



Universidad
Rafael Landívar
Tradición Jesuita en Guatemala

CEAT

Centro de Enseñanza, Aprendizaje y Tecnología Educativa
-Padre Luis Achaerandio, S. J.-

MÓDULO 1

Estándares ^y evaluación ^{de los} aprendizajes



Karla Roldán





MÓDULO 1

Estándares y evaluación de los aprendizajes

Experta temática: Karla Roldán

Editor © 2021 Universidad Rafael Landívar

© 2021 Vicerrectoría Académica. Centro de Enseñanza Aprendizaje y Tecnología Educativa -CEAT-

Reservados todos los derechos de conformidad con la ley. No se permite la reproducción total o parcial de este material, ni su traducción, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y escrito de los titulares del copyright. Este material tiene fines exclusivamente académicos, didácticos y no comerciales.

El contenido de la presente publicación es responsabilidad del experto temático.

Centro de Enseñanza Aprendizaje y Tecnología Educativa -CEAT-

Dirección: Christian Marroquín

Producción: Leslie Quiñónez de Clayton

Edición: Lisa Marie Peña

Revisión de prueba: Lisa Marie Peña, Leslie Quiñónez de Clayton

Diseño y Diagramación: Karla Aragón de Ovalle

Fotografías internas: www.freepik.es



Universidad Rafael Landívar

Este material digital es propiedad de la Universidad Rafael Landívar, se comparte por medio de una licencia Creative Commons del tipo «Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional» (CC BY-NC-ND 4.0), la cual permite copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato siempre y cuando no se haga uso con propósitos comerciales, se reconozca la autoría original y tenga el apoyo del editor. No podrá realizar obras derivadas de este material. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

Presentación



Como apoyo a la formación y actualización de la práctica del profesor universitario landivariano, el Centro de Enseñanza, Aprendizaje y Tecnología Educativa -CEAT- ha producido tres módulos sobre diferentes temáticas de evaluación que tienen como objetivo valorar e innovar este proceso, dada su relevancia al potenciar el aprendizaje y la calidad educativa centrada en la formación integral del estudiante.

Los temas que se presentan en estos materiales de autoformación docente son: Estándares y evaluación de los aprendizajes; Evaluación y aulas efectivas; y Evaluar para aprender: evaluar por competencias. A través de ellos se pretende fortalecer el proceso educativo, para impulsar las funciones del profesor como guía y mediador del aprendizaje.

Estos recursos psicopedagógicos ofrecen, desde su estructura, una serie de orientaciones, criterios, principios y experiencias a considerar y reflexionar respecto a nuestro contexto educativo (qué conocimientos, habilidades, actitudes y valores debemos trabajar), así como, los retos y las transformaciones globales a los que nos enfrentamos hoy en día en materia de evaluación. Lo anterior nos invita a asumir un liderazgo comprometido y activo en un proceso de aprendizaje-enseñanza basado en el saber, saber ser y saber hacer.

Confiamos en que estos recursos, desarrollados por autores expertos en Evaluación Educativa, motiven y propicien acciones para generar vivencias y ambientes de aprendizaje más dinámicos, creativos y empáticos en las distintas modalidades de estudio que ofrece la Universidad Rafael Landívar, cumpliendo así con el desafío de ofrecer una educación universitaria de calidad y en respuesta a las necesidades de nuestros estudiantes.

Leslie Quiñónez de Clayton
Producción del CEAT

Introducción



El presente módulo sobre **estándares y evaluación de los aprendizajes** es el primero de un conjunto de tres módulos sobre temas de evaluación, que procura profundizar en la temática de lograr un aprendizaje de calidad, para lo cual es necesario el desarrollo de competencias que abarcan los distintos saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El estándar es visto como una meta que hay que alcanzar y abarca desde el desarrollo de los saberes o contenidos, hasta el nivel de logro óptimo en los resultados obtenidos en el proceso de evaluación.

Dentro del proceso aprendizaje-enseñanza, la evaluación ocupa un lugar importante ya que permite comprobar o valorar si realmente se alcanzó el aprendizaje y esto se logra, como bien es sabido, no solo al final de un curso o ciclo académico, sino al compartir e intercambiar conocimientos y experiencias con los estudiantes, dentro y fuera de las aulas universitarias en el día a día.

Por otra parte, el Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI) «busca una educación en la que las personas procuren hallar o asignar sentido a sus actuaciones, a sus aprendizajes, a sus procesos de interacción con otros y con lo otro; hallar o asignar sentido a su propia vida, a sus sueños y realizaciones» (Loredo, 2018, v).

Dentro de este paradigma es preciso para el docente situar el contexto en el que se encuentran los estudiantes que tiene a su cargo y conocer sobre la temática del curso, para la cual le corresponde volverse cada vez más un experto en la materia. De igual forma, es necesario cuestionarse y reflexionar sobre el desempeño que generalmente lleva a cabo en los cursos que imparte y, a la vez, implementar nuevas acciones que le competen como docente con el fin de mejorar el proceso educativo. Finalmente, es fundamental estar consciente que la evaluación misma le permite llegar a comprobar que su quehacer o labor diaria han cumplido a cabalidad con los objetivos planteados y simultáneamente buscar identificar inconsistencias y tomar decisiones para progresar en dicho aprendizaje.

Es por ello que, a continuación, se presenta el desarrollo del presente módulo de evaluación, basado en los principios del PPI.

Karla Roldán
Experta temática

Índice

Pág. 1

1. Analizar, antes de comenzar (contextualización)

Pág. 3

2. Estándares educativos (desarrollo temático)

2.1 Conocimientos (saberes) conceptuales, procedimentales y actitudinales

2.2 Desarrollo en cada dominio del aprendizaje

2.3 Niveles de logro en el aprendizaje

2.4 Desempeño en pruebas objetivas

2.5 Calidad de los logros educativos

Pág. 16

3. Situaciones y aplicaciones

Pág. 20

4. Acciones

Pág. 25

5. Reflexión, al finalizar (autoevaluación)

Pág. 27

Referencias



1

• Analizar, antes de comenzar

Con el fin de situar en contexto el tema de **estándares y evaluación de los aprendizajes**, es preciso enfocarse en la labor que se realiza como docente universitario y por lo mismo, plantearse las siguientes cuestiones:

- a. ¿Los estudiantes debieran poseer los mínimos conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas para aprender?
- b. ¿Es un compromiso del docente contribuir a que los estudiantes lleguen a alcanzar el máximo nivel de logro en su aprendizaje?

Seguramente al responder las anteriores preguntas, le surgen varias ideas relacionadas con ciertas metas o expectativas generales sobre los dominios, competencias o habilidades que todo aprendiz debiera tener durante el estudio de una carrera universitaria. Es decir, indudablemente se esperaría que la mayoría de los alumnos posean cierta preparación básica y fundamental a partir de la cual se puede generar desde un primer día de clases una lluvia de ideas o activación de conocimientos previos (saber conocer), por ejemplo.

Analizar, antes de comenzar

Muy probablemente, se tiene la expectativa que el grupo de estudiantes tenga como característica manifestar actitudes favorables hacia su propio aprendizaje, es decir, que se muestren interesados dentro y fuera del salón de clases y que evidencien genuina atención y respeto como parte del ambiente de aprendizaje que se genera, tanto hacia el docente como hacia sus propios compañeros (saber ser, saber convivir). Y sin dejar de mencionar el compromiso del profesor o profesora –con la identidad jesuita y landivariana–, con respecto al perfil general que pide la Compañía de Jesús, en relación con formar profesionales que sean conscientes, competentes, compasivos y comprometidos.

De igual forma, es muy importante que los alumnos reflejen el comprender una lectura, redactar un texto denotando fluidez verbal, sin cometer errores ortográficos; así como, evidenciar la habilidad de introducir un tema nuevo, identificando ideas principales e ideas secundarias. A la vez, contar con la capacidad de análisis y de pensamiento crítico al elaborar sus propias conclusiones y al expresar sus opiniones personales; también, al resolver un problema planteado, a través de la experimentación, utilizando un razonamiento meta-cognitivo, entre otros aspectos (saber hacer).

Lo antes mencionado coloca al docente en una posición en la cual se asume que la mayoría de los estudiantes que tiene a su cargo poseen dichas características. Su labor se facilitaría mucho más, sin duda alguna, y hasta cierto punto podría «relajarse» en decir que buena parte de la labor ya está hecha de antemano. Pero aquí las preguntas más bien se convierten en si ¿dichos estándares constituyen lo que se espera lograr en el proceso aprendizaje-enseñanza? Y si la labor que cada docente realiza en conjunto con los estudiantes ¿está orientada a alcanzar el máximo nivel de logro en su aprendizaje?

La respuesta a tales cuestiones sería positiva por supuesto, ya que concebir el aprendizaje como un logro, conlleva mejorar la calidad del mismo y quien principalmente lo consigue es el docente en el ejercicio cotidiano y en la labor que realiza dentro y fuera de las aulas. Al igual, cada uno de los momentos de evaluación que efectúa tiene el fin de implementar mejoras en el proceso educativo y, vista desde esta perspectiva, este constituye un medio eficaz y una oportunidad para aprender en todo momento.

Por ello, es importante abarcar los aspectos que derivan en la utilidad y aplicación de los estándares de evaluación dentro del proceso de aprendizaje-enseñanza.



2. Estándares educativos

El aprendizaje es considerado como un proceso de desarrollo de capacidades, entendimientos y habilidades que se van profundizando y ampliando desde niveles más simples a más complejos.

Describir el aprendizaje en forma progresiva es relevante desde el punto de vista del mejoramiento de la calidad, ya que no solo busca determinar si un estudiante ha alcanzado determinado nivel de aprendizaje, sino pretende describir en dónde se encuentra en relación con el estándar.

Entendiendo los estándares como los criterios comunes que sirven para trabajar colaborativamente al interior de las instituciones educativas con el objetivo del mejoramiento de los aprendizajes (Gysling y Meckes, 2011).

Los estándares educativos se refieren a lo que se espera lograr en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son criterios claros, sencillos y medibles de lo que deben saber y hacer los estudiantes. Son metas e indicadores del progreso hacia esa meta, que permiten medir la calidad educativa que los estudiantes reciben en el aula y evaluar el sistema educativo para tomar decisiones. Los estándares son vistos como una herramienta para el incremento de la calidad.

Establecer estándares para medir el avance en los logros educativos, otorga un mayor control en el proceso del aprendizaje ya que se asume la responsabilidad

Estándares educativos

por los resultados obtenidos, a la vez que fortalece la profesión docente. Y es que generalmente y en buena medida recae esta responsabilidad en los profesores, puesto que ellos son quienes tienen a su cargo velar por el máximo aprovechamiento de los recursos de aprendizaje, constituyéndose en el primer recurso disponible; a la par de las distintas estrategias y metodologías que se aplican a lo largo de la instrucción que imparten. Y no se diga, en cuanto a lo correspondiente al proceso de evaluación misma, la cual como ya se mencionó, pretende afianzar dicho aprendizaje.

A partir de esta perspectiva, los estándares constituyen criterios claros, sencillos y medibles de lo que deben saber y hacer los estudiantes. Son un medio para monitorear las fortalezas o debilidades de los aprendizajes de los alumnos y, en progresión, operan como meta señalando hacia dónde se debe avanzar y permitiendo identificar las distancias relativas respecto a dicha meta. En sí, la finalidad de los estándares es que sean comprendidos y usados por la comunidad educativa, especialmente los profesores y, si ellos visualizan claramente los estándares o metas a alcanzar y el progreso que se está haciendo hacia las mismas, con más certeza todos sus esfuerzos se encaminarán a la consecución de dichas metas y sin duda alguna, ello influirá en los resultados obtenidos por los estudiantes.

Tal como lo mencionan Ferrer, Valverde y Esquivel (1999) un estándar puede definirse como una delimitación específica de los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales a ser adquiridos por la totalidad del alumnado, en términos estrictamente académicos, que constituyen un lenguaje común para todas las instituciones y actores, y que están sujetos a una evaluación sistemática en donde el reto más importante de ello es la calidad en el logro educativo. Dicho esto, si el aprendizaje no es de calidad, muy poco o casi nada se habrá hecho para que el proceso educativo cumpla con su cometido: elevar la calidad de los logros de los estudiantes y no solo hablando en términos cognitivos y procedimentales, sino en lo que se refiere a valores y actitudes.

De acuerdo con Gysling y Meckes (2011), los estándares se conciben como criterios comunes que sirven para trabajar colaborativamente al interior de las instituciones educativas con fines del mejoramiento. Así, los estándares describen ejecuciones complejas que integran conocimientos y habilidades, a la par que se asume que los estudiantes tienen distintos ritmos de aprendizaje. En este sentido, al considerar que cada uno posee características específicas y particulares para aprender, constituye un reto más para el docente, en cuanto a que es necesario diversificar las estrategias de enseñanza, para lograr que todos los alumnos aprendan; lo cual implica mostrar la disposición para realizar cambios e innovaciones.

Según lo menciona Esquivel (como se cita en Ferrer, 2006), los estándares cumplen con las funciones de dar a conocer lo que se espera que los estudiantes aprendan. Tienen la finalidad de mejorar la calidad de los logros dentro del sistema educativo y deben ser «referidos a criterios», es decir, que comparan el rendimiento de cada estudiante con las metas de contenido y desempeño previamente establecidas.

El establecimiento de estándares que representen objetivos auténticos de aprendizaje, en lugar de tareas puramente estudiantiles, es una práctica utilizada por los mejores profesores para ayudar a los estudiantes a aprender a evaluar su propio trabajo utilizando esos estándares (Bain, 2007). Es decir que, a la par que el docente tiene claras las metas a alcanzar, los estudiantes principalmente deben estar conscientes de tales metas, e idealmente estas debieran ser compartidas y al final coincidir para ambos actores, dentro de dicho proceso de aprendizaje-enseñanza.

En torno a ello, hay que considerar que no cualquier estándar propicia mejoras en la calidad educativa, ya que para ser excelentes, los estándares deben proponer metas que motiven y desafíen el intelecto de los estudiantes y que les proporcionen oportunidades de profundizar sus conocimientos y aplicarlos en las diferentes áreas de estudio.

Los estándares de contenido descritos de esta forma orientan sobre la dirección en que se desarrolla el aprendizaje, es decir, el desarrollo en cada dominio del aprendizaje. Mientras que los estándares de desempeño sirven como descripciones de niveles de logro de los alumnos.



Por otra parte, un sistema de calificaciones basadas en estándares es una alternativa que permite a los docentes proporcionar evaluaciones vinculadas a los objetivos del curso, al mismo tiempo que provee de retroalimentación clara, con equidad y transparencia en el proceso de evaluación (Atwood, Siniawski y Carberry, 2014).

Asimismo, la calidad educativa se asegura en la ampliación y apropiación de los distintos conocimientos o saberes por parte de los sujetos de aprendizaje, lo cual es favorable y beneficioso para ellos, no solo a nivel interno de la institución educativa a la cual pertenecen, sino a nivel externo en relación con otras instituciones, tanto nacionales como extranjeras; por ejemplo, al tener oportunidad de realizar un intercambio estudiantil fuera del país. De igual forma, cuando se incorporan al ámbito laboral, en donde han de realizar cambios en la sociedad como profesionales responsables.

La vinculación del tema de los estándares con la evaluación, se vería más claramente al responder estas preguntas planteadas por Valverde (2005): *¿Qué deben aprender los estudiantes?, ¿Qué deben enseñar los profesores?, ¿Cómo evaluar el logro de los estudiantes? y ¿Qué acciones se deben tomar en función de los resultados de la evaluación?*

La siguiente tabla puede ayudar a ejemplificar mejor la interrelación entre competencias, estándares de contenido, indicadores de logro, actividades e instrumentos de evaluación:



Tabla 1.
Área de Matemáticas

Competencia	Estándar (de contenido)	Indicadores de logro	Actividades de evaluación	Herramientas de evaluación
Relaciona formas, figuras geométricas, símbolos, signos y señales con diferentes objetos y fenómenos que acontecen en el contexto natural, social y cultural de su comunidad.	Aplica propiedades de ángulos, rectas, planos, polígonos y sólidos en la resolución de problemas geométricos	<p>Clasifica y mide ángulos.</p> <p>Descubre el paralelismo y la perpendicularidad en diferentes objetos que observa en el aula y fuera de ella.</p> <p>Clasifica triángulos por la longitud de sus lados.</p> <p>Clasifica cuadriláteros por la relación de paralelismo o perpendicularidad entre sus lados opuestos y contiguos.</p> <p>Calcula perímetro de triángulos y cuadriláteros.</p>	<p>Identificar un lugar de su comunidad (parque, cancha de fútbol, patio de su casa u otro).</p> <p>Hacer un dibujo de este lugar e identificar las figuras geométricas, símbolos, signos y señales que encuentra.</p> <p>Clasificar las figuras que encuentre, indicando si tienen la forma de un triángulo o de un cuadrilátero y clasificarlos de acuerdo con la longitud de sus lados o la perpendicularidad según corresponda.</p> <p>Calcular el perímetro de la superficie de esta área y de dos objetos que se encuentren en ella (ej. marco de la portería de fútbol, puerta, otro).</p> <p>Identificar que tipos de ángulos tienen algunos de los objetos que encuentre allí y medirlos.</p>	Rúbrica

Nota. Manual de Herramientas de evaluación en el aula. Adaptado del Ministerio de Educación y USAID/Reforma Educativa en el Aula, 2011.

Asimismo, para entender mejor la aplicación de los estándares de desempeño, se hace mención de la clasificación de niveles de desempeño que utiliza el MINEDUC en las evaluaciones de graduandos a nivel nacional:

Tabla 2.

Evaluaciones de graduandos a nivel nacional

Categoría	Nivel de desempeño	Lectura	Matemática
Logro	Excelente	El estudiante además de leer textos, hace conexiones entre la información leída y el conocimiento común, infiere el significado de las palabras por contexto, relaciona la información para resolver problemas y abstrae la idea principal del texto, también sintetiza, compara la información y establece generalizaciones.	El estudiante además de realizar conversiones de medidas de tiempo, capacidad, longitud y peso, utiliza los números reales para resolver problemas y simplifica expresiones numéricas y algebraicas; también resuelve operaciones combinadas, calcula áreas y perímetros de figuras combinadas, determina probabilidades, traduce el enunciado verbal de un problema a lenguaje algebraico y puede resolver problemas con información implícita.
	Satisfactorio	El estudiante además de leer textos, hace conexiones entre la información leída y el conocimiento común, infiere el significado de las palabras por contexto, relaciona la información para resolver problemas y abstrae la idea principal del texto.	El estudiante realiza conversiones de medidas de tiempo, capacidad, longitud y peso; utiliza los números reales para resolver problemas y simplifica expresiones numéricas y algebraicas.
No logro	Debe mejorar	El estudiante lee textos sencillos, elabora inferencias a partir de la información expresada en el párrafo, identifica secuencias y ubica información para responder a planteamientos de memoria inmediata	El estudiante puede ejecutar operaciones matemáticas considerando la jerarquía de las mismas, deducir secuencias numéricas, calcular perímetros y áreas, así como identificar expresiones algebraicas a partir de un enunciado.
	Insatisfecho	El estudiante lee textos de vocabulario sencillo y cotidiano. Hace conexiones simples entre la información leída y el conocimiento común. Puede identificar la idea principal si se encuentra al inicio del párrafo. Localiza información explícita en el texto.	El estudiante tiene una debilidad significativa en la comprensión y aplicación de conceptos matemáticos en aritmética, geometría, álgebra y estadística. Posee un vocabulario matemático limitado.

Nota. Recuperado del MINEDUC – DIGEDUCA, 2019).

A continuación, se presenta el desarrollo temático de los aspectos que contribuyen a lograr un aprendizaje de calidad.

2.1 Conocimientos (saberes) conceptuales, procedimentales y actitudinales

Una competencia es aquella que moviliza diferentes repertorios y diferentes saberes a nivel interno del sujeto de aprendizaje, lo cual le permite resolver situaciones problemáticas de distinta índole y naturaleza en el entorno en que se desenvuelve. Díaz, Barriga y Rigo (como se cita en Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011) mencionan que una competencia es la capacidad para resolver problemas de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas en diferentes situaciones sin limitarse solamente a aspectos procedimentales del conocimiento, sino, acompañado de elementos teóricos y actitudinales.

Al respecto, Corominas y otros (como se cita en Irigoyen et al., 2011) indican que el concepto de competencia implica la integración de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

De acuerdo con Rodríguez, citado por los mismos autores, el saber conceptual (saber conocer) se relaciona con el dominio de conocimientos desde un punto de vista disciplinar; el saber procedimental (saber hacer) es el conocimiento práctico o desarrollo de habilidades y destrezas específicas de su profesión, que lo distinguen de otras profesiones; el saber actitudinal (saber ser) abarca el conjunto de normas, valores y actitudes que permiten interactuar con éxito en el medio social.

Es decir, en cada ser humano y como interesa aquí, en cada aprendiente, constantemente se movilizan dichos saberes, gracias a los cuales se afronta un nuevo reto en su proceso de aprendizaje. Por supuesto, el docente no es ajeno a ello, ya que es quien tiene la misión de facilitar la activación, mediación, motivación, preparación y evaluación de tales saberes, a través de las distintas estrategias de aprendizaje que utiliza con los estudiantes; ya que con ello, al final lo que persigue es la formación integral en todo el alumnado.

Orozco, citado por los autores antes mencionados, refiere que los procesos de enseñanza en las instituciones de educación superior formen a los estudiantes en estos distintos saberes, que a la vez involucren diversas competencias genéricas y específicas, siendo estas las que les permitan ejercer un dominio completo en el campo de su profesión y continuar ejercitándose en el desarrollo y perfeccionamiento de las mismas.

2.2 Desarrollo en cada dominio del aprendizaje

Es bien sabido que el aprendizaje adquiere el carácter de significativo cuando empieza a desarrollarse a partir de la activación de conocimientos previos de los aprendices, tales como las ideas o concepciones que estos tienen y cómo se relacionan con otros conocimientos que poseen. De esta forma, el dominio que llegan a adquirir en un área específica de aprendizaje, conlleva la comprensión

tanto de conceptos, como ya se mencionó, así como, el perfeccionamiento de habilidades y capacidades que por lo mismo, son susceptibles de ser mejoradas; ya que el avance o progreso en cada una de ellas repercute en el avance de las otras, puesto que guardan estrecha relación entre sí.

De esta cuenta, el desarrollo en cada dominio del aprendizaje se vincula con el progreso, progresión o continuidad de ciertos criterios ordenados en una secuencia, que sirven de guía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y de apoyo en el proceso de evaluación. Según Prieto, Blanco y Brero (2002), observar cómo progresan los alumnos en su aprendizaje es la finalidad de estos criterios, gracias a los cuales, el docente concibe más claramente hacia dónde y cómo debe ayudar a conducir a los estudiantes en su aprendizaje; y de igual forma, lo importante es que ellos tengan claras dichas metas a alcanzar.

En tal sentido, el término progresión responde a un proceso de planificación cuidadosa y adecuada por parte del docente, en el cual se garantice la continuidad en el aprendizaje, de tal modo que las ideas de los alumnos avancen en la medida en que este es deseable (Driver, Squires, Rushworth y Wood-Robinson, como se citó en Prieto et al., 2002). La relevancia del papel del docente radica en contar con la capacidad de abordar gradualmente los distintos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que a la vez, se adecúen al ritmo de aprendizaje de cada estudiante; además, desde que se vuelve un experto en el camino que acompaña a los aprendices a desarrollar su máximo potencial y facilita el fortalecimiento de las competencias disponibles a su alcance y en una mutua colaboración e intercambio de experiencias con sus estudiantes.

Asimismo, de acuerdo con los autores anteriormente citados, la labor docente implica cómo conducir al estudiante para que alcance pequeñas etapas sucesivas que lo lleven a adquirir un dominio completo de la habilidad o competencia, considerando las dificultades que puedan presentarse según las características del aprendizaje de cada uno; ya que toma en cuenta un currículo en espiral, que implica regresar a aspectos previos, no concebido únicamente como un proceso lineal de progresión.

2.3 Niveles de logro en el aprendizaje

Los niveles de logro de cada competencia o dominio del aprendizaje suelen estar definidos en relación con ciertos criterios (Villa y Poblete, 2007):



Estos criterios de niveles de logro en el aprendizaje sirven de guía y orientación al docente para precisamente estar conscientes sobre cuánto esfuerzo más deben realizar los estudiantes hasta alcanzar el máximo nivel posible de logro en su aprendizaje. Idealmente, todos los aprendices debieran llegar a ese tercer nivel en el que demuestran un dominio total de la competencia, lo cual les asegura, con alta probabilidad, el éxito en el desempeño de su carrera profesional, abarcando todas las dimensiones de su aprendizaje. Si tanto docentes como estudiantes realizan un trabajo en conjunto por alcanzar el máximo nivel de logro, el proceso educativo se ve fortalecido y esto trae beneficios no solo a ellos como actores principales, sino a toda la comunidad de aprendizaje (instituciones educativas, autoridades, nación, etc.).

2.4 Desempeño en pruebas objetivas

Es importante abordar el tema de desempeño en las pruebas objetivas, ya que generalmente los estándares de niveles de logro se traducen a través de los resultados obtenidos en este tipo de pruebas; por ejemplo, en evaluaciones de admisión para ingresar a la universidad y pruebas de diagnóstico para determinar el nivel en que se ubican los alumnos, con el fin de implementar medidas remediales. Este tipo de exámenes se utilizan frecuentemente como parte del proceso de evaluación que se realiza a través de exámenes cortos, parciales o finales en diferentes asignaturas, lo cual involucra la preparación de los mismos; actividad tal que compete a todos los docentes en general.

De acuerdo con Morales (2006), la evaluación sumativa tiene como finalidad calificar o certificar el nivel del alumno al terminar un determinado periodo (parte del curso, al concluir el curso completo, etc.). Esta debe cumplir con las funciones de la evaluación formativa, en cuanto a informar y tomar decisiones que contribuyan a mejorar la calidad de la enseñanza del profesorado y el aprendizaje de los estudiantes.

En relación con varias de las características favorables de las pruebas objetivas, Morales continúa mencionando que estas son adaptables para verificar distintos objetivos y son cómodas para el profesor por la facilidad de corrección, sobre todo con grupos muy numerosos de estudiantes. Y aunque con frecuencia en este tipo de pruebas, algunos estudiantes tienden a adivinar la respuesta, aquellos alumnos que saben más, generalmente se inclinan a ser favorecidos al escoger la respuesta que estimen como más probable, ya que funciona como un *adivinar inteligente*.

La fiabilidad y la validez en las pruebas objetivas son muy importantes, ya que según refiere Morales (2006), un tipo de prueba o un tipo de pregunta es bueno si llega a comprobar el fin u objetivo para el que fue creada y esto es lo que constituye la validez del instrumento; mientras que la fiabilidad se refiere a la precisión en la medida, en cuanto a que si los estudiantes hubieran obtenido resultados similares en otras pruebas semejantes.

Por ello, al elaborar las preguntas dentro de una prueba objetiva es importante enfocarse en cómo se pregunta, no tanto en qué se pregunta, y pensar en la forma como tendrán que prepararse los alumnos para responder a preguntas de este tipo. Si lo que se pretende es que el alumno aprenda a pensar, a diferenciar, a relacionar y analizar, es conveniente realizar ejercicios previos que incluyan reactivos similares a los ítems de tales pruebas; ya que las preguntas no debieran ser una sorpresa para los estudiantes al momento de la evaluación misma (Morales, 2006).

A su vez, en este tipo de pruebas los docentes pueden considerar el nivel de dificultad que ellos mismos pretenden establecer, al identificar los criterios de calificación y principalmente estimulando que los alumnos se habitúen a pensar y estudiar en profundidad, evitando la memorización.

Morales (2006) indica las siguientes recomendaciones para elaborar pruebas objetivas:

- ➔ Tener clara una jerarquía de importancia, pensando tanto en contenidos y temas como en objetivos. Es decir, que la mayoría de preguntas sean de lo más importante del tema.

- ➔ Programar la prueba, estableciendo de antemano la proporción de preguntas deseable en cada tema y en cada objetivo, para que el conjunto resulte equilibrado.

- ➔ Las preguntas deben ser relevantes, con el fin de que se logre centrar la atención del alumno.

- ➔ En la medida en que hay un número mayor de preguntas, el efecto de las respuestas al azar es menor.

- ➔ Es mejor mientras hay más alternativas de respuesta (selección múltiple).

- ➔ Como principio general, *tres opciones de respuestas son suficientes*.

- ➔ Se obtiene mayor información al aumentar el número de preguntas y no tanto el número de opciones de respuestas.

- ➔ La formulación de la pregunta debe ser clara, de tal forma que no se preste a confusiones (evitar la redacción de preguntas en términos negativos: *no...*).

- ➔ Todas las respuestas deben ser aproximadamente de la misma longitud (la respuesta correcta no debe ser más larga o más matizada).

- ➔ Las respuestas falsas deben ser o tener un grado de *posibilidad* para evitar alternativas absurdas y sesgar la respuesta.

- ➔ Ser cuidadosos con expresiones como *siempre, nunca*, etc.

- ➔ Evitar utilizar como respuesta «*todas las anteriores*».

- ➔ Es válido utilizar ocasionalmente como respuesta «*ninguna de las anteriores*».

De acuerdo con (Morales, 2006), dentro de los tipos de preguntas más comunes en las pruebas objetivas se encuentran:



Preguntas del tipo verdadero-falso.



Preguntas con un espacio en blanco que debe completar el alumno.



Preguntas con el formato de dos *columnas*, donde el alumno debe asociar los elementos de una columna (preguntas) con los elementos de la otra columna (respuestas).



Preguntas de selección múltiple (con una respuesta correcta o con varias respuestas correctas).

Seguramente, la mayoría de profesores, en varias ocasiones, ha elaborado una prueba con estas características, ya que, como se mencionaba anteriormente, tienen la ventaja de ser calificadas con mayor prontitud. Aunque generalmente se hace uso de alguno de estos tipos de preguntas, pueden existir otras variantes que el docente considere combinar o modificar.

Según Morales (2006), lo que pretenden este tipo de preguntas es que los estudiantes entiendan los conceptos implicados y sus relaciones, y no tanto memorizar definiciones. Asimismo, las preguntas no tendrían que ser necesariamente difíciles para aquellos alumnos que asisten a clases regularmente, que realizan los ejercicios o tareas oportunamente y, por lo tanto, dedican suficientes horas al estudio.

Generalmente, se tiene la idea de que no todos los estudiantes podrían responder correctamente una prueba de este tipo y en realidad debiera ser lo contrario; es decir, aquellos alumnos que suelen obtener buenos resultados en diferentes actividades de aprendizaje dentro de un curso; Además, debieran conseguir resultados muy similares en este tipo de pruebas. De allí la importancia de que las preguntas estén bien elaboradas, para asegurar la fiabilidad y validez del instrumento (test, cuestionario, etc.) y en consideración con los niveles de dificultad aceptables.

Para los profesores, este tipo de preguntas pueden estimular su creatividad y ayudarles a definir lo que consideran formativo e importante para sus estudiantes para que, a partir de estas, pueden surgir preguntas abiertas muy bien formuladas, dentro de un proceso integral de evaluación (Morales, 2006).

Por lo tanto, que los docentes utilicen este tipo de pruebas no es algo fuera de lo común en la actualidad, ni algo contraproducente para el aprendizaje. Lo recomendable sería evitar el uso excesivo de las mismas, puesto que el proceso de

evaluación de los aprendizajes ha de ser considerado desde diversas perspectivas y en definitiva, tomando en cuenta una evaluación formativa.

Finalmente, al hablar de desempeño en las pruebas objetivas, lo esperado es que la mayoría de los estudiantes alcancen un nivel de logro aceptable o satisfactorio y preferentemente un nivel excelente, de lo contrario, como docentes correspondería revisar qué es posible mejorar, en cuanto al uso de estrategias didácticas para facilitar el aprendizaje y combinarlas con evaluaciones con un enfoque de carácter constructivista.

2.5 Calidad de los logros educativos

Al final de todo proceso educativo, lo que se espera es lograr un aprendizaje de calidad, en la medida en que cada estudiante avanza hacia el desarrollo y perfeccionamiento de sus propias habilidades y capacidades, o competencias, a su propio ritmo y apoyándose en los recursos con que cuenta; lo cual a su vez es fortalecido gracias a la diversidad de estrategias que los docentes utilizan y aplican dentro y fuera de los salones de clase.

De esta forma, la calidad no es tanto referida a la calidad de la enseñanza, sino más bien a la calidad del aprendizaje, traducida en cómo ayudar a aprender a los estudiantes (Morales, 2006). Por tanto, es un reto para los docentes procurar en los estudiantes el desarrollo de los distintos dominios de su aprendizaje y alcanzar los niveles de logro esperados en cada uno de ellos.

Alcanzar los mejores y los mayores logros de aprendizaje con cada uno de los diferentes grupos de estudiantes que el docente tiene a su cargo, seguramente es la expectativa que este anhela desde el primer día de clases, e incluso antes; a partir del momento en que asume el reto de dedicarse a ese compartir e integración de conocimientos y experiencias con sus alumnos.

Como siempre, la evaluación ocupa un papel medular dentro del proceso de aprendizaje-enseñanza, desde que ya no es vista solo como un proceso final o sumativo, sino, más bien como aquel que acompaña cada día en esa reciprocidad del intercambio de vivencias entre docente-estudiantes, precisamente, porque asume que toda forma de evaluación requiere que exista un aprendizaje; de lo contrario no tendría ningún sentido evaluar.

Por lo tanto, la calidad educativa se ve reflejada en las características de los profesionales egresados de la institución educativa en la que fueron formados, tanto en lo que se refiere a los aspectos relacionados con una destacada preparación académica, así como, en cuanto a la proyección de las propias actitudes, valores y compromiso hacia la sociedad.

3.

Situaciones y aplicaciones

Luego de haber mencionado conceptos y definiciones en torno al tema de estándares de evaluación, a manera de reflexión se presentan las siguientes situaciones en clase, ya que, seguramente en algún momento como docente, puede identificarse con ciertas experiencias. Se sugiere leer algunas de ellas y responder para sí mismo la pregunta que se plantea en cada situación.

1. *En un primer día de clases, lleva a cabo la activación de pre-saberes realizando preguntas a todos los alumnos en general y una lluvia de ideas sobre un tema introductorio. Pero los estudiantes permanecen callados y ninguno quiere opinar.*

¿Qué hace como docente en este caso?

2. *Durante la primera semana de clases aplica una prueba diagnóstica a sus estudiantes y se da cuenta que más de la mitad del grupo responde incorrectamente a las preguntas planteadas.*

¿Qué acciones debiera tomar desde el inicio del curso?

3. *Al presentar el programa del curso a sus estudiantes, nota que asignó más de la mitad de la valoración completa del mismo, tanto a evaluaciones parciales como a la evaluación final.*

¿Considera que está bien que se quede de esta forma o sería recomendable que lo discutiera con sus estudiantes en ese momento? ¿Qué cambios haría al respecto?

Situaciones y aplicaciones

4. *Al exponer un tema relevante en clase y que seguramente será objeto de evaluación, percibe que los estudiantes se distraen y se encuentran más bien atentos al uso de sus dispositivos móviles.*
¿Qué comentarios dirige a sus estudiantes, sin caer en que sean considerados como una orden o imposición dentro de la clase?
5. *Al explicar un tema nuevo en clase, se da cuenta que los estudiantes cuentan con poca base académica anterior y está consciente que debe reforzar dichos conocimientos.*
¿Cuál es la primera acción que implementa con ellos?
6. *Cuando revisa trabajos escritos de sus alumnos y encuentra numerosos errores ortográficos e inconsistencias en la redacción.*
¿Qué acostumbra hacer al respecto?
7. *Al asignar temas de lectura a sus estudiantes, cae en la cuenta que su nivel de comprensión necesita mejorar.*
¿Qué actividades lleva a cabo para fortalecer su comprensión de lectura?
8. *En una de las pruebas objetivas que aplica dentro de sus cursos, aproximadamente la mitad de los estudiantes obtiene menos del 60% de las respuestas correctas.*
¿Cómo procede en este caso?
9. *En distintos momentos dentro de la clase, varios de los alumnos muestran una actitud de poco compromiso con el estudio y por consiguiente su rendimiento académico es bajo.*
¿Qué procura como docente en estos casos?
10. *Luego de haber realizado diversas actividades de aprendizaje con los estudiantes y haberlas completado satisfactoriamente por la totalidad de los alumnos, se aplica una evaluación y los resultados son satisfactorios.*
¿Qué se espera que continúe realizando como docente?
11. *Una vez que preparados sus instrumentos de evaluación y al momento de tomar la prueba y responder las preguntas, los estudiantes manifiestan muchas dudas en ese momento.*
¿Qué acciones realiza durante y después de la evaluación?

12. Cuando revisa las pruebas realizadas por los estudiantes, cae en la cuenta que incluso los alumnos que siempre se preparan, respondieron incorrectamente a la mayor parte de las preguntas.
¿Cómo procede al calificar las pruebas?
13. Cuando los estudiantes tienen serias dificultades para expresar sus propias opiniones, ya sea en forma oral o por escrito.
¿Qué estrategia/s utiliza para que logren expresarlas con éxito?
14. Dentro del grupo de estudiantes se ha identificado a varios de ellos que explícitamente han mencionado que se conforman con la nota mínima para aprobar el curso.
¿Qué comentarios recibiría de su parte ese grupo de estudiantes?
15. Cuando asigna una tarea para ser entregada el siguiente día de clases, nota que los estudiantes se sienten muy inseguros de haberla realizado correctamente.
¿Asigna una nueva tarea, permite que realicen la misma incorporando correcciones o brinda más tiempo para hacerla?
16. Al asistir a clases, sus estudiantes le hacen algún comentario sobre tener muchas dudas respecto al contenido explicado en la clase anterior:
Les plantea preguntas como: ¿se entendió claramente lo que vimos en la clase anterior o todavía hay alguna duda? O bien, ¿les presenta ejemplos adicionales para que los estudiantes terminen de aclarar los conceptos teóricos o procedimentales?
17. Cuando asigna tareas para ser entregadas vía electrónica o digital.
¿Se asegura que todos estén al tanto sobre de cómo realizar dicha entrega?
18. Al acercarse el momento de llevar a cabo alguna evaluación parcial, se percató que el contenido previsto a evaluar no fue posible explicarlo en clase.
¿Realiza preguntas sobre dicho contenido, o bien lo aborda detenidamente luego de realizar la evaluación?
19. Al revisar trabajos escritos de los estudiantes, nota que no comprendieron correctamente las instrucciones indicadas.
¿Qué propone hacer al respecto?
20. Al revisar el trabajo final del curso, considera que los estudiantes presentan serias deficiencias todavía.
¿Se inclina por calificarlos con una baja nota y darles la aprobación, o prefiere que lo mejoren y que tengan que someterse a evaluación de recuperación?

- 21.** *Mientras ha avanzado el curso, nota que los estudiantes se sienten motivados e interesados en los contenidos que se han visto hasta el momento.*
¿Qué continúa haciendo al respecto?
- 22.** *Dentro de su grupo de estudiantes ha identificado en varios de ellos que tienen un desempeño sobresaliente.*
¿Qué seguimiento brinda a estos casos?
- 23.** *Varios de sus estudiantes lo abordan al final de la clase para preguntarle sobre la nota que obtuvieron en su evaluación parcial.*
¿Cómo atiende sus inquietudes en esos casos?
- 24.** *Los estudiantes generalmente se sienten presionados en la época de evaluaciones parciales y/o finales.*
¿Qué acostumbra a decirles cuando se aproximan dichas fechas?
- 25.** *Un estudiante se acerca a comentarle que no podrá estar presente en la fecha que corresponde realizar la evaluación parcial.*
¿Qué medidas toma en este caso?
- 26.** *En algún momento comenta con otros docentes del mismo curso, cómo ha sido su avance en el mismo y se da cuenta que en su curso han avanzado más despacio.*
¿Qué piensa al respecto?
- 27.** *Por parte de la Facultad en que imparte cursos, le solicitan un informe de los logros y dificultades que presentan sus estudiantes.*
¿Cuán detallado brinda dicho informe?
- 28.** *Por parte de su Facultad llega el Coordinador o Director de carrera a observarlo a su clase.*
¿Cómo se siente referente a esta situación?
- 29.** *Aquellos alumnos que dentro de su curso obtuvieron las notas más altas y un desempeño sobresaliente, le comentan que desean asignarse otro curso con usted.*
¿Qué les respondería y cómo se sentiría al respecto?



4.

Acciones

Dentro de las acciones enfocadas al proceso de evaluación y utilizando pruebas objetivas con distintos tipos de estudiantes, sin el ánimo de considerarlas como una formulación mágica, se sugieren las siguientes para implementar.

Convertir preguntas del tipo verdadero-falso en preguntas de selección múltiple



Proponer varias respuestas desde lo claramente verdadero a lo claramente falso:

- a. Absolutamente verdadero
- b. Posiblemente verdadero
- c. Posiblemente falso
- d. Absolutamente falso

Incluir tres respuestas (al menos una vez cada respuesta debe ser la correcta):

- a. Verdadero
- b. Falso
- c. Falta información

Proponer dos afirmaciones y evaluarlas conjuntamente:

- a. Solo A es verdadero
- b. Solo B es verdadero
- c. A y B son verdaderos
- d. A y B son falsos

➔ Preguntas con formato de dos columnas

Colocar más opciones de respuestas que las del listado de preguntas (es decir que «sobren» respuestas).

Ordenar alfabéticamente tanto preguntas como respuestas, para evitar el adivinar las respuestas.

Incluir variantes, como asociar:

- Autores y frases significativas
- Conceptos y ejemplos
- Datos e interpretaciones
- Preguntas sobre problemas y respuestas sobre soluciones

➔ Preguntas de selección múltiple con varias respuestas correctas

Varias respuestas correctas: (ejemplo)

Los diseños experimentales que incluyen grupo de control son *(puede haber más de una respuesta correcta)*:

- a. Cuasi-experimentales
- b. Pre-experimentales
- c. Experimentales puros

Elección combinada:

De los siguientes diseños experimentales ¿cuáles incluyen grupo de control?

- A. Cuasi-experimentales B. Pre-experimentales C. Experimentales puros
- a. A y B
 - b. A y C
 - c. B y C
 - d. A, B y C

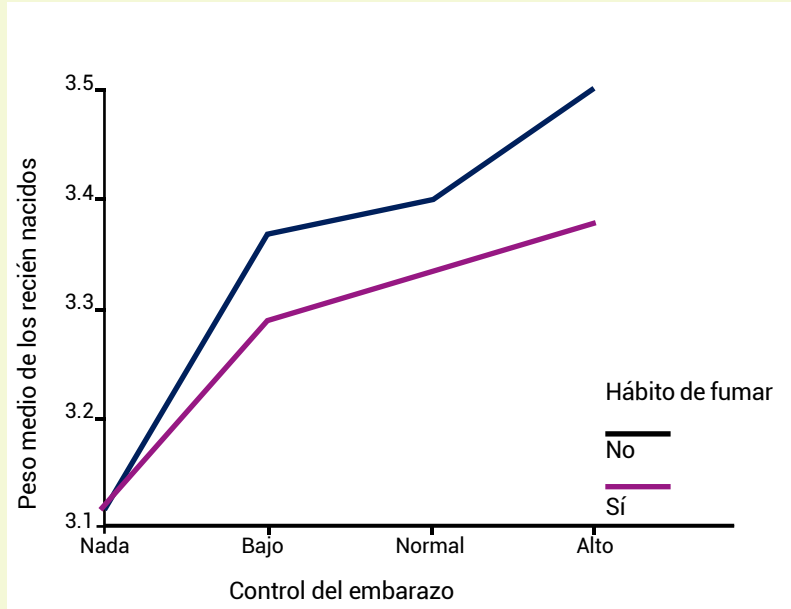
Múltiple verdadero-falso:

Los diseños experimentales que incluyen grupo de control son:

- | | | |
|-------------------------|---------------|-----------|
| a. Cuasi-experimentales | ___ Verdadero | ___ Falso |
| b. Pre-experimentales | ___ Verdadero | ___ Falso |
| c. Experimentales puros | ___ Verdadero | ___ Falso |

➔ Otro modelo de preguntas de selección múltiple

Se presenta una gráfica: (ejemplo)



Afirmaciones (preguntas):

1. El peso de los recién nacidos de las madres que no fumaban y se controlaron lo suficiente durante el embarazo es evidentemente más alto.
2. Los recién nacidos cuyas madres fumaban durante el embarazo y tuvieron poco control en el mismo, registraron un peso menor.
3. El hecho de fumar/no fumar incide más que el control del embarazo de las madres, en el peso de los recién nacidos.

Respuestas comunes a todas las preguntas:

- a. Evidentemente cierta
- b. Probablemente cierta
- c. Ni cierta ni falsa, la información es insuficiente
- d. Probablemente falsa
- e. Indudablemente falsa

➔ El uso de casos

El uso de casos se presta para formular preguntas con el fin de comprobar conocimientos, capacidad de análisis y de aplicación. Un mismo caso permite:

- Identificar los datos esenciales
- Identificar el problema
- Valorar estrategias de solución
- Seleccionar estrategias según distintas soluciones
- Identificar datos necesarios para la solución

➔ Preguntas objetivas orientadas a facilitar el estudio reflexivo de un texto

Pueden ser útiles como parte de un estudio dirigido:

Lo dicho en el primer párrafo de la página 25 comparado con lo que se afirma en el segundo párrafo de la página 28:

- a. Lo contradice
- b. Es una consecuencia
- c. Lo confirma
- d. No tiene nada que ver

(La mayor parte de los ejemplos son tomados de Morales, 2006).

Además, dentro de otras acciones a considerar como parte del logro de estándares de calidad en los aprendizajes, se sugieren las siguientes:



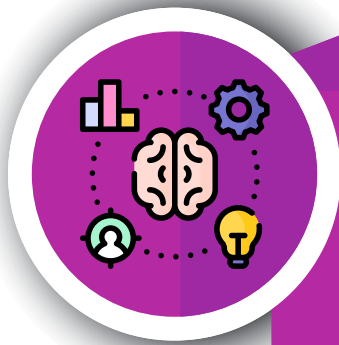
Activar conocimientos previos

Considerar en todo momento los **conocimientos previos** que poseen los estudiantes y a partir de los cuales ellos pueden avanzar en un progreso continuo de aprendizaje. Y no dudar en regresar, si en algún momento es necesario volver a abordar contenidos anteriores, con el fin que el dominio en un área específica sea alcanzado a un máximo nivel de logro.



Tomar en cuenta los estilo de aprendizaje

En cuanto a la forma como los estudiantes aprenden y afianzan mayores habilidades y destrezas, es necesario tener siempre presente que cada uno avanza a ritmos distintos de aprendizaje y de igual forma cada quien posee un **estilo diferente para aprender**. Por lo cual, corresponde a todo docente aplicar una diversidad de estrategias, tanto de activación de conocimientos, como de elaboración de la información y principalmente de evaluación, con el fin de lograr un aprendizaje significativo en cada uno de los aprendices.



Estrategias para motivar el aprendizaje

Y no menos importante es conseguir que **los estudiantes se muestren interesados, comprometidos y apasionados con su propio aprendizaje**, por lo cual la labor docente incluye, también, la aplicación de **estrategias de motivación**, como de integración en un trabajo colaborativo y recíproco; es decir, gracias a que el proceso aprendizaje-enseñanza es siempre en ambas vías y aunque el docente es generalmente el más experto, nunca está libre de aprender de sus propios estudiantes. Lo cual se vería reflejado sin duda en un aprendizaje de mayor calidad.



5.

Reflexionar y valorar, al finalizar

Como parte de un proceso de autoevaluación en relación con la temática abordada en este módulo, se le invita a responder los siguientes cuestionamientos que le permitirán valorar la importancia de cada aspecto:

- a. ¿Cómo presenta su programa o iniciativa del curso a sus estudiantes, el primer día de clases?
- b. ¿En qué aspectos hace mayor énfasis (contenidos, objetivos, evaluación, etc.) al presentar el programa del curso?
- c. Al inicio del ciclo ¿cómo hace para que los estudiantes tengan claro lo que se espera de ellos al final del ciclo?
- d. ¿Cuánta valoración de la nota completa del curso, asigna a evaluaciones parciales y a la evaluación final?
- e. ¿Qué tipo de «pruebas» utiliza generalmente en las evaluaciones parciales y en la evaluación final?
- f. ¿Tiene alguna ponderación dentro de la nota del curso, la asistencia y/o la puntualidad a clases? ¿qué porcentaje de la nota le otorga?

- g. ¿Qué cantidad de pruebas objetivas realiza dentro de un curso? ¿cuántas formas distintas elabora de cada una de ellas, para evitar que los estudiantes «copien» entre sí, en una misma evaluación?
- h. ¿Con qué frecuencia realiza este tipo de pruebas utilizando la herramienta que ofrece el Portal académico, a través de los *cuestionarios en línea*?
- i. ¿Qué decisiones toma respecto a los resultados de las estadísticas que refleja el mismo Portal, luego de calificar la evaluación en línea?
- j. ¿Qué acciones toma cuando la mayor parte de su grupo de estudiantes obtiene notas bajas en alguna prueba?
- k. ¿Cuán detallada es la retroalimentación que brinda a sus estudiantes al revisar/ calificar tareas y/o evaluaciones?
- l. ¿Generalmente otorga segundas oportunidades para mejorar un trabajo que ya tiene una calificación? ¿por qué si/no?
- m. ¿Con cuánta frecuencia asigna trabajos adicionales para que los estudiantes puedan mejorar alguna nota?
- n. ¿En su Facultad de trabajo, acostumbran a realizar pruebas de seguimiento académico? ¿Qué resultados obtiene su grupo de estudiantes en las mismas?
- ñ. Cuando imparte el mismo curso en distintas carreras o jornadas de estudio ¿acostumbra a realizar similares actividades de aprendizaje con todos?
- o. ¿Confiere el mismo nivel de exigencia académica cuando imparte cursos en distintas carreras o jornadas de estudio? ¿por qué si/no?
- p. ¿Cuán frecuentemente comparte con otros docentes del mismo curso, para comentar sus avances y/o dificultades que presenta su grupo de estudiantes?
- q. ¿Qué tipo de reporte de seguimiento de sus estudiantes es requerido por parte de la coordinación o dirección de carrera en la Facultad a la que pertenece?
- r. Al finalizar cada ciclo académico ¿cuán satisfecho se siente con los logros de sus estudiantes?



A manera de conclusión, y en sintonía a lo que hoy en día se enmarca en la educación actual e innovadora, le invitamos a implementar diversas estrategias de evaluación, que giren en torno a las necesidades y desarrollo de las capacidades y talentos de su estudiante. Estas, deben estar dirigidas en función de lograr un aprendizaje auténtico y de calidad, favoreciendo el contexto educativo.

Referencias

- ▶ Atwood, S., Siniawski, M., y Carberry, A. (2014). Uso de calificaciones basadas en estándares para evaluar efectivamente cursos de diseño basados en proyectos. En la *Conferencia y Exposición Anual de ASEE, Actas de la Conferencia* Sociedad Estadounidense para la Educación en Ingeniería.
- ▶ Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universidad de Valencia, España.
- ▶ Ferrer, G. (2006). *Estándares en educación. Implicancias para su aplicación en América Latina*. Recuperado de https://www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/estandares_educacion_implicancias_aplicacion_AL_ferrer.pdf
- ▶ Ferrer, G., Valverde, G., y Esquivel, J. (1999). *Aspectos del curriculum intencional (prescrito) en América Latina: revisión de tendencias contemporáneas en curriculum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos*. PREAL-GTEE.
- ▶ Gysling, J., y Meckes, L. (2011). *Estándares de aprendizaje en Chile: mapas de progreso y niveles de logro SIMCE 2002 a 2010*. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/PREALDOC54.pdf>
- ▶ Irigoyen, J., Jiménez, M., y Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (48), p. 243-266. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662011000100011&script=sci_arttext
- ▶ Morales, P. (2006). *Evaluación y aprendizaje de calidad*. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- ▶ Ministerio de Educación y USAID/Reforma Educativa en el Aula. (2011). *Herramientas de evaluación en el aula (3.ª Ed.)*. Guatemala: MINEDUC.
- ▶ Ministerio de Educación – DIGEDUCA. (2019). *Resultados graduandos*. Recuperado de <https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/resultadosGraduandos/graduandos.html>
- ▶ Loredo, J. (Coord.) (2018). *Pedagogía Ignaciana y Currículo: Implicaciones en la formación de los jóvenes en educación*. México: Universidad Iberoamericana de Puebla. Recuperado de <https://ceat.url.edu.gt/pagina/pedagogia-ignaciana-y-curriculo-implicaciones-en-la-formacion-de-los-jovenes/>
- ▶ Prieto, T., Blanco, A., y Brero, V. (2002). La progresión en el aprendizaje de dominios específicos: una propuesta para la investigación. *Enseñanza de las ciencias*, 20 (1), p. 3-14. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile/21776/21610>
- ▶ Valverde, G. (2005). *El movimiento a favor de los estándares en los Estados Unidos*. Recuperado de <https://www.albany.edu/~gv382/Estandares.pdf>
- ▶ Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Universidad de Deusto, Bilbao, España.