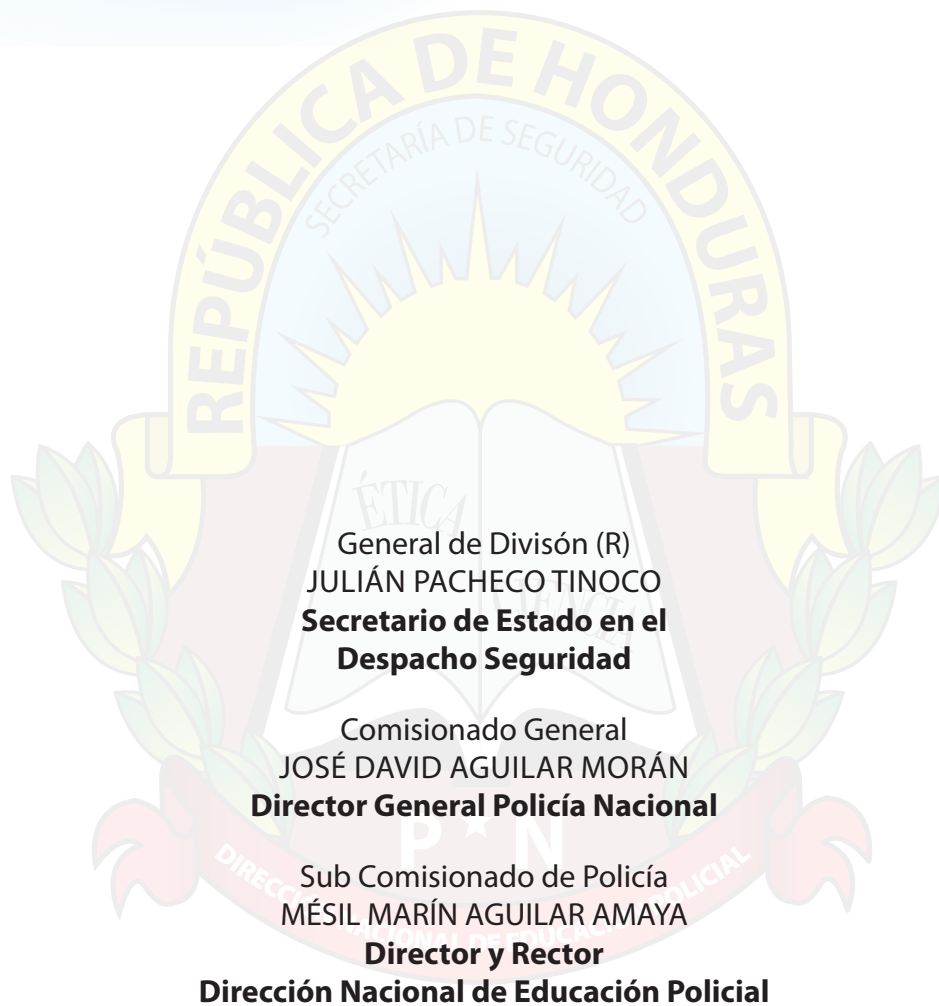




Guía de
Evaluación de
Aprendizajes
en el Sistema de Educación Policial



Índice

INTRODUCCIÓN 5

1

NATURALEZA Y ALCANCE DE LA GUÍA DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN POLICIAL (SEP) 7

- 1.1 Educación y evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje 9
- 1.2 Constructivismo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje significativo y evaluación de los aprendizajes 12

2

LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES. ASPECTOS CONCEPTUALES Y MODELOS PREVALECIENTES 19

- 2.1 ¿Qué es la evaluación de los aprendizajes? 21
- 2.2 La evaluación de los aprendizajes. Atendiendo a los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, el actor del proceso que la realiza y su relación con los contenidos 21
- 2.3 Modelos prevalectes de evaluación de los aprendizajes 27

3

MODELOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN EL MARCO DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL SEP 33

- 3.1 *La prueba escrita: ¿Qué es y cómo se elabora?*..... 35
- 3.2 *La rúbrica: ¿Qué es y cómo se elabora?*..... 43
- 3.3 *El portafolio* 47
- 3.4 *Tutoría individual* 50
- 3.5 *Aprendizaje basado en problemas*..... 52
- 3.6 *Estudio de casos* 55
- 3.7 *Aprendizaje por proyectos* 57
- 3.8 *Aprendizaje colaborativo*..... 58

4

PROCEDIMIENTO PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN 61

- 4.1 *Planificación de la evaluación* 63
- 4.2 *La revisión, aprobación y aplicación de los instrumentos de evaluación* 64

BIBLIOGRAFÍA 67

Introducción

La presente **Guía de Evaluación de Aprendizajes en el SEP**, se desarrolla de manera articulada con el *Marco Estratégico de la Secretaría de Seguridad 2015-2022* para la reforma policial; específicamente, con el objetivo operativo No. 1.3 (*“Perfeccionar el Sistema de Educación Policial”*) y el objetivo estratégico 1 (*“Mejorar la confianza ciudadana mediante una reforma policial efectiva”*) del Marco referido. Asimismo, con el *Plan Estratégico de la Dirección Nacional de Educación Policial 2018-2020*, particularmente en las líneas 4 y 5.

La *Guía de Evaluación de Aprendizajes en el SEP* se produce dentro del contexto de la formación, capacitación, profesionalización y especialización del talento humano de la Policía Nacional de Honduras y la sociedad en general, por lo que ha adoptado la Formación Basada en Competencias, debido a que la institución policial se mueve en una cultura de servicio al ciudadano, la filosofía de policía comunitaria, el respeto a los derechos humanos y la rendición de cuentas como elementos característicos de la gobernabilidad democrática del sector seguridad y justicia.

El **objetivo general** de la *Guía de Evaluación de Aprendizajes en el SEP* es **proponer estrategias de evaluación de los aprendizajes entendidos como desarrollo de competencias (profesionales o laborales) policiales coherentes con el Enfoque de Formación Basada en Competencias adoptado por esta dirección.**

Los **objetivos específicos** de la *Guía de Evaluación de Aprendizajes en el SEP* son tres:

- a. Facilitar la institucionalización y estandarización de instrumentos de evaluación del desarrollo de competencias en los procesos educativos del SEP.
- b. Indicar las estrategias metodológicas adecuadas y coherentes con la formación, capacitación, profesionalización y especialización del talento

humano de la Policía Nacional de Honduras y la sociedad en general, mediante el Enfoque de Formación Basada en Competencias adoptado por el SEP.

- c. Prescribir las especificaciones técnicas de las herramientas cualitativas de evaluación del desarrollo de competencias con el que docentes e instructores deben promover los procesos educativos en los diferentes niveles que conforman el SEP.

La guía se ha estructurado en cuatro capítulos que presentan la evaluación como un fenómeno Ex Ante y Durante y no como un fenómeno Ex Post. A la vez, como un fenómeno cualitativo y no como una práctica fácil de cuantificar rendimientos académicos.

En el *primer capítulo*: “Naturaleza y alcance de la Guía de evaluación de aprendizajes en el SEP” se abordan la naturaleza y los alcances de la presente guía, así como los fundamentos esenciales para monitorear el logro (o no) del desarrollo de las competencias profesionales o laborales en los alumnos que forman parte del SEP.

El *segundo capítulo* denominado “La evaluación de los aprendizajes. Aspectos conceptuales y modelos prevalecientes”, presenta nociones básicas sobre qué es normativamente la evaluación de las competencias (un aprendizaje al fin y al cabo), la relación de la evaluación con la naturaleza procesual del aprendizaje o del desarrollo de competencias; y, por último, presenta los modelos prevalecientes de evaluación.

El *tercer capítulo*: “Modelos e instrumentos de evaluación de los aprendizajes en el marco del Modelo Pedagógico del SEP” define taxativamente las estrategias articuladoras y los instrumentos pertinentes de evaluación: qué son, cómo se implementan, qué usos se les da.

Y en el *capítulo cuatro*: “Procedimientos para el desarrollo de estrategias de evaluación”, se desarrolla la narrativa de procedimientos para la planificación de la evaluación; para la revisión, aprobación y aplicación de instrumentos de evaluación; y, finalmente para la toma de decisiones en relación a los resultados de evaluación del desarrollo de competencias.

El último apartado de la presente guía da cuenta de la bibliografía sumaria consultada o que sirvió de soporte.



Capítulo 1: ***Naturaleza y Alcance de la Guía de Evaluación de Aprendizajes en el Sistema de Educación Policial (SEP)***



La presente guía tiene el propósito de convertirse en una herramienta de referencia para desarrollar de manera efectiva el proceso de evaluación de los aprendizajes, al brindarle los elementos conceptuales que sustentan dicho proceso, los formatos y modelos a emplear, así como las sugerencias y ejemplos que faciliten su realización.

Aunque se circunscribe a una temática muy específica de su quehacer pedagógico, es decir, a la evaluación de los aprendizajes, es importante destacar que este documento no es un esfuerzo aislado para el logro de resultados parciales en un área de su desempeño como docente, sino que forma parte de una estrategia de reconversión institucional muy bien concebida, que incluye la implementación de otras guías y de nuevas normativas, así como de un

grupo de acciones de acompañamiento y capacitación, dirigidas a fortalecer las competencias de cada uno de los miembros de nuestro equipo docente.

Es importante que considere, antes de continuar con la lectura y estudio de los capítulos que integran este texto, que lo aquí expuesto no funciona a manera de leyes y preceptos cerrados sino que, más bien, busca motivar la reflexión y proponer consideraciones que sirvan de pauta y marquen la ruta para una adecuada evaluación de los aprendizajes de los alumnos del SEP, punto de vital importancia para el desarrollo de una práctica educativa coherente con las necesidades de sus estudiantes y favorecedora de la formación armónica, multifacética e integral que la institución preconiza.

1.1 Educación y evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Desde la antigüedad el hombre ha intentado explicar los procesos que tienen que ver con su propia formación. Muchas son, por tanto, las obras que se refieren al tema desde disímiles perspectivas; pero a la hora de definir la educación, no se pueden dejar de observar un grupo de aspectos que la distinguen del resto de procesos en los que se ven involucrados los seres humanos.

Los fines que persigue, el dilema educación-instrucción, el nivel de participación de los sujetos que intervienen, las disciplinas

científicas encargadas de analizar y sistematizar el conjunto de saberes que supone, así como el impacto social de su

práctica, son algunos de esos elementos esenciales a tener en cuenta a la hora de definir la educación.

Al decir de Ortiz (s/f): “Entendemos la educación como un sistema de influencias conscientemente organizado, dirigido y sistematizado sobre la base de una concepción pedagógica determinada”, (p 15), su objetivo entonces es la formación multilateral y armónica del estudiante, partiendo de la educación en valores para que se integre a la sociedad en que vive y contribuya a su desarrollo y perfeccionamiento.

Esta definición abarca los puntos que consideramos esenciales a la hora de conceptualizar la educación y como puede notarse, supera el estrecho marco de otras definiciones que centran su atención en el proceso de adquisición de información, conocimientos y procedimientos (instrucción), dejando de lado la importantísima y necesaria formación integral que la educación supone.

No se puede, por tanto, confundir educación con la simple instrucción, sino que esta última es solo una parte de la primera, es decir, está indisolublemente ligada al sistema de influencias que busca la formación integral del sujeto.

Dentro de este proceso de formación integral o multilateral del estudiante, juega un papel fundamental el proceso de enseñanza-aprendizaje, que aunque ampliamente

definido por muchos autores, es necesaria la adopción de una definición que se adecúe a nuestras necesidades como institución de la educación policial.

Para el desarrollo de esta definición debemos partir de los retos de la educación de hoy, en un contexto signado por lo que se conoce como sociedad del conocimiento: término que intenta resumir los cambios significativos que la irrupción de las tecnologías de la información y la capacidad de producción del conocimiento han impactado en las últimas décadas dentro de la sociedad, y que han permitido la superación de la concepción de sociedad industrial, propia de los siglos XIX y XX. En este sentido (Rodríguez, 1996), apunta los siguientes desafíos de la educación superior actual:

- Asegurar una educación de calidad dentro de un sistema masificado.
- Reforzar el contenido interdisciplinario y pluridisciplinario de los programas.
- Mejorar los métodos y las técnicas (incorporando los resultados de los procesos de la informática y la comunicación).
- Reforzar la integración entre la investigación y la enseñanza principalmente en el campo científico.

Dimensionando entonces el proceso de enseñanza-aprendizaje a la luz de lo que de él se espera en la actualidad,

podríamos considerarlo como un proceso consciente, estructurado, inclusivo y de calidad que, centrado en el estudiante, incorporando los avances de las tecnologías de la información y las comunicaciones, e integrando la investigación científica, propicie la apropiación pluridisciplinaria de conocimientos relevantes para vivir en sociedad, junto con las destrezas para aplicarlos y adaptarlos de manera creativa a un mundo en constante cambio, es decir, el desarrollo de competencias.

Definidos ya los términos “educación” y “proceso de enseñanza-aprendizaje”, hemos de llegar a la relación de los mismos con el de “evaluación”.

Como un primer ejercicio, partamos de un acercamiento al término evaluación desde la siguiente definición general: *La evaluación es el proceso mediante el cual se emite un juicio de valor acerca del atributo en consideración; y también es el proceso que permite tomar decisiones* (Quesada, 1988, citado por Córdova, 2010)

Esta definición, aunque ya hicimos alusión que tiene un carácter general, deja ver dos elementos que nos parecen esenciales: primero, la emisión de un juicio de valor que es consustancial a todo proceso evaluativo; segundo, el apuntar a la toma de decisiones como una de las razones de ser de la evaluación, aspecto interesante si tenemos en cuenta que, sobre todo en el ámbito educativo, muchas veces se le ve como un

fin en sí misma y no como una herramienta que permite replantear el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra definición algo más específica en torno al término al que nos estamos aproximando es la que concibe que: *evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje significa valorar (colectiva e individualmente, total y parcialmente) los resultados obtenidos de la actividad que conjunta a profesores y alumnos en cuanto al logro de los objetivos de la educación* (Carreño, 1991, citado por Córdova, 2010).

Como podemos apreciar esta nueva definición aporta varios elementos importantes al análisis que estamos desarrollando, estos son:

- El carácter individual y colectivo de la evaluación.
- La necesidad de valorar no solo los resultados del estudiante, sino también los del docente.
- Evaluar el logro de los objetivos propuestos.

Conjuntando ambas definiciones y agregándole un grupo de aspectos que las relacione con el enfoque que hemos seguido a la hora de definir el proceso de enseñanza-aprendizaje, podríamos expresar que la evaluación es la revisión, medición, sistematización, emisión de juicio y/o acreditación, sobre la base de criterios previamente definidos, del desempeño

alcanzado por los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnos de todos los niveles educativos del SEP, docentes, instructores, equipo), pero también del alcance y ajuste de toda la planeación (planes y programas de estudio, la administración, la planificación, las

estrategias de enseñanza) en el logro de los fines educativos propuestos.

En próximos epígrafes seguiremos profundizando en la evaluación como componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2 **Constructivismo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje significativo y evaluación de los aprendizajes**

Después de haber reflexionado en torno a temas tan amplios como son la educación, el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación, queremos acercarnos un poco más a la práctica educativa concreta, partiendo de algunas concepciones teóricas que la han sustentado en las últimas décadas. Exploraremos los postulados del constructivismo, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje significativo y el nuevo significado que ellos le han dado al proceso de evaluación.

El constructivismo es uno de los términos más empleados en las últimas décadas dentro del área educativa y, por tanto, ha sido definido desde diferentes perspectivas: Lo podemos encontrar como enfoque, como paradigma, como teoría o concepción epistemológica y también como punto de vista de la manera en que se construyen los conocimientos. No obstante las diferencias que puedan plantear quienes se dedican a su estudio, todos parten implícita o explícitamente, de la premisa de que los seres humanos somos capaces de construir nuestro conocimiento, mediante el intercambio y la interacción

activa con los demás y basados en lo que ya sabemos.

Las investigaciones de Piaget, Vygotsky, Barlett, Bruner y Dewey son las fuentes fundamentales de las teorías constructivistas, pero existen diferentes corrientes dentro de ese cuerpo teórico; unas que, sin desconocerlo, demeritan el papel de la interacción social en la construcción del conocimiento, y otras que parten del principio de la construcción social compartida del conocimiento.

Esta polémica entre las diferentes posturas teóricas ha propiciado el surgimiento de dos maneras de analizar el proceso institucionalizado de construcción del conocimiento, es decir, el que se da en el marco de la institución educativa: desde los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje o desde las estrategias de influencia educativa tendientes a generar, promover y orientar el aprendizaje. A pesar de la aparente polarización de dichas concepciones, defendemos el criterio de que no son excluyentes, sino que perfectamente pueden articularse, pues tienen un tronco común en las que Coll (1990, citado por Díaz, 2002), sintetiza como las tres ideas en torno a las cuales se organiza la concepción constructivista:

1. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y este puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.
2. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a

que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel nacional, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos educativos.

3. La función del docente es articular los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la labor del profesor no se limita a crear las condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita o deliberadamente dicha actividad.

De lo anterior puede comprenderse el papel activo del estudiante en la construcción o reconstrucción de los aprendizajes y la función del docente de acompañarlo en ese proceso, son las claves fundamentales de la concepción constructivista.

Dentro del marco de la participación activa del estudiante que el constructivismo establece, debe generarse un proceso de enseñanza destinado a garantizar una nueva relación de la asimilación de los nuevos conocimientos con la actividad científica y creadora para reforzar la actividad del estudiante (Pimienta, 2007), es precisamente a este proceso a lo que llamamos **enseñanza problémica**.

Por ser un medio de demostrada efectividad para fomentar el pensamiento creativo y científico, así como para estimular la actividad constructiva de los alumnos que forman parte del sistema educativo policial, el aprendizaje basado en problemas se ha convertido: *en una manera de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje que apoyándose en los principios didácticos tradicionales, inserta paulatinamente en el proceso docente las metodologías propias del quehacer científico.* (Pimienta, 2007).

El mismo autor propone las siguientes condiciones, para el logro de este tipo de enseñanza:

- Encontrar en el material docente tareas y preguntas que por su contenido se conviertan en problemas para los estudiantes.
- Ante los alumnos organizar situaciones en que se revelen las contradicciones.
- Contribuir a que los estudiantes desarrollen la capacidad de encontrar, de forma independiente –primero–, modos de solución a las tareas, claro, bajo la actividad mediadora (inmediata o mediata) del maestro.

Después de este breve acercamiento a las concepciones fundamentales del constructivismo y del aprendizaje basado en problemas, es momento de comprender los preceptos fundamentales del aprendizaje significativo.

Para entender el aprendizaje significativo es ineludible citar al psicólogo y pedagogo constructivista estadounidense, David Ausubel, principal artífice de dicha teoría.

Ausubel, en una crítica abierta al sistema de enseñanza tradicional que se basa en la aplicación mecánica del aprendizaje, propone que para el desarrollo de los nuevos conocimientos es indispensable partir de los conocimientos previamente adquiridos, de manera que ambos, los anteriores como los nuevos adquieren un significado específico y distinto.

Este investigador le da prevalencia, en el proceso de aprendizaje, al descubrimiento de conocimientos, habilidades y a la adquisición de nuevas experiencias, por encima del almacenamiento o acumulación de grandes cantidades de conceptos, teorías e información ya elaborados.

Así pues, Ausubel propone dos ejes de análisis, por un lado el tipo de aprendizaje que realiza el estudiante, es decir, *“los procesos mediante los que codifica, transforma y retiene la información, e iría desde el aprendizaje meramente memorístico o repetitivo al aprendizaje plenamente significativo...”* (Pozo, 1994, citado por Martínez, 2013, p. 24) y por otro lado: *“se encuentra la estrategia de instrucción planificada para promover el aprendizaje, en la cual se contempla desde la enseñanza puramente receptiva hasta la enseñanza basada exclusivamente en el descubrimiento*

espontáneo por parte del estudiante". (Martínez, 2013)

Para entender un poco mejor las diferencias

entre el aprendizaje memorístico y el significativo, proponemos el siguiente cuadro comparativo:

Aprendizaje Significativo	Aprendizaje Memorístico
Incorporación sustantiva, no arbitraria y no verbalística de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.	Incorporación no sustantiva, arbitraria y verbalística de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.
Esfuerzo no deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos ya existentes en la estructura cognitiva.	Ningún esfuerzo por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos ya existentes en la estructura cognitiva.
Aprendizaje relacionado con experiencias, hechos u objetos.	Aprendizaje no relacionado con experiencias, hechos u objetos.
Estabilidad y duración en el tiempo, de manera que permita la transferencia de lo aprendido.	Poca estabilidad y durabilidad en el tiempo. Se dificulta la transferencia de lo aprendido.

Reelaborado a partir de Martínez, 2013.

Para el logro de aprendizajes significativos se debe pasar, fundamentalmente por las siguientes fases:

- Almacenamiento de la información.
- Organización de la información.
- Extensión, relacionamiento y refinamiento de la información.
- Empleo significativo de la información, automatización y manejo hábil de las estrategias.

Revisados ya estos elementos fundamentales del constructivismo, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje significativo,

es hora de adentrarnos en los cambios que dichos postulados han propiciado en la manera en que se evalúa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje actual.

Los modelos de evaluación utilizados tradicionalmente centran su medición en cogniciones aisladas sin considerar su conexión con el marco de conocimientos general y personal del alumno, esta tendencia a evaluar conocimientos como unidades ordenadas que se pueden aislar en forma artificial, no favorece la construcción del conocimiento, propia de los postulados antes mencionados, que exige una

evaluación que considere las cadenas complejas de significado y la interacción dinámica entre los mismos.

Lo esencial en la nueva perspectiva evaluativa será, por tanto, el concepto de integración, es decir, que cualquier tipo de conocimiento puede ser entendido mejor en el contexto de un sistema de significados más amplio que lo apoye y relacione.

La evaluación tradicional mide la cantidad de conocimientos u objetivos logrados, representados como la frecuencia de respuestas correctas en los instrumentos estructurados.

Las técnicas tradicionales se dirigen principalmente a evaluar el presente del alumno y en el mejor de los casos el pasado reciente (evaluación acumulativa), las técnicas constructivistas enfatizan la evaluación del desarrollo. La evaluación tradicional mide la cantidad de información memorizada por los alumnos. En el enfoque constructivista, se centra la atención en el nivel de análisis, por lo tanto, las capacidades del alumno para clasificar, comparar y sistematizar son claves para la evaluación formativa.

Esta forma de evaluación obtiene de los alumnos un conjunto de construcciones personales y únicas con las que estructuran su propio conocimiento, mientras que la evaluación tradicional sitúa a los alumnos en un conjunto de construcciones validadas externamente.

La evaluación en este marco tiene la intención de dar a los estudiantes de los diferentes centros educativos que conforman el sistema de educación policial, una oportunidad para seguir aprendiendo. Esto exige que el profesor reconozca las diferencias individuales y de desarrollo de intereses, capacidades, destrezas, habilidades y actitudes. Así, la evaluación debe partir verificando lo que los alumnos ya saben (evaluación diagnóstica).

La nueva concepción de la evaluación debe medir:

- Los conocimientos incorporados y la capacidad de los alumnos para aplicarlos en situaciones variadas.
- El desarrollo de destrezas, habilidades y cambio de actitudes.
- Si los alumnos son capaces de establecer una relación con el conocimiento que difiere de la que demanda el profesor.
- Si los alumnos contribuyen a aportar un nuevo significado al conocimiento, alterando incluso la dinámica de la interacción establecida por el docente en el aula.
- La validez de construcción debe verificar si se está evaluando lo que realmente se espera que los alumnos construyan, lo que implica una clara definición de capacidades; una declaración explícita de las normas, que deben ser justas para los alumnos; una clara definición de criterios de eva-

luación, cuándo será considerada una construcción buena, mala o regular; e instrucciones comprensibles para la comunicación de los aprendizajes.

A manera de resumen de lo abordado, proponemos el siguiente cuadro en que se

exponen las características fundamentales de la evaluación tradicional y de la evaluación auténtica, es decir, aquella que tiene como sustento los postulados constructivistas, del aprendizaje basado en problemas y del aprendizaje significativo.

CARACTERÍSTICAS	
Evaluación Tradicional	Evaluación Auténtica
<ul style="list-style-type: none"> ● Hace incapié en el conocimiento memorístico. ● Enfatiza en el producto del aprendizaje “lo observable” y no en los procesos “razonamiento, estrategias, habilidades, capacidades”. ● Evaluación cuantitativa y su principal instrumento, el examen de lápiz y papel. ● Se basa en normas y algunas veces en criterios para asignar una calificación. ● Énfasis en la evaluación sumativa. ● Se evalúa el aprendizaje de los alumnos y no de la enseñanza. ● El docente define la situación evaluativa; a veces autoritaria. ● Puede moldear lo que ha de ser enseñado. ● Considera que la transferencia y/o generalización de saberes es espontánea, por lo que se escogen para los exámenes ejercicios nunca revisados. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Énfasis en la evaluación de los procesos de aprendizaje. ● Evalúa la significatividad de los aprendizajes. ● Le interesa la funcionalidad de los aprendizajes. ● Busca que el alumno sea responsable y controle el proceso de aprendizaje. ● Evaluación y regulación de la enseñanza. ● Implica la autoevaluación del alumno. ● Evaluación diferencial de los contenidos del aprendizaje. ● Coherencia entre las situaciones de evaluación y el progreso de la enseñanza-aprendizaje. ● Considera los aspectos cognitivos y afectivos que los aspirantes a policía utilizan durante el proceso de construcción de los aprendizajes, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ● Las capacidades generales involucradas. ● Metas que persigue el estudiante. ● Los conocimientos previos del estudiante. ● Las estrategias cognitivas y metacognitivas que utiliza.





Capítulo 2: ***La Evaluación de Aprendizajes. Aspectos Conceptuales y Modelos Prevalcientes***



2.1 ¿Qué es la evaluación de los aprendizajes?

La evaluación es la revisión, medición, sistematización, emisión de juicio y/o acreditación, sobre la base de criterios previamente definidos, del desempeño alcanzado por los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Alumnos del SEP, docentes, equipo

directivo), pero también del alcance y ajuste de toda la planeación (planes y programas de estudio, la administración, la planificación, las estrategias de enseñanza) en el logro de los objetivos educativos propuestos.

2.2 La evaluación de los aprendizajes. Atendiendo a los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, el actor del proceso que la realiza y su relación con los contenidos

*Atendiendo a los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje en que se desarrolla, la evaluación se puede clasificar en: **diagnóstica, formativa o sumativa.***

La **evaluación diagnóstica** es un proceso que pretende determinar:

- a. Si los alumnos poseen los requisitos para iniciar el estudio de una unidad o curso.
- b. En qué grado los alumnos han alcanzado ya los objetivos que nos proponemos en esa unidad o curso (conocimientos, habilidades, destrezas, entre otros).

- c. La situación personal en que se encuentran los alumnos al iniciar un curso o una etapa determinada.

Si analizamos los aspectos que pretenden conocerse a través de la evaluación diagnóstica, advertiremos que, por su carácter de antecedentes básicos, se ubica al inicio del curso y también previamente a comenzar el estudio de temas particulares. A través de este período de evaluación los docentes esperamos conocer qué conocimientos previos

poseen los alumnos y, particularmente, qué herramientas conceptuales y procedimientos intelectuales son capaces de utilizar.

Como estos saberes constituyen la base sobre la que se habrá de construir el nuevo conocimiento, necesitaremos contar con información acerca de cuál es el punto de partida real de nuestros alumnos. De este modo, como docente podremos orientar nuestra acción para tratar de responder a las especiales circunstancias de cada uno de ellos.

La **evaluación formativa** es un proceso que pretende:

- a. Informar, tanto a los alumnos como a los docentes, sobre los progresos en el aprendizaje.
- b. Identificar las dificultades o errores que se observan durante el desarrollo de un tema o unidad con vistas a ofrecer las ayudas necesarias.
- c. Valorar las conductas intermedias de los alumnos para el logro de los objetivos propuestos.

Por sus características, adopta la función de evaluación continua a través de una serie de actividades de cuyo logro depende el éxito de actividades posteriores. Cumple un papel muy importante durante todo el proceso puesto que se encarga de orientar

la actividad de los alumnos del sistema educativo policial, si se van cumpliendo los objetivos y si surgen deficiencias o carencias en cuanto a los propósitos que pretenden alcanzarse. Asimismo, esta información nos permitirá una continua revisión y adecuación de nuestra programación didáctica de tal modo que podamos según las necesidades modificar la planificación previa, decidir qué tipo de ayuda es la más adecuada en cada caso, qué aspectos se deben fortalecer, si es preciso incluir explicaciones especiales, entre otras.

La **evaluación sumativa** o final es un proceso que pretende:

- a. Valorar los logros que se observan en los alumnos al final del proceso.
- b. Hacer una recapitulación o integración de los contenidos de aprendizaje sobre los que se ha trabajado a lo largo de todo el período.
- c. Integrar en uno solo, los diferentes juicios de valor que se han emitido sobre un estudiante a través del curso.

Dadas sus características, se lleva a cabo al fin de un Espacio Curricular o de todo un ciclo lectivo. Brinda información acerca de los logros que se han alcanzado, lo cual no debería ser nuevo para docentes y alumnos puesto que al llegar

a la evaluación docente final se tendría que contar con suficiente información obtenida en las evaluaciones formativas. Si en este tipo de evaluación se presentan resultados inesperados, habría que desconfiar de la pertinencia de las evaluaciones formativas o asumir que se prestó poca atención a estas evaluaciones para hacer los reajustes necesarios.

El análisis e interpretación de la información obtenida sobre los aprendizajes de los alumnos nos permitirá, por un lado, tomar una decisión particular, justa y válida respecto de cada estudiante, y por otro, hacer nuestra propia evaluación consistente en un examen crítico de nuestra actuación como enseñantes, programadores y evaluadores.

Por ubicarse al final de un período también cumple una función de acreditación, no obstante, es necesario aclarar que evaluación final y acreditación son dos aspectos diferentes. Aun en el caso en que no fuera preciso acreditar, la evaluación final tiene razón de ser como una herramienta de control del proceso educativo y como fuente de información para los alumnos.

Por lo tanto, no sólo debe utilizarse para decidir si se acredita o no a los alumnos, es una práctica recomendable para conocer los logros de los alumnos y saber si son suficientes para abordar con éxito aprendizajes ulteriores.

En síntesis, en los tres tipos de evaluación se trata de formular un juicio de valor sobre los aprendizajes de los alumnos. Dicho juicio irá desempeñando diferentes papeles: un antecedente del alumno, en la evaluación diagnóstica; un indicador de sus adelantos o deficiencias, en la evaluación formativa; y una certificación del grado en que alcanzó los objetivos propuestos, en la evaluación final. Después de analizar la evaluación atendiendo a los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, nos adentraremos en la clasificación de la misma en dependencia del actor del proceso que la realiza.

Es importante destacar que, aunque tradicionalmente la evaluación ha estado ligada al accionar del docente, no es esta una función privativa del profesor, sino que el estudiante debe cumplir un importante papel en el proceso evaluativo.

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES SEGÚN EL ACTOR DEL PROCESO QUE EVALÚA

Actor que la realiza	Docente	Estudiante	Estudiante y docente
Nombre que recibe	Heteroevaluación	Autoevaluación	Coevaluación
¿En qué consiste?	Consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento. Esta es la evaluación que habitualmente llevan a cabo los docentes de los aprendizajes de los aspirantes policía.	Es un proceso mediante el cual el estudiante participa en la propia valoración de su actividad.	Es el proceso de valoración conjunta que realizan los alumnos del SEP y sus docentes sobre la actuación del grupo, atendiendo a criterios o indicadores establecidos por consenso.
Potencialidades	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar carencias o “puntos débiles” que es necesario reforzar antes de seguir adelante con el programa. ● Evitar repeticiones innecesarias de objetivos que ya han sido integrados. ● Dar soporte para la planificación de objetivos reales, adecuados a las necesidades e intereses del grupo. ● Trabajar en el diseño de actividades remediales destinadas a los estudiantes del SEP, en cualquiera de sus niveles educativos. 	<p>A los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconocer sus avances, logros y dificultades. ● Analizar su actuación Individual y grupal en el proceso educativo. ● Desarrollar una actitud crítica y reflexiva. <p>A los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Disponer de mejores elementos de juicio que le permite facilitar y reorientar el aprendizaje. ● Valorar la actuación y conocer la situación de los alumnos del SEP. ● Valorar su propia actuación y adecuar los programas, modificando, actividades, contenidos, entre otros. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar los logros Individuales y grupales. ● Fomentar la participación, reflexión y crítica constructiva ante situaciones de aprendizaje. ● Opinar sobre su actuación dentro del grupo. ● Desarrollar actitudes que se orienten hacia la integración del grupo. ● Mejorar su responsabilidad e identificación con el trabajo. v Emitir juicios valorativos acerca de otros en un ambiente de libertad, compromiso y responsabilidad.

La autoevaluación y coevaluación no implican necesariamente que los alumnos se asignen calificaciones: ambas cumplen, sobre todo, una función formativa, pues su propósito consiste fundamentalmente en que los estudiantes reflexionen sobre el proceso educativo y las mejores estrategias en la construcción de los aprendizajes. Ello no impide que también originen una nota o calificación que contribuirá a fijar la calificación definitiva que otorgue el docente.

Después de haber abordado la evaluación de los aprendizajes según los momentos del proceso en que se lleva a cabo y atendiendo a quién la realiza, es hora de

analizar su relación con los contenidos de aprendizaje. Para ello debemos partir de que existen diferentes tipos de contenidos (factuales, conceptuales, procedimentales, actitudinales) que implican, para su aprendizaje, el empleo de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje, por tanto, esto nos lleva también a que debemos asumir diferentes formas de evaluar los contenidos atendiendo a su naturaleza.

A continuación se exponen, a partir de los criterios de Díaz (2002), un cuadro con los elementos esenciales en torno a la relación de la evaluación con los contenidos:

<i>Contenidos a evaluar</i>	<i>Características del contenido</i>	<i>Características de la evaluación</i>	<i>Prácticas evaluativas a emplear</i>
Factuales	Se refiere a datos y hechos que proporcionan información verbal y que deben aprenderse en forma literal (ejemplos: nombres de accidentes geográficos, de las etapas históricas, los símbolos químicos).	<ul style="list-style-type: none"> • Debe atender a la reproducción directa de la información. • Evaluación de "todo o nada". • Propicia el empleo de una concepción cuantitativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas objetiva • Opción múltiple • Complementación • Verdadero/Falso • Respuesta breve y otras que impliquen un bajo grado de significatividad.
Conceptuales	Es más complejo que el factual, pues implica el aprendizaje de conceptos, definiciones, principios y explicaciones a partir de la identificación de sus características esenciales.	<ul style="list-style-type: none"> • Solicita la definición intensiva de un concepto o principio. • Busca reconocer el significado de un concepto entre varios posibles. • Implica trabajar con ejemplos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas objetivas • Pruebas de ensayo o abiertas • Elaboración de resúmenes • Ensayos o monografías • Solución de problemas conceptuales

Contenidos a evaluar	Características del contenido	Características de la evaluación	Prácticas evaluativas a emplear
Conceptuales		<ul style="list-style-type: none"> ● Supone relacionar los conceptos con otros de mayor o menor complejidad. ● Puede emplear la exposición temática. ● Supone aplicar los conceptos a tareas de solución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Mapas conceptuales y esquemas
Procedimentales	<p>Implica la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, métodos y/o destrezas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Supone la adquisición de la información sobre el procedimiento. ● Implica el uso o conocimiento y el grado de comprensión de los pasos involucrados en el procedimiento. ● Que se encuentre un sentido otorgado al procedimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Evaluación por observación ● Explicación de procedimientos y sus pasos ● Seguimiento de la ejecución del procedimiento ● Tareas que exijan aplicación de procedimientos
Actitudinales	<p>Implica no solo la adquisición de información valiosa sino que, sobre todo, experiencias significativas de aprendizaje que incidan en los modos de actuación del estudiante, en su comprensión de la realidad, en las habilidades para el desarrollo de su Saber Ser y su Saber Convivir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● No debe quedar en valoración a nivel declarativo, es decir, del discurso. ● Implica valorar coherencia entre discurso y acción del estudiante (entre lo que dicen en torno a ciertas actitudes y valores, y lo que realmente hacen). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Observación directa ● Registro anecdótico ● Rúbricas, listas de control ● Diarios de clases ● Cuestionarios e instrumentos de autoinforme ● Entrevistas ● Redacciones sobre temas ● Juego de roles ● Resolución de dilemas morales

2.3 Modelos prevalecientes de evaluación de los aprendizajes

Existen diferentes tipos de instrumentos y cada uno permite reunir información acerca de distintos tipos de aprendizaje o de diversos aspectos de los aprendizajes, por esta razón es necesario seleccionar instrumentos que permitan evaluar una variedad de clases de aprendizaje.

Existen diferentes tipos de instrumentos y cada uno permite reunir información acerca de distintos tipos de aprendizaje o de diversos aspectos de los mismos, por esta razón es necesario seleccionar instrumentos que permitan evaluar una variedad de clases de aprendizaje.

Un buen instrumento de evaluación debe considerar y ponderar características que se consideran básicas:

La validez de un instrumento se comprueba cuando este sirve en realidad al propósito para el cual fue hecho.

¿Para qué es válido un instrumento? ¿Para quién es válido? Es válido cuando responde a estas preguntas y cuando mide lo que realmente se propone. La validez de un instrumento no está en función de sí mismo, sino de la aplicación que va a realizarse de él.

Además, los instrumentos no tienen una validez absoluta para todos los casos,

pueden ser válidos para un tema o área y no serlos para otras. Por ejemplo, si nos proponemos evaluar una experiencia de laboratorio o la realización de alguna actividad práctica no sería válido utilizar como instrumento un examen escrito, pero si pretendemos que un alumno demuestre la comprensión de un texto o que exprese los resultados de alguna investigación que se le haya solicitado, un examen escrito sería perfectamente válido.

Existen varios tipos de validez, entre otros:

- **De contenido:** no es posible evaluar todo, por lo tanto, la selección que realicemos debe ser representativa de los contenidos trabajados durante el período que pretendemos evaluar, un módulo por ejemplo.
- **De predicción:** está en relación con el grado de probabilidad que presenta un instrumento para predecir cuál será el resultado futuro de un individuo en relación con una determinada conducta o capacidad.

- **De significado:** los resultados que se obtengan con un instrumento deben contribuir a mejorar los aprendizajes, lo cual debe ser evidente para los alumnos del SEP para que puedan confiar en la evaluación.
- **De construcción:** el diseño de instrumentos debe ser coherente con las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje que guiaron todo el proceso.

La característica más importante de la validez es la confiabilidad. Se trata de la exactitud y precisión (adecuada y reproducible) de la medición que permite realizar un instrumento en un procedimiento de evaluación. La confiabilidad es muy importante, pero es preciso señalar que no necesariamente la mayor validez va acompañada de la mayor confiabilidad. Validez y confiabilidad son atributos de diferente sentido en la evaluación de aprendizajes.

Si tenemos como propósito evaluar la capacidad de un estudiante para recordar información, organizarla y expresarla por escrito no sería adecuado que utilicemos para ello pruebas objetivas de verdadero o falso, por ejemplo. Sin embargo las pruebas objetivas, en la medida en que admiten sólo una respuesta correcta, son las que tienen mayor confiabilidad. Las pruebas escritas u orales no son muy confiables, en el sentido en que se las está analizando, ya

que diferentes evaluadores pueden calificar con puntajes distintos la misma prueba. En el caso del ejemplo anterior, habría que priorizar la validez y, en alguna medida, renunciar a la confiabilidad.

En cuanto a la practicidad de los instrumentos es importante considerar:

- La facilidad de construcción de la prueba relacionada con la preparación técnica y el tiempo que demanda su elaboración.
- La facilidad en la administración: relacionada con la cantidad de evaluadores y la preparación que estos deben tener sobre el tema a evaluar. Si el instrumento es una prueba objetiva el evaluador no necesariamente tiene que dominar el contenido, basta con que controle la veracidad de las respuestas.

En cambio, en un examen oral el evaluador debe tener la formación suficiente sobre el contenido en cuestión para poder actuar.

- La facilidad de corrección: se refiere al tiempo que demanda el análisis de los resultados y la calificación. Las pruebas escritas de ensayo, por ejemplo, demandan bastante tiempo para su corrección, en cambio, en un examen oral estos procesos se llevan a cabo casi al mismo tiempo. En el caso de las

pruebas objetivas, su construcción puede demandar mucho tiempo y es un proceso complejo, sin

embargo, pueden ser calificados perfectamente por una máquina con una lectora óptica.

NOMBRE	DESCRIPCIÓN	¿PARA QUÉ?	¿CÓMO?	OBSERVACIONES
Examen oral	Método imprescindible para medir los objetivos que tienen que ver con la expresión oral.	Para comprobar la profundidad en la comprensión, la capacidad de relacionar diversas materias y el conocimiento de problemas actuales, temas conflictivos, entre otros.	Definir con claridad el objetivo del examen y lo que se va a tener en cuenta, así como estructurar algún procedimiento: escalas, guías de observación.	Se puede instrumentar de forma variada: defensa de un proyecto de trabajo personal, entrevista profesor-alumno, presentaciones grupales, debate entre alumnos, ponencias.
Prueba escrita de respuesta abierta	Prueba cronometrada, efectuada bajo control, en la que el alumno construye su respuesta. Se le puede conceder, o no, el derecho a consultar material de apoyo.	Para comprobar la capacidad de expresión, la organización de ideas, la capacidad de aplicación, el análisis, la creatividad, entre otros.	Tras redactar las preguntas y dado la difícil objetividad llegado el momento de la corrección, es importante tener claro los criterios y los diferentes niveles de realización.	Admiten varias modalidades: una pregunta de respuesta amplia, varias preguntas de respuesta breve en torno a un mismo tema, exámenes de libro abierto.
Pruebas objetivas (tipo test)	Examen escrito estructurado con diversas preguntas o ítems en los que el alumno no elabora la respuesta: sólo ha de señalarla o	Permiten evaluar sobre una base amplia de conocimientos y diferenciar bien el nivel de adquisición de conocimientos de los alumnos.	Lo primero es determinar qué se debe preguntar y cómo hacerlo, para luego seleccionar preguntas sobre algo que merezca la pena saber. El conjunto	Las opciones de respuesta deben tener una longitud similar y una conexión con la pregunta. Además, deben ser del mismo ámbito y

NOMBRE	DESCRIPCIÓN	¿PARA QUÉ?	¿CÓMO?	OBSERVACIONES
	completarla con elementos muy precisos.		debe resultar equilibrado.	no ser sinónimas ni ridículas y debe haber una claramente correcta.
Mapa Conceptual	Muestra la forma de relacionar los conceptos clave de un área temática.	Favorece la construcción del conocimiento por parte del estudiante. Además, resulta útil cuando hay una fuerte carga conceptual en el aprendizaje y también de cara a la detección pormenorizada de errores.	Valorando los conceptos y los niveles, conectores, relaciones laterales.	Presentando variaciones de la aplicación se puede enriquecer el potencial formativo: revisión por pares, elaboración grupal.
Trabajo Académico	Desarrollo de un proyecto que puede ir desde trabajos breves y sencillos hasta trabajos amplios y complejos propios de últimos cursos y de tesis doctorales.	Fomentan el desarrollo de diversas capacidades: búsqueda y selección de información, lectura inteligente, organización, pensamiento crítico.	Evaluando todos los objetivos que se pretenden con el trabajo, estableciendo criterios de valoración y niveles. Y dando pesos diferentes a cada uno de los aspectos evaluados, asegurándose de que se recoge información de cada uno de los objetivos del trabajo y evaluando también durante el proceso.	Se debe proporcionar una orientación detallada y clara y centrar el trabajo en problemas y cuestiones de todo tipo. Si el trabajo es corto ofrece ventajas de cara a una corrección y comentarios más viables.

NOMBRE	DESCRIPCIÓN	¿PARA QUÉ?	¿CÓMO?	OBSERVACIONES
Pregunta estricta corta	Son preguntas abiertas que se realizan al finalizar una clase (dos o tres).	Resultan útiles para evaluar el desarrollo de ciertas habilidades: síntesis, estrategias atencionales, integrar información, sintetizar, aprender en la misma clase.	Muchas preguntas no requieren corrección propiamente dicha, pero si debemos anotar quiénes han respondido y clasificar “de un golpe de vista”, tabular respuestas.	Con frecuencia, el interés de las preguntas está en el comentario posterior previsto por el profesor.
Diario	Informe personal e informal en el que se pueden encontrar preocupaciones, sentimientos, observaciones, interpretaciones, hipótesis, explicaciones.	Para que el alumno pueda evaluar su propio proceso de aprendizaje, para desarrollar la capacidad reflexiva y para facilitar el diálogo profesor-alumno.	A partir de un formato acordado, se debe establecer una organización que sirva de apoyo, reservando momentos en el proceso para su elaboración y para el diálogo.	Esta estrategia resulta muy útil de cara a analizar las fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje, siendo posible proporcionar retroalimentación en el momento oportuno.
Portafolio	Conjunto documental elaborado por un estudiante que muestra la tarea realizada durante el curso en una materia determinada.	Para evaluar aprendizajes complejos y competencias genéricas, difícilmente evaluables con otro tipo de técnicas.	En función del objetivo y de la asignatura, debemos establecer una estructura y las evidencias que muestren la evolución del aprendizaje y sus resultados.	Esta herramienta mejora si se establecen entregas y criterios claros de evaluación, que sirven de diálogo entre profesor y alumno.

NOMBRE	DESCRIPCIÓN	¿PARA QUÉ?	¿CÓMO?	OBSERVACIONES
Proyecto	Es una estrategia didáctica en la que los alumnos desarrollan un producto nuevo y único mediante la realización de una serie de tareas y el uso efectivo de recursos.	Para aprender haciendo, para evaluar la responsabilidad y la creatividad y para afrontar problemas que puedan surgir en su vida profesional.	Teniendo en cuenta todos los objetivos de aprendizaje del proyecto, formulados de forma operativa, y acordando con el alumnado los criterios de valoración del proyecto y los productos parciales para la evaluación del proceso.	Se puede recoger una carpeta con los documentos generados en la elaboración del proyecto. Puede incorporar actividades y evidencias autoevaluación del alumno y compañeros sobre su propio trabajo y del proceso de grupo con propuestas de mejora.
Caso	Supone el análisis y la resolución de una situación planteada que presenta problemas de solución múltiple a través de la reflexión y el diálogo para un aprendizaje grupal, integrado y significativo.	Para tomar decisiones, resolver problemas, trabajar de manera colaborativa y de cara al desarrollo de capacidades de análisis y de pensamiento crítico.	Estableciendo claramente los objetivos de aprendizaje del caso y teniéndolos en cuenta para la evaluación. Además, se deben determinar las evidencias.	La evaluación del caso mejora si valoramos las preguntas con las aportaciones de los alumnos y sus informes escritos.
Observación	Estrategia basada en la recogida sistemática de datos en el propio contexto de aprendizaje: ejecución de tareas, prácticas.	Para obtener información de las actitudes a partir de comportamientos, habilidades, procedimientos.	Identificar qué queremos evaluar, identificar manifestaciones observables, codificar y elaborar el instrumento.	Puede llevarse a cabo a partir de listas de control, de escalas.



Capítulo 3: **Modelos e Instrumentos de Evaluación de Aprendizajes en el Marco del Modelo Pedagógico del SEP**



3.1 La prueba escrita: ¿qué es y cómo se elabora?

Consiste en plantear por escrito una serie de ítems a los que el estudiante responde en el mismo modo. Con la prueba escrita, los alumnos demuestran, fundamentalmente, los aprendizajes que desarrollan durante cierto período. El docente en el proceso pretende recoger evidencias del grado o magnitud en que se alcanzan los aprendizajes. El examen viene a servirle como instrumento, en ese sentido. Por lo tanto, recurre a él para lograr garantizarse el rendimiento de los estudiantes del SEP, en el curso, materia, unidad o contenido.

Este tipo de prueba demanda, por parte de quien la elabora, capacidad y pensamiento, pues en ella se busca que los ítems respondan a requisitos técnicos, se relacionen con los objetivos que el curso ofrezca.

La Prueba Escrita se ha convertido en el instrumento de medición mayormente empleado por los docentes. Es probable que este uso tan generalizado refleje la importancia que a esta se le concede en procesos educativos, al punto de privilegiar su empleo, respecto de otros tipos de pruebas (orales, de ejecución, entre otros) y de otros instrumentos de medición (escalas, listas, registros). Esta es una razón, también, que necesariamente conduce a preocuparse por aspectos como su construcción, su utilidad y sus alcances.

La prueba escrita se caracteriza porque:

- Permite verificar el logro de los objetivos preestablecidos. Busca medir los aprendizajes solo en los límites en que aparecen planteados en los objetivos y desde una visión (la del docente y/o la de la institución).
- Constituye un instrumento al servicio de la evaluación, por cuanto aporta información que le sirve al educador para sustentar las acciones, tal como asignar notas, formar criterio para promover al estudiante; mejorar la enseñanza y reorientar los procesos, de modo que se alcancen los objetivos propuestos.
- Es un instrumento que proporciona resultados útiles para retroalimentar aspectos implicados en el proceso educativo.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA LA ELABORACIÓN DE LA PRUEBA ESCRITA

La finalidad:

La prueba escrita puede emplearse, por un lado para recoger información que permita juzgar el dominio del alumno sobre ciertos conocimientos, habilidades o destrezas: diagnosticar debilidades del alumno en ciertas áreas o contenidos de la asignatura o para asignar calificaciones; por otro lado, para retroalimentar el proceso de enseñanza en cuanto a causa de las fallas o limitaciones de los alumnos, o en un plano más amplio, revisar la calidad de instrucción que se ofrece al educando y del aprendizaje obtenido.

El planeamiento:

En el planeamiento de la prueba se consideran la selección de los contenidos de acuerdo con los objetivos desarrollados en clase, el uso de diferentes tipos de ítems (reactivos) que se ajusten a los objetivos, la naturaleza del grupo para considerar las diferencias individuales, la extensión de la prueba y el tiempo disponible para aplicarlo.

Aspectos administrativos	Aspectos técnicos
<ul style="list-style-type: none"> ● Institución. ● Carrera. ● Espacio Curricular. ● Período en que se aplica. ● Docente que lo elaboró. ● Valor o porcentaje asignado. ● Tiempo estimado. ● Nombre del aspirante o policía. ● Calificación obtenida. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Los objetivos y contenidos por medir. ● El tiempo dedicado a cada objetivo y/o contenido. ● La redacción de los diferentes tipos de ítems. ● Las instrucciones generales y específicos. ● El tiempo disponible. ● El ensamblaje de la prueba. ● La revisión de la prueba.

A continuación, por su importancia, en cuenta para la elaboración de pruebas detallamos los aspectos técnicos a tener escritas:

Objetivos y contenidos por medir	La prueba escrita busca medir el logro de los objetivos con los contenidos desarrollados en el salón de clases.
El tiempo dedicado a cada objetivo y contenido	La prueba escrita debe reflejar correspondencia entre el número de ítems que se dedica a cada objetivo y contenido y el tiempo e importancia que estos tienen en el programa del Espacio Curricular.
Las instrucciones generales y específicas	<p>Son todas aquellas instrucciones que sirven para orientar la forma en que el estudiante deberá realizar la resolución de la prueba en general, y de los ítems en particular.</p> <p>Ejemplo de instrucción general:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Lea cuidadosamente toda la prueba, antes de responder.</i> - <i>Cuando se equivoque, tache y escriba la nueva respuesta.</i> <p>Ejemplo de instrucción específica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Escriba en el espacio en blanco la palabra que completa el texto</i>
El tiempo disponible	Está relacionado con la extensión de la prueba, con los tipos de ítems y la dificultad de las mismas. Es pertinente que el tiempo no exceda el lapso lógico en que psicológicamente un alumno puede permanecer realizando una prueba.
Revisión externa de la prueba	Como instrumento de medición la prueba debe ser sometida a criterio de expertos (otros docentes, metodólogos y/o directivos), con el fin de una revisión externa que señale, en algún modo, errores o deficiencias que pueden ser corregidas antes de aplicarlo.
La redacción de los diferentes tipos de ítems	Redactar los ítems de la prueba es traducir los objetivos y sus contenidos en preguntas o reactivos (ítems). Para confeccionarlos se deben tener en cuenta los requerimientos técnicos que cada tipo de ítem exige.

Por las complejidades que entraña la redacción de los diferentes tipos de ítems y en tanto es un aspecto esencial en la elaboración de pruebas escritas, hemos tenido a bien, antes de pasar a explicarlos, resumir los cuidados más importantes que se deben tener en cuenta a la hora de realizar dicha labor:

Debe examinarse con los ítems incluidos, los conocimientos que fueron expuestos en clases, que tuvieron suficiente práctica, que se consideran realmente importantes y básicos para el dominio de la habilidad determinada.

- Es preciso que los ítems se ajusten al nivel y a la capacidad del examinado, así como a la finalidad de la prueba.
- Debe estar lo más clara posible la redacción de los ítems.
- Deben eliminarse los ítems interrelacionados, dependientes en algún sentido o que proporcionen la respuesta o una idea de ella a otros ítems.
- Deben redactarse los ítems en términos positivos.
- Deben plantearse instrucciones para cada tipo de ítem de modo que el estudiante capte la mecánica de respuesta, o sea, la forma exigida.

LOS DIFERENTES TIPOS DE ÍTEMS

ITEMS DE ENSAYO, COMPOSICIÓN O DESARROLLO:

Son aquellos que exigen al estudiante una respuesta elaborada por él de acuerdo con su capacidad de expresión escrita. Para su corrección entra en juego la subjetividad del evaluador.

¿Cómo se elaboran?

Puede introducirse con verbos como construir, explicar, diseñar, elaborar, demostrar, interpretar, comparar, describir, resolver, ilustrar, entre otros. Conviene también, seguir las siguientes recomendaciones:

- Plantear la pregunta en forma precisa y convincente, sin recargarla con excesivas cláusulas y palabras difíciles.
- Se deben utilizar oraciones sencillas que todos los alumnos pueden leer y comprender fácilmente.
- Evitar el uso de frases como “qué piensa usted”, “en su opinión”, “escriba todo lo que sabe de...”
- Contextualizar los ítems cada vez que sea posible.
- Indicar el valor de cada ítem y, en caso de necesitarse, explicitar el alcance que deberá tener lo respuesta.

Se recomienda además, al elaborador de este tipo de ítems, preparar una respuesta en la que defina apropiadamente los elementos que deberá contener la del estudiante, en correspondencia con los puntos asignados. No obstante, al calificar deberá ser cuidadoso ante respuestas de alumnos que resultan correctas, aunque difieran de lo que el docente previó anticipadamente.

Ejemplos

Explique, en un mínimo de una cuartilla, la diferencia entre los fenómenos de delito, control social, delito y prevención. Considere los elementos de actuación policial y métodos de prevención.

ÍTEMS OBJETIVOS:

Generan una respuesta cerrada. Suponen una corrección objetiva por parte del evaluador, quien comparará las respuestas emitidas por el estudiante con las explicitadas en una clave de respuestas, para establecer las correctas, contabilizarlas y puntuarlas.

De selección (única o múltiple)

¿En qué consiste?	Se escoge entre una serie de respuestas posibles la o las respuestas correctas.
¿Cómo se elaboran?	<p>Consta de dos partes fundamentales: el cuerpo, base, pie o enunciado y un conjunto de opciones, entre las que algunas funcionan distractores y una como clave.</p> <p>Es necesario considerar los siguientes requisitos en su construcción:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Evitar que la redacción se preste a confusión. El lenguaje que se emplee debe ser exacto, directo, claro y sencillo. ● Conducir al educando hacia la búsqueda de una solución específica para un problema determinado. ● Evitar la repetición innecesaria de una palabra al inicio de cada opción. ● Recurrir a una redacción positiva, es decir que prescinda de términos de significación negativa, especialmente cuando su empleo afecta la claridad de la tarea exigida. ● Respetar las normas idiomáticas de puntuación y concordancia gramatical. Debe, por lo tanto, especificar muy bien el aspecto que se desea plantear, de manera que mantenga lógica y cohesión. ● Evitar el uso de términos absolutos como siempre, nunca, todo, ninguno; porque inducen a eliminar la opción. ● La clave no debe diferenciarse de los distractores por su redacción o extensión.
Ejemplos	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Coloque equis (x) dentro del paréntesis correspondiente a la respuesta correcta.</i> ● <i>Marque con equis la letra que contiene la respuesta correcta.</i> ● <i>Subraye la respuesta correcta.</i> ● <i>Señale con un asterisco (*) la letra que contiene la respuesta correcta.</i>

De completar

¿En qué consiste?	Aparece un espacio en blanco que corresponde al nombre del concepto, parte, elemento, etc.
¿Cómo se elaboran?	<p>Consiste en la presentación de una idea o un concepto, en el cual se ha omitido una parte que lo complementa. Se proporciona un espacio vacío para que el estudiante lo llene. Este tipo de ítem puede emplearse si interesa comprobar la habilidad del examinando para recordar información o memorizar datos, aunque cabe la posibilidad de utilizarlo para medir comprensión de ciertos conceptos o fenómenos.</p> <p>Algunas consideraciones básicas para su elaboración:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Prefiera frases u oraciones construidas, antes que textuales o tomadas de libros u otros documentos. ● Evite el uso de artículos antes del espacio vacío, porque se presta para que el alumno adivine la respuesta o coloque otras más extensas que las requeridas. ● Procure que la respuesta exigida se ajuste al espacio previsto. ● Trate de que el espacio vacío reclame una sola respuesta. ● Evite, antes del espacio vacío, las formas verbales es, son, están, fueron, eran y cualquiera otra de la conjugación de los infinitivos ser y estar, ya que éstas dan al ítem un carácter de ambigüedad. ● Redacte el texto que emplea en forma afirmativa.
Ejemplos	<p><i>En el espacio en blanco de la derecha, escriba la palabra que completa el texto.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desplazarse hacia lo alto varias veces en una hamaca, produce energía llamada _____. 2. La enfermedad provocada por el mosquito (<i>Aedes s.p.</i>) se denomina _____.

De pareo o emparejamiento

¿En qué consiste?	Se relacionan los enunciados de una columna con las respuestas de la otra.
¿Cómo se elaboran?	<p>El ítem de pareo consta de tres partes: instrucciones, una columna de premisas y otra de respuestas.</p> <p>Algunas consideraciones básicas para su elaboración:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La instrucción redáctela en forma completa. ● Indicar qué hacer con las opciones sobrantes en la columna de respuestas. ● Todo el pareo debe referirse a un solo contenido, no se mezclan temas o asuntos distintos.

- Los elementos se disponen en columnas: una para las premisas y otra para las respuestas.
- Las respuestas deben ser preferiblemente cortas.
- El pareo debe aparecer completo en una misma página.
- El puntaje del ítem se asigna según el número de premisas.

Ejemplos

En la columna A aparece una lista de partes del cuerpo. En la columna B, nombres de huesos. Escriba dentro del paréntesis el número que corresponde a la parte del cuerpo donde se encuentran los huesos nombrados en la columna B.

A	B
1 Cráneo	() Radio
2 Hombro	() Etmoides
3 Brazo	() Occipital
4 Antebrazo	() Clavícula
5 Tórax	() Parietal
	() Esternón
	() Esfenoides
	() Cúbito
	() Omóplato
	() Húmero

De interrogación

¿En qué consiste?

Se da respuesta, con una palabra o frase breve, a una pregunta directa.

¿Cómo se elaboran?

Consiste en presentar una pregunta directa y concreta para que el examinando emita una sola respuesta. Este tipo de ítem permite dirigir los procesos de pensamiento del estudiante, sobre todo cuando se desea comprobar la comprensión de un texto.

Constituye una forma de poner en juego la memorización y la retención por parte del examinando. Este ítem puede iniciarse con una de las siguientes palabras claves: qué, quién, cuándo, cuál, dónde, cómo.

Algunas consideraciones básicas para su elaboración:

- La pregunta que se planteo debe ser corta.
- La pregunta debe referirse a un aspecto importante.
- El espacio destinado a la respuesta debe ser de igual longitud.
- La pregunta debe solicitar una sola respuesta.
- A cada respuesta correcta se le otorga la misma puntuación.

Ejemplos	<p>Instrucción: Sobre la línea de abajo escriba la respuesta que corresponde a cada pregunta:</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Cuál es el reactivo utilizado para el levantamiento de huellas dactilares? _____ ¿En qué caso se debe utilizar el torniquete? _____
-----------------	--

De identificación

¿En qué consiste?	Se reconocen elementos o partes componentes de lo que se indica.
¿Cómo se elaboran?	<p>Consiste en ofrecer dibujos, gráficos, mapas, figuras o textos para que el alumno identifique los elementos o conceptos que se le piden.</p> <p>Constituye una forma de poner en juego el reconocimiento por parte del alumno. Requisitos indispensables son que las figuras sean claras o bien elaboradas y que éstas sean complemento o parte esencial del ítem, es decir, que del dibujo, gráfico, depende la comprensión del ítem y la respuesta del alumno.</p> <p>Algunas consideraciones básicas para su elaboración:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La presentación del ítem debe ser clara y legible.

De respuesta breve

¿En qué consiste?	Se escriben tantas respuestas como se soliciten. Aparece más de un espacio en blanco.
¿Cómo se elaboran?	<p>Consiste en solicitar al alumno un número determinado de respuestas cortas y definidas.</p> <p>Los aprendizajes más apropiados para medir con respuesta breve, son los que se pueden demostrar con pocas palabras y que representan lo más importante de los hechos o conceptos estudiados; por ejemplo, recordar y anotar el procedimiento adecuado para enfrentar tareas específicas: funcionamiento de un sistema, organización de un país, conducción de un vehículo, otras; recordar y escribir funciones, características, etapas, reglas, pasos, elementos o conceptos. La respuesta corta puede redactarse iniciando con las siguientes palabras: escriba, anote, mencione, cite, enumere, otras; o empleando la forma interrogativa, introduciéndola con cuáles son, cómo se llaman y demás.</p>

Algunas consideraciones básicas para su elaboración:

- La instrucción debe ser clara.
- Es necesario especificar el número de respuestas esperadas.
- Todos los espacios vacíos deben tener igual longitud.
- Cada respuesta debe tener, preferiblemente, el mismo valor.

Ejemplos

Instrucción: *Escriba en los espacios vacíos, las respuestas que se le solicitan.*

1. Cite tres características del crimen organizado:

a. _____

b. _____

c. _____

2. Escriba tres modalidades de crimen organizado:

a. _____

b. _____

c. _____

3.2 La rúbrica: ¿qué es y cómo se elabora?

Una rúbrica (rubric en inglés), también denominada matriz de valoración, es un instrumento o recurso para la evaluación y/o calificación del aprendizaje, de los conocimientos o del desempeño de los alumnos que cursan un tramo formativo en el Sistema de Educación Policial, en sus diferentes niveles educativos, en una actividad concreta (o en un módulo, bloque o materia) y que establece criterios o indicadores y una escala de valoración para cada uno de ellos.

Una rúbrica fija los criterios en los que el evaluador va a centrar su atención para evaluar la actividad y, para cada uno de ellos, establece una escala de valoración que reflejará los desempeños esperados para cada nivel, no solamente una calificación.

Las rúbricas tienen como principal objetivo establecer criterios de evaluación objetivos

y consistentes. Por tanto, sirven para dotar a las organizaciones de criterios homogéneos, coherentes y transparentes para evaluar y calificar las tareas de los alumnos.

Como docente, puedo tener claro que hay que valorar la calidad de los trabajos, pero si me quedo ahí, la valoración que haga no va a ser muy objetiva, pues puede que no

califique con los mismos criterios a todos los alumnos o en diferentes ediciones del curso.

Es imprescindible, determinar los criterios que voy a emplear y además definir unos niveles de calificación respecto a ese criterio. Para ello, lo mejor es emplear una rúbrica.

Desde luego, se pueden emplear en todo tipo de actividades (trabajos grupales, presentaciones orales, trabajos escritos individuales, prácticas) y en las diversas modalidades de formación (presencial o a distancia)

Las rúbricas benefician a los diferentes actores de los procesos de formación:

Benefician a los profesores:

- Facilita la realización de una evaluación homogénea y completa para los diferentes alumnos.
- Permite compartir con otros profesores los criterios de evaluación empleados, con lo que se facilita que la calificación sea coherente entre unos y otros, también dentro de la misma materia.
- Permiten evaluar tareas y materias complejas.

Benefician a los alumnos:

- Ayudan a comprender cómo las tareas se relacionan con el contenido del curso.

- Con las rúbricas, disponen de un referente público y concreto sobre los aspectos que se van a tener en cuenta en su evaluación y, por tanto, sobre los que deberán centrar sus esfuerzos para ser valorados positivamente en la realización de la tarea de que se trate. Será más difícil que los alumnos descubran lo que un profesor espera de ellos después de haber recibido la primera corrección de sus actividades. De este modo, las rúbricas son, no sólo una herramienta de evaluación, sino también una herramienta de formación.

- Facilitan la autoevaluación y la evaluación entre pares.

Benefician a las organizaciones:

- Permiten transmitir transparencia al prefijar de forma clara los criterios a emplear en la evaluación.
- Facilitan la coherencia y la similitud de criterios entre profesores y materias, ya que, aunque los contenidos sean diferentes, algunos de los aspectos a evaluar pueden ser similares y, especialmente, el modo de calificar.

Las rúbricas pueden ser globales o analíticas. La rúbrica global, comprensiva u holística hace una valoración integrada del desempeño del estudiante, sin determinar los componentes del proceso o tema eva-

luado. Se trata de una valoración general con descriptores correspondientes a niveles de logro sobre calidad, comprensión o dominio globales. Cada nivel se define claramente para que los alumnos de los diferentes centros educativos del SEP identifiquen lo que significa.

La rúbrica holística demanda menor tiempo para calificar, pero la retroalimentación es limitada. Es recomendable utilizar esta rúbrica cuando se desea un panorama general al de los logros, y una sola dimensión es suficiente para definir la calidad del producto.

La rúbrica analítica se utiliza para evaluar las partes del desempeño del estudiante, desglosando sus componentes para obtener una calificación total. Puede utilizarse para determinar el estado del desempeño, identificar fortalezas, debilidades, y para permitir que los estudiantes del sistema educativo policial conozcan lo que requieren para mejorar.

Estas matrices definen con detalle los criterios para evaluar la calidad de los desempeños, y permiten retroalimentar en forma detallada a los estudiantes. Además, cada criterio puede subdividirse de acuerdo con la profundidad requerida.

Se recomienda utilizar la rúbrica analítica cuando hay que identificar los puntos fuertes

y débiles, tener información detallada, valorar habilidades complejas y promover que los estudiantes de los diferentes niveles educativos que ofrece el SEP, autoevalúen su desempeño. La rúbrica presenta tres características claves:

- **Criterios de evaluación.** Son los factores que determinarán la calidad del trabajo de un estudiante. También son conocidos como indicadores o guías. Reflejan los procesos y contenidos que se juzgan de importancia.
- **Definiciones de calidad.** Proveen una explicación detallada de lo que el estudiante debe realizar para demostrar sus niveles de eficiencia, para alcanzar un nivel determinado de los objetivos. Estas definiciones deben proporcionar retroalimentación a los alumnos.
- **Estrategias de puntuación.** Se pueden considerar cuatro niveles: desempeño ejemplar, desempeño maduro, desempeño en desarrollo y desempeño incipiente. No obstante, esta escala puede variar atendiendo a los aspectos evaluados y a los alcances que se quiera dar a cada uno.

A continuación una muestra de la estructura que debe seguir una rúbrica:

Conceptos o rubros	Escalas/Niveles de ejecución (cuantitativo/cualitativo/mixto)			
	4	3	2	1
Aspectos a evaluar	Criterios o evidencias a mostrar	Criterios o evidencias a mostrar	Criterios o evidencias a mostrar	Criterios o evidencias a mostrar

Por ejemplo:

Conceptos o rubros	Niveles de Alcance			
	4	3	2	1
Dominio de la expresión escrita (aspectos ortográficos y de redacción)	Comete hasta 1 error ortográfico y/o de redacción	Comete entre 2 y 3 errores ortográficos y/o de redacción	Comete entre 4 y 5 errores ortográficos y/o de redacción	Comete más de 5 errores ortográficos y/o de redacción

¿Cómo se elabora una rúbrica?

- a. Identificar las competencias a evaluar
- b. Identificar los aspectos o elementos a valorar
- c. Definir descriptores, escalas de calificación y criterios
- d. Determinar el peso de cada criterio
- e. Revisar la rúbrica diseñada y reflexionar sobre su impacto educativo.

3.3 El portafolio

Es importante destacar que, dadas las características del portafolio como actividad de aprendizaje de carácter constructivo, en tanto supone documentar el aprendizaje mediante la aportación y organización de las producciones realizadas (trabajos), así como a través de una reflexión crítica sobre las mismas, se deben tener en cuenta algunas consideraciones para su evaluación:

- Especificar o negociar claramente los resultados de aprendizaje que se esperan y la finalidad del portafolio de aprendizaje.
- Preparar una rúbrica para evaluar el portafolio de aprendizaje.
- Proponer un formato general de portafolio de aprendizaje.
- Usar notas adhesivas para esbozar los comentarios evaluativos que se devolverán a la persona que haya elaborado el portafolio de aprendizaje.
- Especificar o negociar la naturaleza de las evidencias que se espera encontrar en el portafolio de aprendizaje.
- Ofrecer posibilidades de autoevaluación durante el proceso de elaboración del portafolio de aprendizaje.
- Especificar o negociar la extensión de las evidencias.

Ejemplo de rúbrica para evaluar el portafolio:

Conceptos o rubros	Niveles de Alcance			
	4	3	2	1
Puntualidad	Entregó el portafolio en la fecha estipulada.	Entregó el portafolio un día después de la fecha estipulada.	Entregó el portafolio dos días después de la fecha estipulada.	Entregó el portafolio tres días después de la fecha estipulada.

Conceptos o rubros	Niveles de Alcance			
	4	3	2	1
Orden	Los trabajos solicitados guardan el orden establecido desde el inicio.	Aunque el portafolio tiene los trabajos solicitados, estos no guardan el orden establecido desde el inicio.	La falla de orden se debe a que el estudiante no incluyó en el portafolio el primero ni el último trabajo solicitado.	La falla de orden se debe a que el estudiante no incluyó la mitad de los trabajos solicitados.
Presentación creativa	La presentación del portafolio es creativo.	La presentación del portafolio es normal.	La presentación del portafolio es tan creativa que no se ve bien.	La presentación del portafolio es muy sencilla.
Coherencia en la redacción	Presenta las ideas de los trabajos en párrafos con secuencia lógica y uso eficazmente palabras o frases de enlace, lo cual hace que se comprenda muy bien lo que escribe.	En su mayoría las ideas de los trabajos tienen una secuencia lógica y usa de manera normal palabras o frases de enlace, lo cual hace que se comprenda bien lo que escribe.	En su mayoría las ideas de los trabajos tienen una secuencia lógica, pero no hace buen uso de palabras o frases de enlace, lo cual hace que se no se comprenda bien lo que escribe.	Las ideas de los trabajos carecen de secuencia lógica por lo que se hace difícil la comprensión de los trabajos, además no utiliza palabras o frases de enlace.
Vocabulario	Vocabulario extenso y preciso que transmite ideas de forma interesante y natural.	Ocasionalmente un vocabulario variado, apropiado e interesante.	Vocabulario adecuado que incluye palabras descriptivas.	Vocabulario limitado. Tiene incongruencias que hacen el texto confuso.

Conceptos o rubros	Niveles de Alcance			
	4	3	2	1
Adecuación a las normas de ortografía y redacción	Demuestra dominio de las normas ortográficas y gramaticales.	Aunque demuestre dominio de las normas ortográficas y gramaticales hay pocos errores, lo cual no impide la comprensión del texto.	Escribe correctamente la mayoría de palabras comunes. En ocasiones la gramática y puntuación pueden distraer de la comprensión del texto.	Presenta patrones de deficiencias ortográficas y/o gramaticales que impiden la comunicación.
Cambio conceptual	Por medio de los trabajos incluidos en el portafolio se puede percibir que ha habido un cambio en cuanto a los conceptos que se incluyen en ellos.	Por medio de los trabajos incluidos en el portafolio se puede percibir que se ha iniciado el proceso de cambio en cuanto a los conceptos que se incluyen en ellos.	Por medio de los trabajos incluidos en el portafolio se percibe un cambio limitado en cuanto a los conceptos que se incluyen en ellos.	Por medio de los trabajos incluidos en el portafolio se puede percibir que no se percibe cambio alguno en cuanto a los conceptos que se incluyen en ellos.
Crecimiento y desarrollo	En la presentación de los trabajos del portafolio se puede evidenciar que sí hubo aprendizaje.	En la presentación de los trabajos del portafolio se puede evidenciar que se ha iniciado la secuencia de aprendizaje.	En la presentación de los trabajos del portafolio se percibe un inicio limitado de aprendizaje.	En la presentación de los trabajos del portafolio no hay evidencia de aprendizaje.
Reflexión	El proceso de reflexión está presente en los trabajos presentados.	Existe una reflexión media en los trabajos presentados.	Hay reflexión limitada en los trabajos presentados.	No hay reflexión en los trabajos presentados.

3.4 Tutoría individual

Antes de pasar a explicar la forma en que se evalúa, es importante recordar que la tutoría individual es una estrategia mediante la cual el docente y el estudiante de forma explícita intercambian sus opiniones, comentan sus necesidades, sus sentimientos, comparten proyectos, deciden en colaboración la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo reflejan por escrito.

Es decir, para el desarrollo del aprendizaje, se plasma en una especie de contrato la manera en que desarrollarán las acciones tutoriales entre el estudiante y el docente.

A continuación un formato que en sentido general deberá contener todos los acuerdos y lineamientos para la tutoría individual:

Nombre del estudiante: _____

Nombre del profesor: _____

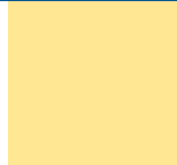
Fecha de inicio: _____ Fecha prevista de finalización: _____

Denominación del Núcleo de Aprendizaje: _____

1. Objetivos competencial es: ¿Qué vas a aprender?	2. Estrategias de aprendizaje: ¿Cómo vas a aprender?	3. Recursos materiales: ¿Con qué vas a aprender?	4. Evidencias para la auto-evaluación: ¿Cómo sabrás que has aprendido?	5. Criterios de auto-evaluación: ¿Cómo demostrarás los aprendizajes adquiridos?
--	--	--	--	---

Cronograma de aprendizaje y de sesiones de tutoría: _____

Firma del docente



Firma del estudiante

A continuación un ejemplo de rúbrica para evaluar las acciones de tutoría:

Conceptos o rubros	Niveles de Alcance			
	4	3	2	1
Cumplimiento del cronograma	Siempre cumple con los plazos establecidos en el cronograma.	Por lo general cumple con los plazos establecidos en el cronograma.	Muestra inestabilidad en el cumplimiento de los plazos establecidos en el cronograma.	Por lo general incumple con los plazos establecidos en el cronograma.
Asistencia a las tutorías	Siempre asiste.	Por lo general asiste.	Es inestable en la asistencia.	Por lo general no asiste.
Cumplimiento de los objetivos competenciales	Muestra haber alcanzado de manera eficaz los objetivos competenciales esperados.	Muestra haber alcanzado de manera satisfactoria los objetivos competenciales esperados.	Muestra haber alcanzado algunos de los objetivos competenciales esperados pero otro no.	Muestra no haber alcanzados los objetivos competenciales esperados.
Valoración de las estrategias de aprendizaje (habilidades metacognitivas)	Adopta estrategias de aprendizaje acorde con los objetivos, contenidos y con su estilo de aprendizaje, lo cual le permite un aprendizaje significativo.	Por lo general adopta estrategias de aprendizaje acordes con los objetivos, contenidos y con su estilo de aprendizaje, lo cual casi siempre le permite un aprendizaje significativo.	En ocasiones adopta estrategias de aprendizaje acorde con los objetivos contenidos y con su estilo de aprendizaje medianamente significativo.	Casi siempre adopta estrategias de aprendizaje que no le permiten un aprendizaje significativo.
Demostración de los aprendizajes	Demuestra haber desarrollado todas las competencias necesarias para la búsqueda de soluciones a problemas prácticos.	Demuestra haber desarrollado la mayor parte de las competencias necesarias para la búsqueda de soluciones a problemas prácticos.	Demuestra haber desarrollado solo algunas competencias necesarias para la búsqueda de soluciones a problemas prácticos.	No logra la aplicación de los aprendizajes para la solución de problemas.

Conceptos o rubros	Niveles de Alcance			
	4	3	2	1
Capacidad de valoración de lo aprendido (habilidades metacognitivas)	Es capaz de valorar con detalle lo aprendido y su aplicabilidad.	Por lo general es capaz de valorar lo aprendido y su aplicabilidad.	Valora lo aprendido en sentido general pero no mucho su aplicabilidad.	No es capaz de valorar su aprendizaje.
Cumplimiento de los compromisos acordados en el contrato	Cumple con alta eficacia los compromisos contratados.	Cumple de manera satisfactoria los compromisos contratados.	Muestra un cumplimiento medio de los compromisos contratados.	Incumple la mayor parte de los compromisos contratados.

3.5 Aprendizaje basado en problemas

Conceptos o rubros	Niveles de Alcance			
	4	3	2	1
Integridad del problema	La integridad del problema está presente en todos los aspectos y refleja todos los requerimientos de un trabajo académico y rigor científico.	La integridad del problema está presente en la mayoría de los aspectos y refleja la mayoría de los requerimientos.	La integridad del problema está presente en algunos aspectos y refleja pocos requerimientos.	La integridad del problema no está presente en la mayoría de los aspectos y no refleja los requerimientos.
Comprensión	Demuestra una comprensión compleja del problema y sus componentes.	Demuestra el logro de la comprensión del problema y sus componentes.	Demuestra una comprensión aceptable del problema y sus componentes.	Demuestra una inadecuada comprensión del problema y sus componentes.

Conceptos o rubros	Niveles de Alcance			
	4	3	2	1
Revisión de las fuentes de consulta	La investigación que complementa el estudio del problema es relevante y abundante. La revisión de las fuentes es completa.	La investigación que complementa el estudio del problema es relevante. La revisión de las fuentes es clara.	La investigación con que complementa el estudio del problema es limitada. La revisión de la literatura es limitada en cantidad de documentos, aunque es presentada en forma clara.	La investigación con que complementa el estudio del problema, si existe, es incompleta y confusa.
Análisis	Presenta un análisis perspicaz y completo de los elementos involucrados en la situación que se estudia e incluye todos los aspectos que respaldan las afirmaciones y conclusiones.	Presenta un análisis completo de la mayoría de los elementos involucrados en la situación que se estudia e incluye la mayoría de los aspectos que respaldan las afirmaciones y conclusiones.	Presenta un análisis superficial de los elementos involucrados en la situación que se estudia. Omite respaldo de las afirmaciones y conclusiones.	Presenta un análisis superficial de los elementos involucrados en la situación que se estudia.
	Apoya el diagnóstico y opiniones con base en argumentos sólidos y evidentes. Presenta un punto de vista crítico y balanceado. La interpretación de los datos es razonable y objetiva.	Apoya el diagnóstico y opiniones con base en razones y evidencias. Presenta un punto de vista crítico y con buen balance. La interpretación de los datos es razonable y objetiva.	Apoya el diagnóstico y opiniones con base en razones y evidencias limitadas. Presenta razones desde una sola perspectiva.	Apoya el diagnóstico y opiniones con pocas razones y escasas evidencias. Presenta sus razones desde una sola perspectiva.

Conceptos o rubros	Niveles de Alcance			
	4	3	2	1
Evaluación	Realiza conexiones apropiadas entre los elementos identificados, los conceptos clave y herramientas de análisis utilizadas. Demuestra dominio de conceptos y métodos disciplinares.	Realiza conexiones apropiadas entre los elementos identificados, los conceptos clave y herramientas de análisis utilizadas; demuestra un buen nivel de dominio de conceptos y métodos disciplinares.	Realiza conexiones vagas entre los elementos identificados, los conceptos clave y herramientas de análisis utilizadas. Demuestra un dominio limitado de conceptos y métodos disciplinares.	Realiza pocas conexiones entre elementos identificados, los conceptos clave y herramientas de análisis utilizadas. Demuestra poco dominio de conceptos y métodos disciplinares.
Recomendaciones	Presenta recomendaciones detalladas, realistas y apropiadas con base en los hallazgos del estudio. Las recomendaciones están claramente apoyadas por la información presentada y analizada.	Presenta recomendaciones específicas, realistas y apropiadas con base en los hallazgos del estudio. Las recomendaciones están apoyadas por la información presentada y analizada.	Presenta recomendaciones realistas o apropiadas apoyadas por la información presentada y analizada.	Presenta recomendaciones realistas o apropiadas con poco o ningún apoyo en la información presentada y analizada.
Redacción y estilo	La redacción del análisis del problema es clara, concisa y correcta. Incluye detalles y datos relevantes de información, con una organización excelente.	La redacción del análisis del problema es completa en términos de claridad y concisión y contiene pocos errores. Incluye suficientes detalles y datos relevantes de información bien organizados.	La redacción es confusa, poco concisa o contiene numerosos errores. Contiene insuficientes detalles y datos de información. Carece de organización.	La redacción no tiene enfoque, divaga entre un tema y otro y contiene errores múltiples. No ofrece detalles ni información relevante. Pobremente organizada.

Conceptos o rubros	Niveles de Alcance			
	4	3	2	1
Manejo ético de la información	Denota en la presentación de la información un cuidadoso manejo ético de la información.	Denota en la presentación de la información un manejo ético de la información, aunque algunas fallas generan dudas.	Denota en la presentación de la información un manejo ético poco cuidadoso, evidente por algunas fallas en la documentación.	Denota en la presentación de la información un manejo poco cuidadoso de los elementos éticos.

3.6 Estudio de casos

Conceptos o rubros	Niveles de Alcance			
	4	3	2	1
Procedimiento: <i>Presentación en tiempo y forma, reflexiva, trabaja en equipo</i>	Presentan a tiempo y preparan en forma eficiente, efectiva el estudio de caso. Identifica todos los elementos del caso y trabaja en equipo.	Presentan a tiempo y preparan en forma eficiente, efectiva el estudio de caso. No identifica todos los elementos del caso y trabaja en equipo.	Presentan a tiempo y no preparan en forma eficiente, efectiva el estudio de caso. Identifica parcialmente algunos de los elementos del caso y trabaja en equipo.	Presentan con retraso y muestra deficiencias y poca efectividad en el estudio de caso. Identifica todos los elementos del caso y no demuestra trabajo en equipo.

Conceptos o rubros	Niveles de Alcance			
	4	3	2	1
Propuesta de solución: Análisis de la información, hipótesis. Calidad narrativa. Estilo de redacción	Plantea diversas interrogantes utilizando diferentes contextos, formula hipótesis, demuestra completo entendimiento y dominio del caso, presenta calidad narrativa y mantiene un estilo de redacción.	Plantea diversas interrogantes utilizando diferentes contextos, formula hipótesis, demuestra deficiencia en el entendimiento y dominio del caso, presenta calidad narrativa y mantiene un estilo de redacción.	Plantea diversas interrogantes utilizando solo un contexto, no formula hipótesis, demuestra deficiencia en el entendimiento y dominio del caso, presenta calidad narrativa y mantiene un estilo de redacción.	Plantea pocas interrogantes utilizando solo un contexto, no formula hipótesis, demuestra deficiencia en el entendimiento y dominio del caso, carece de calidad narrativa y no mantiene un estilo de redacción.
	Las variables del estudio, son claras, definen y ayudan a comprobar la hipótesis planteada.	Las variables del estudio, no son claras, definen y ayudan a comprobar la hipótesis planteada.	Las variables del estudio, carecen de claridad, son diferentes a la hipótesis planteada.	El caso no ayuda a comprobar la hipótesis planteada.



3.7 Aprendizaje por proyectos

Conceptos o rubros	Niveles de Alcance			
	4	3	2	1
<p>Presentación y formato del documento</p> <p><i>Tipografía</i></p> <p><i>Ortografía</i></p> <p><i>Referencias formato APA</i></p>	<p>Utiliza la tipografía indicada. Emplea los formatos apropiados al texto, aplica la configuración de páginas con base en diversos requerimientos (establece orientación de página, tamaño del papel, márgenes del documento). No hay errores de gramática y ortografía. Inserta encabezados y pies de página. Utilizo referencias bibliográficas con formato oficial del SEP.</p>	<p>Presenta los aspectos anteriores, hace uso adecuado de aspectos de alineación, espaciado, los aspectos del documento son relevantes, sin embargo faltan referencias en el documento.</p>	<p>El documento investigado presenta los aspectos anteriores y contiene diversidad en su contenido, la información está organizada, utiliza los márgenes apropiados. Sin embargo no cumple con ortografía y no se encuentra citado el documento.</p>	<p>El documento investigado no reúne la tipografía, la ortografía ni las referencias del formato oficial del SEP.</p>
<p>CONTENIDO O DESARROLLO</p> <p><i>Secuencia de temas</i></p> <p><i>Calidad de información</i></p> <p><i>Capacidad de análisis</i></p>	<p>El contenido es claro y preciso, toma en cuenta la secuencia de temas indicando la variación de fuentes de información o autores, así como una excelente calidad de información. Analiza la información coherentemente.</p>	<p>Presenta capacidad de análisis y calidad de la información pero la secuencia de temas no es la indicada.</p>	<p>El contenido presentado muestra capacidad de análisis pero no cuenta con calidad de información y la secuencia de temas no es la indicada.</p>	<p>El contenido no cumple con la secuencia de temas, calidad de información y el análisis es muy limitado.</p>

Conceptos o rubros	Niveles de Alcance			
	4	3	2	1
PROPUESTA DE SOLUCIÓN Eficiencia de la propuesta Alternativas de solución Creatividad	La propuesta de solución es eficiente, cuenta con diferentes alternativas de solución y es creativa para tomar decisiones.	La propuesta es eficiente, cuenta con diferentes alternativas de solución, pero no es creativa al momento de proponer.	Es eficiente en la propuesta de solución presentada, no es creativa en sus propuestas y no presenta alternativas de solución.	La propuesta no es clara, ni eficiente, no cuenta con alternativas de solución y no utiliza en sus propuestas.
TIEMPO Y FORMA Limpieza Entrega a la fecha establecido	El trabajo es entregado limpio y en la fecha establecida.	El trabajo es entregado en la fecha establecida, pero no tiene limpieza.	El trabajo está limpio, pero fue entregado después de la fecha establecida.	El trabajo está sucio y es entregado después de la fecha establecida.

3.8 Aprendizaje colaborativo

Conceptos o rubros	Niveles de Alcance			
	4	3	2	1
Control de la eficacia del grupo	Repetidamente controla la eficacia del grupo y hace sugerencias para que sea más efectivo.	Repetidamente controla la eficacia del grupo y trabaja para que el grupo sea más efectivo.	Ocasionalmente controla la eficacia del grupo y trabaja para que sea más efectivo.	Rara vez controla la eficacia del grupo y no trabaja para que éste sea más efectivo.
Calidad del trabajo	Proporciona trabajo de la más alta calidad.	Proporciona trabajo de calidad.	Proporciona trabajo que, ocasionalmente, necesita ser comprobado o	Proporciona trabajo que, por lo general, necesita ser comprobado o

Conceptos o rubros	Niveles de Alcance			
	4	3	2	1
			rehecho por otros miembros del grupo para asegurar su calidad.	rehecho por otros para asegurar su calidad.
Trabajando con otros	Casi siempre escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Trata de mantener la unión de los miembros trabajando en grupo.	Usualmente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. No causa “problemas” en el grupo.	A veces escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros, pero algunas veces no es un buen miembro del grupo.	Raramente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Frecuentemente no es un buen miembro del grupo.
Contribuciones	Proporciona siempre ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en clase. Es un líder definido que contribuye con mucho esfuerzo.	Por lo general proporciona ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en clase. Un miembro fuerte del grupo que se esfuerza.	Algunas veces proporciona ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en clase. Un miembro satisfactorio del grupo que hace lo que se le pide.	Rara vez proporciona ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en clase. Puede rehusarse a participar.
Manejo del tiempo	Utiliza bien el tiempo durante todo el proyecto para asegurar que las cosas estén hechos a tiempo. El grupo no tiene que ajustar la fecha límite o trabajar en las responsabilidades por la demora de esta persona.	Utiliza bien el tiempo durante todo el proyecto, pero pudo haberse demorado en un aspecto. El grupo tiene que ajustar la fecha límite o trabajar en las responsabilidades por la demora de esta persona.	Tiende a demorarse, pero siempre tiene las cosas hechas para la fecha límite. El grupo no tiene que ajustar la fecha límite o trabajar en las responsabilidades por la demora de esta persona.	Rara vez tiene las cosas hechas para la fecha límite y el grupo ha tenido que ajustar la fecha límite o trabajar en las responsabilidades de esta persona porque el tiempo ha sido manejado inadecuadamente.

Conceptos o rubros	Niveles de Alcance			
	4	3	2	1
Actitud	Nunca critica públicamente el proyecto o el trabajo de otros. Siempre tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Rara vez critica públicamente el proyecto o el trabajo de otros. A menudo tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Ocasionalmente critica en público el proyecto o el trabajo de otros miembros del grupo. Tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Con frecuencia critico en público el proyecto o el trabajo de otros miembros del grupo. A menudo tiene una actitud positiva hacia el trabajo.
Resolución de Problemas	Busca y sugiere soluciones a los problemas.	Refina soluciones sugeridas por otros.	No sugiere o refina soluciones, pero está dispuesto a tratar soluciones propuestas por otros.	No trata de resolver problemas o ayudar a otros a resolverlos. Deja a otros hacer el trabajo.
Enfocándose en el Trabajo	Se mantiene enfocado en el trabajo que se necesita hacer. Muy autodirigido.	La mayor parte del tiempo se enfoca en el trabajo que se necesita hacer. Otros miembros del grupo pueden contar con esta persona.	Algunas veces se enfoca en el trabajo que se necesita hacer. Otros miembros del grupo deben regañar, empujar y recordarle a esta persona que se mantenga enfocado.	Raramente se enfoca en el trabajo que se necesita hacer. Deja que otros hagan el trabajo.
Preparación	Trae el material necesario a clase y siempre está listo para trabajar.	Casi siempre trae el material necesario a clase y está listo para trabajar.	Casi siempre trae el material necesario, pero algunas veces necesita instalarse y se pone o trabajar.	A menudo olvida el material necesario o no está listo para trabajar.



Capítulo 4: ***Procedimiento para el Desarrollo de Estrategias de Evaluación***



4.1 Planificación de la evaluación

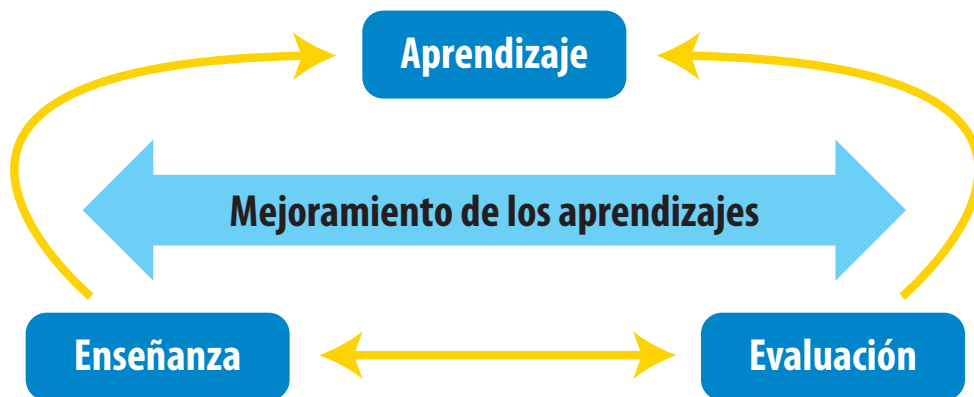
Como señalamos en el Capítulo 1 e inicio del Capítulo 2 de este documento, la evaluación, dentro del proceso educativo no es un fenómeno aislado, es un elemento permanente y su interrelación con las acciones de enseñanza-aprendizaje debe verse reflejada en la planeación didáctica.

¿Por qué planificar la evaluación?

Planificamos la evaluación ya que mediante ella el docente recaba información que le permite emitir juicios para decidir qué hacer con esos resultados. Es decir, evaluamos para saber:

- a. Cómo aprenden nuestros estudiantes;
- b. Qué debemos hacer para orientar el proceso de aprendizaje;
- c. Reflexionar para interpretar mejor el proceso de aprendizaje;
- d. Planificar, determinar y modificar el ritmo con el que se presentan las instancias del aprendizaje.

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE-EVALUACIÓN



Al inicio de cada unidad, el docente debe planificar tanto actividades de aprendizaje como de evaluación. Las actividades de

evaluación son las operaciones que el docente realiza durante el proceso para comprobar que las competencias han

sido alcanzadas. Su plan debe incluir las actividades de evaluación que sean necesarias, de manera que esta se desarrolle durante todo el proceso.

Es necesario hacer uso de procedimientos e instrumentos objetivos, confiables y

precisos para verificar si las competencias han sido alcanzadas, según lo especifican los indicadores de logro. El docente es el responsable de la aplicación de diferentes técnicas de evaluación, tanto en forma individual como grupal.

4.2 La revisión y aprobación y aplicación de los instrumentos de evaluación

Al interior del SEP se ha establecido un proceso estandarizado de revisión, aprobación y aplicación de los instrumentos de evaluación; esto con el propósito de evitar la improvisación y de alejar, progresivamente, las prácticas didácticas de los esquemas tradicionales que privilegiaban la evaluación memorística de contenidos.

Planificar con anticipación las acciones de evaluación permite a los docentes mantener encausadas las prácticas de aula, evitar digresiones y focalizarse en el logro de las competencias establecidas. Sin embargo, ya que el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje también implica flexibilidad y capacidad de analizar, valorar y redireccionar nuestras acciones, los instrumentos de evaluación deben ser diseñados de manera gradual y progresiva.

La Jornalización del Espacio Curricular debe incluir las grandes actividades de evaluación, principalmente las de carácter sumativo y es responsabilidad del docente compartir las

mismas con sus estudiantes desde el inicio del período académico, esto permite que el alumno gestione el tiempo del que dispone y equilibre la carga curricular de los espacios curriculares que cursa.

Al momento de planificar las Unidades, el docente tiene la oportunidad de desagregar las grandes acciones evaluativas y visualizar las actividades puntuales que realizará para valorar el alcance de la competencia o competencias de esa unidad en particular.

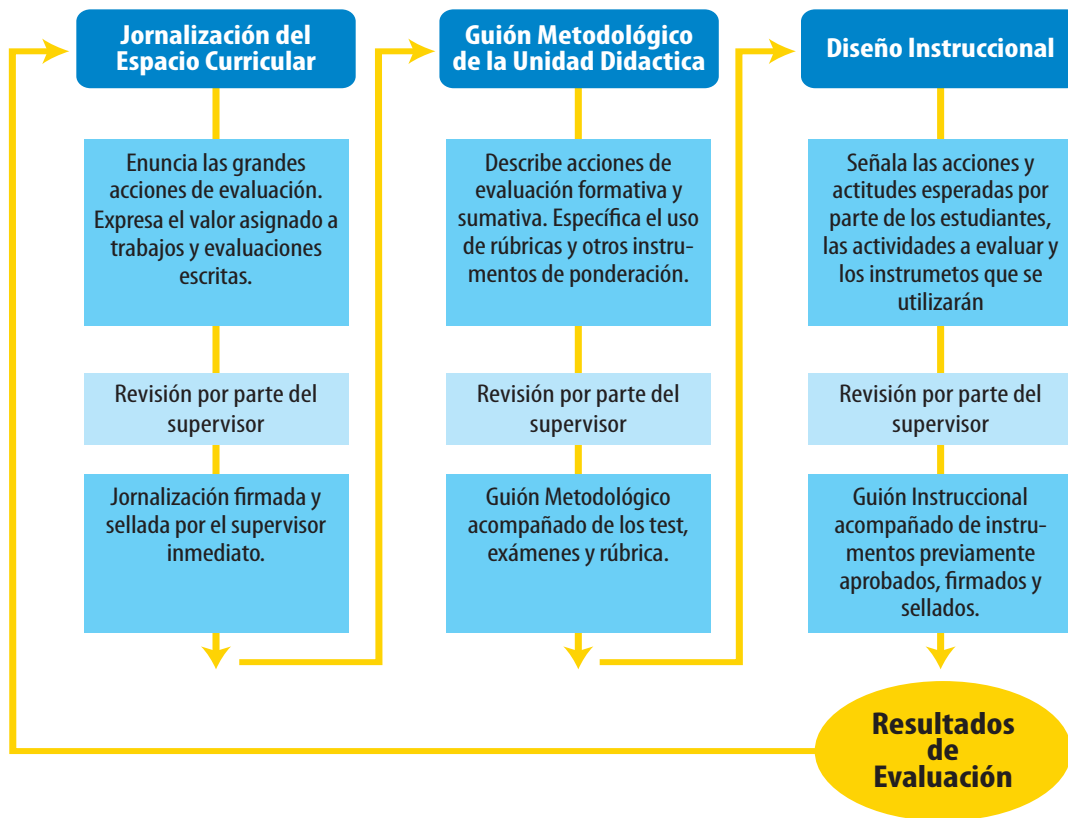
Cuando se ejerce la docencia desde el modelo basado en competencias, este es un buen momento para diseñar y elaborar los instrumentos de evaluación, las pruebas es-

críticas y exámenes, las rúbricas para evaluar exposiciones, proyectos y trabajos grupales y presentar las mismas al Jefe de área o coordinador académico para su aprobación y firma.

Los Diseños Instruccionales o planes de clase deben incluir información sobre las acciones de evaluación de proceso y formativas. Enunciando con claridad qué conductas y productos se esperan de los estudiantes así como los criterios con qué serán valorados por parte del docente.

Es deber de los jefes de área y coordinadores académicos el supervisar que los diseños instruccionales que señalan la aplicación de instrumentos o que mencionen el uso de rúbricas, vengán acompañados del respectivo documento de evaluación conteniendo la respectiva aprobación y firma.

El siguiente gráfico explicita aún más lo antes mencionado:





Bibliografía

- Córdova, A. M., (2010), *Evaluación de la educación*. Congreso Iberoamericano de Educación Meta 202. Buenos Aires.
- Davini, M. C., (2008), *Métodos de Enseñanza*. Buenos Aires, Santillana.
- Díaz, F. y Hernández, G., (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Maldonado, J., (2012), El desafío de la educación superior en Honduras y la UNAH. En: *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, Febrero. www.eumed.net/rev/cccsc/18/
- Martínez, M. C., (2013), Las TIC en la educación y las teorías del aprendizaje. En: *Material de estudio para el Máster en Educación*. FUNIBER.
- Molins Pera, M., (1998), *Teoría de la planificación*. Editorial CEP - FHE -UCV. Caracas. Venezuela.
- Ortiz, A. L., (n.d), *Metodología de la enseñanza problemática en el aula de clases*. <https://books.google.hn/books?id=xhEEDZrnBhwC&lpg=PP1&hl=es&p-g=PA2#v=onepage&q&f=false>
- Real Academia Española, (2014), *Diccionario de la lengua española*. [versión electrónica] (23a Ed).
- Rodríguez, M. A., (1996), El apoyo público a la educación superior. En: *La educación superior como responsabilidad de todos*. Ed. José Wainer. CRESALC/UNESCO.
- Pimienta, J., (2007), *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. México: Pearson Educación.

