

ORIENTACIONES PARA GESTIONAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Universidad Abierta Interamericana



UAI

Vicerrectoría Académica

Dra. Ariana De Vincenzi

Vicerrectora Académica

Secretarías

Andrea Garau

Secretaria Académica

Milagros Gaya

Secretaria de Posgrado

Diana Capomagi

Secretaria Pedagógica

Departamentos

Adriana Accinelli

Directora del Dpto. de Orientación Curricular

Alejandra Macri

Directora del Dpto. de Apoyo al Sistema de Calidad Educativa

Gabriela Milanese

Directora del Dpto. de Educación a Distancia

Silvia Pacheco

Directora del Dpto. de Orientación Pedagógica

Adriana Sviderskos

Directora del Dpto. de Innovación Educativa

La reproducción parcial o total de este documento requiere de un correcto citado:

UAI. (2024). Orientaciones para gestionar la evaluación formativa en la docencia universitaria. Buenos Aires, Argentina. Disponible en <https://uai.edu.ar/docencia/circulares-y-lineamientos/lineamientos-acad%C3%A9micos/>

ÍNDICE

1.	¿Qué es la evaluación formativa?.....	03
	Evaluar en un modelo ecológico con foco en competencias profesionales en la UAI.....	04
	Principios orientadores para implementar la evaluación formativa.....	06
2.	¿Cómo programar un sistema de evaluación formativa?.....	07
	¿Por qué un sistema?.....	07
	Guía para el diseño de un sistema de evaluación formativa.....	08
	Algunos instrumentos que favorecen la evaluación formativa.....	09

LA EVALUACION FORMATIVA DEL APRENDIZAJE

Orientaciones para su implementación en un modelo educativo ecológico con foco en competencias

“Una de las principales dificultades para mejorar la motivación por aprender y el aprendizaje mismo radica en los modos de evaluación tradicionalmente utilizados por los profesores, normalmente exámenes centrados en la identificación de resultados producidos por el alumno de forma puntual en ocasión de la evaluación. El efecto de estas prácticas es, por lo general, que el alumno estudia para aprobar y no para aprender, actitud que dificulta la comprensión y adquisición de competencias, así como el desarrollo de una actitud reflexiva que potencie la capacidad de autorregulación y aprendizaje autónomo”

Este potente párrafo de Alonso Tapia & Ramírez Moguel (2005)¹ expresa la insatisfacción con enfoques evaluativos derivados de la tradición cuantitativa y la consecuente necesidad de recurrir a modos alternativos superadores, acordes con los propósitos formativos centrados en desempeños fundados, integrados, duraderos y transferibles.

El propósito de este lineamiento de la Vicerrectoría Académica es ofrecer un marco de referencia pedagógico y didáctico para la revisión crítica de las prácticas evaluativas que desarrollan los profesores y para el diseño de propuestas de evaluación de procesos y resultados de aprendizaje alineadas al modelo educativo ecológico con foco en competencias que propone la UAI.

¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN FORMATIVA?

La evaluación formativa es un proceso en el que se recaba información con el fin de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los estudiantes y las expectativas de logro a alcanzar ²

La evaluación se caracteriza por la continuidad en el proceso de mejora de los aprendizajes.

Se basa en la retroalimentación sistemática que brinda el profesor a sus estudiantes a lo largo del curso, a partir del análisis y valoración de sus producciones.

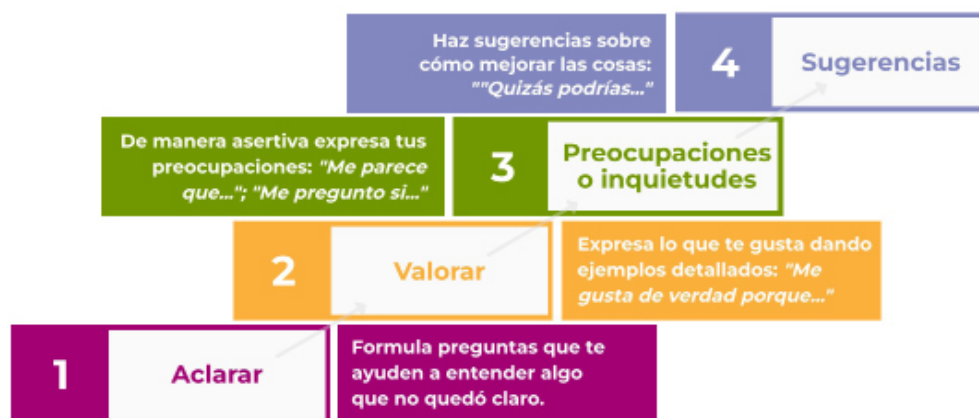
Su impacto es muy beneficioso para el profesor, quien a partir de la información que recaba puede calibrar sus estrategias de enseñanza y sobre todo para el estudiante quien, al ser andamiado en la progresión de sus logros, alcanza aprendizajes más integrados, robustos, significativos y perdurables.

El objetivo de la retroalimentación es incentivar en cada estudiante la autopercepción de los logros alcanzados y las dificultades a superar, ofreciéndole oportunidades y orientaciones para mejorar la calidad del trabajo realizado. Es importante que la retroalimentación se realice en un tiempo breve para que resulte útil y en un clima de

¹ Extraído del prólogo de la edición española de: Klenowski (2005). Desarrollo de Portfolios para el aprendizaje y la evaluación. Editorial Nancea.

² Anijovich, R ; González, C. (2011). Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos. Aique

confianza que aliente la superación de cada estudiante. Al respecto, la Escalera de la Retroalimentación desarrollada en el marco del Proyecto Zero de Harvard (2005)³, propone 4 instancias asociadas al proceso de retroalimentación:



Wilson, D., Perkins, D. N., Bonnet, D., Miani, C., & Unger, C. (2005). Learning at Work: Research lessons on leading learning in the workplace. Cambridge MA: Presidents and Fellows of Harvard College.

La evaluación formativa genera en el estudiante niveles crecientes de apropiación de los resultados de su desempeño, en relación con expectativas de logro explícitas y predefinidas.

Recordemos junto con Tardif (1992) que en las instancias de aprendizaje se involucran varios y relevantes niveles de tratamiento de la información; no solo lo cognitivo es indispensable sino lo afectivo (motivacional, por ej.) y lo metacognitivo.

En particular la evaluación formativa fomenta la metacognición del estudiante. Se trata de una habilidad compleja, basada en la reflexión crítica, que dinamiza la introspección y la implicación respecto del propio desempeño a través del intercambio constructivo con un tutor experimentado.



Evaluar en un modelo ecológico con foco en competencias profesionales en la UAI



La UAI a partir de 2019 comenzó a implementar un modelo curricular con enfoque por competencias⁴. Se enfoca en el desarrollo del perfil del graduado, que comprende el

³ La escalera de la retroalimentación del "Proyecto ZERO de Harvard" propone 4 acciones a implementar por el profesor en una instancia de devolución sobre el trabajo producido por un estudiante: clarificar, valorar, expresar inquietudes y sugerir caminos o estrategias de mejora.

⁴ En el proceso de transformación hacia este modelo la primera etapa se centró en el diseño de **matrices competenciales**, resultados de aprendizaje por asignatura y readecuación de los programas. Como resultado cada plan de estudios cuenta actualmente con una matriz competencial que muestra gráficamente la articulación entre el perfil del graduado y los espacios curriculares en los que se promoverán la adquisición de las competencias definidas en él. Expresa además la intencionalidad de cada asignatura sobre la formación de diversos aspectos del perfil conforme su énfasis prioritario, ya sea que aporte a los fundamentos para el desarrollo de la competencia, que genere oportunidades y experiencias de aprendizaje en contextos simulados o que promueva experiencias contextualizadas conforme lo demanda la intervención profesional, en un proceso de construcción y desarrollo integrado y de complejidad creciente de las competencias.

Asimismo, se detalló el aporte específico de cada asignatura al desarrollo del perfil profesional mediante la delimitación de los **resultados de aprendizaje**. Estos son declaraciones explícitas de lo que se espera que el estudiante sepa, comprenda y sea capaz de hacer o demostrar al finalizar una asignatura.

Finalmente, se reelaboraron los programas de asignatura para que expresaran la intencionalidad formativa orientada al desarrollo de los resultados de aprendizaje.

conjunto de competencias fundamentales que el estudiante debe haber logrado a lo largo de su formación y de las cuales debe dar cuenta en forma integrada y evidente en la finalización de su Carrera.

El término competencia ha evolucionado desde una concepción conductista, que la restringe a la ejecución eficaz de tareas, a una concepción sistémica y holística (Tobón, 2008; Tardif, 2006; Le Boterf, 2002; Perrenoud, 2005). Tardif la define como

un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y utilización eficaz de una variedad de recursos. En este sentido una competencia no es un sinónimo de saber-hacer o de un conocimiento procedimental (...) no constituye una forma de algoritmo memorizado y practicado repetidamente (...) sino un saber actuar flexible y adaptable a diversos contextos y problemáticas (Tardif, 2008,63) ⁵

Los recursos que se movilizan son internos (conocimientos habilidades y actitudes) y del entorno para transformar una situación de manera efectiva, como correlato de la implicación activa, crítica y constructiva del sujeto.



El modelo pedagógico de la UAI sostiene un enfoque ecológico de la práctica educativa. El proceso de enseñanza se asume como un proceso reflexivo de diseño y gestión de un conjunto de acciones intencionales, con foco en resultados de aprendizaje y centrado en la actividad del aprendiz. La intencionalidad pedagógica se sustenta en el principio de **alineación constructiva** propuesto por Biggs (2005) y en metodologías activas. Todas las estrategias y recursos que el profesor diseña y gestiona, interactúan entre sí orientados al logro del resultado de aprendizaje.

Seguidamente surge la necesidad de profundizar la alineación de los sistemas de evaluación con los resultados de aprendizaje de las asignaturas y las metodologías de enseñanza activas implementadas, y consolidar la evaluación formativa centrada en los aprendizajes de los estudiantes en un modelo competencial. La evaluación en este marco es situada, integrada, se orienta a resultados de aprendizaje, moviliza habilidades cognitivas de nivel superior, se basa en evidencias de actuación/producción/desempeño y se objetiva a través de criterios explícitos que reducen sesgos y ambigüedades.

⁵ Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias. De la intención a su implementación. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. 12(3), 62-77.



Es por eso que nos proponemos:

Alcanzar la alineación constructiva de la evaluación con la enseñanza con foco en competencias conforme el modelo educativo ecológico que propone la UAI.

Consolidar la evaluación formativa centrada en la progresión de los aprendizajes del estudiante y en sus resultados de logro.



Principios orientadores para implementar la evaluación formativa⁶



1. Las evaluaciones que gestionan los profesores de una carrera son construidas como una estrategia integral de evaluación asociada a las competencias que se propician y alineadas a resultados de aprendizaje claros y explícitos.
2. La estrategia integral de evaluación articula al conjunto de las evaluaciones que orientan el trayecto formativo de los estudiantes; es un sistema que integra instancias de producción (actividades alineadas a los RA/competencias) concatenadas, de complejidad, integración y autogestión creciente.
3. Cada actividad requiere una evaluación a los efectos de recopilar información sobre el grado de logro/progreso alcanzado basada en criterios comunicados. Los criterios de evaluación orientan las producciones de los estudiantes y constituyen el marco de referencia con el que serán valoradas las habilidades que se espera demuestre el estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje.
4. El conjunto de las evaluaciones es diseñado para proveer a los estudiantes de múltiples oportunidades y formas para evidenciar la competencia/RA en nuevos escenarios y situaciones.

⁶ Inspirado en el marco de calidad para programas basados en competencias propuesto por la red C- BEN- competenced based education (2021)¹⁶

5. En línea con el carácter formativo de la evaluación, el profesor recopila las evidencias, las analiza y ofrece devoluciones oportunas, inmediatas y acordes con la competencia/habilidad a evaluar, dirigidas a la reflexión y mejora.⁷
6. La retroalimentación es programada y sistemática en función de orientar la rápida reconstrucción superadora de la producción para la mejora formativa.
7. El diseño de las evaluaciones contempla su personalización ofreciendo adecuaciones respecto de las necesidades emergentes de los estudiantes. La tecnología desarrolla un importante aporte al respecto.



¿CÓMO PROGRAMAR UN SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA?



¿Por qué un sistema?



Cuando hablamos de evaluación formativa hacemos referencia a un sistema evaluativo, en el que, de forma regular a lo largo del curso, con variados y diversos instrumentos se valora todo el proceso de aprendizaje del estudiante, se acompaña su progreso y se ofrecen orientaciones para la mejora.

La evaluación formativa constituye un proceso con distintas fases, cada una de ellas con objetivos específicos: puede incluir una evaluación inicial o evaluación diagnóstica, evaluación a través de hitos en el proceso, así como momentos de evaluación sumativa (equiparables con el denominado “parcial”) y evaluación final, con la finalidad de conocer y valorar si el estudiante ha alcanzado los resultados de aprendizaje propuestos que permitan al docente certificar su dominio.

⁷ La retroalimentación se realiza mediante comentarios encaminados a subsanar los déficits o ampliar el margen de logro según sea necesario. El profesor propone acciones, métodos, procedimientos u orientaciones del tipo ejercitación complementaria, sesión de tutoría individual, lecturas ampliatorias, grupos de apoyo, entre otras.

⁸ Cardinet (1977 citado en Anijovich) recupera de Altai (1979, 1988, 2007) tres dimensiones de la regulación asociadas a la evaluación formativa, la interacción (se activan formas de mediación social del alumno con el docente, con los otros alumnos y/o con el docente, y/o con material diseñado a tal fin); su dimensión retroactiva (permite identificar los resultados alcanzados y los no aun) y la perspectiva proactiva (orienta el trayecto futuro y provee los andamios necesarios).

En esta perspectiva la evaluación no debe entenderse como un momento separado (y ubicado generalmente al final) del proceso de enseñanza, sino como parte de este y debe estar planificado y ser comunicado a los estudiantes desde el inicio del curso.



Guía para el diseño de un sistema de evaluación formativa



1. Mapeo de los RA

Parta del mapeo de los resultados de aprendizaje de su asignatura (también de las subcompetencias, competencias y el nivel de dominio correspondiente conforme su integración, complejidad y autogestión prevista.

2. Evidencias

En función de los resultados de aprendizaje a cumplir al cierre de la cursada identifique una producción /actuación/ desempeño relevante que permita poner en evidencia su logro. Recuerde que la evaluación para ser significativa debe estar situada en tareas auténticas del desempeño real, profesional o contextual.

3. Actividad compleja

Diseñe/formule esta actividad compleja a través de una/s consigna/s que refleje la multidimensionalidad de lo esperado, el tipo de producción, el formato de desarrollo, los recursos y contextos a considerar, los puntos críticos a incluir, los sujetos participantes y toda información complementaria según corresponda. Recuerde que se deben movilizar habilidades complejas y diversas ligadas al saber, saber hacer y ser del perfil profesional.

4. Sub actividades

Divida la producción en sub actividades subsidiarias de la producción integral.

5. Cronograma de entregas

Distribúyalas temporalmente, secuenciadas, en complejización creciente e integración progresiva. Diseñe un cronograma de entregas con consignas pormenorizadas.

6. Cantidad de entregas

Sugerimos que en una cursada cuatrimestral contemple un mínimo de tres instancias de evaluación formativa y un máximo de cinco, considerando la unidad de tiempo de producción y las ventanas para la retroalimentación.

7. Cantidad de intentos

Si dispone de un aula virtual especifique cuántos intentos pueden realizarse previo a la entrega definitiva de la evidencia requerida.

8. Entregables/ retroalimentación

Enuncie con precisión qué evidencias/entregables se solicitarán al estudiante (se sugiere contemplar el uso de portfolio, entre otros dispositivos de recopilación selectiva) y cómo se realizarán las instancias de retroalimentación. Se sugiere protocolizar, especificar los mecanismos de seguimiento y de regulación de la progresión (indicadores de desarrollo, niveles de dominio). Es recomendable, de ser posible la intervención de pluralidad de agentes evaluativos, profesores, estudiantes, otros evaluadores.

9. Instrumentos

Una vez planificada la secuencia de producciones que conducen a la elaboración final, defina y diseñe los instrumentos y los criterios específicos de cada instancia.

10. Consignas

Formule las consignas para cada instrumento. Recuerde que estas deben ser claras y guardar consistencia con los aspectos o dimensiones de los resultados de aprendizaje que se espera logren los estudiantes. Se sugiere incorporar en los instrumentos información orientativa para el estudiante (objetivo de la evaluación, resultados de aprendizaje que persigue, consignas de desarrollo en sí; entregas, criterios de evaluación y de acreditación, ponderación sobre calificación, entre otras).

11. Criterios de evaluación

Formule los criterios de evaluación en congruencia con los resultados de aprendizaje que se espera logren los estudiantes y que resulten específicos con dicho instrumento. Recuerde que los criterios son aspectos o dimensiones (de calidad/ de contexto) de la producción a evaluar y que al ser conocidos por el estudiante de antemano funcionan como verdaderos orientadores de su actuación. Las condiciones de ejecución de la tarea de evaluación deben ser cercanas a las condiciones del contexto de trabajo.

12. Ponderación

Establezca la ponderación de cada hito evaluativo, exprese en porcentajes su incidencia sobre la calificación final.

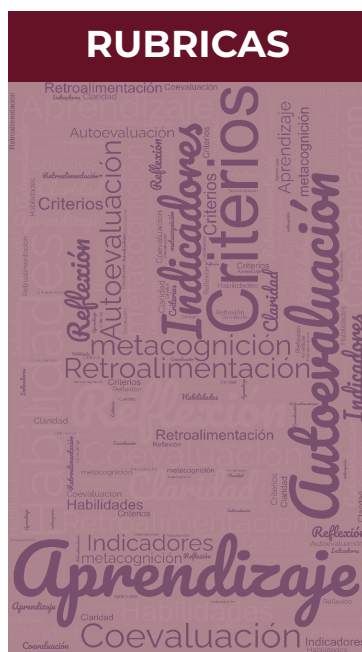


Algunos instrumentos que favorecen la evaluación formativa



Una evaluación de esta naturaleza (continua, situada, objetivable mediante criterios, basada en evidencias y orientada a resultados de aprendizaje) demanda instrumentos específicos que exceden las tradicionales pruebas escritas de tipo cuestionario u opción múltiple.

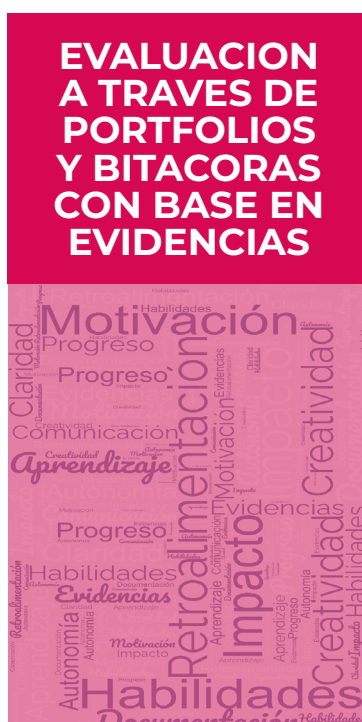
Informes de investigación, resolución de desafíos, aprendizaje por resolución de problemas, estudios de caso, diseño de proyectos, elaboración de portafolios o simulaciones requieren instrumentos específicos que permitan reflejar y valorar el progreso en el proceso de aprendizaje y andamiar la producción a través de estándares de calidad claros, precisos y explícitos.



Instrumento de evaluación – graficado en cuadros de doble entrada - que permite precisar los niveles de logro de una producción/resolución de problema o caso a través de indicadores con descriptores (analíticos y precisos) ubicados conforme esos niveles de dominio (recomendable entre 3/5).

Permite el análisis de aspectos complejos a través de su operacionalización en componentes o dimensiones limitando la subjetividad del evaluador. Los descriptores deben ser unívocos, remitir a aspectos identificables, objetivables u observables.

Funciona como un orientador y andamio de la producción (al contar el estudiante de antemano con este instrumento) y facilita la retroalimentación en relación con los distintos aspectos y componentes de la rúbrica.



La evaluación de competencias y resultados de aprendizaje demandan producciones de cierta complejidad y desarrollo progresivo en un curso temporal extendido y programado. La posibilidad de recopilar trabajos, secuencias de producciones o ciertos tramos críticos de la producción facilita la evaluación retrospectiva y prospectiva del proceso de aprendizaje.

Es fundamental la toma de decisión para la selección de estas entregas (componentes o insumos del portafolio), su cualidad, su intencionalidad, así como los criterios para su valoración. El análisis crítico del autor (basado en “entradas evaluativas” al portafolio), guiado por el tutor, la devolución de los pares y los instrumentos de valoración permiten la identificación de aspectos pendientes de logro, aquellos satisfactorios. El marco de intercambio comunicativo con otros favorece la apertura hacia vías de cambio, mejora, nuevos desarrollos o rutas de ideación no previstas o innovadoras.

LISTAS DE COTEJO O GRILLAS DE AUTOEVALUACION Y COEVALUACION



La autoevaluación y la evaluación entre pares fomentan procesos metacognitivos de supervisión, monitoreo de la propia actuación, así como la necesidad y surgimiento de vías de mejora, indispensable en la vida profesional y académica.

Se trata de procesos colaborativos y democráticos de aprendizaje basados en la conversación evaluativa constructiva y reflexiva, en base a criterios predefinidos.

Es indispensable la orientación a través de estos criterios, explícitos e interiorizados en su significado y alcance y que pueden ser identificados por su presencia o ausencia en la propia producción y/o en la de los pares/colegas en formación. Siempre deben focalizarse en evidencias objetivables ya que no se trata de una valoración de atributos personales sino de los aspectos logrados y perfectibles de la ejecución.

Sesiones deliberativas grupales, entrevistas, coloquios, parejas de co evaluación con registros de progresos constituyen dispositivos de interés para el desarrollo personal y profesional, incrementan la motivación y la responsabilidad con la propia formación.

Las grillas basadas en criterios o aspectos de valoración de la producción son herramientas indispensables que favorecen esta modalidad.

