



INTERVENCIÓN Y EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

MAESTRIA EDUCACIÓN CON
FORMACIÓN EN COMPETENCIAS
PROFESIONALES

CUARTO Cuatrimestre

SEPTIEMBRE 2020

SOLORZANO PENAGOS YANETH
FABIOLA

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1978 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes

que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra universidad inició sus actividades el 19 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a las instalaciones de carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de educación que promueva el espíritu emprendedor, basados en Altos Estándares de calidad Académica, que propicie el desarrollo de estudiantes, profesores, colaboradores y la sociedad.

Visión

Ser la mejor Universidad en cada región de influencia, generando crecimiento sostenible y ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Pasión por Educar”

Balam



Es nuestra mascota, su nombre proviene de la lengua maya cuyo significado es jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen a los integrantes de la comunidad UDS.

INTERVENCIÓN Y EVALUACION BASADA EN COMPETENCIAS

Objetivo de la materia:

El alumno presenta su informe final de los resultados de la intervención realizado a su grupo de aprendizaje o espacio escolar. Estos resultados se constituyen en el producto final para su propuesta desde el enfoque por competencias.

UNIDAD I EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS.

- I.1 Evaluación por competencias.
- I.2 Evaluación humanista iluminativa.
- I.3 Evaluación por rubricas
- I.4 Evaluación por portafolios

UNIDAD II RESULTADOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

- 2.1 Organización y sistematización de la información.
- 2.2 Análisis de los hallazgos.
- 2.3 Redacción del informe final
- 2.4 Forma y estructura de la propuesta
- 2.5 Presentación de los resultados.

UNIDAD III. PROCESO DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS.

3.1 Evaluación de Necesidades.

3.2 Especificación de Competencias.

3.3 Determinación de Componentes y Niveles de Realización.

3.4 Identificación de Procedimientos para el Desarrollo de Competencias.

3.5 Definición de Evaluación de Competencias.

3.6 Validación de Competencias.

Criterios de evaluación:

No	Concepto	Porcentaje
1	Trabajos	40%
2	Foros	30%
3	Examen	30%
Total de Criterios de evaluación		100%

PRESENTACIÓN

Es un gusto poder dar la bienvenida a todos ustedes a esta asignatura **Intervención y evaluación basada en competencias**, la cual esta diseñada para poder dar a conocer la forma en que se puede llevar acabo el proceso de evaluación desde el enfoque de las competencias.

En la primera unidad obtendremos conocimientos de cuatro formas distintas de evaluación que se desarrollan en el marco de la enseñanza-aprendizaje por competencias.

Para poder desarrollar la asignatura de manera eficiente y eficaz es importante que tanto asesora como alumnos adquieran compromisos que les permitan organizar mejor el trabajo.

Responsabilidad: Cumplir de manera oportuna en tiempo y forma con cada una de las actividades que corresponde ambas partes.

Organización: Establecer con claridad los tiempos para poder cumplir con las actividades marcadas.

Lectura Reflexiva: Se trata de leer con la finalidad de analizar los contenidos para poder obtener sus propios argumentos.

Empatía: Para manejar una correcta relación entre todos los miembros del grupo, aceptando la diversidad de pensamiento que existe en el grupo.

Trabajo colaborativo: Ser propositivos en nuestras actividades y participaciones para poder apoyar en la adquisición de aprendizajes significativos.

INDICE

UNIDAD I: EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS.....	9
I.1 Evaluación por competencias.....	9
I.2 Evaluación humanista iluminativa.....	14
I.3 Evaluación por rubricas.....	17
I.4 Evaluación por portafolios.....	26

CAPITULO I.- EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

Objetivo: Conocer las principales formas de evaluación basadas en la modalidad por competencias.

I.1 Evaluación por competencias.

La intencionalidad de la evaluación por competencias es alcanzar un desempeño integral, razón de ser en el contexto del aprendizaje; este, a su vez, representa cambios de conducta de estudiantes, docentes, familias y todo ente comprometido con dicho proceso formativo. El cambio de conducta humana y el aprendizaje tienen un vínculo inexorable, puesto que el uno deja clara la existencia del otro. Con respecto a esto Robbins (2004) dice: “El aprendizaje es cualquier cambio de conducta, relativamente permanente, que se presenta como consecuencia de una experiencia” (pp. 43-44).

La práctica pedagógica trae inmerso el cambio constante por tratarse de una experiencia del quehacer cotidiano, razón por la que esta antología pretende una reflexión acerca de los procesos de enseñanza – aprendizaje y evaluación, con base en los lineamientos propuestos en el Modelo Pedagógico y el Sistema Institucional de Evaluación de la institución educativa en la que se desarrolle.

La labor educativa no desconoce el cambio de paradigmas, los cuales traen consigo cierto “caos” o incertidumbre en el quehacer pedagógico, la tarea realizada, la reflexión y el cambio de conducta (aprendizajes nuevos); dicha labor permite un nuevo comienzo, una mente joven y abierta a todo lo que llega de otras culturas, conductas y, por supuesto, métodos de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, se aspira la comprensión de capacidades inherentes que los estudiantes traen de su devenir cultural, social y profesional en el que podrán desenvolverse de manera efectiva, y quien tiene la responsabilidad de ser el guía que los llevará a este fin es el docente.

Según Kolb, “el aprendizaje es la adquisición de nuevos conocimientos a un grado de generar nuevas conductas” (citado por Tapia, 1997, p.69). Ya que dicha adquisición se basa más en las múltiples experiencias vividas de la cotidianidad que en temas a trabajar, se pretende con el desarrollo de esta antología para el aprendizaje, la reflexión acerca de los diferentes conceptos y contextos que dan luz a la articulación de una evaluación integral, diversificada, reflexiva e

inclusiva al proceso de enseñanza- aprendizaje y evaluación en coherencia con el Modelo Pedagógico y el PEI de la institución en la que se lleve a cabo el desarrollo de las diferentes prácticas pedagógicas, las cuales en su devenir van arrojando cambios de conducta con base en un aprendizaje significativo que ofrece resultados siempre positivos; no obstante, para la obtención de dichos resultados es necesaria la claridad de que todo ser humano tiene conductas adquiridas (aprendidas) y no adquiridas (innatas) que hacen parte tangible de su proceso y desarrollo evolutivo.

La evaluación como un proceso de formación, que integra lo técnico y lo ético con las competencias y así garantizar una formación que sea encaminada a generar en los sujetos unas mejores prácticas sociales y ciudadanas, decisiones con criterio y acción autónoma, todo a partir de una evaluación que forma, más allá de responder a una calificación (Londoño et al., 2016).

Pardo et al. (2013) plantean: La evaluación es una actividad que se ha desarrollado en distintas culturas desde hace miles de años; específicamente en el contexto educativo la encontramos en la denominada época antigua, cuya característica fue la utilización de procedimientos instructivos basados en referentes que tenían la intención de evaluar la capacidad de las personas. (p.11).

Santos (2003) en su texto “Dime cómo evalúas y te diré qué tipo profesional y de persona eres”, afirma que: La evaluación es un fenómeno que permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones. Más que un proceso de naturaleza técnica y aséptica es una actividad penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales. Por el modo de practicar la evaluación podríamos llegar a las concepciones que tiene el profesional que la práctica sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal. (p.69).

Desde la perspectiva de Stenhouse: (1984) “la evaluación es el medio menos indicado para mostrar el poder del profesor ante el alumno y el medio menos apropiado para controlar las conductas de los alumnos” (citado por Álvarez y Jurado, 2011, p.89). Se puede inferir entonces, que la evaluación es la búsqueda de una mejor forma de llegar al aprendizaje superando errores

y redefiniendo estrategias a medida que se avanza, logrando un aprendizaje significativo que permita obtener resultados reveladores y deseados con base en un proceso continuo que sea autoevaluativo, heteroevaluativo y coevaluativo.

La evaluación de los aprendizajes debe tener en cuenta:

- La obtención y análisis de la información correspondiente al estudio realizado previamente.
- La valoración del nivel de aprendizaje alcanzado, traducido a un juicio de valor determinado con base en una escala.
- El redireccionamiento, validación y transformación del proceso enseñanza – aprendizaje, lo que incluye metodología, criterios, logros, entre otros, causando efectos positivos en el desempeño de todos.

¿QUÉ SE PUEDE EVALUAR? Un elemento necesario desde lo pedagógico para tener en cuenta al momento de emitir un juicio de valor es la condición de vida, la cual se deberá comprender desde una perspectiva ética más allá de la técnica, es entonces que la normativa y en función de la evaluación, que esta se convierte en un aspecto que articula las intencionalidades formativas con las del currículo de las instituciones, promoviendo de forma clara se garantice la evaluación de aprendizajes que deben ir más allá de lo cognitivo.

Los docentes deben evaluar conocimientos, habilidades y actitudes tal como lo señala el Acuerdo 200, por el cual se establecen normas de evaluación del aprendizaje, así:

Es obligación de los establecimientos públicos federales, estatales y municipales, así como de los particulares con autorización, que imparten educación primaria, secundaria y normal, en todas sus modalidades, evaluar el aprendizaje de los educandos, entendiendo este como la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, así como la formación de actitudes, hábitos y valores señalados en los programas vigentes.

Los estudiantes experimentan de manera constante una acción educativa, la cual se encuentra enlazada a los saberes. Estos enmarcan lo que se puede evaluar así:

- Se puede evaluar el saber, comprendido en los conocimientos y contenidos conceptuales que adquiere todo estudiante.
- Se puede evaluar el hacer, enfocado en la constancia y la práctica realizada por el estudiante cuando ha alcanzado un conocimiento.
- Se puede evaluar la formación de actitudes, hábitos y valores que atraviesan el proceso de configuración del ser.
- Estos saberes son la base de la evaluación por competencias, puesto que ninguno de ellos puede ser llevado a cabo sin los otros.

Llevar al estudiante a la competencia es mostrar que tienen la capacidad para el desarrollo de algo que sabe hacer en un contexto específico.

Para que la evaluación por competencias sea veraz, debe discernirse el polisémico y complejo concepto que la envuelve; entendiendo que, a pesar de este, aparecen similitudes en sus diferentes concepciones:

- La importancia de su adquisición.
- Que se tenga la experiencia, la habilidad y la práctica, además de los conocimientos.
- La competencia puesta en un contexto.
- La definición de competencia y lo observable.

Todo esto es posible porque la evaluación por competencias apunta a una valoración integral del sujeto educativo. Por tal motivo, se hace referencia a la finalidad e intencionalidad que se tiene en cada área del conocimiento, además de comprender que los resultados de esta no son evidenciados dentro del ciclo escolar, debido a que es un proceso que arroja buenos frutos ya sea en el transcurrir de la vida o en la práctica profesional. El desarrollo de la competencia va de la mano con el de la habilidad; sin embargo, no todo el que es competente en determinado campo tiene la habilidad para llevarlo a cabo. Y no significa que no tenga el conocimiento, por eso es integral e integradora.

Se requiere del conocimiento y aplicación de un amplio léxico, definiciones y conceptos básicos implicados en el proceso de evaluación por competencias que ayudan a alcanzar la formación

de un ser integral e integrado en la realidad. Los siguientes aportan luz a un arduo camino o por lo menos permiten vislumbrar la vía más cercana de llegar a ella:

- Contextualización: se entiende como la recreación intencionada que realiza el docente para acercar al educando a la adquisición o reconstrucción de un concepto específico.
- Logro: por medio de este se hace un rastreo anualizado, secuencial y gradualizado del alcance de la competencia propuesta desde cada saber.
- Indicador de desempeño: es el que brinda la visualización para constatar, valorar, autorregular y controlar los resultados del proceso educativo.
- Contenido: este concepto apunta directamente a lo que está planteado en el esquema curricular desde cada una de las áreas de conocimiento.
- Competencia: es la puesta en escena que hace el sujeto educativo para proponer soluciones que permiten evidenciar la adquisición, manejo y destreza de un saber específico. En ella da cuenta desde su formación integral y los pilares de la educación propuestos por la UNESCO.
- Evaluación: puede concebirse como un bucle donde se parte el proceso de enseñanza-aprendizaje, se replantea y se acompaña el avance gradual de este acto educativo.
- Evaluación de aprendizajes: este tipo de evaluación se centra en las evidencias por medio de las cuales el docente constata los niveles cognitivos en los que se encuentra el estudiante.
- Evaluación integral: da cuenta de las herramientas, intereses y actitudes que el estudiante ha demostrado durante el proceso, generándole un aprendizaje significativo.
- Evaluación por procesos: esta evaluación considera una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad.
- Prueba objetiva: instrumento de evaluación formal que arroja un resultado cuantitativo del alcance o no de un saber específico.
- Evaluación por competencias: este tipo de evaluación debe ir articulada íntimamente con la propuesta metodológica, puesto que permite que el estudiante y el docente tengan un diálogo permanente y potencialicen el desarrollo de las metas propuestas desde el saber.
- Evaluación formativa: este tipo de evaluación hace consideración al camino recorrido con la finalidad de sintetizar e interpretar la información obtenida, ofreciéndole al estudiante una retroalimentación oportuna de su aprendizaje; al docente le brinda herramientas para validar, replantear o modificar su enseñanza.

- Evaluación sumativa: a diferencia de la evaluación formativa, esta mide los resultados parciales y acumulados; ya sea el ciclo por período, por semestre o por año para emitir un certificado de estudio o un boletín comunicando procesos.

Para que la evaluación sea significativa, debe ser un proceso continuo del día a día, cada momento de experiencias vividas es un peldaño más para alcanzar el desarrollo de la competencia en situaciones complejas y específicas dentro de un contexto determinado. Dicho proceso consta de tiempos explícitos para llevarlos a cabo; todo momento pedagógico recreado e intencionado debe considerar una apertura, una ejecución y una conclusión; pensados siempre en y desde los intereses propios y variados de los estudiantes; de no ser así, la labor pedagógica se vería inmersa en una cantidad de contenidos sin sentido incluso para los mismos docentes.

Los criterios o aspectos que se deben tener presentes al momento de dar cuenta sobre un aprendizaje o competencia a la cual se hace todo un proceso de seguimiento se denomina criterio de evaluación.

El criterio de evaluación se puede elaborar de forma consensuada con el estudiante de acuerdo a los intereses formativos del evaluador y los personales o profesionales del evaluado. Todo esto, desde un modelo de formación por competencias, genera en los estudiantes una cultura de autoevaluación que brinda en el proceso de aprendizaje mayor confiabilidad y conciencia de lo que se logra. A este respecto Buján, Rekalde y Aramendi (2011) plantean: “Esto se logra de manera especial cuando el estudiante es parte integral del proceso y no solamente conoce a priori los criterios que se tomarán en cuenta en su evaluación” (p.94).

1.2 Evaluación humanista iluminativa.

Parlett y Hamilton elaboraron en 1972 un nuevo y sugerente modelo de evaluación cualitativa que denominaron evaluación iluminativa. Sus características más significativas eran:

- a) Los estudios sobre evaluación debían comprender una tendencia holística y tener en cuenta el amplio contexto en el que funciona la innovación educativa.
- b) Se preocupaban más de la descripción e interpretación que de la medida y la predicción.

- c) Se orientaban al análisis de los procesos más que al análisis de los productos.
- d) La evaluación se desarrollaba bajo condiciones naturales o de campo y no bajo condiciones experimentales de laboratorio.
- e) Los métodos principales de recogida de datos eran la observación y la entrevista.

Este modelo no suponía un simple cambio de paradigma, de cualitativo a cuantitativo, sino nuevos supuestos, conceptos y terminología: el sistema de instrucción y el medio de aprendizaje.

a) **Un sistema de instrucción** es un conjunto de supuestos pedagógicos, un plan de estudios o programa de contenidos y un cuerpo detallado de técnicas y equipos. Un producto teórico, un modelo abstracto que al aplicarse sufre importantes modificaciones en virtud del medio, los alumnos y el profesor. Por ello sólo puede evaluarse con verdadero sentido dentro de las condiciones concretas de su aplicación.

b) **El medio de aprendizaje** es el contexto material, psicológico y social dentro del cual el profesor y los alumnos trabajan. Representa una red de variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas que interactúan de forma compleja para producir un único estado de circunstancias, tensiones, costumbres, normas, opiniones y estilos de trabajo, que impregnan los procesos de enseñanza–aprendizaje que allí ocurren.

Dos conceptos que conducen a Parlett y Hamilton a definir un tipo de evaluación educativa cuyas características son:

a) Definición de los problemas a estudiar. Su objetivo fundamental es el análisis de los procesos de negociación que tienen lugar en el aula. Esto sólo puede hacerse dentro de este medio, no se puede realizar con anterioridad.

b) Metodología elaborada situacionalmente como consecuencia del contrato o acuerdo con los participantes que emerge de los procesos de negociación. Apertura y flexibilidad metodológica. Son los problemas los que dictan los métodos y no al revés. (Fundamentalmente técnicas de observación, entrevista y análisis de documentos). Diseño de enfoque progresivo.

c) Estructura conceptual subyacente definida por:

└ No puede comprenderse un sistema vivo y abierto si se considera aislado de su contexto más amplio.

└ La comprensión del sistema aula requiere el análisis de su funcionamiento relativamente autónomo y del comportamiento interrelacionado de cada uno de sus elementos.

└ Es imprescindible conocer y descubrir la biografía individual del sistema que se estudia y la percepción subjetiva que cada uno de los participantes tiene del programa educativo y su desarrollo.

└ Los individuos son inevitablemente impregnados por el pensamiento informal que define el medio de enseñanza de forma más extensa e intensa de lo que ellos mismos son conscientes.

└ No existe una única realidad de donde derive directamente una verdad objetiva. Existen numerosas perspectivas y puntos de vista que el evaluador debe considerar, indagar y contrastar desde una posición de neutral observador.

└ La realidad de cada aula es singular e irreplicable. La pretensión de generalizar leyes universales debe matizarse por la necesidad de considerar lo singular que define cada espacio y cada experiencia.

d) Valores implicados en la evaluación iluminativa. El evaluador asume una posición neutral, no imparcial, tiene sus propias concepciones y debe explicitarlas. Su tarea es organizar las opiniones, recoger datos, sugerencias y alternativas, promover el contraste de pareceres y la proliferación de iniciativas de análisis y de cambio. Alto nivel de madurez y responsabilidad en el evaluador que deberá resolver el permanente conflicto entre el derecho a conocer y el derecho a la intimidad. El propósito fundamental del informe final de evaluación es reflejar de forma justa no sólo el desarrollo de los acontecimientos sino la interpretación que de los mismos hacen cada uno de los que se encuentran implicados en el programa.

En resumen, pueden apreciarse cuatro líneas de orientación que la evaluación iluminativa debe respetar:

a) El evaluador no debe investigar con modos y formas con los que él rechazaría ser evaluado.

b) Debe comprender los diferentes puntos de vista sin manipular el proceso.

c) El valor y el derecho de los individuos que informan debe reconocerse en todo momento y deben tener la oportunidad de expresarse sobre cuestiones que les conciernen.

d) Los que participan en el programa y han sido evaluados deben sentir que se han enriquecido al intervenir en la investigación, que su pensamiento se ha movilizó y su comprensión desarrollado. En ningún momento deben sentir el agobio de una evaluación que les juzga sin considerar sus circunstancias y sus opiniones.

1.3 Evaluación por rúbricas

El término rúbrica, en el contexto de la evaluación, proviene del inglés *scoring rubric*, que traducido literalmente es “rúbrica para puntuar”. Efectivamente, se tiene claro que es un instrumento de evaluación que sirve para puntuar o al menos para calificar al estudiante en el ejercicio de un desempeño...y quizá los angloparlantes que propusieron el término le añadieron este adjetivo (*scoring*) al sustantivo (*rubric*) para denotar un tipo especial de rúbrica. Según el *Longman Dictionary of Contemporary English*, el término *rubric* es un conjunto de instrucciones o una explicación en un libro o examen, etc. Con el adjetivo, y tomado de manera literal, se está diciendo que es un conjunto de instrucciones que sirve para puntuar.

En el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en su 23ª edición, rúbrica está definido como:

1. Rasgo o conjunto de rasgos de forma determinada, que como parte de la firma pone cada cual después de su nombre o título, [...].
2. Epígrafe o rótulo.
3. Cada una de las reglas que enseñan la ejecución y práctica de las ceremonias y ritos de la Iglesia católica en los libros litúrgicos.

Es decir, nada que ver con el concepto inglés moderno. Quizá porque aún no se haya incorporado plenamente su uso como ese conjunto de reglas o instrucciones que se utiliza en un examen. Así, las referencias remiten al uso en la firma (esos rallajos que hacemos encima de nuestro nombre, quien lo utilice, cuando firmamos algún documento) o a un uso más antiguo, que remite además a la etimología de la palabra, derivada del latín *ruber* (rojo) , que era el color utilizado en los epígrafes o rótulos de los libros y probablemente en el conjunto de las reglas de la liturgia. Dejando la cuestión estrictamente léxica y centrándose en la cuestión pedagógica, en distintos libros, artículos y otro tipo de documentos que tratan las rúbricas, suelen aparecer diferentes definiciones. Por ejemplo, la del glosario de términos de pruebas

estandarizadas del Educational Testing Service (ETS), encargados de la evaluación de PISA últimamente (https://www.ets.org/understanding_testing/glossary/) que define rúbrica como “un conjunto de reglas para puntuar las respuestas a un ítem de respuesta construida, a veces denominado guía de puntuación o valoración (scoring guide). Personalmente, creo que no es una definición de aplicación general por estar demasiado contextualizada en pruebas estandarizadas. Así, las “guías de valoración” utilizada en las pruebas PISA, por ejemplo, no son estrictamente una rúbrica. La rúbrica requiere de algunas características más específicas. En otros documentos se encontrarán otras definiciones, aquí se propone una que tiene sentido con lo que se va a exponer seguidamente.

Instrumento de calificación que utiliza la descripción cualitativa de los criterios de realización de una tarea o actividad compleja a evaluar de forma graduada. Así, proporciona pautas con respecto a cómo se va a apreciar el trabajo de un estudiante. Como ya se ha dicho, la rúbrica es un excelente instrumento para la evaluación del desempeño, aunque no es el único, existen otras alternativas como la lista de cotejo o las escalas observacionales, quizá más apropiadas cuando la información a registrar se limita a la determinación de si se cumple o no con unos criterios específicos.

Ventajas y desventajas del uso de rúbricas

Las rúbricas nacen sin duda como una alternativa al uso de pruebas objetivas para la evaluación de aprendizajes que son complejos, que suponen interacción o el uso de destrezas cognitivas de alto nivel. Aprendizajes que no se pueden valorar como correctos o incorrectos.

Otra de las grandes ventajas es que su uso se puede extender a todos los niveles educativos, desde la Educación Infantil hasta la Educación Superior, y pueden ser utilizadas en diferentes materias y situaciones. Son tremendamente versátiles.

Son útiles en un enfoque de evaluación para el aprendizaje o evaluación con propósitos formativos: apoyan la exploración de hasta qué punto unos determinados criterios de realización se han alcanzado y permiten proporcionar retroalimentación a los estudiantes sobre cómo mejorar sus realizaciones. Es más, en su construcción, desde la definición de los

criterios de realización, puede participar el alumnado con mayor o menor apoyo del docente según el nivel educativo en el que se encuentre.

Sin embargo, muchas de las rúbricas no son beneficiosas para el aprendizaje, principalmente por problemas de diseño: el proceso de construcción no se hace adecuadamente y puede haber inconsistencias en las descripciones de los criterios de realización en los diferentes niveles de la escala. Por ejemplo, las más comunes y accesibles en Internet contienen fallos de diseño y no sólo afectarían a la instrucción, sino también a la validez de los resultados.

Por otra parte, no todo aprendizaje es evaluable con rúbricas, especialmente aquellos que se refieren a aspectos muy concretos del currículo, y que pueden ser más fácilmente evaluables con una lista de cotejo o incluso con una prueba objetiva. Por el hecho de “estar de moda” no deben desdeñarse otros instrumentos y no se debe forzar la máquina”, por ejemplo: no contar con el contexto de una actividad de evaluación y rubricar criterios de evaluación o intentar “rubricar” cada ítem de una prueba objetiva...Son ejemplos que suelen verse habitualmente y cada vez más.

Tipos de rúbricas

Habitualmente se suele hacer una clasificación de las rúbricas en: a) holísticas o b) analíticas, atendiendo a cómo consideran la evaluación del desempeño, si como un todo o por partes respectivamente.

También existe otra clasificación atendiendo al tipo de desempeño que se evalúa, si es específico o es general, quedando así rúbricas que son específicas o rúbricas que son genéricas, y esto dependerá del tipo de criterios por los que se evaluará en ese desempeño. En esta clasificación no se profundizará demasiado, simplemente sirva decir que las rúbricas genéricas se dan cuando existen desempeños que reúnen características similares independientemente del contenido, que son interdisciplinarias, por ejemplo, la presentación de una información (siempre y cuando el contenido de esa presentación no sea objeto de evaluación). Por el contrario, las rúbricas específicas de la tarea, enfatizan las características peculiares de una

tarea concreta que no volverá a repetirse y están centradas en conceptos, hechos o destrezas y habilidades muy específicas.

Obviamente tanto con un tipo de clasificación como con otra, aunque más con la última desarrollada, puede haber enfoques mixtos donde se combinan aspectos genéricos y específicos o dos rúbricas que se combinen para formar una sola, con una evaluación holística y otra analítica de diferentes partes del desempeño. En definitiva, se puede hacer este tipo de combinaciones obteniendo cuatro tipos de rúbricas: holística específica o genérica y analítica específica o genérica.

Especial descripción merecen las rúbricas holísticas y analíticas. Pero antes mencionemos los elementos esenciales con los que cualquier rúbrica debe presentarse.

- 1) Criterios de realización (opcional).
- 2) Atributos, asociados a cada criterio de realización.
- 3) Niveles de desempeño.
- 4) Descripción de los niveles de desempeño.

La forma en la que lo hagan determinará si estamos ante una rúbrica holística o analítica. Estos elementos se distribuyen en forma de matriz, filas por columnas, donde niveles y atributos fundamentalmente se reparten los papeles.

Rúbricas holísticas

Cuando se da la superposición de criterios o son criterios muy asociados, es mejor utilizar este tipo de rúbrica. Los criterios se consideran en combinación en una sola escala descriptiva. Apoyan valoraciones más amplias sobre la calidad del proceso o del producto. Una valoración holística puede también formar parte de una analítica como un factor más, aunque este tipo de métodos tiene la dificultad de sobreponer los criterios de la rúbrica holística con los otros factores. Su uso resulta más práctico, más rápido que las rúbricas analíticas.

Sin embargo, al proporcionar una valoración global del desempeño se pierden detalles específicos y su uso formativo está limitado, al contrario que las analíticas, usándose

preferiblemente en evaluaciones con propósito sumativo. También dada su limitada escala de puntuación este uso sumativo se circunscribe casi al hecho de proporcionar una calificación (excelente, notable, bien...), más que una puntuación.

En la rúbrica holística los niveles suelen aparecer delimitando las filas y los criterios de realización y sus atributos se combinan para proporcionar una descripción para cada uno de estos niveles.

Ejemplo de rúbrica holística

1 Necesita mejorar	Se consulta una única fuente de información no fiable. Los indicadores no son relevantes y se dificulta la lectura de los mismos. Además, los análisis y la interpretación no son congruentes con los datos obtenidos.
2 Suficiente	Se consulta una única fuente de información, aunque fiable. Algún indicador de los presentados es relevante en todas o alguna de las áreas y se refleja de forma clara, aunque no es suficiente para permitir una lectura sencilla de los datos. El análisis y la interpretación es congruente con los datos en alguna ocasión
3 Bueno	Se consultan diversas fuentes de información, aunque alguna de ellas puede no ser fiable. La mayor parte de indicadores y los datos asociados son relevantes y permiten una lectura sencilla de casi toda la información. El análisis y la interpretación se mantiene casi siempre congruente con los datos obtenidos.
4 Excelente	Se han consultado diversas fuentes de información fiables. Todos los indicadores y datos son relevantes y están reflejados de forma clara, permitiendo una lectura directa de los datos. El análisis de los datos es completo y permite una interpretación totalmente congruente.

Rúbricas analíticas

En las rúbricas analíticas los criterios de realización, con sus atributos, se evalúan en los distintos niveles proporcionando una descripción para cada uno de ellos. Cada atributo recibirá una puntuación por separado, aunque también puede obtenerse con propósitos sumativos una

puntuación global del desempeño. Ocasionalmente se asignan pesos a la evaluación de cada atributo.

La principal ventaja en el uso de este tipo de rúbricas es que proporciona tanto a los estudiantes como al docente una imagen muy clara de por qué obtienen la puntuación que obtienen los alumnos y se detecta mejor qué partes del desempeño requieren de una revisión por parte de ambos. Su función es diagnóstica y con propósitos claramente formativos, aunque ya se ha dicho que puede utilizarse una puntuación global del desempeño con propósitos sumativos. Sin embargo, para crearlas se necesita mucho tiempo y su uso en la práctica de la evaluación requiere de mucha destreza, especialmente en desempeños que se evalúan en el mismo momento de su realización.

Proceso de elaboración de una rúbrica

El proceso propiamente dicho de redactar una rúbrica es relativamente simple, aunque no sencillo de llevar a cabo correctamente. Se requiere de práctica para elaborar rúbricas con la suficiente validez y fiabilidad en su amplio sentido, cuestiones que serán tratadas más adelante. Así, una vez descritos los criterios de realización e identificados sus atributos quedan unos pocos pasos más. Si no hemos decidido qué tipo de rúbrica vamos a utilizar, sería ahora el momento de realizarlo: ¿analítica u holística?, ¿específica o genérica? Obviamente esta decisión depende del tipo de desempeño y criterios de evaluación que estén implicados y en base a qué se hacen distinciones dentro de éste. Y si esto no está especificado, incidirá negativamente en la fiabilidad y equidad de la evaluación.

Con el uso de calificadores pasa exactamente lo mismo, hay multitud de formulaciones, aunque no tienen el problema de los numerales y suelen utilizarse para establecer una etiqueta al desempeño que, en el caso de requerir una calificación oficialmente, son fácilmente utilizables (insuficiente, suficiente, bien, notable, sobresaliente). Otras fórmulas:

- malo, regular, bueno, excelente
- comienzo, en desarrollo, realizado, ejemplar
- inadecuado, regular, bien, muy bien

- incipiente, en proceso, avanzado, excelente

- ...

El número de niveles más usual se sitúa entre tres y cinco niveles. Un mayor número de niveles implica generalmente una pérdida de consistencia en las descripciones de éstos y como consecuencia incide en la fiabilidad de la puntuación o calificación otorgada en el desempeño. No obstante, el número de niveles ha de adecuarse al grado de complejidad de la actividad de evaluación a evaluar.

Otra cuestión es decidir si va a ser un número par o impar de niveles. En esto no hay un acuerdo unánime, aunque hay una gran parte de autores que se decantan por un número par, polarizando los desempeños en “buenos/malos”, evitando así situaciones intermedias “cómodas” para el evaluador.

Estrategia general de desarrollo de los descriptores

Una vez determinado el número de niveles viene la parte más complicada, la descripción de los niveles en los términos que señala el criterio de realización.

Para mantener la consistencia de las descripciones (y por tanto obtener un instrumento válido) se recomienda mantener todos los elementos que señala el criterio de realización, que está redactado en términos de conducta observable. Lo que variaría de nivel a nivel es el grado de desempeño de esa conducta, y esos grados se basan en tres tipos de calificadores:

- de cantidad: ninguno, alguno, la mayoría, todos
- de frecuencia: nunca, raramente, a veces, usualmente, siempre
- de intensidad: ligeramente, moderadamente, principalmente, extremadamente

Revisión de la rúbrica

En este apartado se muestran aquellos aspectos que se han debido tener en cuenta a lo largo del proceso de elaboración de una rúbrica y que ahora servirán como elementos de revisión. Todos ellos inciden en dos características fundamentales de cualquier instrumento, y sobre ellas ya se ha hablado en anteriores documentos de esta serie, la fiabilidad y la validez. Dos

conceptos íntimamente relacionados pero no en la misma dirección. Obtener un instrumento fiable no implica que sea válido. Ahora bien, si el esfuerzo está en obtener un instrumento válido es seguro que será en cierta forma fiable.

Validez de la rúbrica

En principio se destacan características que se refieren a cómo el instrumento mide lo que el evaluador pretende medir (validez) en base al contenido que recoge el instrumento: es ese contenido y no otro el que se quiere evaluar; y en base a la construcción del propio instrumento respetando la estructura o constructo del contenido (dominio) a evaluar. Así, una rúbrica bien construida debe:

a) describir fielmente el contenido que se quiere evaluar y en toda su extensión. Es decir, están todos los atributos del desempeño o producto a evaluar y están bien descritos (p.ej.: si se quiere evaluar el conocimiento sobre historia, pero se describe en términos de exposición del conocimiento sobre historia, no se está evaluando el conocimiento sino la exposición; por otra parte también se deben evaluar todos aquellos aspectos observables que se entienden por “conocimiento sobre historia” o al menos los más relevantes).

b) contener atributos apropiados que se corresponden con los de la respuesta del alumno en el desempeño o producto que es evaluado (p.ej.: si se evalúa el razonamiento, los errores de pronunciación en la explicación del estudiante son irrelevantes al propósito de la evaluación y no deberían incluirse en los criterios de realización).

Fiabilidad de la rúbrica

Este concepto tiene que ver con la precisión de la medida o calificación, en algunos casos, de los instrumentos de evaluación. De ahí que es importante como primera característica que los niveles de la rúbrica están bien definidos y permitan una separación clara en la ejecución o producto. Si no fuese así, cualquier asignación de nivel a un desempeño evaluado tendría más de arbitrario de lo deseable.

Otra característica tiene que ver con lo que ya se ha comentado en el apartado de Estrategia general de desarrollo de los descriptores, y es que aunque los descriptores para cada nivel de la escala sean diferentes de los anteriores o los siguientes, esa diferencia la deben dar los

cambios producidos en la cualidad de los criterios con el uso de esos calificadores que se han mostrado anteriormente, y no la debería dar la introducción explícita o implícita de nuevos criterios o cambios en la importancia que toman los mismos.

Desde el punto de vista del uso de las rúbricas es deseable que además se hagan comprobaciones del funcionamiento de las rúbricas desde el punto de vista de la fiabilidad. Se puede hacer de dos modos:

- a) Valorar los mismos productos o desempeños (si está la posibilidad) por un mismo docente dos o más veces con las rúbricas elaboradas, para comprobar si se llega a las mismas conclusiones. Entre la primera y segunda valoración se recomienda un período largo de “lavado”, es decir, dejar pasar el tiempo para no condicionar la valoración de la segunda vez por el recuerdo de la primera valoración.
- b) Valorar los mismos productos o desempeños por varios docentes con las mismas rúbricas.

Es interesante anotar qué porcentaje de coincidencias se ha obtenido. Si está por debajo del 80%, la rúbrica se puede mejorar todavía un poco más. Menos del 60% de coincidencias requieren de una revisión profunda de las rúbricas tal y como se ha señalado en este apartado de fiabilidad, tanto en la fiabilidad intrajueces (un mismo valorador en dos o más tiempos diferentes), como en la fiabilidad interjueces (distintos evaluadores valoran varios desempeños). Esto se puede hacer sin necesidad de recurrir a técnicas estadísticas más o menos complejas.

También cabe destacar que el uso de testigos (muestras de desempeño o de anclaje) entre los diferentes niveles de la rúbrica va a contribuir a la consecución de un instrumento fiable.

I.4 Evaluación por portafolios

Portafolios

Un portafolios es una colección de documentos del trabajo del estudiante que exhibe su esfuerzo, progreso y logros.

El portafolio es una forma de evaluación que permite monitorear el proceso de aprendizaje por el profesor y por el mismo estudiante, permite ir introduciendo cambios durante dicho proceso.

Es una forma de recopilar la información que demuestra las habilidades y logros de los estudiantes, cómo piensa, cómo cuestiona, analiza, sintetiza, produce o crea, y cómo interactúa (intelectual, emocional y socialmente) con otros, es decir, permite identificar los aprendizajes de conceptos, procedimientos y actitudes de los estudiantes. Puede utilizarse en forma de evaluación, co-evaluación y de autoevaluación.

Cómo se aplica:

El estudiante puede participar en la selección de los contenidos, de los criterios de selección, de los contenidos para juzgar sus méritos y de la evidencia de la autoreflexión.

Los portafolios permiten al alumno participar en la evaluación de su propio trabajo. Al profesor le permiten elaborar un registro sobre el progreso del estudiante y le da bases para evaluar la calidad de su trabajo o de su desempeño en general. Existen distintos tipos de Portafolios de acuerdo al soporte material que utilizan (electrónicos o físicos, estos son carpetas de argollas) y conforme a su contenido:

Los portafolios de habilidades

Los estudiantes necesitan ser guiados para que puedan progresar en el desarrollo de sus herramientas personales. Cuando el alumno inicia su portafolio al comienzo de la licenciatura, al finalizar sus estudios, podrá observar en forma completa cómo contribuyó su educación en su formación y reconocer las destrezas que ha desarrollado.

El Portafolios se divide en áreas de capacidades. Los estudiantes insertan en las diferentes secciones los documentos que demuestren el desarrollo de capacidades y destrezas específicas.

Portafolios para desarrollar los currículum personales o historias de vida.

Por lo general cuando terminan sus estudios, los alumnos no advierten las habilidades que desarrollaron. Obtienen un documento con su historia académica que muestra los cursos tomados y las calificaciones recibidas. Conocen las actividades extracurriculares en que han participado, pero no pueden traducir esta información a las necesidades con que se van a encontrar en su vida profesional.

Los portafolios ayudan a los alumnos a identificar las capacidades que han desarrollado y los aprendizajes que han construido y cómo pueden utilizarlos; a reconocer los que son significativos y en un futuro los capacita para mostrarlas en forma ordenada al solicitar empleo en el mundo laboral.

Un portafolio completo puede incluir numerosas constancias escolares: bitácora personal, reconocimientos, ejemplos del trabajo escolar; currículum personal, que incluya los cursos tomados y sus resultados en cometido o desempeños, que se comparan con las calificaciones recibidas en el transcurso del curso; evidencia de su capacidad académica, por ejemplo incluyendo una carta de recomendación de un profesor, etc. El portafolio podrá organizarse de la misma manera en que presentará los documentos al enfrentarse al mercado de trabajo.

Portafolios para una materia

Las secciones que dividen los portafolios son los temas en que se dividen las materias, de esta manera los alumnos podrán tener presente cómo van construyendo sus aprendizajes. Con el apoyo del profesor, los estudiantes podrán determinar qué materiales y actividades deberán ser incluidos en los portafolios.

Ventajas:

- Promueven la participación del estudiante al monitorear y evaluar su propio aprendizaje.
- Propician que los estudiantes asuman la responsabilidad de sus aprendizajes.
- Proveen la oportunidad de conocer actitudes de los estudiantes.
- Proveen información valiosa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los profesores pueden examinar sus destrezas.
- Se pueden adaptar a diversas necesidades, intereses y capacidades de cada estudiante.
- Promueven la autoevaluación y control del aprendizaje.
- Permiten seleccionar a alumnos hacia programas especiales.
- Permiten una visión más amplia y profunda de lo que el alumno sabe y puede hacer.

- Permiten tener una alternativa para dar calificaciones y exámenes estandarizados.
- Proveen una estructura de larga duración.
- Transfieren la responsabilidad de demostrar la comprensión de conceptos hacia el alumno.

Desventajas:

- Exige que el profesor y el estudiante le dediquen mucho tiempo.
- Requieren refinamiento del proceso de evaluación.
- La posibilidad de generalizar los resultados es limitada.
- Son inapropiados para medir el nivel del conocimiento por lo que conviene que sean usados combinado con otro tipo de instrumentos de evaluación.
- Puede prestarse a diversas prácticas deshonestas de los alumnos (copia, plagio, etc.) por elaborarse fuera del aula.

Sugerencias:

- Determinar el propósito.
- Seleccionar el contenido y la estructura.
- Decidir cómo se va a manejar y conservar el portafolio.
- Establecer los criterios de evaluación y evaluar el contenido.
- Comunicar estos resultados a los estudiantes.
- Es fundamental programar un tiempo para evaluar.
- Los alumnos requieren explicaciones claras para elaborar su portafolios.
- Requiere que se use como técnicas auxiliares la rúbrica o la escala de apreciación.

¿Qué deben incluir los portafolios?

Los portafolios son un medio para llegar a un fin y no un fin en sí mismos. Lo importante es definir el objetivo del portafolio, de esto depende que se haga una evaluación eficaz.

Propósito

Como docente es posible hacerse algunas preguntas para definir el propósito: ¿Cuál es mi visión de logro para mis estudiantes? ¿Qué se debe incluir en un portafolio? ¿Cuándo? ¿Cómo deberá verse? ¿Qué preguntas debe responder el estudiante sobre los agregados seleccionados? ¿Qué preguntas debe hacer el estudiante? ¿Qué preguntas debe hacer el profesor? ¿Quién más debe estar involucrado en la evaluación del portafolio: otros estudiantes, otros profesores, algunos expertos? Respondiendo a estas preguntas se puede definir el propósito.

Evidencias

Cada evidencia debe organizarse para demostrar su evolución hacia la meta propuesta.

Los tipos de evidencias pueden ser:

Armazón: Documentos del trabajo normal de grupo, desde actividades de clase hasta trabajos.

Realizados por iniciativa propia.

Reproducciones: Incluyen hechos que normalmente no se recogen, por ejemplo, grabación de un invitado o algún experto en el área.

Testimonios: Documentos sobre el trabajo del estudiante preparado por otras personas, por ejemplo, comentarios llevados a cabo por personas involucradas en el proceso formativo del estudiante.

Reflexiones del profesor: Producciones elaboradas por el estudiante, en donde éste explícita las metas del portafolio, incluye las reflexiones que lleva a cabo mientras lo elabora, se organiza o se evalúa el portafolio. Los documentos deben ir acompañados por breves informes que expliquen qué son, por qué se agregaron y de qué son evidencia.

Evidencia de un cambio conceptual. Identificando las pistas de los cambios en las concepciones del alumno sobre las ideas que se han visto en clase. ¿Cuándo ocurrieron los cambios? ¿A qué atribuyes estos cambios? ¿Qué hiciste para que ocurrieran?

Evidencia de crecimiento o desarrollo. Son una serie de trabajos que se guardan ordenados de tal manera que permitan observar la secuencia del aprendizaje. ¿Qué aprendiste? ¿Cómo?

Evidencia de reflexión. El alumno puede hacerse una secuencia de preguntas: ¿En qué son similares o diferentes? ¿Cómo se alteró mi percepción? ¿Cómo cambió mi comprensión?

Evidencia de toma de decisiones. Se presenta un ejemplo que demuestre la capacidad del alumno para advertir los factores que influyen en las decisiones que realiza. ¿Qué factores discutiste o pensaste? ¿Qué más necesitas saber para tomar diferentes decisiones? ¿Qué información requieres para apoyar las que ya realizaste?

Evidencia de crecimiento personal y comprensión, en donde el alumno se pregunte ¿Qué más sé? ¿Por qué? ¿Cómo?

Tipos de portafolios

Portafolio tipo vitrina: Contiene evidencia limitada. Útil en laboratorios. Por ejemplo mostrar el mejor trabajo, el trabajo mejorado, el peor trabajo, el trabajo preferido. Los anexos pueden ser tareas, exámenes, trabajo creativo.

Portafolio de cotejo: Número predeterminado de anexos. El estudiante elige entre varias tareas una que deba completar. Por ejemplo, en lugar de solicitar 12 problemas en cada inciso, el estudiante puede reemplazar unos problemas por artículos en que haya realizado un análisis o reportes de lecturas, etc. también pueden ser exámenes y pruebas. Ejemplo: al alumno se le solicitó documentar su portafolio con diez problemas bien trabajados, dos resúmenes realizados bajo criterios específicos, un artículo, dos reportes, dos exámenes en los que anexe sus reflexiones.

Portafolios de formato abierto: Permiten advertir el nivel de aprovechamiento; pueden contener lo que los alumnos consideren como evidencia de aprendizaje. Pueden agregar reportes de museos, películas de acuerdo con el tema, etc., problemas o tareas que el alumno haya realizado, análisis de la necesidad de construir un parque en su comunidad, análisis de proyectos de los candidatos presidenciales, etc. Estos son más difíciles de elaborar y de evaluar.

Ejemplo de criterios de evaluación:

Calificación por criterios: Por ejemplo, cada sección de evidencia se calificará de acuerdo a la siguiente escala:

Puntaje 0 = no hay evidencia (no existe, no está claramente identificada o no hay una justificación).

Puntaje 1= evidencia débil (inexacta, falla en comprensión, justificación insuficiente).

Puntaje 2= evidencia suficiente (exacta y sin errores de comprensión, pero la información del contenido de la evidencia no presenta conceptos cruzados, las opiniones no están apoyadas en hechos y se presentan sin una posición personal del alumno).

Puntaje 3= evidencia completa (exacta, claramente indica comprensión e integración de contenidos a lo largo de cierto período de tiempo. Las opiniones están claramente apoyadas en hechos referenciados).

Portafolio digital.

Los pilares básicos para un e-Portafolio utilizado para el aprendizaje son:

- La participación del estudiante en su proceso de aprendizaje, convirtiéndose en el protagonista.
- El feedback que le proporciona el tutor para que pueda mejorar en este proceso.

Portafolio digital del alumno

Un e-Portafolio es un sistema digital que permite a los usuarios documentar competencias, eventos, planes o productos que son relevantes, así como, también dejar de manifiesto su evolución a lo largo del tiempo. A este conjunto de registros se les denomina “evidencias” y pueden ser de distintos tipos: textos, imágenes, audios y vídeos, entre otros.

Existen 3 tipos de portafolios del alumno o estudiante:

- Portafolio del producto del aprendizaje del estudiante: los mejores trabajos del alumno.
- Portafolio del proceso del aprendizaje del estudiante: información sobre cómo se desarrollan los trabajos del alumno.
- Portafolio del progreso del estudiante: comparación de los trabajos del alumno para mostrar cómo ha mejorado en un período de tiempo.

Estructura del portafolio digital

Diversos autores coinciden en señalar que la estructura del e-Portafolio estará determinada por las metas que se definan al comienzo de la planificación para la realización del mismo. Se recomienda un formato flexible que se centre en el alumnado porque las estructuras que se definen demasiado resultan difíciles de personalizar.

En el ámbito universitario español son los profesores quienes generalmente toman las decisiones sobre la estructura del mismo y solo en un 16'67% de los casos se hace de forma conjunta.

Una estructura básica sería la propuesta:

1. Menú o índice de contenido.
2. Muestras o evidencias.
3. Trama: organización o narración que interrelaciona las muestras.
4. Desenlace.

Las autoras destacan como elementos importantes el menú o índice de contenidos y por otra parte las muestras o evidencias digitales que constituyen el “corazón del e-Portafolio”.

En el menú, las competencias constituyen los elementos aglutinadores en torno al cual se construye el resto de la estructura. Y en cuanto a las evidencias, hay que señalar que siempre van acompañadas de una reflexión en la que además constan datos importantes (fecha de captura, valor, pertinencia, razón de la selección, autorreflexión y referencia a criterios de evaluación).

Los siguientes, son los contenidos que deben tratarse en un e-Portafolio:

1. Una presentación del alumno.
2. Constancia de los objetivos que se persiguen con la elaboración del e-Portafolio.
3. Competencias que se pretende que alcance el alumno (cada competencia se correspondería con uno o más objetivos formativos) y con las que después se vincularán los trabajos que elabore el mismo.
4. Catálogo de producciones: listado de trabajos que componen el e-Portafolio, ordenados cronológicamente.
5. Índice de productos, relacionados ahora en función de la competencia que desarrolla cada uno de ellos, recomendando que sea el alumno quien tome la decisión de establecer estas correspondencias para promover la autorreflexión.
6. Productos, apartado en el que hay que detallar las instrucciones que se han seguido para elaborarlos en sí mismos, la autoevaluación que ha hecho el estudiante y la evaluación que ha realizado el profesor. Estos comentarios del profesor deberían detallar si los productos son pertinentes en relación con los objetivos que se establecieron al inicio, facilitando finalmente no una nota sino una valoración en función de los objetivos.

Además, el portafolio digital puede presentar las distintas tipologías:

- Artefactos, las evidencias provienen de titulaciones obtenidas y certificaciones de la trayectoria personal y profesional previa.
- Reproducciones, son evidencias recogidas del día a día del alumno y fuera del ámbito académico formal.
- Producciones, son recursos elaborados específicamente para el portafolio digital.

- Avaladoras, es todo aquello que se presenta bajo el aval de una tercera persona, la cual certifica que el alumno tiene las competencias demandadas.

Diseño para implementar los portafolios digitales

Antes de usar un portafolio se debe hacer una reflexión sobre cual debería de ser el plan para su implementación:

- Propósito del portafolio digital. Tipos de Portafolio
- Ámbito de aplicación: decisiones financieras (financiación, costes, etc.), recursos humanos de los que disponemos los estudiantes.
- Relación entre el portafolio digital con el plan de estudios con el que vamos a trabajar: características del grupo en el que se va a aplicar, uso previo por parte de los alumnos del portafolio digital, principios pedagógicos sobre los que se sostiene la implementación del portafolio digital, etc.
- Seleccionar el contenido: el tipo de información que queremos almacenar debe estar relacionada con el propósito que queremos que cumpla el portafolio.
- Preparar a los usuarios del portafolio: tanto el profesorado como los estudiantes deben de tener las habilidades técnicas adecuadas para su implementación, valorar y conocer el propósito y el ámbito de aplicación del portafolio digital.

Decisiones y etapas para la elaboración del portafolio digital

Existen seis etapas:

1. Propósito, en la que tutor y alumno establecen conjuntamente objetivos y procedimientos.
2. Recogida de evidencias y clasificación de las mismas.
3. Reflexión sobre las evidencias aportadas.
4. Conexión, interacción, diálogo y feedback.
5. Reflexión sumativa, selección y evaluación.
6. Presentación y publicación.

Otros autores proponen una ampliación del número de etapas:

1. Proponen que tutor y alumno decidan cuál será el propósito del e-Portafolio.
2. Se define la zona de andamiaje, estableciendo los objetivos intermedios.
3. Se describen los resultados de aprendizaje y competencias de acuerdo con la asignatura y materia.

4. Se describe el modo en que se recogerá la información y se estructurará.
5. Se decide qué información será seleccionada por constituir una evidencia del aprendizaje y se elaborará.
6. Se debe realizar una rúbrica con los criterios de evaluación con los que se valorarán los trabajos.
7. Se realiza una retroalimentación.

Destaca el proceso negociador que establecen tutor y alumno, ya que proponen, que además de explicitar los objetivos, el profesor presente al estudiante un abanico de productos que pueden conformar el portafolio para que sea el estudiante quien elija negociando con el profesor y teniendo en cuenta los créditos asignados a cada producto. Se deben negociar también las fechas de entrega con las que el alumno se compromete para proceder a la elaboración del e-Portafolio en sí, por lo que se da importancia al feedback entre estos dos agentes educativos.

Existen seis estrategias para implementar portafolios en la educación, que son también aplicables al e-Portafolio:

1. Información desde el inicio a todas las personas implicadas.
2. Limitar el número de componentes y establecer propósitos específicos.
3. Definir criterios para la evaluación del portafolio.
4. Enseñar y facilitar los procesos de autorreflexión y autoevaluación.
5. Indicar un tiempo adecuado para realizarlo.
6. Facilitar asesoramiento y preparar a los alumnos para su utilización.

Agentes educativos y su participación en el e-Portafolio

El Portafolio se sostiene en una concepción del aprendizaje basada en el constructivismo, combinada con el uso de la tecnología educativa. El Portafolio supone un cambio desde un modelo con un gran componente de transmisión de conocimientos a una educación que enfatiza el desarrollo de competencias en el estudiante. Los profesores tienen que replantearse algunas ideas clave y algunas prácticas e invertir en el desarrollo de nuevas competencias para entrenamiento y evaluación. Ello conduce a diferentes roles del docente y del alumno, así como, de las relaciones que se establecen entre ellos.

El e-Portafolio implica una mayor interacción entre los alumnos y los tutores así como entre los propios alumnos, y también de los alumnos con sus familias. Así mismo, ayuda a los estudiantes a motivarse porque los compara con ellos mismos en una evaluación de criterios, no normativa. Estas destrezas de autorregulación (auto-organización) se incrementan cuando son los alumnos los encargados de elegir los mejores ejemplos de su trabajo y justifican sus elecciones. Focalizarse en los mejores trabajos proporciona una influencia positiva en el aprendizaje aumentando el locus de control y las atribuciones positivas.

Los estudiantes opinan que el e-Portafolio les resulta útil para reflexionar sobre sus competencias y mejorarlas con el uso de la tecnología.²⁴ Para contribuir a ello, sugieren que se sea más explícito en las reflexiones y que se realicen a la mayor brevedad las reuniones iniciales para presentar la plataforma de modo que pueda decrecer la ansiedad que genera la tecnología e incrementar el tiempo que se dedica a la reflexión.

La evaluación en el portafolio digital

El portafolio como técnica de evaluación y diagnóstico, es denominado por algunos autores como técnica expansionista y alternativa. Expansionista porque permite la incorporación de múltiples fuentes y variedad de medidas de evaluación; y alternativa porque nos ofrece una serie de posibilidades evaluativas diferentes a aquellas de corte puramente cuantitativo.

Estas dos características hacen que el portafolios sea una técnica muy rica de evaluación, pero también conlleva que el diseño evaluativo sea más complejo desde el punto de vista de la organización, estructuración y elección de indicadores evaluativos. Evaluar un portafolio es un proceso complejo que conlleva mucho más que otorgar una nota a final de curso.

El uso del portfollio como instrumento de evaluación proporciona la personalización del proceso ya que el portfollio permite una evaluación "expansionista" puesto que incorpora múltiples fuentes de información del proceso y la toma constante de decisiones en torno a ella.

La rúbrica es cada vez más frecuentes en la fase de evaluación del e-portfollio. Las principales ventajas que ofrecen las rúbricas son:

- disminución del margen de error motivado por factores subjetivos.

- el alumno conoce los criterios de evaluación desde el principio, lo que le permite regular su aprendizaje.
- facilita la retroalimentación on-line entre alumnos y docentes.

Las e-rúbricas o rúbricas para el portafolio digital tienen unas ventajas en la evaluación:

- Son más interactivas, -mejor autonomía por parte de los estudiantes para visionar su estado de competencias adquiridas, y cuáles les queda aún por lograr en cualquier momento.
- Facilitan más conocimiento y rapidez por parte del docente para detectar competencias difíciles de alcanzar por los grupos o individualmente
- El docente dispone de mayor capacidad y rapidez para la reedición y cambio de contenidos en la rúbrica,
- Proveen de más inmediatez en el proceso de comunicación y evaluación profesor-estudiante,
- Permiten más posibilidades de colaboración en una misma rúbrica o en un mismo curso entre docentes no importa el tiempo y el espacio,
- Facilitan más rapidez y automatización en la evaluación.

Con los dispositivos móviles podemos captar todo lo que nos rodea. Así, el portfolio es una herramienta ideal para trabajar con estos dispositivos y poder coleccionar evidencias para demostrar el aprendizaje. Es decir, el alumno gracias a la utilización de estos dispositivos, puede plasmar en su portfolio textos o fotografías sobre aquello que van viendo o haciendo.

Se debe cuidar la selección del material, además de reflexionar sobre dicho material. Para seleccionar el material, múltiples actividades son las que existen para el portafolio digital, que ayudan al profesor y al alumno a evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, como pueden ser lesson plans, study lessons, reportajes, notas de campo, reflexiones, cartas, postales, videoclips, trabajos de investigación, evaluación por pares, supervisión de evaluaciones, imágenes, pósteres, entrevistas, intervenciones en foros, etc.

El portafolio digital es una importante herramienta en la evaluación de los estudiantes pues ofrece a estos la posibilidad de reflexión sobre los productos que crean a medida

que adquieren conocimientos, y les hace partícipes de dicho aprendizaje, donde ellos mismos pueden evaluar su evolución y éxitos conseguidos, y comprometerse y responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje.

Varios son los elementos que se deben y se hacen imprescindibles usar para evaluar a dichos alumnos como pueden ser rúbricas, listas de comprobación y tutorías por parte del profesor, con el fin de ayudar y guiar al discente en su proceso de aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA:

1. Vargas Jaramillo, Jacqueline Evaluación por competencias: camino al desempeño integral / Jacqueline Vargas Jaramillo, Edsson Waldheim Mejía Giraldo, Ángel Andrés López Trujillo. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales, 2018 59 páginas: ilustrado
2. Temas para la educación. MODELOS CONTEMPORANEOS EN EVALUACIÓN EDUCATIVA. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Noviembre 2009.
3. Cortés De las Heras Javier, DISEÑO de rúbricas. Instrumentos de evaluación educativa #02
4. <http://hadoc.azc.uam.mx/evaluacion/portafolios.htm>
5. Elena Barberà Gregori; Elena Martín Rojo (2009). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: Universidad Abierta de Cataluña.