctica docente	Los factores psicológicos y pedagógicos derivados de las teorías instruccionales que se subyacen en la práctica docente
PUNTAJE	TOTAL	INSUFICIENTE 60	SUFICIENTE 70	BUENO 80	MUY BUENO 90	EXCELENTE 100



Página Web

Las rubricas en la evaluación escolar

<http://educa.upn.mx/hemeroteca/sport-mainmenu-28/120-num-06/369-las-rubricas-en-la-evaluacion-escolar>

➤ **5.3.4 Rúbrica para evaluación del diario reflexivo**

Categoría	Muy bueno (9-10)	Bueno (8)	Aceptable (7)	Insuficiente (6)
Cantidad de registros	Cada sesión es analizada, aporta comentarios claros y reflexión sobre lo tratado	El 80% de las sesiones son analizadas, aporta comentarios claros y reflexión sobre lo tratado.	El 70% de las sesiones son analizadas, aporta comentarios claros y reflexión sobre lo tratado.	Menos del 70% de las sesiones son analizadas.
Organización	La información está muy bien organizada, se comprende claramente.	Casi toda la información está bien organizada, se comprende claramente	Casi toda la información está organizada, aunque no es tan comprensible	La organización y claridad son escasas.
Sobre los contenidos	Describe claramente lo aprendido en cada sesión no necesariamente coincide con los temas expuestos, y expone dudas en caso de tenerlas.	Gran parte de lo aprendido es descrito claramente y expone dudas en caso de tenerlas.	Gran parte de lo aprendido es descrito, sin embargo lo hace con poca precisión y expone dudas en caso de tenerlas.	Hay poca precisión sobre los contenidos.
Sobre la repercusión e impacto	Explica claramente cuál fue la repercusión que la sesión tuvo en su forma de concebir la	Explica cuál fue la repercusión que la sesión tuvo en su forma de concebirla	Da algunos indicadores del impacto que la sesión tuvo, abunda poco en detalles sobre	Ofrece muy pocos indicadores de impacto de la sesión.
Evidencias de aplicación	Explica si lo aprendido en la sesión pudo ser aplicado en su práctica o no y por qué. En caso afirmativo indica el ámbito de aplicación y características de lo que se llevó a cabo.	Explica si lo aprendido en la sesión pudo ser aplicado en su práctica o no y hay poca precisión de porqué. En caso afirmativo indica vagamente el ámbito de aplicación y características de lo que llevó a cabo	Explica si lo aprendido en la sesión pudo ser aplicado en su práctica o no, aunque no detalla porqué. En caso afirmativo no indica el ámbito de aplicación ni las características de lo que llevó a cabo	No aporta evidencias de aplicación de los aprendizajes ni las razones para ello.

Continúa próxima página 

← Viene de la página anterior

Categoría	Muy bueno (9-10)	Bueno (8)	Aceptable (7)	Insuficiente (6)
Opinión del docente	Analiza claramente la modalidad con que el docente abordó los contenidos, las estrategias utilizadas, la claridad, manejo del grupo, relaciones interpersonales e impacto que le produjo tal modalidad.	Analiza con poca profundidad la modalidad con que el docente abordó los contenidos, las estrategias utilizadas, la claridad, manejo del grupo, relaciones interpersonales.	Analiza someramente la modalidad con que el docente abordó los contenidos, las estrategias utilizadas, la claridad, manejo del grupo, relaciones interpersonales	Analiza sólo algunos aspectos de la práctica docente y lo hace superficialmente.
Propuesta	Describe con precisión si es necesario mejorar este aprendizaje y explica claramente qué mejoraría, si es necesario más información, más práctica, otra modalidad de enseñanza.	Describe con poca precisión si es necesario mejorar este aprendizaje y explica sin mayor claridad qué mejoraría, si es necesario más información, más práctica, otra modalidad de enseñanza.	Describe en forma ambigua si es necesario mejorar este aprendizaje y Explica con muy poca claridad qué mejoraría, si es necesario más información, más práctica, otra modalidad de enseñanza	No expresa con claridad lo que considera necesario mejorar de este aprendizaje, ni explica las razones por las que no lo considera necesario.

Elaborada por María Córdoba



Página Web

Herramienta para elaboración de rúbricas, también contiene otras herramientas de gran utilidad como project builder para elaboración de quizzes, y varias más.

<http://rubistar.4teachers.org/index.php>

> 5.4 Lista de cotejo

Bordas (2009) define la lista de cotejo como un “instrumento que permite identificar comportamiento con respecto a actitudes, habilidades y destrezas. Contiene un listado de indicadores de logro en el que se constata, en un solo momento, la presencia o ausencia de estos mediante la actuación de alumno y alumna”. La autora plantea que a

través de este instrumento se puede recopilar información puntual sobre comportamientos asociados al aprendizaje específicamente en el aspecto de saber hacer. Es decir en el desempeño de las competencias adquiridas en el proceso de aprendizaje.

Algunas recomendaciones técnicas que hace la autora (Bordas, 2009) para la elaboración de la lista de cotejo son:

- Elaborar indicadores de logro representativos que pueden describir la capacidad en función a la competencia.
- Elaborar un cuadro de doble entrada, donde se consignen los indicadores elaborados (de manera horizontal o vertical) y las categorías de respuestas: sí-no; logró-no; signos positivos o negativos, etc. (de manera horizontal o vertical).
- Enunciar los indicadores de logro en forma concreta, con un lenguaje claro y sencillo.
- Dirigir las observaciones hacia la conducta específica que define el indicador.
- Interpretar las observaciones recogidas sobre la base de las capacidades.
- Asignar puntajes cuando el propósito de la observación se realice con fines sumativos. En este sentido, por cada indicador logrado se asignará un (1) punto.

Entre las características de este instrumento encontraremos que está basado en la observación estructurada o sistemática, lleva una planificación previa de los aspectos que esperan observarse para ser evaluados, en él sólo se indica si la conducta está presente o no, dejando de lado cualquier juicio de valor. Las listas de cotejo tienen como ventaja su fácil manejo, ya que consiste sólo en marcar la presencia o

ausencia de la conducta, elemento, aspecto, etc. Es de fácil manejo para el docente porque implica solo marcar la presencia o ausencia de los indicadores identificados, además evalúa fácilmente pautas evolutivas comparando en una trayectoria con claridad lo que se ha adquirido y que no. Son herramientas que pueden ser de gran utilidad para la autoevaluación y la coevaluación.

➤ **5.4.1 Modelos de lista de cotejo**

Lista de Cotejo para la etapa de Evaluación de Microproyectos			
Indicadores	Hecho	Pendiente	No Realizado
Los resultados del microproyecto fueron presentados y comunicados.			
Las evaluaciones del desarrollo fueron incluidas como parte de la evaluación final.			
Seleccionaron y prepararon adecuadamente la evaluación de acuerdo a lo planteado en el diseño de microproyecto.			
Se recolectó y registró información útil a la evaluación durante toda la ejecución del microproyecto.			
Se recolectaron todos los registros, trabajos, informes, etc, para la evaluación final.			
Los objetivos y criterios de la evaluación fueron conocidos por todos los participantes desde el inicio del microproyecto.			
Todos los involucrados en el proyecto analizaron los resultados de la evaluación.			

Lista de Cotejo Para Trabajos Escritos	
Contenido de la redacción	Aspectos gramaticales y ortográficos
Tipo de texto: <ul style="list-style-type: none"> ● Descriptivo ● Argumentativo ● Narrativo ● Poético 	Gramática y usos: <ul style="list-style-type: none"> ● Fragmentos de oraciones ● Oraciones completas ● Oraciones de enlace ● Oraciones cortas ● Concordancia sujeto-verbo ● Uso de conjunciones ● Uso de adjetivos ● Uso de adverbios

<p>Madurez de la redacción:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Egocentrismo ● Intimismo ● Conciencia de los otros ● Conciencia del público 	<p>Mayúsculas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Comienzo de oraciones ● Nombres propios
<p>Desarrollo del argumento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Planteamiento ● Nudo ● Desenlace ● Información suficiente ● Argumento bien desarrollado ● Unidad de Pensamiento ● Sucesión continua de ideas 	<p>Puntuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Uso de puntos ● Uso de signos de interrogación ● Uso de signos de admiración ● Uso de comillas ● Uso de comas
<p>Organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Coherencia ● Lógica ● Secuencia de las ideas ● Tiene presente el objetivo 	<p>Ortografía:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Letra ● Uso de letras al azar ● Uso de consonantes iniciales ● Ortografía fonética ● Ortografía convencional con pocos errores
<p>Lenguaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Adecuado a la redacción ● Uso de palabras descriptivas ● Uso conversacional ● Uso de metáforas ● Uso de analogías 	<p>Tildación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Uso correcto de tildes en palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas ● Uso correcto de tildes en concurrencias vocálicas ● Uso correcto de tildes en monosílabos
<p>Interés:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mantiene la atención del lector ● Imaginativo ● Humorístico ● Repetición como efecto 	

Desarrollo del trabajo

- **Trabajo Individual:**
 - Dedicar tiempo suficiente para leer y comprender el trabajo.
 - Se organiza para desarrollar el trabajo ordenadamente.
 - Pone empeño para realizar el trabajo.
 - Realiza un borrador del trabajo.
 - Presenta trabajo terminado oportunamente.

- **Trabajo Grupal:**
 - Se distribuyen bien las tareas entre los integrantes del grupo

> 5.5 Escala de Apreciación

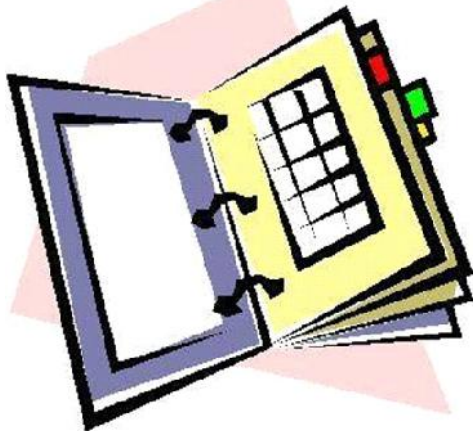
A diferencia de las listas de cotejo, las escalas de apreciación incorporan un nivel de desempeño, que puede ser expresado en una escala numérica (o conceptual) gráfica o descriptiva. Por otro lado, las escalas de apreciación tienen la misma estructura que las listas de cotejo, pero incorporan más de dos variables de observación. Esto permite discriminar un grado de mayor precisión el comportamiento a observar o el contenido a

medir. Suponiendo que las categorías utilizadas para la escala de apreciación en el programa de lenguas sean: muy bien, bien, suficiente e insuficiente. Nótese que la elección de las categorías determina el rango de resultados posibles, ya que de los cuatro conceptos utilizados, tres apuntan al logro del indicador (muy bien, bien, suficiente) y sólo uno a su no obtención (insuficiente).

- Ejemplo de escala de apreciación

	Muy bien	Bien	Suficiente	Insuficiente
1. Identifica el tema.				
2. Condensa las ideas del autor.				
3. Registra los principales argumentos.				
4. No emite juicios de valor.				
5. Cancela la información accesorio: ejemplos y explicaciones circunstanciales				
6. Suprime reiteraciones y repeticiones innecesarias.				
7. Utiliza nexos entre los párrafos.				
8. La redacción es clara				
9. La redacción es concisa.				
10. No presenta errores ortográficos.				

> 5.6 Portafolio



El portafolio es la recopilación de las asignaciones que el estudiante ha realizado durante el transcurso de un período de tiempo que podría ser de un trimestre completo, de un mes, de una asignatura, de un tema, esto va a depender del uso que determine el docente. En estos se demuestran las destrezas, aprendizajes, debilidades y fortalezas en el tema que se está tratando. Este instrumento favorece la creatividad y auto-reflexión. Además de que permite luego al estudiante poder analizar en grupo su proceso de aprendizaje, compartiendo estos trabajos incluidos en el portafolio, con sus compañeros. El portafolio puede estar formado por todos los trabajos hechos por el estudiante, por los trabajos que el docente elija que formen parte del portafolio o por los

trabajos que el estudiante decida que estén en su portafolio, esto dependerá de cómo el docente lo planifique.

Por tal motivo el portafolio permite dar cuenta de los aprendizajes generados por los estudiantes y a su vez se puede utilizar como una forma de evaluación y seguimiento de manera cualitativa a un mayor número de dimensiones del proceso enseñanza-aprendizaje. Entre los beneficios del uso del portafolio como instrumento en el proceso de enseñanza está el hecho de que la enseñanza-aprendizaje pasa a ser una responsabilidad compartida. También ayuda a que los estudiantes tomen conciencia de la calidad de sus trabajos, promueve la participación y motivación, favorece la comunicación entre el estudiante y el docente y permite evidenciar la capacidad metacognitiva en estudiantes y docentes. En el aspecto evaluativo su valor está en que facilita la evaluación formativa y continua, ya que se puede evaluar de una manera más genuina el contenido de un curso, promueve la evaluación de objetivos, vincula las clases del aula con las asignaciones y puntuaciones, posibilita la evaluación permitiéndoles evaluarse ellos mismos y evaluar a sus compañeros. Otro elemento y tal vez el más importante es que permite al docente dar una atención más personalizada a los estudiantes en su proceso de formación.

Según Danielson y Abrutyn (1999) existen tres grandes tipos de Portafolios:

Portafolios de trabajo: Es una colección deliberada de trabajos orientada por objetivos de aprendizaje. Su propósito es ser el depósito del trabajo de los estudiantes. Ayuda a diagnosticar necesidades, evidencia los puntos fuertes y débiles en el alcance de los objetivos y da pautas para diseñar la enseñanza futura.

Portafolios de presentación: En estos portafolios se exhiben los mejores trabajos y su propósito es demostrar el nivel más alto de realización alcanzado por el alumno. Estos portafolios suelen estar dirigidos a personas

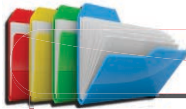
que toman decisiones. Se pueden incluir videos, trabajos, escritos, proyectos y testimonios.

Portafolios de evaluación diagnóstica: Su finalidad es documentar lo que ha aprendido el alumno en relación con objetivos curriculares específicos. Para este tipo de portafolios los objetivos y cuestionamientos deben evocar el conocimiento y la habilidad específica que se pide. Estos tipos de portafolios abarcan desde un periodo de clases, una unidad, hasta un año entero, y puede estar dedicado a uno o más temas.

Quintana (2000) propone que para elaborar un portafolio se tomen en cuenta los siguientes aspectos:

- La relevancia de las tareas que se asignan y el objetivo de estas.
- La coherencia que tienen estas tareas en cuanto a las capacidades que se quieren evaluar. Que las tareas representen todos los procesos y productos que se contemplan en el objetivo del aprendizaje en cuestión.
- Cómo se va a evaluar y el proceso y cuáles serán los criterios.
- Que se permite al estudiante corregir fallas y consultar, y además se le brinde “feedback” de manera que pueda alcanzar los estándares máximos establecidos.
- Que las expectativas sean adecuadas y que los procedimientos y criterios sean uniformes al evaluar y calificar.

> 5.5.1 Modelo de Portafolio



Ejemplo de Portafolios

Clase de lengua

El portafolio deberá incluir:

- Una narración (acompañada de una nota escrita en la que expliques porque la seleccionaste).
- Tu peor trabajo (acompañado de una nota donde expliques por qué fue el peor trabajo y que aprendiste en este proceso).
- Una carta argumentativa a tu profesor.
La tesis es la afirmación que sirve a la argumentación. En ella se ofrece la opinión de un tema que debe ser controvertible. Partiendo de esta premisa, escribe una carta en la que presentes argumentos/razones y que sea una prueba de que debes sacar buena nota en el curso porque has aprendido mucho en este semestre (tesis).
Recuerda el esquema de la argumentación, al igual que las partes de la carta al hacer este ejercicio.

Matemática

El portafolio deberá incluir:

- Dos o tres ejercicios que evidencien tu habilidad para resolver problemas matemáticos.
- Dos o tres ejercicios que muestren la aplicación de los conocimientos matemáticos aprendidos.
- Dos o tres ejemplos que pongan de manifiesto tu habilidad para comunicar los conocimientos matemáticos efectivamente.
- Cinco ejercicios del cuaderno de clases.
- Reflexiones sobre los ejercicios seleccionados.


Actuación

El portafolio deberá incluir:

- Dos reflexiones sobre la puesta en escena de una obra teatral.
- Dos análisis de un personaje interpretado durante el curso.
- Una entrevista a un actor de teatro profesional.
- Una reflexión sobre tu progreso como actor (ilustrado en el video).

Díaz y Hernández (2002), pg. 377.

Ejemplo de hoja de evaluación para un portafolio en clase de lengua



Evaluación del Portafolio	Puntuación
Entregó todos los trabajos (15 puntos). Falta: _____	
Demuestra dominio de las características de la buena comunicación escrita (claridad, coherencia, concisión, precisión, variedad) (20 puntos)	
Demuestra dominio de la estructura de los escritos (10 puntos)	
Demuestra que conoce el proceso de la redacción (15 puntos)	
Hay evidencia de su progreso como escritor (10 puntos)	
Las autoevaluaciones evidencian un proceso de reflexión constante y serio (10 puntos)	
Escribe tomando en consideración las normas gramaticales y ortográficas establecidas por la norma culta (20 puntos)	
Total	

Díaz y Hernández (2002), pg. 377.



Bibliografía

Avolio de cols, Susana; Iacolutti, María Dolores; Enseñar y evaluar; Argentina, 2006.

Bordas, M. (23 de junio de 2009). ABC digital. Recuperado el 15 de marzo de 2013, de <http://archivo.abc.com.py/2009-0623/articulos/533443/la-lista-de-cotejo>.

Condemarín, Mabel; Medina, Alejandra; Evaluación de los aprendizajes; MINEDUC. P900; Chile, 2000.

Danielson, Charlotte, Abrutyn, Leslie, (1999) Una introducción al uso de portafolios en el aula, Fondo de Cultura Económica, México.

Díaz Barriga, Frida; Hernández Rojas, Gerardo (2002). Estrategia docente para un aprendizaje significativo. MacgrawHill.

O'Malley, J. Michael, y Lorraine Valdez Pierce. "Authentic Assessment for English Language Learning: Practical Approaches for Teachers". Nueva York, Addison - Wesley Publishing, 1996.

Quintana, Hilda E.; Claves para la innovación educativa: 4-Evaluación como ayuda al aprendizaje, El portafolio como estrategia para la evaluación; Grao; Barcelona, 2000. Recuperado de <http://kirika.uvg.edu.gt/cd/Portfolio-Hilda-Quintana.pdf>.

Villardón Gallego, Lourdes; Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias; Universidad de Deusto, 2006. Recuperado en: <Http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewfile/153/136>

