

Evaluación por competencia para mejorar la calidad de la educación universitaria

Una mirada ética

Dra. Iris Camacho de Arao

La evaluación por competencia para mejorar la calidad de la educación universitaria. Una mirada ética, Universidad de Carabobo. 1ra Ed. Valencia, Venezuela. 2019

170 p.;

1. Educación – Evaluación educativa – Enseñanza-Evaluación – Enseñanza-Calidad – Educación basada en competencias – Eficacia en la enseñanza – Ética

Primera edición, 2019

© Universidad de Carabobo

Autora: Iris Camacho de Arao

Revisión: Néstor Martínez, Judith Adán y Elsy Medina

Diseño de la Portada: Leirys Arao Camacho

Depósito Legal: CA2019000085

ISBN Electrónico: 978-980-233-751-4

Hecho en Venezuela - Made in Venezuela

Todos los capítulos de este libro, han sido objeto de Arbitraje por la Comisión Evaluadora y Colaboradores expertos en el tema, lo que permitió su selección. Esto representa las contribuciones de Educadores e Investigadores en el área de la Educación Universitaria y la Evaluación por competencia.

Esta publicación debe citarse como:

Camacho de Arao, I. (2019). *La evaluación por competencia para mejorar la calidad de la educación universitaria. Una mirada ética*. [Ebook] (1st ed., p. 171). Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.

Este libro está protegido bajo la licencia Creative Commons. **Reconocimiento Internacional - No Comercial - Compartir Igual (CC BY-NC-SA)**. Para copiar, distribuir y comunicar públicamente por terceras personas si se reconoce la autoría de la obra en los términos especificados por el propio autor o licenciante, está permitido que se altere, transforme o genere una obra derivada a partir de esta obra, siempre se deberá difundir sus contribuciones bajo la misma licencia que la creación original. No Puede utilizarse esta obra para fines comerciales. Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.



DEDICATORIA

A mis hijos:

Leroy, Leonan y Leirys Arao C.

A mi esposo, Jesús Enrique Arao

A mis nietos:

Kenya, Kian y Sergio Arao

A mis estudiantes

AGRADECIMIENTOS

A DIOS por acompañarme siempre en cada día y cada paso con mucha alegría y amor para finalizar la obra.

Este es un espacio oportuno para expresar mi agradecimiento a la Universidad de Carabobo desde la Facultad de Ciencias de la Educación por motivar la participación a la investigación.

Un agradecimiento a las personas que colaboraron en el diseño de este material, en lo instruccional y en el apoyo tecnológico como son:
MSc. Rhadis García, MSc. Aura Aguilar, MSc. Yadira Corral,
Dra. Elsy Medina, Dra. Judiht Adán, Dr. Néstor Martínez,
Dra. Zoraida Villegas y el Ing. Francisco Ponte.

También, quiero expresar mi gratitud a cada uno de mis seres queridos como mi familia, mis compañeros de trabajo, mis amigas y mis estudiantes que motivaron y comprendieron el uso de mi tiempo durante el proceso de elaboración de la obra.

ÍNDICE DE CONTENIDO

	pp.
PRÓLOGO	8
PRESENTACIÓN	10
ESCENARIO I. La Evaluación por Competencias en la Educación Universitaria	13
Las competencias en el proceso educativo como punto de partida para la construcción de una pedagogía liberadora.....	13
La práctica evaluativa desde la metacognición.	17
La Neuroevaluación.....	19
El ambiente de aprendizaje sustentable.....	24
La evaluación sigue siendo el meollo del quehacer específico del docente universitario... ..	26
La evaluación atendiendo a los agentes intervinientes.....	33
La evaluación Idiográfica.....	36
Aportes de la evaluación formativa al desarrollo sustentable.....	39
Modelos de Evaluación por Competencia en la Educación Universitaria.....	42
El pensamiento creativo e innovador del docente en la acción de evaluar el aprendizaje por competencia... ..	50
ESCENARIO II. Técnica de Observación y los Instrumentos para evaluar las competencias en la enseñanza y aprendizaje en la Educación Universitaria	60
La técnica de Observación como promotora para la acción de evaluar por competencias.	60
Diferentes productos de aprendizaje a observar para evaluar.....	65
Criterios de evaluación a Observar en la competencia.....	74
Validez.....	80
Indicadores de desempeño a observar en las tareas de aprendizaje.....	81
Instrumento de evaluación para la técnica de Observación.....	87
Diario reflexivo.....	87
Lista de cotejo.....	87
Escala de estimación.....	88
Registros.....	90
Portafolio.....	92
Ventajas del portafolio.....	94
Criterios para evaluar el portafolio.....	95
Portafolio virtual.....	96
Rúbrica.....	97
Características de la rúbrica.....	102
Pasos para realizar una rúbrica.....	102
Rúbrica para la e-Evaluación.....	104
Modelos de instrumentos de la rúbrica para evaluar por competencia en la Educación Universitaria.....	107

	pp.
ESCENARIO III. Calidad de la Educación Universitaria desde una mirada ética.	121
La calidad de la educación universitaria es una oportunidad el para el desarrollo humano...	121
Un docente reflexivo para el ambiente universitario.....	134
La evaluación en ambientes virtuales en pro de la calidad educativa universitaria.....	137
La ética en el proceso de la evaluación sigue siendo la conexión del docente en el quehacer universitario.....	139
Principios éticos que sustenta la acción de un docente humanizado.....	148
ESCENARIO IV. Ideas para reflexionar	156
REFERENCIAS.....	160
ANEXOS	166
A Lista de cotejo para tarea escrita.....	167
B Escala de estimación para tarea oral.....	168
C Registro descriptivo.....	169
D Registro descriptivo.....,	170

PRÓLOGO

La formación del hombre para la vida ha sido un tema prioritario de investigación de las universidades venezolanas; las Facultades en sus diversas especialidades al asumir su compromiso con la sociedad, se mantienen en constante búsqueda de respuestas a las problemáticas que los vertiginosos cambios traen consigo, aunque pareciera que esas respuestas han sido insuficientes o no se han generado a la misma velocidad de estos cambios, posiblemente la explicación esté en lo perturbado y confuso del entorno sociopolítico y la severa crisis institucional que atraviesa la sociedad. En este escenario, la formación universitaria debe ser vista no solo como medio para una acreditación académica sino como la manera idónea del desarrollo de competencias específicas de aplicación inmediata. Y la evaluación luce como la mejor aliada para conocer la realidad, replantear los currículos y diseñar estrategias educativas que formen ese paradigma de ser humano que aspira la sociedad, capaz de transformar el medio y ocupar un lugar digno en él.

La profesora Camacho en su interacción con docentes y estudiantes docentes con intereses e inquietudes compartidas, acumula una amplia experiencia que enriquece aún más su acreditación académica en materia de evaluación educativa, lo que la hace meritoria de realizar esta guía de acción para el docente universitario producto de ese encuentro vitalizador. Esta obra, vincula la teoría y la práctica en cada uno de sus modelos de evaluación por competencias, en un constante aprender haciendo, con un acertado balance entre el qué se enseña, el cómo se enseña, a quién se enseña, dónde se enseña y sobre todo el para qué se enseña como camino de acción transformadora de la sociedad.

La tendencia educativa ha sido reconocer que la evaluación representa una tarea ardua, esta obra la cataloga como, “un meollo dentro del proceso educativo”, por lo que dirige su propuesta

La evaluación por competencia para mejorar la calidad de la Educación Universitaria. Una mirada ética

hacia la formación de un hombre capaz de manejar situaciones inesperadas a través de la evaluación. Ante la incertidumbre, la acción de evaluar debe conducir a la innovación, de allí la importancia del pensamiento creativo del docente y su promoción en los estudiantes.

En consecuencia, la educación debe enfocarse en una evaluación por procesos y no solo por logros, como habitualmente acostumbramos, lo que implica aprender a valorar la realidad con sentido moral, a juzgar y resolver situaciones con responsabilidad; entonces, como lo plantea la autora, para evaluar por competencias hay que sustituir las pruebas escritas que solo miden resultados, por la observación y nuevas técnicas que tomen en cuenta el contexto, la motivación y el desarrollo cognitivo.

Atendiendo al carácter eminentemente humanista de la evaluación educativa, la profesora Iris Camacho la aborda desde una mirada ética, por lo que el respeto, equidad y justicia deben ser los valores presentes para que la evaluación contribuya a promover y desarrollar al estudiante en lo cognitivo, afectivo y conductual, con énfasis en el compromiso personal, el deber moral y la responsabilidad profesional.

Finalmente, se plantean reflexiones donde la autora destaca la importancia del dominio de algunas definiciones de evaluación por competencias que el docente debe asumir con pensamiento reflexivo, crítico y creativo de sí mismo y del estudiante a fin de cambiar el enfoque teórico por una praxis innovadora que optimice la enseñanza.

Rhadis García Cálcamo de García

PRESENTACIÓN

El tema que voy a compartir con ustedes, tiene que ver con algunas tendencias en el ámbito de la educación basada en la competencia producto de la inquietud de las instituciones universitarias para transformar la formación de los egresados, en procura de alcanzar una mejor calidad educativa. Como lo señala Resplandor (2011), “la meta es identificar o intercambiar información y mejorar la colaboración entre instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia” (p.11), lo que significa la integración del hombre a las nuevas exigencias sociales, desde una incorporación crítica y consciente a las transformaciones de su entorno social. Existen en el hombre posibilidades de educarse de manera permanente ahora, sin límites de espacio y tiempo, puesto que siempre será una experiencia nueva de enseñanza, aprendizaje y evaluación por competencia tanto desde la presencialidad como de la virtualidad. A partir de las ideas antes planteadas, es necesaria la determinación de la competencia como multidireccional y multifactorial porque la evaluación tendrá que ser abordada con modelos multidireccionales, en cuanto debe evaluar diversos aspectos para obtener información de diferentes fuentes, que cuando están bien elaborados pueden predecir la calidad y el perfil de la práctica profesional de los estudiantes universitarios.

La evaluación por competencia es la capacidad que el individuo activa sobre los contenidos de aprendizaje y al recopilar las evidencias permite hacer un juicio de valor bajo los referentes como los criterios e indicadores para cada tarea, asimismo orienta el logro de la competencia en cada estudiante respetando los principios científicos, metodológicos, didácticos y éticos.

El presente libro se compone de cuatro escenarios en los que se desarrollan temas directamente relacionados con el docente universitario; en especial con práctica de la docencia universitaria desde la evaluación por competencia.

Un libro sobre la evaluación por competencia, como es el propósito de este volumen, no puede prescindir de un planteamiento de los problemas y de los procedimientos y ejemplos para resolverlos. De hecho, este libro constituye una guía de acción para el docente universitario o para el estudiante de la profesión docente, en sus múltiples facetas.

En el escenario uno, el análisis se centra en la evaluación por competencia en la Educación Universitaria destacando la competencia en el proceso educativo como punto de partida para la construcción de una pedagogía liberadora. La práctica evaluativa desde la metacognición, el ambiente de aprendizaje sustentable desde la evaluación Formativa, la evaluación sigue siendo el meollo del quehacer específico del docente universitario, la evaluación atendiendo a los agentes intervinientes, la Evaluación Ideográfica, Aportes de la evaluación Formativa, Modelos de Evaluación por Competencia en la Educación Universitaria y el Pensamiento creativo del docente en la acción de evaluar por competencia.

En el escenario dos, está dedicado a la Técnica de observación y los instrumentos para evaluar las competencias en la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Universitaria como: la técnica de observación como promotora para la acción de evaluar por competencias, diferentes productos a observar en el proceso de aprendizaje para evaluar, criterios de evaluación a observar en la competencia, Criterios para la evaluación en la Educación Superior, Indicadores de evaluación, Instrumentos de Evaluación, la rúbrica, características de una rúbrica, pasos de una rúbrica y rúbrica para la e-Evaluación y Modelos de Instrumentos de la Rúbrica para evaluar por competencias en la educación universitaria.

En el escenario tres la atención se centra sobre Calidad de la Educación Universitaria desde una mirada ética, la calidad de la educación universitaria un umbral para el desarrollo humano, un docente universitario reflexivo, la ética en el proceso de la evaluación del quehacer

universitario, la evaluación en ambientes virtuales en pro de la calidad en la educación universitaria y principios éticos en la práctica evaluativa.

En el escenario cuatro se pone énfasis en Ideas para Reflexionar sobre la Evaluación por Competencias permite mejorar la calidad de la Educación Universitaria. Una mirada Ética.

La Evaluación por Competencias permite mejorar la calidad de la Educación Universitaria. Una mirada Ética, es un libro de consulta obligatoria para el docente universitario y al profesional en formación docente, ese profesional que tiene que resolver cotidianamente problemas de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación y que no siempre tiene a mano ese tipo de competencia. Este libro ha sido pensado y editado con ese fin, para el docente universitario, el docente en formación, el investigador y para el gerente educativo.



ESCENARIO I La Evaluación por Competencias en la Educación

Universitaria

Las Competencias en el Proceso Educativo como Punto de Partida para la Construcción de una Pedagogía Liberadora. Una Oportunidad para el Desarrollo Humano

La polémica en el campo educativo está planteada entre saberes y competencias. “La premisa era preparar ambientes de aprendizajes que lo estimularan a la construcción de su aprendizaje, algo así como traer la comunidad a la escuela” (Camperos, 2008, p.2). La exigencia de ahora (la de las competencias), pide colocar al aprendiz en situaciones similares en el lugar de trabajo, ofrecerle experiencias concretas inherentes al futuro profesional, a su hacer en la sociedad una vez que tenga el título. Es el caso inverso, se pide a la universidad que vaya a la comunidad, que se involucre en la solución de los problemas sociales.

Así, bajo estas premisas, Camperos (ob. cit.) señala que cada institución puede incorporar a los perfiles y planes su formación aspectos académicos que respondan a su filosofía, naturaleza y principios. La evaluación por competencia oxigena el proceso educativo permitiendo una observación más completa de la participación del estudiante ya sean en nivel teórico, práctico o teórico- práctico. La evaluación supone valorar hasta donde los logros esperados, estándares, se han convertido en logros alcanzados.

Así también, la evaluación proporciona información al estudiante y al docente y es, en este sentido, un componente positivo del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Al primero, le sirve para regular su aprendizaje y retroalimentar su progreso y al segundo, “para revisar su estilo de

docencia, actualizar contenidos programáticos, analizar las tarea que propone al estudiante y reflexionar si realmente está evaluando lo que desea evaluar” (Sanz, 2010, p.33).

De esta manera, el proyecto Tuning distingue entre resultados de aprendizajes y de competencias. Los resultados de aprendizajes se refieren a lo que se espera que deba comprender significativamente un estudiante después de haber finalizado un programa de aprendizaje y los de las competencias, a la forma en la que logra combinar sus recursos en ejecuciones de tareas laborales concretas. Ambos resultados han de integrarse en actividades únicas para que la competencia ayude a la adquisición del contenido y éste permita que aquella tenga un contexto real. (Sanz, 2010)

Por lo que, argumenta Sanz (ob. cit.), si la evaluación tiene por objetivo valorar la calidad de los aprendizajes conseguidos por el estudiante tanto en el desarrollo de competencias como en la adquisición de contenidos académicos, se planificará teniendo en cuenta la naturaleza de ambos cometidos:

- 1.- La evaluación de competencias ha de estar fundamentada en un conocimiento profundo de las mismas. La mejor estrategia para evaluarlas será que el estudiante, de acuerdo con el profesor, practique una determinada competencia, describa los pasos que ha seguido en su ejecución, señale la importancia que ella tiene para el aprendizaje de los contenidos curriculares y para el funcionamiento de la vida diaria y su futura profesión, utilice el lenguaje propio de ella tanto a nivel escrito como oral y aplique esa misma competencia en el aprendizaje de contenidos diferentes.
- 2.- La evaluación ha de estar integrada en la programación de la asignatura y ser coherente con los objetivos de la misma, de tal manera que en cada actividad se recabe información sobre el avance del estudiante en el conocimiento de la asignatura y en el dominio de la competencia.
- 3.- Los criterios y niveles de logro han de ser explícitos y progresivos y estar previamente definidos en forma de comportamientos observables, al igual que su relevancia en función de las competencias que se desee evaluar y de los resultados académicos que se pretendan alcanzar.
- 4.- Conviene determinar en la programación en qué momento o momentos se realizará la evaluación (diagnóstica, formativa y

sumativa), quién la llevará a cabo, que técnica o tarea se utilizará y si será de forma individual o grupal.

5.- Algunos aspectos de la evaluación deberían ser negociados con los estudiantes y siempre han de contemplarse los procesos de la autoevaluación o la coevaluación. Efectivamente, los estudiantes han de aprender a evaluarse y a evaluar a sus compañeros como una expresión de su competencia para elaborar juicios y criterios personales. (p. 34)

En este camino hacia un fin, lo importante es la construcción pedagógica en la que se desenvuelve tanto el docente como el estudiante universitario, recorriendo el proceso al profundizar en el conocimiento en el área respectiva desde una integración y coherencia con la competencia que orienta la enseñanza y el aprendizaje, para poder describir los criterios e indicadores que -desde la planificación y la negociación- podremos visualizar y validar los logros tanto de aprendizaje como de la competencia. Lo justifica nuestra propia cotidianidad.

“Puesto que las competencias son un saber actuar complejo para que se dé una evaluación rigurosa y sistemática, es necesario establecer indicadores de desarrollo que permitan recoger esta complejidad en un contexto de aprendizaje concreto” (Villa y Poblete, 2008, citados por Bezanilla y Arranz, 2016, p. 292). Evaluar competencias sería imposible de otra manera. Además, se hace necesario indicar en qué medida contribuye cada indicador al desarrollo y evaluación final de cada competencia.

De manera que la evaluación, ha de hacer más consciente a los estudiantes de cuál es el nivel de competencia, sus puntos fuertes y débiles a la hora de aprender, en un proceso de autorregulación continuado para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras (Cano, 2008). “El rol del docente será por lo tanto articular mecanismos de feedback valiosos que ayuden al estudiante a aprender y facilitar la toma de conciencia de qué aprende y cómo lo hacen” (Cano, 2008 citado por Bezanilla y Arranz, 2016, p. 293).

Atendiendo a lo anterior, y recordando que ahora no nos queda más remedio que fortalecer la evaluación formativa, permite observar todo el proceso del estudiante universitario por el logro de la competencia y es allí donde se va preguntando qué estoy aprendiendo, cómo lo realizó y si esa competencia ayuda en mi cotidianidad, entonces está en acción la autoregulación que con el apoyo de la autoevaluación, la coevaluación y los feedback podemos validar el aprendizaje, el logro de la competencia para una toma de decisiones y mejor calidad de la educación universitaria.

Este nuevo “modelo competencial sustituye a una enseñanza tradicionalmente centrada en la transmisión de conocimientos y conlleva que el profesorado universitario se replantee su actuación docente” (García Sanz, 2011, p.). Los profesores necesitan, pues, una sólida formación, especialmente pedagógica, que le permita ser capaz de practicar una enseñanza de calidad en los nuevos Grados y Postgrados. Para ello, “tendrán que dotarse de una serie de competencias que le ayuden a poder conducir al estudiante hacia el desarrollo de sus competencias académicas y profesionales con los recursos disponibles, especialmente en estos momentos de crisis económica” (García Sanz, 2014, p.88)

Está claro que algunos docentes universitarios están menos influidos por el entorno que otros, quienes están más abiertos a cambios. Se trata de un proceso complejo pero necesario donde debemos capacitar a través de talleres a los docentes, para que todos logremos hacer la transición de una enseñanza tradicional a una enseñanza por competencia; por lo cual el docente debe fortalecer competencias de: injerencia, pensamiento crítico, comunicación, relaciones, funciones, liderazgo, investigación y docencia, integración de conocimiento y creatividad; para lograr ser un acompañante adecuado y actualizado del participante de pregrado y postgrado del siglo XXI y así aportar profesionales competentes a la sociedad.

La evaluación es uno de los elementos clave del currículo, en continua interrelación con el resto, de acuerdo con el modelo competencial mencionado, debe ir encaminada a poner de

manifiesto el logro de competencias previamente determinadas. Por ello, al planificar la competencia queremos que desarrolle en los estudiantes, no solo hay se debe pensar en cómo enseñarlas, sino también como evaluarlas.

Ahora bien, dado que las prácticas de enseñanza universitaria están cambiando, lo mismo se puede afirmar al referimos a las prácticas evaluativas (Guilles, Deltroz y Blais, citados por García Sanz, 2014). Entonces, “se hace necesario conocer y saber aplicar un sistema de evaluación continuo, variado y formativo” (Indas, Álvarez y Álvarez, 2008, citados por García Sanz, 2014, p. 88), dentro de lo que se ha venido a denominar “la aparición de una nueva cultura de la evaluación” (Rust, 2007, citado por García Sanz, 2014, p. 88).

Al hilo de lo expuesto anteriormente, hay investigaciones que podemos efectuar sin mayores dificultades en nuestra comunidad universitaria; a nivel nacional e internacional ya se observan nuevos modelos curriculares que destacan el proceso de la evaluación auténtica, la evaluación formativa desde la autoevaluación y coevaluación orientado por criterios e indicadores de logro -tanto del aprendizaje como la competencia- lo cual garantiza mejores profesionales para la sociedad.

La práctica evaluativa desde la metacognición

El proceso de evaluar bajo el enfoque cognitivo exige cambios en la forma de enseñar y evaluar del docente, de allí la necesidad de incorporar estrategias donde se integre al estudiante como parte activa del aprendizaje y de la evaluación, es de suma relevancia para cumplir con los propósitos de la evaluación los cuales están dirigidos a comprender el cómo aprender y el cómo desarrolla capacidades en la persona. A lo que Bélair (2000) denomina la evaluación auténtica, porque incorpora al alumno en todos los procesos. De allí la importancia de promover la

metacognición desde la evaluación, con la finalidad de desarrollar en los aprendices la criticidad y la reflexión, así como lograr la regulación de sus procesos cognitivos (Flórez, 1999).

A partir de estas ideas, el proceso evaluativo exige que el docente integre en la práctica evaluativa actividades de discusión y argumento, propiciadoras de debate y experimentadoras de toma de decisiones donde el alumno sea socializador y pueda hacer transferencias de lo que aprende a su contexto, mediante una evaluación protagónica, que valora y reconoce al alumno.

Además, cuando se planifica la evaluación con intención reflexiva, autorreguladora y autoconsciente, se promueve el desarrollo de la metacognición en el docente y estudiante activando procesos que implica la autorreflexión, autoconocimiento y la criticidad, junto al desarrollo del pensamiento lógico y efectivo. A tal efecto, la evaluación metacognitiva posibilita, la modelación del pensamiento complejo; brinda la oportunidad al aprendiz de discurrir y analizar sobre su propio aprendizaje. Sin embargo, esto se logrará solo con una planificación de experiencias ricas en creatividad y criticidad, por parte del docente, como procesos básicos que promuevan el desarrollo del pensamiento complejo. (Chacón y Díaz, 2013)

Las competencias cognitivas pueden clasificarse en cinco grupos, formando entre todos ellos, un perfil completo del pensamiento humano; se añade a este trabajo otro grupo, denominado recursos cognitivos, indispensable para la buena práctica de las demás competencias o habilidades más específicas. A continuación, se describe el perfil de competencias cognitivas y metacognitivas adaptadas del trabajo de Swrtz y Parks (1994, citados por Sanz, 2010):

- Competencias para interpretar la información (pensamiento comprensivo), los conceptos que se aprenden, los hechos que suceden y los problemas de la vida y de las personas mismas.
- Competencias para evaluar la información y cuantas ideas y juicios se elaboren (pensamiento crítico)
- Competencias para ampliar o generar nueva información (pensamiento creativo)
- Competencias para tomar decisiones relevantes.

- Competencias para solucionar problemas abiertos.
- Competencias para conseguir un funcionamiento eficiente de las ya comentadas. (p. 27)

De este modo, se puede entender la necesidad de estimular el pensamiento porque desde la cognición, metacognición, autorregulación y la transferencia se logra desarrollar un pensamiento reflexivo en las personas y, en este caso, nos referimos al docente que a su vez también está formando docentes que son nuestros ciudadanos.

La Neuroevaluación en la competencia de aprendizaje

Es importante para, Elmore (2015) explicar que la neurociencia aplicada al aprendizaje se basa en la observación del sistema de capacitación que tienen los médicos y que se diferencia de las escuelas tradicionales que “solo apelan al ejercicio de la memoria” (p. s/n). Elmore asegura que en este contexto “lo que sucede entre esa acción y esa consecuencia es un misterio donde el acto de enseñar a veces funciona y otras no” (p. s/n). Además, “el cerebro tiene tres funciones básicas: la memoria, la emoción y las funciones ejecutivas o control. Una experiencia afectiva determina a qué sector del cerebro va y qué es lo que evoca” (p. s/n).

Ahora bien, el aprendizaje puede ser algo excitante y emocionante pero si se siente como castigo, se registra en la memoria de esa manera. En tal sentido, Elmore (ob. cit.) discurre, “la memoria no es algo tan importante ya que cuando aprendes a controlar los estímulos que ingresan junto con la información la respuesta es mucho más eficiente” (p. s/n). Destaca igualmente este autor que el trabajo en grupo, en la docencia, “desarrolla una eficacia educativa tanto para tomar decisiones como en la asunción de compromisos en la enseñanza de parte de los docentes como de los alumnos líderes” (p. s/n).

También, expresa Scaddan (2014) que para que el cerebro pueda aprender debe estar libre de altos niveles de estrés. Si esto acontece en la materia de estudio con mucho más razón debe ocurrir en la evaluación de los aprendizajes. Así, Rotger (2017) dice que existe una relación directa entre el estrés, nervios y rendimiento. Por este motivo, es significativo comprender la evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora.

Al tratar con el error, según Castillo y Cabrerizo (citados por Pherez, Vargas y Jerez, 2018), la acción educativa debe sufrir un cambio hacia una concepción del error como elemento positivo, cambiar su connotación negativa tradicional concebida por docentes y estudiantes y provocaría una modificación de la función docente. Una visión del error que promueve la auto reflexión de los actores educativos (docentes y estudiantes) y que "...permitirá al docente asumir la función de orientador y regulador de la actividad escolar a fin de ayudar al estudiante a revisar su trabajo y que le lleve a redoblar su esfuerzo para mejorar el rendimiento" (p.156). Para Castillo y Cabrerizo, superar el error con la ayuda del profesor es lo formativo y lo formador: es aprender a aprender.

En el presente siglo, lo relevante es que los cerebros sean capaces de adquirir la información, integrarla, procesarla, ser creativos, intuitivos, emprendedores y críticos. La pregunta sería ¿Es esto lo que evaluamos?. La evaluación debe decir si el estudiante adquirió las competencias y si conseguido transferir la información en conocimiento, además de un entrenamiento neurocognitivo exitoso.

En materia de evaluación, para el logro de un buen aprendizaje, es vital tener en consideración en el aula estos principios básicos relacionados con lo *neuro*. Como disertan Eusebio, Cobián y Cazón (2008) "a medida como el cerebro crece también aumentan sus capacidades cognitivas. Aprender cambia los circuitos del cerebro. Es necesario fomentar la

sinapsis en los niños y éstas abarquen la mayor diversidad posible. El cerebro necesita la interacción continua con el mundo exterior” (p.157).

Como medio operativo, Pherez y otros (2018) plantean las categorías relacionadas con las estrategias pedagógicas innovadoras para los procesos enseñanza aprendizaje, desde la base de la neurociencia y la neuroeducación, de tal modo que pueda dinamizar la praxis del docente para enseñar basado en el uso del cerebro, las cuales son:

1. **La Neuroeducación.** Se habla de medios apropiados para la innovación o transformación de la educación o enseñanza; el desarrollo de habilidades integrales (cognitivas, emocionales, sociales, morales, y espirituales) todas ellas localizadas en el cerebro.

2. **La Neurociencia y su aplicación en el aula.** Hay cinco propuestas que pueden ayudar a mejorar las clases desde esta área: trabajando la motivación, contextualización de la enseñanza aprendizaje, problematización y el clima áulico. (Mora, 2013)

3. **El Neuroaprendizaje.** Se entiende que es una disciplina que combina la psicología, la pedagogía y la neurociencia, para explicar cómo funciona el cerebro en los procesos aprendizaje. En la actualidad, se cuentan con elementos para saber cómo aprende el cerebro humano en general y particular. El proceso aprendizaje involucra todo el cuerpo y el cerebro, este último actúa como una estación receptora de estímulo, encargándose de seleccionar, priorizar, procesar información, registrar, evocar, emitir respuestas motoras, consolidar capacidades, entre otras miles de funciones.

4. **La Neurodidáctica.** Es vista como un camino que conduce a los maestros y estudiantes a un entorno significativo en el proceso enseñanza-aprendizaje no solo contempla los conceptos o contenidos a impartir, sino que profundiza habilidades personales, aptitudes y actitudes que facilitan el proceso. (Cuesta, 2009)

Sin embargo, la neurodidáctica tiene sus limitaciones porque, en el aprendizaje influyen otros factores como: la genética, el ambiente social, la alimentación, entre otros, por lo tanto, no se puede considerar la conformación cerebral influenciada solo por la escolaridad.

5. **La Neuroevaluación.** Se ocupa del estudiante con relación a sus aprendizajes pero tiene en cuenta sus circunstancias personales y la manera en que aprende. Además en materia de evaluación de los aprendizajes, para que el cerebro pueda aprender, los investigadores pudieron observar que hay que eliminar la rigidez y el formalismo en la evaluación que por años ha atemorizado a los alumnos. También se pudo comprobar que la evaluación puede ser un medio efectivo en la

enseñanza y en el aprendizaje desde la neuroeducación, pero tiene que ser motivadora para provocar interés, estimular la actividad y ser una herramienta de comunicación y diálogo, de tal modo que posibilite el intercambio de ideas y conocimiento entre el evaluador y el evaluado. (pp.158- 161)

Como demuestra la experiencia, durante varios semestres estuve evaluando la lectura del libro: *La Creatividad en la Formación del docente* (Camacho de Arao, 2011) en la asignatura *Evaluación de los aprendizajes*, a través de una Prueba escrita, porque así lo exigía el reglamento. Sin embargo, para apreciar todas las categorías planteadas por los investigadores antes mencionados, les describo que la motivación fue la lectura del libro por varias semanas, algunos comentarios en cada semana. Se elaboró una Prueba escrita tipo desarrollo con preguntas abiertas, la estrategia para su ejecución fue que cada pregunta tenía un tiempo para contestar, unas preguntas se contestaban de manera individual y otras en pareja que, a su vez, incluía ir bailando al son de la música y cambio de pareja y lugar del puesto, lo cual según los estudiantes universitarios fue divertido, compartieron, aprendieron mucho, bailaron, había compromiso y mucha alegría además comentaron porqué las pruebas no pueden ser más creativas, más humanizadas, nada estresantes; lo cual ratifica la importancia de la neuroevaluación en la evaluación por competencias.

Según Caballero (2018), la calidad de la educación, en la realidad, se relaciona directamente con la calidad de la formación profesional y humana del profesor. Esto nos aclara que, hoy día, el docente universitario debe tener conciencia sobre el rol del estudiante como centro de todo proceso educativo, lo cual nos lleva a la necesidad de una actualización permanente desde los diseños curriculares, contenidos, estrategias de clase y de evaluación más creativas y motivadoras, recursos didácticos tanto para la clase presencial como virtual en aras de la calidad de la educación. El docente está profesionalmente preparado para orientar cada momento en el camino a la calidad educativa, pero con el apoyo de toda la comunidad universitaria y el Estado.

Según, Gisbert y Climent (2017, citado por Caballero, 2018) recalca “la importancia de la formación del profesorado para la educación inclusiva” (p. 3); esto significa actualizar y capacitar al docente universitario para tomar más conciencia de que estudiar a nivel superior no tiene ningún límite solo hay que incluirlos partiendo de una evaluación inicial que los oriente sobre las estrategias motivadoras e interactivas, para garantizar el logro de competencias en cada asignatura del pensum de estudios y así fortalecer la calidad educativa. Como lo plantea, Caballero (2018):

La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje se debe abordar desde múltiples facetas, concibiendo la evaluación como un proceso que parte de la detección y evaluación de las necesidades específicas que nos permita conocer el perfil individual. Debe continuar con la adaptación de todo los procesos involucrados en el aprendizaje para finalmente terminar con la evaluación de los resultados obtenidos y el trabajo realizado. (p.11)

De lo expuesto, se infiere que la evaluación por competencia planteada en las universidades, también, será una oportunidad para observar al estudiante desde el ser, conocer, hacer y convivir; lo cual dibujará ese perfil individual en cada asignatura en su carrera de estudio y, desde el compromiso del docente y del estudiante, se adaptará el proceso enseñanza y aprendizaje tanto de la clase presencial como virtual para lograr las competencias que permiten no ser excluido en el campo laboral y la sociedad.

Además, “de la mano de los conocimientos que nos aporte la Neuroeducación todo el proceso de evaluación debe ser entendido como una adaptación continua a las necesidades de cada persona y parte del hecho de que todos somos diferentes también al aprender...” (Caballero, 2018, p.11). Es decir, si se respetan las diferencias individuales en el contexto del participante universitario y hacemos que activen la autorregulación de su aprendizaje, desde el diálogo se podrán adaptar las estrategias de evaluación para el logro de las competencias y mejorar la calidad de la educación.

El ambiente de aprendizaje sustentable a través de la Evaluación Formativa

Existe una distancia significativa entre la planeación de nuevos tipos de actividad en el aula y su puesta en práctica en formas que se correspondan con los objetivos para los que fueron diseñados. El desarrollo efectivo de la evaluación formativa sólo se producirá cuando cada docente encuentre su propia manera de incorporar las lecciones e ideas que son exhibidas en sus propios patrones de trabajo en el aula.

En el escenario contemporáneo de la educación superior, los estudiantes se ven urgidos a modificar decisivamente su actuación en el aula; entre otras cosas, significa que deben abandonar su posición pasiva como receptores de conocimientos expuestos por los docentes; deberán asumir roles activos y asumir “la responsabilidad de su propio aprendizaje. Pero, esto no parece una tarea sencilla toda vez que tanto ellos como sus profesores han permanecido al margen de la evaluación; tradicionalmente han sido objetos no sujetos de la misma” (Moreno, 2016, p. 157).

De allí que la actual concepción de la evaluación educativa, con enfoque constructivista, esté relacionada con los procesos internos que con la observación de rasgos conductuales captados por agentes externos, sobre la base de la planificación de indicadores y criterios de evaluación; aunque éstos son necesarios, no son suficientes para producir juicios valorativos justos. Es decir, lo más cercano posible a las verdaderas construcciones educativa desarrolladas por los aprendices internamente en el proceso de evaluación. Lo que, lleva a reflexionar sobre cómo mejorar el ambiente de aprendizaje para un desarrollo sustentable desde la evaluación formativa.

De acuerdo con el planteamiento insisto en que, los docentes universitarios son los llamados a participar científicamente en los procesos que implica la evaluación formativa, favoreciendo una relación más personal con los participantes presenciales o virtuales, en razón de lograr exitosamente

las competencias planteadas en los diferentes programas, lo cual garantiza un real desarrollo sustentable en la educación. Así mismo, la participación en la evaluación formativa

Estimula la actitud dialógica que no es innata; es un proceso que requiere aprendizaje y práctica...Para no caer en el relativismo en el que todo el mundo tiene razón, el diálogo ha de ser una práctica esencial, no puntual, en el aula, tan esencial como lo es para el ser humano y para la democracia. La tecnificación de la educación no ha afianzado el diálogo y ha excluido de la escuela los valores desviando su transmisión a la familia. (Quintana, 2017, p. 71)

Esto significa que la Universidad debe poner empeño en los diálogos, en todos sus espacios físicos y virtuales, con apoyo de nuevas estrategias de comunicación y sensibilización en valores en los seres humanos que compartimos en esta comunidad y sociedad. Por tanto, Quintana (2017) diserta sobre lo imperioso de

Repensar los procesos didácticos en el aula, de la mano con una evaluación que permita legitimar un episteme, donde el docente elabore nuevas estrategias y métodos de aprendizajes en respeto de las diferencias individuales de los estudiantes, producto de evaluar desde lo relacional sus propios ritmos, necesidades y contextos. (p. 72)

Desde luego, la actualización del docente sobre la enseñanza por competencias, es necesaria para comprender el ritmo de cada estudiante universitario y poder evaluar de manera auténtica, justa y con rostro humano. Señala Quintana (ob. cit.)

Esta serie de situaciones, desde lo convivencial, nos debe llevar a la reflexión como docentes investigadores e innovadores de los procesos didácticos en pro de la formación integral del ser humano y, además, nos concita a descubrir o explorar cada una de las aptitudes o talentos que posee cada uno de nuestros estudiantes para dirimir conflictos de carácter emocional, personal y profesional, constituyendo una tarea, compromiso y reto, que para muchos aún está pendiente en aras de estimular, trabajar y pulir ese pequeño tesoro o legado que todos sin exclusión llevan en su interior. Tal reflexión como formadores permite elevar la calidad

de vida de la humanidad desde una visión ecológico-planetaria, que nos catapulte o eleve a un episteme didáctico de la evaluación como principio que reivindique la autonomía del ser, a partir de una pedagogía crítica. (p. 74)

Por lo tanto, transferimos esta información al contexto universitario; donde también se debe trabajar por el ser, el conocer, el hacer y el convivir, fortaleciendo el logro de las competencias además de cumplir con los objetivos de la *Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible* (ONU, 2015). En síntesis, la fenomenología concibe la educación y, en especial,

La pedagogía como un proceso íntimo de formación del hombre desde una perspectiva holística...El maestro desde el aula necesita de la hermenéutica de la mano con la fenomenología para evaluar a partir de la valoración del ser, producto de reconocer el sujeto como actor, en interacción con el diálogo, partiendo de su propia experiencia. En efecto, los estudiantes requieren ser ayudados, ser guiados por el profesor. (Quintana, 2017, p.77)

De allí que, el docente siempre debe estar ubicado en el contexto educativo de manera integral, para orientar con propiedad y ética hacia el logro de competencias que determinarán el éxito del estudiante como ser humano y como profesional, con miras a forjar una sociedad con educación de calidad.

La evaluación sigue siendo el meollo del quehacer específico del docente universitario

En la formación, el estudiante debe aprender el quehacer del ejercicio profesional lo cual no es cuestionable y es deseable, solo debe recordarse que la formación universitaria no puede centrarse exclusivamente para desempeñar un trabajo. “Existen diversos escenarios en el que el egresado debe actuar, incluso llegar a cambiar de empleo” (Camperos, 2008, p.2). Incluso, hay que preparar al futuro profesional tanto “...para cambiar de trabajo como para que siga

aprendiendo; formarlo con inclinación para una educación continua que lo estimule a su constante progreso y actualización” (ibídem). Al mismo tiempo,

Se pone de manifiesto la cotidianidad de un grupo de aprendizajes; es un proceso de trabajos realizados según los docentes y estudiantes. Cada profesor de trabajos prácticos continúa siendo estudiante y cada estudiante debe aprender cómo convertirse en su propio instructor para toda la vida. Una de las finalidades del estudiante debe ser hallar el método de aprender por sí mismo aquello que no sabe o no conoce. Debe desarrollar habilidades para adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos con criterios ante situaciones nuevas, de manera que le permita afianzar su autonomía, tomando distancia prudencial, paulatina, de sus docentes. La universidad no puede ser un jardín de infantes” (Menin, 2008, p. 57)

Lo lleva a pensar, la educación universitaria nos exige desarrollar un ambiente pedagógico que permita mucha libertad de acción y protagonismo, lo cual estimula la creatividad y conduce a crear la oportunidad, en el quehacer docente, de aplicar una evaluación del aprendizaje y de competencias para garantizar al estudiante que pueda dirigir su propio desempeño profesional con seguridad y confianza.

En este marco, nos encontramos con docentes más flexibles y democráticos en “la conducción de grupos de aprendizajes aplicando diversos modelos de evaluación asentados en principios epistemológicos de validez probada: la integralidad y la transformación dialéctica del conocimiento evaluar lo que el estudiante o grupo aprendió” (Menin, 2008, p .112)

Así, la evaluación tiene sentido y significado en un proceso formativo que orienta al docente a observar cómo el estudiante universitario adquiere el conocimiento por sí solo, cómo lo valora y cómo emplearlos con criterio creador en diferentes situaciones y problemas, en la cotidianidad personal y profesional. Lo cual nos plantea cambios en los criterios y técnicas o

procedimientos evaluativos, adecuándolos a la realidad institucional, siempre compleja y contradictoria. Menin (2008) precisa lo siguiente:

Por lo tanto, para nosotros el meollo de la evaluación lo constituye la tarea en el sentido del trabajo individual o de grupo lo consideramos el eje central. Estamos hablando de la tarea como trabajo intelectual y muscular en sus múltiples formas y niveles. De manera que, ese trabajo central genera durante todo el proceso de transformación, tareas complementarias que también se toman en cuenta al momento de evaluar lo que el estudiante o grupo aprendió. (p. 115)

En la actualidad, la exigencia del cambio educativo universitario está emparentada con los procesos de enseñanza y aprendizaje en cooperación, en colectivos o trabajo en equipo, lo que también amerita una evaluación por competencia que evidencia el ser, el conocer, el hacer y el convivir donde se despierta el entusiasmo por desarrollar proyectos personales como comunitarios. Además, la tarea genera como es natural, actitudes, comportamientos, reflexiones, intereses, cuyo significado varía entre los docentes y las instituciones. Lo individual, lo personal, pesa de tal modo que la tarea colectiva se aprecia poco. De allí que su evaluación exige, en primer lugar, cierto consenso entre las partes. Le sigue un análisis rigurosamente crítico a la luz de los logros alcanzados. Si entendemos que la tarea se realiza en función de objetivos o competencias claramente establecidos, su evaluación no debe perderlos de vista.

La dimensión histórica de los fenómenos obliga a considerar los objetivos educativos y/o las competencias tienen un valor genérico y amplio; a la par, orienta a mirar al proceso de cumplimiento como concreto, rico, proteico y pluridimensional. Es así que en la Universidad, casi nadie hace referencia a la tarea y es considerada como un concepto extraño a la pedagogía universitaria. Por tal motivo, reflexiona Menin (ob. cit.)

Hay que entender que el fuerte intelectualismo que la atraviesa reclama, hoy más que nunca, la contra partida de un trabajo manual

(hacer) que hay que hacer cada día para equilibrar la desproporcionada especulación, dizque teórica, en las que han caído muchas carreras instaladas en la pura virtualidad. La evaluación debería cambiar entonces la filosofía y los instrumentos de evaluación. (p.115)

En este escenario, será preciso activar todos los instrumentos de evaluación que se aplican a través de la técnica de observación como: la rúbrica, el portafolio, el registro descriptivo, entre otros; para presentar a la persona, familia y sociedad un ser humano profesional con excelente desempeño para comprender la sociedad moderna. Al respecto, reseña Menin (2008) que:

A través del trabajo grupal, es donde la interacción se genera a partir de la tarea que el grupo impone a sí mismo (estudiar, rezar, construir, jugar, entre otras) desaparecen muchas categorías de análisis que se usan cuando la evaluación es solamente individual, importando poco el esfuerzo del grupo como totalidad. Ahora bien, con carácter experimental muchos docentes suelen registrar, a partir de la observación directa, participantes, los distintos fenómenos que suscita el proceso de grupo, registro que aprovecha a la hora de la autoevaluación. (p.117)

La experiencia en el aula universitaria para el caso de la asignatura Evaluación de los Aprendizajes dirigida por la autora nos ratifica la necesidad de cada vez más clarificar con cada grupo de trabajo la aplicación de competencias de comunicación y didácticas para lograr el dominio de la técnica de observación y los instrumentos más adecuados por tipos tareas para significar la consolidación de la competencia. Por ende, hay que discutir en el grupo: ¿Qué es lo que vamos a evaluar como desempeño? ¿Solo saberes??Solo habilidades? ¿Solo destrezas musculares? ¿Todo eso, de modo integral? ¿Por qué?.

El propósito es ensayar nuevas actividades de evaluación (producción, escrita, orales y prácticas), con el apoyo de los registros de evaluación como: la Rúbrica, Registro Descriptivo y

Portafolio. De allí que, para la utilización de los registros de evaluación, debemos tener claro que la competencia supone la interacción entre sus tres componentes esenciales como son:

- . Un conjunto de capacidades (habilidades) que se apoyan entre sí para ejecutar con éxito una determinada tarea académica, profesional o social en un escenario concreto.
- . Un conjunto de conocimientos generales procedentes de disciplinas científicas afines y de conocimientos específicos propios de una profesión.
- . Una actitud apropiada para el desempeño de una función, es decir, una disposición al empleo de una conducta antes que otra, una tendencia de entrenamiento, a la aceptación de valores sociales y culturales, a la comunicación y la cooperación con los demás sabiendo autorregular la conducta propia, tomar decisiones, asumir responsabilidades y manejar la frustración. (Sanz, 2010, p.17)

De la discusión precedente se extrae que, para el docente, es necesaria una actualización en evaluación por competencia para fortalecer sus observaciones desde el saber conceptual, el saber procedimental y el saber actitudinal, que luego serán evidencias del desempeño del estudiante universitario a ser fortalecidas desde cada área o asignatura en la carrera de estudio.

De esta manera, se plantea que hay estudiantes a los que les faltan habilidades de control de proyectos y tareas, referidos al tiempo y al cómo organizarse. En relación a la evaluación de destrezas para la autogestión y la administración del tiempo, quienes "...más lo necesitan son los estudiantes que carecen de motivación personal o del saber hacer para acceder a esos recursos. Hoy más que nunca es necesario el desarrollo y la evaluación de las destrezas de aprendizaje autónomo" (Brown y Pickford, 2013, p.55).

Se evidencia en este sentido, relevante importancia a la evaluación por competencia; ya que se da por cumplido por parte del docente una enseñanza y aprendizaje democrático, participativo, protagónico lo cual impulsa a cuidar más detalles en cada registro de evaluación;

porque nos dará esa visión integral, flexible, creadora que necesita nuestro estudiante para tomar acertadas decisiones en cada espacio donde participe dentro de la sociedad.

Camacho de Arao (2011, p. 72) hace hincapié en la propuesta de un programa fundamentado en “un conjunto de estrategias para el estimular el pensamiento creativo que ubican al estudiante en un aprendizaje significativo”, en atención a la naturaleza del conocimiento del individuo, donde él pueda aplicar y manejar algunas herramientas cognitivas y afectivas para alcanzar el éxito como persona. De acuerdo a lo expuesto por Casanova (2002, p.247),

Si la intención es que el sistema no esté al servicio de la evaluación sino que, invirtiéndose los términos, la evaluación se ponga al servicio de los educadores, facilitando la mejora continuada del quehacer docente y del aprendizaje del estudiante, hay que pensar en algunas condiciones que el sistema educativo debe reunir para hacer posible el planteamiento que proponemos.

Se observa que será posible adaptar el sistema al estudiante y no intentar (como lo hacemos incansablemente) que el estudiante se adapte al sistema. Hay que buscar los puntos de coincidencia entre ambos y, a partir de ellos, diversificar todo cuanto resulte posible. Una propuesta que permita aplicar la evaluación con el propósito de “atender la diversidad y para mejorar, consecuentemente, la calidad de formación del estudiante...Y debemos contribuir al cambio imprescindible que necesita la educación, apoyándonos en el cambio evaluativo que aproveche todas las virtualidades potenciales que éste posee” (Casanova, 2002, p.251). Sin duda,

La evaluación imprescindible en el aula es la que va ofreciendo al docente información día a día acerca de cómo aprende sus estudiantes: de dónde parten, que tipo de actividades se acomodan mejor a su estilo cognitivo, qué ritmo lleva en las distintas áreas, en qué áreas se destacan, en cuales presenta déficits, porque se producen estas situaciones, a qué punto ha llegado. (p.253)

Es decir, la evaluación que acompaña al proceso de enseñanza y aprendizaje desde que éste comienza y va poniendo de manifiesto los puntos fuertes y las áreas de mejora que se presente. De este modo, con información cualitativa y continua sobre el aprendizaje del estudiante, es posible ajustar el sistema al estudiante.

Por otra parte, la evaluación criterial (Popham, citado por Casanova, 2002, p.253) propone “evaluar individualmente a cada alumno en función de unos criterios establecidos de antemano, para el nivel en que se encuentra o para el alumno en particular”. De esta forma, se evita el riesgo de la comparación con el grupo de manera que el discente no resulte favorecido o perjudicado, según se encuentre integrado en un grupo de estudiantes de bajo o alto nivel de rendimiento, respectivamente. De allí que es importante estar alerta, ya que la gestión del tiempo en los estudiantes va por mal camino cuando éste:

- No se responsabiliza de su aprendizaje.
- No toma nota cuidadosamente de cuándo tiene que entregar los trabajos.
- Son incapaces de organizar bien la carga de trabajo.
- No se dan cuenta de que los apuntes y los materiales impresos no son más que información hay que estudiar.
- Llegan tarde o no se presenta en las sesiones informativas.
- No se ponen al día de lo tratado en las sesiones de clase.
- Empiezan a hacer las tareas a última hora y no tienen los materiales completos.
- Creen que la situación se escapa del control cuando les encargan varias tareas.
- Tienen expectativas erróneas con respecto a lo que puedan realizar en un período de tiempo determinado. (Brown y Pickford, 2013, p.57)

Lo anterior, significa que la planificación de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación se deben desarrollar muy coherentemente en la práctica pedagógica; de manera que el docente pueda retroalimentar el proceso formativo y el estudiante universitario se plantee una constante autoregulación del aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal para no repetir situaciones

desagradables o incómodas en su desempeño personal, profesional y pueda desde su autonomía y compromiso lograr el éxito como ciudadano. Camperos (2008) piensa que:

El desarrollo de competencias profesionales plantea varios requerimientos, tanto a los planificadores curriculares como los ejecutores del currículum y los evaluadores, entre estos: formular pocas competencias, precisarlas y estructurarlas sobre logros complejos e integradores; enunciarlas en forma clara, comprensibles a los interesados, en especial a los docentes; difundirlas institucionalmente para que toda la comunidad la conozca. Incorporar en su aprendizaje situaciones reales derivadas del mundo del trabajo (de la sociedad, de la vida). Capacitar a los docentes y lograr que dominen las competencias que van a desarrollar en sus estudiantes. Aplicar aportes de la evaluación formativa, apoyándose en la autoevaluación y coevaluación y la participación de los organismos o centros de pasantías y prácticas para verificar el logro de la competencia por los estudiantes. (p. 2)

Otra experiencia de la autora, fortalece lo planteado anteriormente al orientar con talleres, conferencias y ponencias el equipo de evaluación de la universidad y practicar con los docentes en formación cómo se desarrolla de manera vivencial la evaluación formativa y cómo los mismos también permiten orientar a los grupos en que participan en sus comunidades.

La evaluación atendiendo a los agentes intervinientes

De acuerdo a las personas que participan en la evaluación, diserta Casanova (citado por Pimienta, 2008), se presentan procesos de: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

• **Autoevaluación.** Este tipo de evaluación permite a los aprendices autovalorar sus procesos y actuaciones académicas. En ella cobra vital importancia que el docente considere la edad de los estudiantes; así mismo, deben explorar si éstos tienen información, desde el inicio del semestre, sobre los criterios de autoevaluación a ser empleados para la misma, "...de manera que puedan conducir su autoobservación hacia direcciones concretas; de otra forma, la

autoevaluación podría convertirse, como comúnmente sucede, en un juego donde todos obtienen la máxima valoración” (Pimienta, 2008, p. 40). El proceso de autoevaluación o autoenjuiciamiento puede ser muy constructivo como resultado de

La reflexión acerca de nuestros procesos de aprendizaje (metacognición) y en cuánto contribuye a tomar conciencia de cómo aprendemos. Además, si a ello agregamos que la autovaloración debe dirigirse hacia aspectos actitudinales y emocionales, el asunto se vuelve de una gran riqueza. Sin embargo, todo esto requiere de una cuidadosa planeación. (Ibídem)

Cabe considerar la importancia de la autovaloración, siempre y cuando el estudiante tome conciencia de la magnitud del empleo del razonamiento y la argumentación en el análisis de situaciones, identificación de problemas, formulación de preguntas y emisión de juicios al proponer soluciones diversas. El propósito de la autoevaluación es el desarrollo sustentable, con miras a fortalecer en el aprendiz un sentido positivo de sí mismo; así como también, lograr que “...expresen sus sentimientos; empiecen a actuar con iniciativa y autonomía; aprendan a regular sus emociones; muestren disposición para aprender y se den cuenta de sus logros al realizar las actividades individuales o en colaboración” (Pimienta, 2008, p. 41).

De lo anterior, se destaca la importancia de la autoevaluación tanto en estudiantes como en docentes, dado que ha sido olvidada en los centros educativos privilegiando la heteroevaluación. Sin embargo, es una práctica necesaria en la praxis educativa, que requiere “...de los docentes la necesidad de autoevaluarse, lo que implica hacer una reflexión personal acerca de su propia actuación” (Pimienta, 2008, p. 41). Hoy día, la realidad educativa demanda del docente, con urgencia, que sea un verdadero profesional que reflexione sobre su propio desempeño profesional. “De allí que es necesario fortalecer, con la práctica cotidiana de la academia, la

autoevaluación y la racionalidad crítica para impulsar el desarrollo sustentable en todos los niveles educativo y por consiguiente una mejor calidad de nuestra educación” (ibídem).

• **Coevaluación.** Corresponde a la evaluación entre pares, éste es un medio valioso para la emisión de juicios de valor; sin embargo, se debe considerar que su valor depende de que brindemos información comprensible, desde el principio, de cuáles serán los criterios a utilizar en la coevaluación. Hay experiencias registradas que han tomado como base para la realización de coevaluaciones (tanto entre estudiantes como entre profesores) la elaboración de portafolios, los cuales se conforman siguiendo una guía que se presenta al inicio del ciclo escolar y se enjuician al término del mismo. También es posible la evaluación entre pares (coevaluación) en relación a las actitudes en tareas escritas, orales y prácticas; así como al finalizar un trabajo colaborativo.

“La valoración entre pares puede contribuir en forma considerable a la mejora tanto de los procesos de aprendizaje como de la toma de conciencia acerca de ciertas actitudes y también permite reforzar los aciertos al trabajar en proyectos conjuntos” (Pimienta, 2008, pp. 41-42). En este tipo de trabajos recomienda Pimienta que insistamos a su inicio en que“...solamente valoraremos de los otros los aspectos positivos; ello creará un ambiente de confianza que permitirá ir accediendo a planos superiores de valoración crítica. Además hay que aclarar que no se evalúa a la persona, sino sólo lo que realiza” (p.41)

• **Heteroevaluación.** Este tipo de evaluación consiste, según Hidalgo (2005) en

La valoración continua y recíproca en cada uno de los actores del proceso educativo acerca de las experiencias emprendidas en el aula o fuera de ella, en atención a criterios establecidos, los cuales deben ser acordados con los participantes, con el fin de analizar e interpretar los resultados obtenidos durante el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación del estudiante de acuerdo a las aspiraciones pautadas en el acto pedagógico de aula. (p. 29)

Por consiguiente, las instituciones tienen la corresponsabilidad de brindar y facilitar la actualización del docente universitario para fortalecer la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación con más conocimiento y conciencia que determine el compromiso con el estudiante para acompañarlo al logro de competencia y así obtener cambios permanentes hacia el logro de una educación con calidad.

Evaluación Idiográfica

Para Pimienta (2008), es la evaluación ideal que, corresponde a la propia comparación, la comparación con nosotros, con nuestros propios desempeños, para ir observando y valorando los avances logrados durante el curso de los estudios. Se verifica en la zona de desarrollo próximo, entendida por Vygotsky (citado por Pimienta, 2008, p. 36) “como la distancia entre el desarrollo real (lo evaluado tradicionalmente) y el desarrollo potencial (lo que puede hacer el estudiante con la ayuda de los otros)”.

La evaluación idiográfica o dinámica, valora y se dirige hacia la potencialidad, a través de la intervención educativa, “toma en cuenta las competencias que el alumno posee y las posibilidades de su desarrollo en función de sus circunstancias particulares. Sólo que si... decimos que no debemos tomar referentes externos para comparar a nuestros alumnos, nos enfrentaríamos con obstáculos” (ibídem).

Por otro lado, “la evaluación idiográfica supone partir de las capacidades personales del estudiante y, haciendo prospectiva para un determinado tiempo, ir valorando hasta qué punto está rindiendo adecuadamente o no; también de forma independiente al ritmo de progreso del resto del alumnado” (Casanova, 2002, p. 253). Vale afirmar que la evaluación idiográfica, debería considerarse en combinación con los otros tipos de evaluación en todos los niveles educativos

(desde el nivel inicial), dado que ésta es capaz de incidir directamente en las posibilidades de los estudiantes como seres humanos. (Pimienta, 2008)

Camacho de Arao (2013) recalca que si bien es cierto que las calificaciones son un gran referente a la hora de estimar el grado de conocimiento del aprendiz, éstas siempre tendrán un margen de error de apreciación; puesto que hay numerosos factores que intervienen en el momento de aplicar un instrumento de evaluación, con el cual se va a medir el aprendizaje. Por ello, el docente ha de mantenerse en permanente formación y, a la par, ser un hábil observador “con una mentalidad creativa y un espíritu humanista. Todo esto nos permite señalar como docentes que debemos observar ese *rostro humano de la evaluación* en cada actuación del estudiante dentro del proceso educativo que permita un desarrollo sustentable” (p.10).

De allí que el docente universitario, debe orientar el proceso de evaluación como un compartir desde la alegría que plantea el encuentro entre seres humanos que están dispuestos a crear y colaborar en un ambiente que favorezca el desarrollo sostenible para el participante docente y estudiante presencial o virtual. Así mismo, García (2011) señala que se evitará caer en el error de creer que las competencias se pueden transmitir o transferir, ya que lo único que se puede hacer en este sentido es crear condiciones favorables para la construcción de las mismas, de allí que la importancia de las diez grandes familias que definen las competencias docentes propuestas por Perrenaud (2004) y que corresponden a los docentes:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer dispositivos de diferenciación
- Implicar a los estudiantes en su aprendizaje y su trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la institución.
- Informar e implicar a los padres.
- Usar nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua. (p.17)

Es importante comprometer en este proceso a los actores educativos (docente, estudiante y comunidad estudiantil), ofertando y conformando un ambiente académico ecológico que fortalezca las competencias desde el ser-conocer- hacer-convivir; lo cual permitirá un mayor emprendimiento y que, en momentos de incertidumbre, podrán conseguir creativamente la solución a cada planteamiento en su vida profesional y cotidiana. Visto desde una perspectiva más amplia, para fortalecer el aprendizaje por competencias la evaluación formativa activa su función autorreguladora tomando en cuenta los criterios que plantea Gardner (citado por Lorenzana, 2012):

Énfasis en la evaluación por encima del examen
Evaluar de forma simple, natural y en el momento justo
Validez ecológica
Empleo de instrumentos neutros “respecto a la inteligencia”
El empleo de múltiples criterios de evaluación
Atención hacia las diferencias individuales, los niveles evolutivos y las distintas formas de habilidades. (p. 83)

En esta perspectiva, explica la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES, 2018, p.69): “más allá de los procesos e insumos para evaluar los programas educativos resulta imprescindible centrarnos en la eficacia del proceso formativo y en la relevancia y pertinencia de los aprendizajes”.

Añade ANUIES (ob. cit.), independientemente de los distintos enfoques que se utilicen para definir la calidad de la educación superior, puede afirmarse que actualmente hay “un consenso al aseverar que es el beneficiario y no el proveedor el que debe decidir si un servicio, como la educación, es de buena calidad. Entonces, los estudiantes, los egresados y los empleadores juegan un papel fundamental en la evaluación y el mejoramiento de la calidad educativa” (p. 69).

Aportes de la evaluación formativa para el desarrollo de la evaluación sostenible

La bibliografía existente sobre la evaluación formativa ha sido investigada mediante una amplia revisión a cargo de los ingleses Paul Black y Dylan Wiliam en 1998 (Moreno, 2016). Su trabajo representa una contribución importante como punto de partida para un examen de lo que se necesita para la evaluación sostenible. En esta sección, pasaremos revista a algunos de los resultados más importantes de la revisión mencionada, según lo establecido por Moreno (2016) sobre cada uno de ellos:

- ***Es necesario un criterio o marco basado en estándares.*** Los principales obstáculos de la evaluación referidos a la norma en la mejora de la calidad del aprendizaje, se centran en la discriminación de los alumnos, no en la discriminación entre los diversos niveles de logros de aprendizaje. Es necesario establecer un marco basado en estándares, aceptables para comparar las evidencias de aprendizaje o dominio de competencia.

- ***Es necesaria la creencia de que todos los alumnos pueden tener éxito.*** Los profesores con expectativas positivas acerca del desempeño de los alumnos los consideran dignos de alcanzar el éxito. Esto significa darle un trato de respeto a todos y cada uno de ellos, no subestimarlos ni sugerir que no podrán triunfar en su curso. Es éticamente responsable admitir a los alumnos en un programa educativo y asumir que tendrán éxito porque, de otra manera, se está creando un clima nocivo para el aprendizaje.

- ***Las creencias de los alumnos acerca de su propia capacidad como aprendices puede afectar el logro.*** Los propios alumnos deben creer en sus habilidades, pero éstas usualmente son notablemente influenciadas por las creencias de los profesores. Por tanto, la evaluación deberá contribuir a la construcción de la confianza en sí mismos de los aprendices y no socavarla.

• ***Se debe considerar la separación entre la retroalimentación y la clasificación.*** Los estudios examinados por Black y Wiliam, según Moreno (2016), sugieren que las correcciones con comentarios de cómo se resuelve un ejercicio o tarea pueden conducir a un mejor aprendizaje que aquéllas que no se especifican y pueden en constituirse en barreras para su comprensión. “*Decir lo que quieres decir* es una característica de una buena retroalimentación” (p. 175).

• ***El objetivo de la evaluación debe ser el aprendizaje más que el rendimiento.*** Es perentorio que el docente enfatice la comprensión de los estudiantes para aprender a resolver problemas, en lugar de solamente centrar el esfuerzo en el logro metas de desempeño en la solución de problemas; con miras a un mejor rendimiento académico. Black y Wiliam señalan que “la retroalimentación que desvía la atención de la tarea hacia la autoestima puede tener un efecto negativo sobre las actitudes y el rendimiento” (Moreno, 2016, p. 175).

• ***El desarrollo de la autoevaluación es vital.*** La autoevaluación frecuente es altamente eficaz para mejorar el rendimiento de los discentes. La evaluación reflexiva en forma de autoevaluación pares deberá fomentarse; vale destacar que *algunas* formas de coevaluación pueden ser ineficientes. Por lo regular, la atención se centra en la evaluación sumativa. Debería centrarse en un clima de retroalimentación como práctica habitual de la enseñanza y el aprendizaje, que supone el aprendizaje entre pares.

• ***Para que la evaluación sea formativa, debe ser utilizada.*** Los resultados de aprendizaje a través de la retroalimentación se evidencian con el tipo de respuesta dada por el aprendiz, cuando ésta muestra la comprensión de lo aprendido se completa el ciclo de retroalimentación. Éste es un aspecto de la evaluación formativa más frecuentemente olvidado y se abordan contenidos, sobre todo en educación superior, sin comprobar si los anteriores han sido plenamente comprendidos.

• *La evaluación formativa requiere cambiar las prácticas de enseñanza y aprendizaje.*

Los cambios necesarios para aplicar una evaluación formativa de modo eficaz implican el rediseño de la enseñanza y el aprendizaje. Cambiar la retroalimentación es un asunto que está en el corazón de la pedagogía. La aplicación de prácticas de evaluación formativas requiere de cambios profundos en las percepciones que los docentes tienen de su propio papel en relación con los alumnos y sus prácticas en el aula. (Moreno, 2016 p.176)

Los profesores deben concebir a la evaluación formativa como un proceso valioso, que aporta información pertinente sobre el aprendizaje de los aprendices; asumir la evaluación formativa y al proceso de enseñanza como inseparables, que uno no puede existir sin el otro. Moreno (2016) también dice,

Si los alumnos son implicados con éxito en controlar y evaluar su propio aprendizaje y el de sus compañeros, entonces necesitan ser considerados por sus profesores como socios o compañeros en el aprendizaje. Ésta no es una actitud que tradicionalmente se encuentre extendida en la profesión docente. Si la evaluación formativa ha de ser considerada como una parte integral de la práctica profesional, entonces ningún profesor o profesora debería egresar de un programa de formación profesional sin el conocimiento necesario para evaluar el aprendizaje del alumno. Además, al inicio los profesores noveles deben tener oportunidades para desarrollar y practicar las habilidades de evaluar antes de que ellos sean responsables de un grupo-clase. (p. 177)

Del mismo modo, comparto la necesidad de garantizar que cada docente universitario que egresa o participa en los concursos para dicho cargo debería tener las competencias para evaluar a otro ser humano de manera formativa, justa y científica, además de plantarse curso de inducción en evaluación por competencia para incorporarlo en las nuevas tendencias para favorecer una educación de calidad. Así mismo,

Los formadores de docentes juegan un papel significativo en asegurar que los programas de formación docente provean a sus alumnos con el conocimiento y las habilidades necesarias para integrar la enseñanza y la evaluación en la práctica de aula. La inversión en los profesores debe continuar con el desarrollo profesional en servicio... Antes que abastecer a los profesores con más pruebas estandarizadas, los líderes educativos a nivel nacional, estatal, municipal y de cada escuela deberían llevar a cabo esfuerzos coordinados para crear estructuras y proveer recursos que apoyen el desarrollo profesional de un docente efectivo... Esta inversión debe ser vista como un proyecto a largo plazo, orientado a mejorar tanto las prácticas de enseñanza como el aprendizaje del alumno, y esto, seguramente, es una empresa que merece la pena. (Moreno, 2016, p.177)

Finalmente, lo anteriormente dicho nos lleva a reflexionar sobre una urgente necesidad de seleccionar las actividades de evaluación realmente necesarias en relación con el tiempo. Las competencias determinantes en el programa y la cantidad de participantes para poder activar científicamente todo el proceso de aplicar la evaluación formativa que fortalezca la calidad de la educación universitaria permitiendo el desarrollo sustentable.

Modelos de Evaluación por Competencia en la Educación Universitaria

Las ventajas del diseño curricular por competencias están en promover el movimiento activo de los conocimientos, motiva al estudiante en la construcción de su proceso de aprendizaje dentro de contextos determinados; posibilitando la profundización de acciones complejas. Lo cual, potenciaría la identificación e interacción de conceptos, habilidades, métodos, valores y hábitos necesarios en el abordaje de problemas y la búsqueda de soluciones de manera individual y/o colectiva, que conlleve la posibilidad del educando construya sus propios conocimientos contextualizados el qué, el cómo, el por qué y el para qué aprender. (García, 2011)

El diseño curricular por competencia orientará muy claramente, en cada universidad, el modelo de evaluación que acompañará tanto al docente como al estudiante; además de permitir

una retroalimentación antes, durante y al final de cada actividad o tarea; en donde también el participante se pueda observar y autoevaluarse en relación a la competencia y el perfil profesional en el que va haciendo camino para su éxito académico, profesional y como ciudadano. A título ilustrativo, presentamos algunos modelos de evaluación por competencia tanto para universidades internacionales como nacionales:

• **Modelo de evaluación por competencia en la Universidad de Deusto (UD).** Según Bezanilla (citado por Bezanilla y Arranz, 2016, p.295), el modelo de evaluación por competencia se desarrolla en los siguientes momentos:

I Momento: Definir con claridad las competencias genéricas y específicas que se van a evaluar.

II Momento: Establecer cómo se va a evaluar dichas competencias, es decir, qué técnica y actividades se van a utilizar para su evaluación.

III Momento: Determinar el sistema de calificación, es decir, atribuir a cada competencia e indicador un porcentaje o peso en función de su importancia relativa en el proceso de aprendizaje de la asignatura.



Figura 1. Componentes de Competencias. Tomado de Bezanilla y Arranz (2016)

En esta medida, se destaca la importancia del modelo de evaluación por competencia en la Universidad de Deusto, España, cuando señala la necesidad de precisar que tipos de

competencias van a dirigir la planificación para cada asignatura de acuerdo a cada carrera universitaria, determinando la orientación del docente en el proceso de evaluación con claridad. Aquí se desarrollan y especifica los cambios de los criterios, las técnicas, los procedimientos evaluativos que deben adecuarse a la realidad que sugiere cada actividad de evaluación por competencia ya planificada. Finalmente el modelo plantea lo delicado de organizar la distribución por porcentajes de los criterios e indicadores asignados para cada competencia que determinará los logros para los estudiantes universitarios tanto individual como grupal.

• **Modelo de Evaluación por Competencia en la Universidad de Carabobo (UC).**

Presentación de los Niveles de Concreción de la competencia, las dimensiones y los indicadores que integran el sistema de Evaluación de las competencias bajo el enfoque Ecosistémico Formativo, según Durant y Naveda (2012):

I Nivel de concreción. Aquí señalamos los dominios básicos de la competencia como:

- Manifiesta una conducta sumisa ante las situaciones cotidianas de su entorno.
- Acepta de manera pasiva las situaciones que experimenta en su cotidianidad para no problematizar.
- Exige de manera permanente acompañamiento en el desarrollo de sus acciones.
- Evidencia resistencia a la toma de decisiones en sus experiencias vitales.
- Realiza de manera responsable las tareas que se le asignan.
- Manifiesta falta de confianza en sí mismo.
- Prefiere estar de acuerdo que discrepar para evitar conflictos.
- Busca ayuda, orientación y consejo permanente.
- Evidencia dificultad al momento de resolver problemas
- **Valoración: Ser Dependiente.**

II Nivel de concreción. Aquí señalamos los dominios básicos de la competencia como:

- Participa en actividades individuales y grupales en las cuales manifiesta confianza en sí mismo.
- Desarrolla habilidades para la toma de decisiones.
- Valora de manera positiva sus propios logros.
- Participa de manera activa en las actividades de aprendizaje.
- Toma iniciativa en situaciones cotidianas específicas de su entorno.

- Expone y argumenta sus conocimientos y criterios.
- Manifiesta seguridad en su propia capacidad para manejar situaciones de su entorno.
- Elabora y ejecuta su proyecto de vida.
- Asume posiciones de liderazgo ante el grupo.

- Valoración: Ser Independiente.

III Nivel de concreción. Aquí señalamos los dominios básicos de la competencia como:

- Establece una relación armónica con sus pares.
- Participa en actividades colaborativas para el manejo de conflicto.
- Desarrolla técnicas de mediación y negociación en la resolución de conflictos.
- Participa activamente en actividades de co-aprendizaje en equipos de trabajo.
- Comprende la realidad social en la que vive.
- Se comunica consigo mismo y con las demás personas.
- Manifiesta comportamientos propios de una persona moralmente autónoma.
- Asume una actitud crítica y solidaria frente a los fenómenos sociales.
- Manifiesta sensibilidad e interés por la belleza, la naturaleza y los valores artísticos de la cultura.
- Participa en la búsqueda de la solución a los problemas sociales y comunitarios en equipo.
- Valora la importancia del cambio.
- Se acepta a sí mismo y a los miembros de su grupo con actitud de respeto a las diferencias.
- Participa en actividades grupales de manera solidaria.
- Identifica, organiza y analiza la información para la resolución de problemas.
- Manifiesta en sus interacciones cotidianas respeto por la diversidad y la biodiversidad.
- Establece relaciones armónicas en reciprocidad con sentido ético de corresponsabilidad.
- Interviene solidariamente en proyectos que favorecen el bienestar integral de las comunidades.

- Valoración: Ser Sinérgico Independiente.

IV Nivel de concreción. Aquí señalamos los dominios básicos de la competencia como:

- Participa de manera solidaria y creativa en la organización comunitaria.
- Contribuye en la construcción de una cultura de diálogo y concertación.
- Asume riesgos en la resolución creativa de problemas sociales y comunitarios.

- Interviene en la construcción de alternativas, estrategias de acción que permiten mejorar la calidad de vida de su entorno social, natural y cultural.
- Evalúa alternativas creativas e innovadoras para solución de problemas, desde perspectivas inter y transdisciplinarias.
- Asume cada situación experimentada, como una oportunidad para transformar y mejorar continuamente el entorno en forma activa y solidaria.
- Estimula el cambio a través de la investigación permanente.
- Construye el diseño, ejecución y evaluación de proyectos innovadores que impacten positivamente el bienestar integral de la sociedad.
- Utiliza los aportes de las investigaciones científicas y tecnológicas con sentido ético, en la solución de problemas de su entorno social disciplinar.
- **Valoración: Ser Competente. Ser Ecosistémico.** (pp.165-166)



Figura 2. Modelo de Evaluación por Competencia en la Universidad de Carabobo. Adaptado a partir de Durant y Naveda (2012)

Bajo esta perspectiva, la evaluación por competencia exige cumplir con procesos de observación mucho más completos sobre el desempeño del estudiante, ya que se debe dirigir la mirada hacia el contenido conceptual, el contenido procedimental y el contenido actitudinal, en cada estrategia didáctica a desarrollar el docente; para que ese ecosistema educativo sea propicio al plantear cuáles serán los criterios e indicadores de logro que evidenciará éste a través de cada tarea. De allí que sea necesaria la descripción de cada nivel de concreción de la competencia, tanto para el docente como para el estudiante universitario porque lo ubica en su nivel de desempeño hasta ese momento y activa, a su vez, la evaluación formativa desde la autoevaluación y coevaluación permitiendo así la autorregulación de su aprendizaje. Por lo que el éxito del

modelo, los niveles de concreción de competencia para el Modelo curricular bajo el enfoque Ecosistémico Formativo que señala la Universidad de Carabobo, va a lograr impactar todas y cada una de las asignaturas en Pregrado y Postgrado, además de generar un ambiente común para hablar y actuar desde la competencia lo cual nos lleva a un mejoramiento continuo y una calidad educativa de alto desempeño profesional y del ciudadano venezolano.

• **Modelo de Competencias de la Universidad de Barcelona- España (UB).**
Competencias transversales para la titulación. Los docentes de la Universidad de Barcelona (Alsina, 2011, 2013) se plantearon la revisión de los instrumentos y procesos de evaluación para adaptarlos al enfoque por competencia, desde las siguientes competencias transversales:

1. Competencia Compromiso ético la define como:

- la capacidad de buscar los fundamentos que hay detrás de las ideas, acciones y juicios propios y ajenos.
- la capacidad de cuestionarse la realidad y emitir juicios fundamentales en valores coherentes con concepciones éticas y deontológicas (hacia todo lo que significa bien, vivencia de sentido, realización personal como profesional, sentido de la justicia).
- la capacidad de comportarse éticamente sin incurrir en la discriminación por sexo, edad, religión, condición política, social y étnica. (Marzo y Sabariego, 2013, p.18)

2. Competencia de aprendizaje y responsabilidad es:

La capacidad de ser proactivos y autónomos en la adquisición e integración de nuevos conocimientos y en la comprensión de sus relaciones debidamente contextualizadas en el ámbito de la aplicación. Forma parte también de esta competencia una actitud responsable de autoevaluación sobre la comprensión, adaptabilidad y aplicabilidad de los conocimientos adquiridos. (Carreras, Pastor, Arroyo, Argila y otros, 2013, p.24)

3. Competencia de Trabajo en Equipo la concibe como:

El desarrollo del trabajo colaborativo entre personas, orientado a conseguir objetivos específicos comunes a estas, a las áreas, a las organizaciones a las que pertenece o por las que trabajan. El trabajo en equipo además favorece la formación del conocimiento colectivo, la resolución de problemas complejos, e incluso interdisciplinar y el desarrollo de las competencias asociadas a las dinámicas de grupo, fomenta la consolidación de valores colectivos, necesarios en la interacción con otros agentes sociales. (Vila y Badia, 2013, p. 32)

4. Competencia Creativa y emprendedora es vista como: “la capacidad de formular, diseñar y gestionar proyectos. Y la capacidad de buscar e integrar nuevos conocimientos y actitudes” (Mato, Peiró, Argila, Arroyo y Juárez, 2013, p. 39).

5. Competencia Sostenibilidad la concibe como: “la capacidad de valorar el impacto social y medio ambiente de actuaciones en el ámbito y la capacidad de manifestar visiones integradas y sistémicas” (Gracenea y Colmer, 2013, p. 51).

6. Competencia Comunicativa es definida como:

La habilidad de una persona para ser capaz de comunicar información con la precisión que se desea, y una vez realizada esta comunicación de manera clara, llega a ser una habilidad vital que no se ha de menospreciar, dado que su carencia afecta nuestra calidad de vida. (Juárez, 2013, p. 58)

Aquí se pone de manifiesto que, en las condiciones del mundo actual, se han producido cambios relevantes que obligan a revisar la orientación de la evaluación desde los emergentes planteamientos de la educación para lo cual han motivado a los docentes de la Universidad de Barcelona a optimizar el uso de la evaluación por competencias y adaptar procesos e instrumentos en competencias transversales como: el compromiso ético, de aprendizaje y responsabilidad, trabajo en equipo, creatividad y emprendedora, sostenibilidad, comunicativa. En

efecto, es obligatoria la presencia de la evaluación por competencia ajustada a la explicación de las complicadas circunstancias que, como desafíos, enfrenta la sociedad.

En este contexto, plantea ANUIES (2018) resulta de vital importancia subrayar que la educación superior no debe ni es conveniente que descansa solamente en la evaluación sumativa, “es necesario adoptar nuevos enfoques educativos que faciliten el aprendizaje a lo largo de la vida y formen personas capaces de pensar e interactuar de manera responsable y ética ante la complejidad de las diferentes dimensiones de la realidad” (p. 77).

Asimismo, el acto educativo se centraría “en la transformación de la relación entre el aprendizaje y el conocimiento; es decir, en el proceso mismo de aprender a aprender a lo largo de la vida; aprender a reflexionar, a discernir y a resolver problemas del entorno” (ibídem).

Además, ANUIES (ob. cit.) expresa que para el nuevo sistema es necesario crear un nuevo concepto de calidad integral que haga énfasis en la evaluación de procesos y resultados de aprendizaje, que sustituya al mero cumplimiento de indicadores por parte de los estudiantes; también deberá asegurar la retroalimentación a todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje, con el propósito de favorecer y coadyuvar al desarrollo y mejoramiento continuo tanto de estos procesos como de los programas educativos.

Esto significa que profundizar en la evaluación cualitativa requiere de compromiso compartido, diálogo y toma de decisiones para seleccionar los criterios e indicadores para evaluar las competencias, lo que implica un docente que estimula una enseñanza y aprendizaje creativo y significativo, además de la honestidad en los procesos que determina la evaluación por competencia y así como la calidad educativa universitaria.

El pensamiento creativo del docente en la acción de evaluar por competencia

En el campo de la educación, la creatividad juega un papel muy importante pues ofrece procedimientos científicos y sistemáticos para apreciar el rendimiento o la calidad de respuestas de un ser humano dentro de la sociedad. Entonces sabiendo apreciar el proceso creativo tanto en el docente como en el estudiante podemos significar la oportunidad de observar desde la evaluación por competencia como se integran los procesos creativos en el proceso de producción tanto de tareas escritas, orales y prácticas que permite un mejor aprendizaje.

Por lo que, se plantean características que orientan la estimulación de la creatividad como:

✓ La actividad creativa es intrínsecamente humana. “Sólo el hombre recibe instrucción, educación, creatividad; son procesos que reclaman indeterminación, libertad, racionalidad, valores y respeto a un criterio social. La actividad creadora no solamente es humana, sino humanizadora y potenciadora de las cualidades y atributos superiores del hombre” (De la Torre, citado por Camacho de Arao, 2011, p.17).

✓ La actividad creativa es intencional, direccional. Cuando el niño o adulto crean, se proponen dar respuesta a algo, ya sea un problema o un impulso interno. El ser humano se caracteriza por introducir la intencionalidad en los actos de mayor transcendencia. De igual modo que carece de sentido una comunicación sin mensaje, resulta incompresible un acto creador sin intencionalidad.

✓ Carácter transformador de la actividad creativa. La persona creativa recrea, cambia, reorganiza, redefine, contenidos poseídos. Sabe extraer de su entorno aquella información o idea que precisa para su plan. Una actitud creativa está siempre dispuesta a nutrirse del medio, a trasladarlo a contextos problemáticos. Como señala De la Torre (citado por Camacho de Arao, 2011, p. 18) “hay que dar entrada también al aprendizaje creativo a través de la divergencia. El docente creativo transforma, traslada la información a contextos propios y la adecúa al estudiante”.

✓ La creatividad es comunicativa por naturaleza. Al decir de Rugg (citado por Camacho, 2011), “solamente el hombre crea, porque tiene capacidad de reconstruir mentalmente el mundo y transmitirnos su creación; de convertir las señales en símbolos” (p.18).

✓ La creatividad en su comunicación tiene novedad y originalidad. Según Guilford (1962), la creatividad es una aptitud que poseen los seres humanos en diferentes grados y que escapa de los límites del Coeficiente Intelectual, se manifiesta en una conducta creativa que incluye actividades tales como: la investigación, la planificación, la organización, la elaboración y la composición, y se produce a partir del conocimiento de los hechos. Destaca, la importancia del Pensamiento divergente como elemento fundamental para la existencia en las personas de una mayor o menor posibilidad de generar respuestas creativas.

Por lo general, “la creatividad es un proceso complejo que abarca proyectos de cambio, generación de ideas, recopilación de información, manejo de materiales, experimentos, organización de equipos, aportación de recursos, administración financiera, sistemas de comunicación, entre otros” (Prado, citado por Camacho de Arao, 2011, p.20). Todo se inicia “...en la producción de ideas novedosas, que más tarde intentará realizar y aplicar” (ibídem).

A este ambiente, que agranda las oportunidades tanto al docente como al estudiante, se requiere añadir lo relativo a la evaluación por competencia ya que al sustentar la observación del proceso de desempeño en las áreas del saber ser, conocer, hacer y convivir podemos orientar fortalecer tanto su creatividad como su nivel de competencia en el estudiante y el docente también puede autoevaluar el desarrollo de estrategias creativas en la enseñanza, el aprendizaje y en la evaluación por competencias.

Por otro lado, hemos visto que la sociedad tiene derecho a esperar de la Universidad, en lo que respecta a la formación inicial de aquellas personas a las que le va a confiar la educación de los estudiantes, se podría concretar en:

- Un componente específico adecuado para su tarea específica.
- Un conocimiento práctico de los medios adecuados de transmisión de las actitudes y saberes necesarios.
- Un conocimiento integrado de las repercusiones culturales del propio saber específico.

Esta apropiación creadora del saber no logra promoverla el docente, si está a oscuras respecto a los procesos del pensamiento que caracterizan al grupo de estudiantes que tiene al frente. No es suficiente con dominar un contenido y los procesos de ese mundo objetivo que es la ciencia que trata de enseñar; en la enseñanza constructivista participa la razón constructora del aprendiz como factor de su propio desarrollo. (Astraders y Shoeders, citados por Camacho de Arao, 2011, p. 40)

Aquí se pone de manifiesto, como en toda actividad desarrollada por sistemas de extrema complejidad, el comportamiento de los actores que interactúan en una sesión de enseñanza es impredecible, no obstante se puede y se debe planear en sus procesos epistemológicos-pedagógicos, en sus estrategias de enseñanza, en la estructura y secuencia de contenidos científicos, en las operaciones mentales requeridas y en los procesos socioculturales del entorno.

La evaluación por competencia, pretende facilitar y propiciar que las sesiones de enseñanza sean menos rígidas y rutinarias y se parezcan a la creatividad y dinamicidad de la vida, más allá de la Universidad. Por tanto, para poder generar y mantener una atmósfera creativa, el docente facilitador debe (Gonzales, citado por Camacho de Arao, 2011, p. 41):

- Tener conocimiento teórico y práctico sobre el proceso creativo
- Conocer, seleccionar y usar las estrategias y desarrollar el proceso creador, en sus diferentes fases.
- Saber cómo facilitar la comunicación del grupo para progresar en la solución del problema.
- Saber manejar los hechos o problemas inesperados.

- Saber autoevaluar su propio estilo personal como facilitador.
- Ser constantemente abierto y receptivo a la retroalimentación que le da el grupo sobre su propio desempeño.
- Saber detectar y manejar los ritmos del grupo en la solución de problemas.

Se plantea entonces la necesidad de que el proceso educativo universitario, en cuanto a la necesidad aquí se analizada, se plantea se incluya, a través del modelo por competencias una evaluación por competencia que se sustente en los procesos creativos donde el docente pueda ejercitar con solides el acompañamiento tanto en la enseñanza, aprendizaje y la evaluación del participante y de sí mismo, lo cual determinará la calidad de ser humano y la calidad educativa. Así que el docente, debe tener conciencia de que según sea su actitud puede estimular o inhibir la creatividad. Por fin, ha de saber introducir la creatividad en su área o contenido curricular específico, aplicar determinadas técnicas estimuladoras de la ideación. Lo importante es proporcionar abundantes ideas para que la creatividad se haga realidad en todos los ámbitos en cualquier nivel, sobre todo educativo.

De esta manera, plantea De la Torre (1991, citado por Camacho de Arao, 2011, p.45) las competencias docentes creativas desde:

1. Ser: expectativas de cambio, actitud creativa, sensibilidad a problemas.
2. Saber: Conocimiento creatividad, conocimiento psicodidáctico, conocimiento técnicas creativas, conocimiento de tipo creativo y conocimiento experimental
3. Hacer: aplicación de procesos creativos, habilidades y destrezas creativas, dominio de estrategias y técnicas, manejo de clima creativo, hábito de intervención creativa.

La experiencia nos lleva a pensar que, bajo la orientación de las competencias creativas, el proceso educativo universitario dirigido por un docente consciente del papel que representa para el estudiante en la sociedad sugiere que también la evaluación por competencia en cualquier área del

currículum está siendo desarrollada y observada con criterios e indicadores que certifican un proceso de cambio, innovación y creatividad. Según Flórez (citado por Camacho de Arao, 2011, p. 46)

La enseñanza constructivista considera que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior, aún en el caso de que el educador acuda a una exposición magistral, pues ésta no puede ser significativa si sus conceptos no encajan ni se insertan en los conceptos previos del estudiante.

Por lo que se pone de manifiesto la importancia de un ambiente de enseñanza y aprendizaje constructivo, para poder evidenciar un proceso de evaluación por competencias que realmente logre observar al estudiante desde el ser, saber, hacer y convivir que permita fortalecer su desempeño en la sociedad local, regional, nacional y mundial. De acuerdo a Ríos (citado por García y Camacho de Arao 2015, p. 9), existen algunos obstáculos para la creatividad como:

El conformismo: la conformidad es la tendencia en el ser humano a dejarse influir por los valores y las percepciones de los demás, a formarse opiniones y a actuar de acuerdo con las actitudes vigentes en su época y en su contexto. Las personas conformistas desaprovechan sus propios recursos y experiencias y tienden a depender del juicio de figuras expertas y autorizadas. En ellas priva el deseo de ser aceptado por los demás.

Miedo al fracaso: la creatividad supone la experimentación, correr riesgos, cometer errores y corregirlos, actuar sin excesivo miedo a las equivocaciones, al ridículo o a ser tildado de extravagante, por lo que el miedo al fracaso puede representar un obstáculo para la creatividad. Otros obstáculos para la creatividad son: la rigidez, el control, el respeto excesivo a la tradición, la rutina, la falta de imaginación, la poca atención a la intuición, la fe excesiva en la razón, el perfeccionismo, la búsqueda de soluciones rápidas, el exagerado deseo de seguridad y la desconfianza las propias capacidades creativas.

Esto significa que ya es hora de renovar las estrategias de enseñanza por otras creativas donde el docente disfrute cada clase presencial o virtual con menos presión y mayor participación, esto se logra demostrando en nosotros mismos las competencias que esperamos compartir con el estudiante

para un desempeño como profesional en la cotidianidad y en la sociedad del siglo XXI. También, plantea Álvarez (2018) que:

En consecuencia en la perentoria construcción de la transformación universitaria es imperativo que se cultive el saber sobre la base del diálogo con nuestros estudiantes, un saber emancipador, no el de la dominación; un saber libre de toda atadura, comprometido con la creatividad, con el deseo de conocer el enigma de nuestra existencia, el insondable infinito, la sociedad humana, y el valor de la vida. Este es un saber alternativo que se construye en el encuentro de identidades del profesor universitario y sus estudiantes, encuentro marcado con la apertura del ser, de la diversidad, de la diferencia, de la multiculturalidad. (p. 93)

Por consiguiente, la oportunidad de fortalecer una cultura de la evaluación implica la evaluación formativa donde los procesos son más abiertos a una participación del estudiante universitario desde el diálogo donde se integra al desarrollo sustentable por un compartir más cotidiano y humano. En realidad, innovar en evaluación más que inventar algo inédito lo que pretende es reflexionar y evaluar sobre lo que se viene haciendo para de este modo poder asumir actitudes de cambio, de entender la realidad de los contextos educativos que garanticen diseñar estrategias evaluativas acordes con las mismas, de involucrar al estudiante en su propia evaluación, de darle un sentido totalizador sensibilizador y humanizado para otorgarle pertinencia y contextualización.

Actualmente, ocurre que en “la evaluación de los aprendizajes la orientación es hacia la evaluación por competencias cuyo propósito fundamental es evaluar la capacidad y a su vez tener un efecto beneficioso sobre el proceso de aprendizaje” (Jiménez, Arias, Peñaloza y Figueroa, 2010, p. 17). Asimismo, “una evaluación basada en competencias procura la emisión de juicios fundados de diversas evidencias que señalen hasta donde el sujeto evaluado logra satisfacer los requerimientos exigidos por criterios” (ibídem). Esto significa que, para innovar en la evaluación, la planificación del aprendizaje debe tener claridad hacia donde orientar las

estrategias que el estudiante universitario y el docente van observar detalladamente para escuchar y emitir el juicio de valor sobre el logro de la competencia.

Para ejercer el rol de evaluador, el docente tiene que primero reconocer el predominio en lo social y personal de la cultura de la evaluación, tendiente a emitir juicios de valor sobre lo cotidiano y con base en las experiencias obtenidos, afinar la observación sobre los agentes y situaciones de enseñanza y aprendizaje para realizar verdaderas reflexiones que conduzcan los procesos hacia la mejora.

La evaluación cualitativa de los aprendizajes exige a los docentes interiorizar sobre las implicaciones que representa para el alumno, el ejercicio de un modelo pedagógico que no defina coherentemente el qué, cómo y cuándo enseñar y el qué, cómo y cuándo evaluar. Al mismo tiempo, el docente es llamado a tomar conciencia de su responsabilidad profesional y en la necesidad de incorporarse a planes de autodesarrollo profesional que se identifiquen con su estilo de enseñanza y su ritmo de aprendizaje. También los docentes están en permanente actualización para mejorar en habilidades como: procesamiento de la información recopilada a través de los diferentes instrumentos de evaluación; formulación adecuada de los criterios de evaluación; contrastación de información; formulación de juicios de valor. (Camacho de Arao, 2013)

La redimensión de la evaluación de los aprendizajes se encuentra muy vinculada con la actitud de los docentes hacia los cambios y el compromiso permanente que muestren hacia las experiencias formativas fortalecedoras de una verdadera vocación de educador. La reflexión del proceso de evaluación de los aprendizajes hace hincapié en la formación y generación de actitudes personales responsables, todo esto con trascendencia en los estudiantes y en correspondencia con el propósito de efectuar una evaluación integral más allá de la evaluación de contenidos. Pensar en la evaluación de los aprendizajes desde esta perspectiva, representa un cambio de paradigma y es una alternativa de humanización de este proceso. (Martín y Grandoli, 2011)

Es necesario reflexionar en que no es cuestión de enseñar contenidos, es cuestión de métodos por lo que el estudiante debe aprender a procesar la información, aprender a aprender. Pero es necesario iniciarlo con los docentes, quienes deben ejercer como efecto multiplicador a corto plazo, son quienes saben que si el estudiante aprende algo, el éxito es mutuo; por ende, deben brindárseles las herramientas necesarias para que trabajen **no solo para el pensamiento, sino en el pensamiento**. Dar el poder a mentes lúcidas, inteligentes, que posibilitarán al propio individuo tener poder sobre sí mismo y sepa compartirlo con otros; es decir, descubrir el poder sobre sí mismo y entregarlo a cada uno y todos los integrantes de la sociedad. (Bravo, 1995)

Un aspecto importante a considerar sobre el pensamiento crítico es el de su evaluación. Dicha valoración se puede llevar a cabo mediante la observación y a través de pruebas específicas. Lo que se pretende evaluar, por un lado, es si el alumno es capaz de juzgar un material determinando, empleando y justificando sus propios criterios valorativos y por otro, siguiendo criterios preestablecidos por un agente externo.

También, se ofrece una serie de características que pueden servir para que el docente evalúe si realmente está fomentando el desarrollo del pensamiento crítico. Lo que tendría que observar es si el estudiante puede:

- Descubrir semejanzas y diferencias significativas
- Identificar contradicciones, inconsistencias y doble norma.
- Refinar las generalizaciones y evitar la simplificación.
- Crear conceptos, argumentos y teorías.
- Clarificar temas, conclusiones y creencias
- Clarificar y analizar los significados de palabras o frases.
- Desarrollar criterios de evaluación.
- Comparar y diferenciar lo ideal con la práctica actual.
- Generar o valorar soluciones y/o alternativas
- Reflexionar sobre el pensamiento propio: metacognición.
- Profundidad de la pregunta. Hacer conexiones interdisciplinarias

Explorar pensamientos para diferenciarlos entre sí y además contrastarlos con los sentimientos. Entre otros. (Paul, citado por López y Recio, 1998, p.135)

Por lo tanto, el docente que desempeña la labor de formador de formadores debe tomar en cuenta en el proceso de evaluación las características que implican observar el desarrollo del pensamiento reflexivo para estimular la innovación y creatividad en el entorno académico como en el social. Plantea Paris (2019) que, las metodologías activas contribuyen al desarrollo de las competencias tienden a desarrollar habilidades, conocimientos, capacidades y actitudes en una situación o contexto determinado desde el punto de vista ético”....”otras se resuelven mediante la reflexión de conceptos, teorías o ideas estableciendo conexiones entre lo aprendido, la cotidianidad y la sociedad permitiendo la solución de problemas, el desarrollo de la comprensión y el desarrollo de la capacidad de búsqueda y pensamiento crítico. (p. 117)

Esto significa un aporte que la neurociencia plantea en el aprendizaje creativo e innovador del estudiante universitario, y la oportunidad de mayor consciencia en la participación protagónica en la vida cotidiana y la sociedad. También, señala Paris (2019) que la práctica educativa, “debe ser aprovechar el desarrollo de procesos de habilidades del cerebrales doble vía y solos se puede obtener orientando el aprendizaje mediante experiencias interactivas, contextuales y favoreciendo la motivación” (p. 24). Esto refuerza la necesidad de mejorar con alegría y creatividad la actuación en la motivación de la clase porque presencial o virtual activa el cerebro y se fortalece el conocimiento en el estudiante universitario.

Por lo tanto, “la educación invertida es un enfoque pedagógico en que la instrucción directa se realiza fuera del aula y el tiempo presencia se utiliza para desarrollar actividades de aprendizaje significativo y personalizado” (Bergmann y Aaron, citado por Paris, 2019, p.79) Entonces, se plantea la oportunidad de aprovechar la tecnología y materiales de apoyo innovador para que el estudiante se

prepare la temática desde la virtualidad y en la clase presencial una atención más personalizada en la universidad para lograr cada competencia, mejorando su rendimiento académico.

Acorde a lo antes expuesto y en coincidencia con lo referido por Quintana (2017) “la práctica pedagógica en términos relacionales, conjugando la experiencia vivida; tal situación le permite mantener una formación permanente, puesto que no es posible que pueda enseñar lo que no sabe o es ajeno a su entorno” (p. 63). En realidad, las instituciones necesitan mantener una actualización permanente que oriente al docente de manera significativa lo cual se reflejara en el estudiante universitario en el logro de la competencia de aprendizaje necesario para integrarse a la sociedad con éxito. En este sentido, Quintana señala que:

desarrollo de las competencias tienden a desarrollar habilidades, conocimientos, capacidades y actitudes en una situación o contexto determinado desde el punto de vista ético”...”otras se resuelven mediante la reflexión de conceptos, teorías o ideas estableciendo conexiones entre lo aprendido, la cotidianidad y la sociedad permitiendo la solución de problemas, el desarrollo de la comprensión y el desarrollo de la capacidad de búsqueda y pensamiento crítico. (p. 117)

Conviene reconocer que lograr la integralidad en las propuestas curriculares desde el contexto no es tarea fácil; en particular, cuando no se ha alcanzado en los espacios de aprendizajes, una práctica cooperativa, mediada por la investigación e innovación en la que el cuerpo docente formule propuestas curriculares que respondan a las necesidades de las comunidades a las que van dirigida. (p. 64)

Por lo tanto, el cambio curricular está en manos de un docente actualizado significativamente lo cual implica conciencia de los procesos de investigación científica, creatividad e integración con la comunidad donde se reflejará en mejora del compromiso institucional y la calidad de la educación reflejándose en los resultados del rendimiento académico del estudiante centro de la sociedad.



ESCENARIO II La Técnica de Observación y los Instrumentos para evaluar las competencias en la enseñanza y aprendizaje en la Educación Universitaria

La técnica de Observación como promotora para la acción de evaluar por competencias

La observación consiste en el examen atento que un sujeto realiza sobre otros sujetos, o determinados objetos y hechos para llegar al conocimiento profundo de éstos mediante la obtención de una serie de datos, generalmente inasequible por otros medios. La observación es la mayor fuente de datos que posee una persona y ofrece información permanente acerca de lo que ocurre en su entorno. (Moreno, 2012). En esta obra se aprecia, la técnica de la observación como una de las más importantes para cumplir con la evaluación por competencias ya que permite dar cuenta del grado de dominio que un individuo posee de ciertas competencias mediante su actuación en contexto. Las competencias se desarrollan en un continuo en el tiempo; no se trata de constatar si una persona posee una competencia o carece de ella, sino de conocer el grado en que ésta se ha conseguido y para ello la observación es determinante.

La referida técnica se considera útil cuando se desea indagar las dificultades o necesidades de aprendizaje que tiene el evaluado para alcanzar un mayor perfeccionamiento de sus competencias y retroalimentar el proceso de aprendizaje oportunamente. Por lo tanto, para que los datos recolectados posean fiabilidad y validez, la observación tiene que considerar una serie de condiciones: planificación, definición clara y precisa de contenidos, sistematización, delimitación de los datos que se recogerán, registro de datos en los instrumentos o soportes

convenientes y triangulación de las observaciones cumplidas. Por lo tanto, indica Rodríguez (citado en Rodríguez e Ibarra, 2011) que:

Dentro de la técnica de la observación, debemos utilizar aquella donde se siga un proceso sistemático e intencionado, a través del cual el docente recoja por sí mismo o utilizando algún recurso tecnológico, información relacionada con el propósito, necesidades o cuestiones de evaluación. No es suficiente con ver u oír, sino que es preciso mirar o escuchar con un determinado objetivo, guiado por una pregunta, propósito o finalidad. (p. 101)

De ahí que lo expresado anteriormente confirma, tanto al docente como al estudiante universitario, la claridad científica que caracteriza a la evaluación y más evidente cuando debemos seleccionar adecuadamente la técnica y los instrumentos para registrar los eventos que implican un acto de evaluación justo.

Señala Moreno (2012) que algunos sesgos ocurren cuando su empleo es asistemático; no se tiene objetivos delimitados de antemano, se observa lo que más llama la atención, diferentes aspectos en distintos estudiantes. Algunos estudiantes pueden permanecer sin que nadie haya observado nada sobre él, cuando no se llevan registros escritos de lo observado recolectados dependen de la memoria del observador y de su interpretación personal. Cuando la observación es efectuada por un solo individuo, se corre el riesgo de que la información obtenida esté sesgada por la subjetividad del observador.

Una vez que, el docente utiliza con apropiación significativa la técnica de la observación, encontraremos un proceso científico y sistemático que brindará evidencias del logro de la competencia en el estudiante universitario con el menor sesgo posible y si hay oportunidad de acuerdo a la tarea que otros participen en la observación fortalecería el proceso de evaluación en un enfoque constructivista.

Disertan Rodríguez e Ibarra (2011) que a través de la observación podemos obtener información sobre el hecho (producto) y sobre cómo se produce (proceso). Cuando nos planteamos la observación debemos contemplar:

- El objeto de la observación (¿qué vamos a observar?).
- El contexto y la naturaleza en el que se desarrolla la situación que observamos.
- A cuántos sujetos vamos a observar.
- La duración total y la distribución del tiempo de observación.
- Cómo vamos a registrar la información.
- La representatividad de las observaciones.
- El valor de los comportamientos observados. (p.101)

Sin embargo, estamos convencidos de que la incorporación en la planificación de cada uno de los aspectos anteriores garantiza al docente un acompañamiento en el proceso de evaluación por competencia desde lo científico y lo humano siendo justo para el estudiante universitario.

De tal manera que la información obtenida, a través de la observación, puede recogerse mediante registros cerrados (escalas, rúbricas, listas de control, otros) o registros abiertos (diarios, registros anecdóticos, notas de campo, etc.), y puede hacerse por parte del docente de los compañeros o por el propio estudiante; lo importante es que proporcione información sobre la progresión o resultado del aprendizaje y permita la retroalimentación. (Cano, citado en Rodríguez e Ibarra, 2011)

Así que la competencia, aunque no puede ser observada directamente en toda su complejidad, puede ser inferida por el desempeño del estudiante. Esto requiere pensar acerca de los tipos de actuaciones que permitan reunir evidencias en cantidad y calidad suficientes, para hacer juicios razonables acerca de la competencia de un individuo.

La evaluación por competencia es el proceso por medio del cual un evaluador obtiene y analiza las evidencias de una persona con base a una Norma de competencia, para emitir un juicio

de competente y aún no competente. Según Brown y Clasner (citados en Ruay y Garcés, 2015)

las evidencias las podemos clasificar según su naturaleza en:

- Evidencia de actuación por la cual, los individuos se evalúan a través de la observación, en una situación real (lugar de trabajo) simulaciones, test de habilidades entre otras. Normalmente, tales formas de evidencias deberían estar apoyadas en forma oral o escrita para determinar la transferibilidad del aprendizaje y conocimiento sostenido.
- Evidencia de producto, por la cual cada estudiante envía un producto como un video, un proyecto que ya haya realizado, por lo cual el evaluador puede juzgar por inferencia la habilidad individual para alcanzar el objetivo de aprendizaje específico.
- Evidencia de aprendizaje previo, el acto más importante de evaluar las habilidades básicas es el aprendizaje previo.
- Evidencia de aprendizaje actual fuera de la institución educativa por ejemplo un trabajo de tiempo parcial, un trabajo voluntario, un viaje, entre otros. (p. 46)

Sobre la base de la revisión de los estudios realizados por otros investigadores, referidos a como observar las evidencias desde la competencia y cuánto pueden aportar para el desarrollo o evolución de las mismas, es interesante destacar que el docente universitario siguiendo las evidencias en el proceso de evaluación puede fortalecer ese compromiso más humano que técnico para el éxito del estudiante durante cada clase y sobre todo cuando están cumpliendo sus prácticas profesionales en sus respectivas carreras.

También, se plantea Tejada (citado en Ruay y Garcés, 2015, p. 78) la existencia de diferentes tipos de evidencias como:

Evidencias de conocimiento las cuales se refieren al equipamiento de recursos y saberes que presenta un sujeto.

Evidencias del proceso se refiere a los elementos que implican la calidad de la puesta en práctica de una tarea, siendo factible de observación y análisis interior del proceso de un trabajo.

Evidencias del producto son los resultados o productos tangibles, siendo referentes para demostrar que una actividad fue llevada a cabo.

Se aprecia que el uso de la observación es útil para el análisis cualitativo, principalmente cuando existen grandes cantidades de datos textuales, además, distingue la evaluación de competencia de manera constructiva, es decir, una forma particular de evidenciar desde el contenido conceptual, el procedimental y el contenido actitudinal el logro de cada competencia en el estudiante universitario lo cual destaca la preparación del docente en este nuevo enfoque competencial.

Del mismo modo, comparto la necesidad de garantizar que cada docente universitario que egresa o participa en los concursos para dicho cargo debería tener las competencias para evaluar a otro ser humano de manera formativa, justa y científica, además de plantarse curso de inducción en evaluación por competencia para incorporarlo en las nuevas tendencia para favorecer una educación de calidad.

Los formadores de docentes cumplen un rol significativo en el aseguramiento de que los programas de formación docente proporcionen al estudiantado los conocimientos, habilidades y destrezas imprescindibles para integrar enseñanza y evaluación adecuadas en la práctica de aula. Igualmente, la inversión en la actualización de los profesores debería continuar a lo largo del desarrollo de su servicio como profesional en servicio. (Moreno, 2016)

Los líderes educativos (a nivel nacional, estatal, municipal y en cada institución educativa) deberían acometer, de forma coordinada, esfuerzos para suministrar los recursos pertinentes que soporten y apuntalen un ejercicio profesional con miran a formar un docente efectivo. La inversión a realizar con este propósito "...debe ser vista como un proyecto a largo plazo, orientado a mejorar tanto las prácticas de enseñanza como el aprendizaje del alumno, y esto, seguramente, es una empresa que merece la pena" (Moreno, 2016, p.177)

Finalmente, lo anteriormente expresado nos lleva a reflexionar sobre una urgente necesidad de seleccionar las actividades de evaluación realmente necesarias en relación con el

tiempo, las competencias determinantes en el programa y la cantidad de participantes para poder activar científicamente todo el proceso de aplicar la evaluación formativa que fortalezca la calidad de la educación universitaria permitiendo el desarrollo sustentable.

Resulta interesante compartir la necesidad de garantizar que cada docente universitario que egresa o participa en los concursos para dicho cargo debería poseer las competencias para evaluar a otro ser humano de manera formativa, justa y científica, además de plantarse curso de inducción en evaluación por competencia para incorporarlo en las nuevas tendencia para favorecer una educación de calidad.

Diferentes productos de aprendizaje a observar para evaluar

Ante el proceso de evaluación podemos observar en el participante sus actitudes como: crítica constructiva, apoyo al proceso, participación fundamentada y pertinente, liderazgo administrativo, disciplina en el trabajo, búsqueda informativa, cumplimiento de tareas, entre otros. Así mismo, se pueden observar y evaluar aptitudes como: trabajo en equipo, trabajo individual, expresión escrita, expresión oral, organización del grupo, creatividad, objetividad, búsqueda de soluciones prácticas a problemas prácticos, abstracción teórica, entre otros.

Dentro de las actividades de aprendizaje que constantemente se observan en clase le corresponde también diferentes actividades de evaluación, según sea la competencia, señalamos diferentes productos o tareas escritas, orales o prácticas que permiten fortalecer el proceso de aprendizaje y evaluación a través de criterios e indicadores que serán llevados a diferentes registros en relación con distintos instrumentos de evaluación que orientan al docente y el estudiante de la educación universitaria.

Caracterización de **Productos Escritos** a ser evaluados como: Informe, resumen, monografía, proyecto de investigación, proyecto comunitario, mapas mentales, mapas conceptuales, cuentos, artículos, entre otros. La evaluación de productos tiene también una fase procesal y una final propiamente dicha. La fase procesal corresponde a la evaluación de los productos parciales, de lo que se deriva la evaluación continua y/ o de seguimiento.

Los productos escritos se evalúan en función de criterios de calidad, evidentes y estandarizados; sin embargo, la subjetividad seguirá presente en virtud de tratarse de procedimientos de apreciación. Según Huerta (2001), la estructura general de un producto escrito son los siguientes:

-Presentación. Sobre el tema desarrollado, destacar la relevancia y aplicabilidad de los resultados (contenido). Sobre la presentación física del trabajo, enfatizar la estructura (forma).

- Descriptores. Identificar las palabras claves y/o conceptos básicos del tema desarrollado; los cuales nos permitirá tener una idea general y rápida del contenido del trabajo.

- Desarrollo. Coherencia, objetividad, experiencia y los apoyos documentales.

- Conclusiones. En vinculación con el desarrollo y las conclusiones se sitúan las aportaciones y/o juicios personales; asimismo, aquí se encadenan las abstracciones y/o reflexiones sobre el tema.

- Síntesis analítica. Un resumen conciso y sobrio del trabajo. (p. 126)

También, para la calificación de los productos se utilizarán rasgos relacionados entre los aquí propuestos (Huerta, ob. cit.):

- Presentación sobre el contenido del trabajo, puede quedar incluida una introducción.
- Estructura. Incluye la presentación, los descriptores, la fundamentación, el desarrollo del tema y las conclusiones.
- Objetividad. O nivel de objetividad, se orienta hacia la coherencia del lenguaje utilizado; la concentración lógica de los apoyos utilizados:

citas bibliográficas o referencias a ideas de autores especializadas. Y por supuesto, la objetividad se refleja en el desarrollo de un tema o problema, señalando virtudes y errores; alcances y limitaciones; en síntesis, una apreciación justa.

- **Abstracción.** La abstracción se identifica por el nivel de traducción o lectura que hace el que recibe, a partir de las ideas vertidas en una fuente escrita o a partir de la observación o vivencia de los hechos contextualizados en tiempo y espacio concreto.

- **Creatividad.** O nivel de creatividad, se refleja en todas las evidencias para explicar, con mayor precisión y detalle cada subtema del trabajo. Aquí corresponden las gráficas, cuadros, estadísticas, figuras, ejemplos, prácticas, modelos, esquemas y anexos.

- **Síntesis.** O a nivel de síntesis, es la versión compactada de todo el trabajo; es lo que se denomina resumen analítico o abstract; esto permite que el lector tenga una visión rápida, clara y precisa del contenido del trabajo.

- **Aportaciones.** Este rasgo se sitúa entre la síntesis y las conclusiones; son los puntos de vista del autor del trabajo; los cuales han de ser documentados en la teoría y la experiencia; pueden ayudar a explicar el presente y definir líneas de interpretación y predicción tendencial del futuro. (p.127)

En razón de caracterizar productos escritos, las características generales a observar en:

1) Un **Informe escrito:** (a) desde el conocer el dominio de contenido: los distintos subcontenidos o subtemática desarrollada en esa competencia de esa asignatura o área de formación; (b) desde el hacer se indica cada paso del informe como: el título, la introducción, el desarrollo de la temática, conclusiones o reflexiones y las referencias y (c) desde el convivir que implica valores, por ejemplo, responsabilidad; aquí describimos la responsabilidad solo desde esta tarea.

2) Un **Resumen escrito:** (a) desde el dominio de contenido: los distintos subcontenidos o subtemática desarrollada en esa competencia de esa asignatura o área de formación; (b) desde el hacer se indica cada paso del resumen como: el título, la introducción, el desarrollo de la temática, conclusiones o reflexiones y las referencias; y (c) desde el convivir que implica valores, por ejemplo: responsabilidad, aquí describimos la responsabilidad solo desde esta tarea.

3) Una **Monografía**: (a) desde el conocer el dominio de contenido: los distintos subcontenidos o subtemática desarrollada en esa competencia de esa asignatura o área de formación; (b) desde el hacer se indica cada paso una monografía como: el título, la introducción, el desarrollo de la temática a través de cada capítulo, conclusiones o reflexiones y las referencias; y (c) desde el convivir que implica valores, por ejemplo: responsabilidad, aquí describimos la responsabilidad solo desde esta tarea.

4) Un **Proyecto de investigación**: (a) desde el conocer: el dominio de contenido, los distintos subcontenidos o subtemática desarrollada en esa competencia de esa asignatura o área de formación; (b) desde el hacer: se indica cada paso del proyecto como son: el título, la introducción, el desarrollo de la temática en el capítulo I Planteamiento del problema, capítulo II Marco Referencial o Teórico y capítulo III Marco Metodológico y las referencias; y (c) desde el convivir que implica valores, por ejemplo: responsabilidad aquí describimos la responsabilidad solo desde esta tarea.

5) Un **Proyecto comunitario**: (a) desde el conocer: el dominio de contenido, los distintos subcontenidos o subtemática desarrollada en esa competencia de esa asignatura o área de formación; (b) desde el hacer, se indica cada paso del proyecto como: el título, la introducción, el desarrollo de la temática en el capítulo I Planteamiento del problema, capítulo II Marco Referencial o Teórico y capítulo III Marco Metodológico y las referencias; y (c) desde el convivir que implica valores, por ejemplo: responsabilidad, aquí describimos la responsabilidad solo desde esta tarea.

6) Un **Mapa mental**: (a) desde el dominio de contenido: los distintos subcontenidos o subtemática desarrollada en esa competencia de esa asignatura o área de formación; (b) desde el hacer se indica cada paso del mapa mental como: el título centrado en forma horizontal, las palabras claves, dibujos relacionados a las palabras, desarrollo de lo simple a lo complejo y las referencias; y (c) desde

el convivir que implica valores, por ejemplo: responsabilidad, aquí describimos la responsabilidad solo desde esta tarea.

7) Un **Mapa conceptual**: (a) desde el dominio de contenido: los distintos subcontenidos o subtemática desarrollada en esa competencia de esa asignatura o área de formación; (b) desde el hacer se indica cada paso del mapa conceptual como: el título centrado en forma vertical, las palabras claves, relacionar las palabras enlaces, desarrollo de lo general a lo particular y las referencias; y (c) desde el convivir que implica valores, por ejemplo: responsabilidad, aquí describimos la responsabilidad solo desde esta tarea.

8) Un **Cuento escrito**: (a) desde el dominio de contenido: los distintos subcontenidos o subtemática desarrollada en esa competencia de esa asignatura o área de formación; (b) desde el hacer se indica cada paso de un cuento como: el título del cuento, desarrollo del cuento, final del cuento y las referencias; y (c) desde el convivir que implica valores, por ejemplo: responsabilidad, aquí describimos la responsabilidad solo desde esta tarea.

9) Un **Informe de laboratorio**: (a) desde el dominio de contenido: los distintos subcontenidos o subtemática desarrollada en esa competencia de esa asignatura o área de formación; (b) desde el hacer se indica cada paso de un informe de laboratorio como: si aparece el título de la práctica de laboratorio, desarrollo del informe, análisis resultados, presentación de gráficas y las referencias; (c) desde el convivir que implica valores, por ejemplo: responsabilidad, aquí describimos la responsabilidad solo desde esta tarea.

10) Un **Artículo científico**: (a) desde el dominio de contenido: los distintos subcontenidos o subtemática desarrollada en esa competencia de esa asignatura o área de formación; (b) desde el hacer se indica cada paso de un artículo como: el título del artículo, desarrollo del artículo,

reflexiones del artículo y las referencias; y (c) desde el convivir que implica valores, por ejemplo: responsabilidad, aquí describimos la responsabilidad solo desde esta tarea.

Para la caracterización de **Productos Orales** a ser evaluados como: Exposiciones Orales, Defensa Oral, Debates, Diálogos, Interrogatorios, Canto, Dramatización, entre otros. Se pueden mencionar las características generales a observar de:

1) Una **Exposición oral**: (a) desde el dominio de contenido: los distintos subcontenidos o subtemática desarrollada en esa competencia de esa asignatura o área de formación; (b) desde el hacer se indica cada paso de una exposición oral como: Presentar el título, desarrollo de la exposición oral, reflexiones de cierre de la exposición oral y las referencias; y (c) desde el convivir que implica valores, por ejemplo: responsabilidad, aquí describimos la responsabilidad solo desde esta tarea.

2) Una **Defensa oral**: (a) desde el dominio de contenido: los distintos subcontenidos o subtemática desarrollada en esa competencia de esa asignatura o área de formación; (b) desde el hacer se indica cada paso de una defensa oral como: presentar el título, desarrollo de la defensa oral, conclusiones y las referencias; y (c) desde el convivir que implica valores por ejemplo responsabilidad aquí describimos la responsabilidad solo desde esta tarea.

3) Un **Debate**: (a) desde el dominio de contenido: los distintos subcontenidos o subtemática desarrollada en esa competencia de esa asignatura o área de formación; (b) desde el hacer se indica cada paso de un debate como: presentar el título del debate, desarrollo del debate, conclusiones y las referencias; y (c) desde el convivir que implica valores por ejemplo responsabilidad aquí describimos la responsabilidad solo desde esta tarea.

4) Un **Diálogo**: (a) desde el dominio de contenido: los distintos subcontenidos o subtemática desarrollada en esa competencia de esa asignatura o área de formación; (b) desde el hacer se indica cada paso de un diálogo como: presentar el título del diálogo, desarrollo del diálogo,

conclusiones y las referencias; y (c) desde el convivir que implica valores por ejemplo responsabilidad aquí describimos la responsabilidad solo desde esta tarea.

5) Un **Interrogatorio**: (a) desde el dominio de contenido: los distintos subcontenidos o subtemática desarrollada en esa competencia de esa asignatura o área de formación; (b) desde el hacer se indica cada paso de un interrogatorio como: presentar el tema del interrogatorio, desarrollo del interrogatorio, conclusiones y las referencias; y (c) desde el convivir que implica valores por ejemplo responsabilidad aquí describimos la responsabilidad solo desde esta tarea.

6) Al **Cantar**: (a) desde el dominio de contenido: los distintos subcontenidos o subtemática desarrollada en esa competencia de esa asignatura o área de formación; (b) desde el hacer se indica cada paso del acto cantar como: presentar el tema de la canción, desarrollo del canto, final del canto y las referencias; y (c) desde el convivir que implica valores, por ejemplo: responsabilidad, aquí describimos la responsabilidad solo desde esta tarea.

7) Al **Dramatizar**: (a) desde el dominio de contenido: los distintos subcontenidos o subtemática desarrollada en esa competencia de esa asignatura o área de formación; (b) desde el hacer se indica cada paso de la dramatización como: presentar el tema, desarrollo de la dramatización, final de la dramatización y las referencias; y (c) desde el convivir que implica valores, por ejemplo: responsabilidad aquí describimos la responsabilidad solo desde esta tarea.

Caracterización de **Productos Prácticos** a ser evaluados como: Maquetas, Afiches, Pinturas, Esculturas, Simulaciones, Ejercicios motrices, Prácticas de laboratorio, Construcción de objetos, Trabajos de Campo, Prácticas Comunitarias, Prácticas docentes, Diseños, Presentación de eventos, Competencias deportivas, entre otros. Las características generales a observar en:

1) Una **Maqueta**: (a) desde el dominio de contenido: los distintos subcontenidos o subtemática desarrollada en esa competencia de esa asignatura o área de formación; (b) desde el

hacer indica cada paso de la maqueta como: presentar el tema, desarrollo de la maqueta, final de la maqueta y las referencias; y (c) desde el convivir que implica valores por ejemplo responsabilidad aquí describimos la responsabilidad solo desde esta tarea.

2) Un **Afiche**: (a) desde el dominio de contenido: los distintos subcontenidos o subtemática desarrollada en esa competencia de esa asignatura o área de formación; (b) desde el hacer indica cada paso del afiche como: presentar el tema, desarrollo del afiche, final del afiche y las referencias; y (c) desde el convivir que implica valores, por ejemplo: responsabilidad aquí describimos la responsabilidad solo desde esta tarea.

3) Una **Pintura**: (a) desde el dominio de contenido: los distintos subcontenidos o subtemática desarrollada en esa competencia de esa asignatura o área de formación; (b) desde el hacer indica cada paso de la pintura como: presentar el tema, desarrollo del cuadro a pintar, final de la pintura y las referencias; y (c) desde el convivir que implica valores, por ejemplo: responsabilidad aquí describimos la responsabilidad solo desde esta tarea.

4) Una **Escultura**: (a) desde el dominio de contenido: los distintos subcontenidos o subtemática desarrollada en esa competencia de esa asignatura o área de formación; (b) desde el hacer indica cada paso de la escultura como: presentar el tema, elaborar la escultura, final de la escultura y las referencias; y (c) desde el convivir que implica valores, por ejemplo: responsabilidad, aquí describimos la responsabilidad solo desde esta tarea.

5) Una **Simulación**: (a) desde el dominio de contenido: los distintos subcontenidos o subtemática desarrollada en esa competencia de esa asignatura o área de formación; (b) desde el hacer indica cada paso de la simulación como: presentar el tema, ejecutar la simulación, final de la simulación y las referencias; y (c) desde el convivir que implica valores, por ejemplo: responsabilidad aquí describimos la responsabilidad solo desde esta tarea.

6) Un **Ejercicio motriz**: (a) desde el dominio de contenido: los distintos subcontenidos o subtemática desarrollada en esa competencia de esa asignatura o área de formación; (b) desde el hacer indica cada paso del ejercicio motriz como: presentar el tema, ejecutar el ejercicio motriz, final del ejercicio y las referencias; y (c) desde el convivir que implica valores por ejemplo responsabilidad aquí describimos la responsabilidad solo desde esta tarea.

7) Una **Práctica de laboratorio**: (a) desde el dominio de contenido: los distintos subcontenidos o subtemática desarrollada en esa competencia de esa asignatura o área de formación; (b) desde el hacer indica cada paso de la práctica de laboratorio como: presentar el tema, ejecutar la actividad de laboratorio, final de la actividad y las referencias; y (c) desde el convivir que implica valores por ejemplo responsabilidad aquí describimos la responsabilidad solo desde esta tarea.

8) Una **Construcción de objetos**: (a) desde el dominio de contenido: los distintos subcontenidos o subtemática desarrollada en esa competencia de esa asignatura o área de formación; (b) desde el hacer indica cada paso de la construcción del objeto como: presentar el tema, construcción del objeto, producto final y las referencias; y (c) desde el convivir que implica valores por ejemplo responsabilidad aquí describimos la responsabilidad solo desde esta tarea.

9) Un **Trabajo de campo**: (a) desde el dominio de contenido: los distintos subcontenidos o subtemática desarrollada en esa competencia de esa asignatura o área de formación; (b) desde el hacer indica cada paso del trabajo de campo como: presentar el tema, realización del trabajo de campo, producto final y las referencias; y (c) desde el convivir que implica valores por ejemplo responsabilidad aquí describimos la responsabilidad solo desde esta tarea.

10) Una **Práctica comunitaria**: (a) desde el dominio de contenido: los distintos subcontenidos o subtemática desarrollada en esa competencia de esa asignatura o área de formación; (b) desde el hacer

indica cada paso de la práctica comunitaria como: presentar el tema, realización del trabajo comunitario, resultados y las referencias; y (c) desde el convivir que implica valores por ejemplo responsabilidad aquí describimos la responsabilidad solo desde esta tarea.

11) Una **Práctica docente**: (a) desde el dominio de contenido: los distintos subcontenidos o subtemática desarrollada en esa competencia de esa asignatura o área de formación; (b) desde el hacer indica cada paso de la práctica docente como: presentar el tema, realización de la práctica docente, resultados y las referencias; y (c) desde el convivir que implica valores por ejemplo responsabilidad aquí describimos la responsabilidad solo desde esta tarea.

Con estas especificaciones se intenta a través de la evaluación por competencia, en el currículo universitario, formar de manera integral y holística al educando; para ser capaz de participar activa y solidariamente en los procesos de transformación social, mediante el fomento de valores para también ser capaz de aprender a ser, a hacer, a conocer y a convivir durante toda la vida; tal como lo establecen la UNESCO (1998) y la *Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible* (ONU, 2015), cuyo objetivo 4 contempla la calidad de la educación desde el desarrollo sostenible.

Criterios de evaluación a observar en la competencia

Los criterios de evaluación guardan relación con objetos de aprendizaje muy variados, con los resultados, los distintos tipos de objetivos de los programas curriculares, con las diferentes variedades de herramientas de evaluación y hasta con los diversos modelos de evaluación que son posibles. La adopción del paradigma de las competencias, cuando se dispone de un planteamiento coherente al respecto, ha puesto de manifiesto, una vez más, el interés por la evaluación.

El modelo subyacente en este trabajo identifica las competencias con el desempeño de tareas y, aplicado a cualquier programa de enseñanza o formación, supone un esfuerzo por

integrar los objetivos de conocimiento, destrezas o actitud en forma de comportamiento o estilos de trabajos habituales. (Basoredo, 2013)

También, Koopmans y colaboradores (citados en Basoredo, 2017) propusieron una estructura de desempeño de cuatro (4) dimensiones como son: el desempeño de las tareas planificadas, el desempeño de otras tareas del contexto, las conductas individuales de tipo adaptativo y las conductas contra productivas. En definitiva, las competencias, en el ámbito del aprendizaje, no pueden entenderse en forma de contenidos curriculares añadidos sino como dispositivos claves para reorganizar toda la acción didáctica, en donde los criterios de evaluación se identifican con los criterios del desempeño de las tareas.

Por consiguiente, los docentes al planificar la evaluación de cada competencia deben ser creativos al seleccionarlas; además de establecer su pertinencia con la propia competencia, lo cual orientará los criterios a ser observados y respetados por los estudiantes universitarios, desde sus propios procesos creativos.

Del mismo modo, “hay que explicitar al estudiantado la ponderación de cada actividad de evaluación como la ponderación en cada aspecto que señala el instrumento de evaluación incluso la asistencia y participación en clase, puede subir o bajar la calificación” (García Sanz, 2011, p. 91). Por lo tanto, el docente debe especificar claramente cuáles son los criterios de calidad que se van a tomar como punto de referencia, dentro de cada instrumento de evaluación, para valorar el desarrollo de las competencias en los estudiantes, en forma de indicadores de logros.

De allí la necesidad de que, dichos criterios de calidad, sean compartidos entre docentes y estudiantes con la mayor claridad posible para ambos y recoger de forma válida y fiable aquellos aspectos que, de forma relevante, son capaces de poner de manifiesto la cantidad y calidad de los aprendizajes que se han adquirido en relación con las competencias a desarrollar. Así, los

criterios de calidad guían al docente en el proceso de evaluación del estudiante, pero el papel más importante lo adquieren en la medida que ellos saben en base a qué van a ser evaluados, lo cual también ayuda en el proceso formativo desde la autoevaluación y la coevaluación. Por otra parte, García Sanz (2011) cita:

Cada instrumento de recogida de información está asociado a una o varias competencias, es decir, la elección de dichos instrumentos no es arbitraria, sino que se encuentra en función del tipo de competencia o competencias a evaluar. Por lo tanto, los criterios de calidad ponen de manifiesto el nivel de logro de las competencias asociadas a la técnica de recogida de información. En este caso, otra posibilidad más directa es partir de la competencia a evaluar y determinar los criterios que demuestren el logro de la misma. (p. 91)

En este sentido, la evaluación supone esfuerzos personales pero, en algún momento del proceso evaluador, también precisa de las contribuciones de dos o más individuos para describir los criterios más pertinentes para orientar al estudiante universitario a entenderlos y aplicarlos en su tarea sin perder la creatividad y su cotidianidad.

Además, según Rodríguez e Ibarra (2011, p.89), “los criterios de evaluación son un elemento transversal del procedimientos de evaluación. Tienen que ser coherentes con las competencias, estar explícitos e implícitos, en los instrumentos de evaluación y facilitar información sobre los niveles alcanzados en los resultados de aprendizaje”. Lo cual implica la científicidad a la que responde la evaluación, a través de las técnicas o procedimientos e instrumentos específicos para valorar cada tipo de tarea.

Siguiendo a Ibarra (citado en Rodríguez e Ibarra, 2011), los requisitos para diseñar y utilizar criterios de evaluación de calidad son:

- Deben permitir valorar el grado de adquisición de los resultados de aprendizaje.

- Tener relación con las expectativas de rendimiento de los estudiantes.
- Ser coherentes con las competencias especificadas.
- Ser coherentes con las tareas, subtareas y actividades de evaluación.
- Estar reflejados, explícita o implícitamente en los instrumentos de evaluación utilizados.
- Utilizar dimensiones que representen el aspecto del buen aprendizaje. Ser claros, significativos y constantes.
- Ser fiables y objetivos.
- Estar especificados en diversos descriptores.
- Ser viables tanto en lo referente al coste- esfuerzo como a las competencias que evalúan.
- Tender a la utilización de un conjunto de criterios generalizables.
- Estar incluidos en forma de recopilación (rúbrica, escalas de estimación, entre otras) más adecuadas al objeto/ competencia de evaluación. (p. 91)

Los mismos, implican sistemáticamente un juicio de valor. Tanto en su especificación como en su estimación pueden participar, en mayor o menor grado, todos los participantes implicados en la evaluación. Es decir, pueden ser propuestos y consensuados entre el profesorado y los estudiantes bien en el enfoque, en el despliegue y en los resultados. En cualquier caso, es un requisito que los criterios de evaluación sean públicos, conocidos con antelación, transparentes, significativos y coherentes con las competencias y resultados de aprendizaje previstos, viables, generalizables y deben proporcionar oportunidades de aprendizaje.

Algunos ejemplos de criterios de evaluación que se pueden tener en cuenta para valorar el producto de aprendizaje serían: puntualidad, adecuación, pertinencia, organización, relevancia, dominio del contenido, coherencia, entre otros. De allí que Rodríguez e Ibarra (ob. cit.) indican que para:

Facilitar la coherencia, entre los criterios, objetos de evaluación y resultados de aprendizaje, y la correcta utilización de los criterios de evaluación se pueden seguir dos estrategias. La primera de ella consiste en definir los criterios de evaluación, al menos algunos de ellos, aspecto que proporciona una información objetiva y clara

sobre el principio en relación al cual se va a emitir la valoración, es decir nos informa sobre ¿contra qué valoramos? Otra estrategia es la construcción de rúbricas, entendidas éstas como una especificación detallada, y con diferentes niveles de logro, de los criterios de evaluación que se va a aplicar en el análisis de los productos o actuaciones de aprendizaje. (p. 91)

Para ello, se hace necesario una reinterpretación, análisis y reflexión sobre la actuación del docente como evaluador dentro de un proceso humanizador que debe distinguir la acción educativa universitaria. Así, el nuevo docente universitario en su rol de evaluador debe dar respuesta el objetivo 4 de la ONU 2030 y la UNESCO (1998) sobre la calidad de la educación, potenciando la praxiología pedagógica lo cual garantiza un desarrollo sostenible.

Criterios elementales para una acción evaluativa en la Educación Superior

León (citado en Ruay y Garcés, 2015) indica algunos criterios para una acción evaluativa en la Educación Superior, como son:

1. Pertinencia o Relevancia. Se entiende como la relación entre: los propósitos institucionales formalmente declarados y los requerimientos sociales; ya sea que atiendan la solución de problemas prácticos, como de índole científico – técnica. Destacan aquí los vínculos entre los fines o metas institucionales de formación, y los problemas sociales y/o académicos.

Una institución de educación superior cuyos Planes y Programas estén fuertemente vinculados al mejoramiento social o al desarrollo de la ciencia y tecnología, será de mejor calidad que aquella que proponga Planes y Programas obsoletos o desvinculados del contexto (espacial – temporal).

2. Eficacia. Es el logro de los propósitos y objetivos propuestos por los estudiantes y egresados, y responde a la pregunta de si una Institución logra que sus estudiantes aprendan lo que deben aprender. Permite establecer relaciones entre los propósitos y objetivos propuestos con los alcanzados. Una institución de educación superior será de calidad si sus estudiantes y egresados demuestran los niveles de aprendizajes, destrezas, actitudes y valores establecidos.

3. Efectividad o validez educativa. Esta dimensión se refiere al grado en que los procesos educativos en el aula contribuyen a sus resultados y productos finales. Tal dimensión establece vínculos entre: procesos, resultados y productos. Aquí se incluyen además los procesos de apoyo a los estudiantes como elementos que contribuyen al logro de resultados: tutorías, asesorías, programas de mejoramiento en la organización del estudio, entre otros.

4. Eficiencia. Se explica en función de los recursos y procesos, en la medida y grado en que estos son empleados o utilizados apropiadamente, o si estos cumplen la función para la cual fueron diseñados. Esta dimensión asume un doble propósito: por una parte, le interesa vincular los recursos aplicados al desarrollo de los procesos.

5. Coherencia. Para algunos autores llamada también congruencia; se refiere a la existencia de la adecuada correspondencia entre: los insumos humanos y físicos, con los procesos y resultados de formación propuestos de antemano por una institución de educación superior. Deberá entonces, existir coherencia entre los estudiantes que ingresan a las distintas carreras, los recursos físicos con que se cuenta, las políticas institucionales de formación, las acciones abiertas o encubiertas de los participantes del proceso formativo y los propósitos y objetivos señalados en los Planes y Programas, entre otros. (p. 34)

La Universidad ha de ser el escenario ideal donde crezca, de manera especial, las distintas competencias por carrera profesional lo cual permitirá el respeto a los criterios como: pertinencia, eficiencia, efectividad y coherencia para egresar con perfil profesional adecuado a lo que necesita la sociedad venezolana. Nos encontramos con los momentos (Camperos, 2008, p.4):

- Primero la situación a evaluar que son las competencias. Éstas para la evaluación como para la atención didáctica deberían estar en los programas o módulos del plan de estudio; los docentes deben conocer el perfil del profesional que explicita la competencia. Esto es esencial para efectos de la evaluación, porque la característica indispensable de la evaluación es su validez que atañe a la capacidad de ese proceso de valorar exactamente lo que se propone. La misma exige que al evaluar se cumplan por lo menos: 1.- con la coherencia entre la naturaleza y la complejidad lo deseado como aprendizaje y lo que se evalúa, 2.- la coherencia entre las condiciones en que ocurrió el aprendizaje y cómo se evalúa, 3.- coherencia entre los contexto a que se refiere lo aprendido y las situaciones propuestas en la evaluación.

- Segundo los propósitos al evaluar hay que saber para que se hace, qué fines se persiguen, quiénes son los interesados en los resultados. Los propósitos ubican el momento en que se hace la evaluación, lo cual introduce algunas variantes; porque no es lo mismo evaluar al comenzar un proceso de formación, al iniciar una unidad curricular, que durante el desarrollo de esa formación o al final.
- El referente evaluativo, éste constituye el patrón para juzgar el nivel de logro alcanzado. Su construcción exige definir las competencias y derivar las dimensiones e indicadores que permitan observar o inferir que los estudiantes dominan las competencias deseadas.
- Los procedimientos e instrumentos, sirven para obtener información que ayude a cumplir con los propósitos de la evaluación.

Hecho que reviste importancia en el siglo XXI, cuando la Universidad como centro de humanización y socialización ofrece un escenario donde el docente debe centrarse e interiorizar el rol fundamental de evaluador, para observar y evaluar la competencia; así como, los propósitos al evaluar, las dimensiones o criterios siendo los referentes a evaluar y los instrumentos de evaluación más pertinentes para observar la competencia, lo cual permite un trabajo en equipo, a convivir en armonía, a luchar en grupo por mayor información, claridad y honestidad para valorar el logro de la competencia tanto en el aula de clase como en su práctica profesional y su vida cotidiana.

Validez

En relación a **la Validez**, se centra en la coherencia de la red de significados basados en la estructuración de un ordenamiento de datos. En síntesis, Ruay y Garcés (2015) afirman que una evaluación es eficaz cuando permite:

- Conocer y comprender de antemano los criterios con los cuales será evaluado.
- Analizar el aprendizaje y comprender lo que necesita mejorar.
- Demostrar plenamente su capacidad de comprensión conceptual y sus habilidades.
- Sintetizar y aplicar lo que ha aprendido, no simplemente recordar datos.

- Bazar su aprendizaje en experiencias de la vida real que pueda conducirle a formular otras preguntas o que lo enfrentara a nuevos problemas a resolver.
- Centrar los esfuerzos en lograr un rendimiento de calidad.
- Consolidar sus puntos fuertes y demostrar maestría y pericia.
- Expresar puntos de vistas e interpretaciones diferentes.
- Reflexionar y autoevaluarse y participar en con la evaluación de sus compañeros. (p.26)

Lo anterior, demuestra la voluntad de los docentes para contribuir en un proceso de evaluación por competencia, encaminada a conseguir observar lo que realmente se debe demostrar para validar el desempeño del estudiante universitario, logrando direccionar de la forma más clara posible, permitiendo la inserción del futuro profesional en su proceso de logro de la competencia y centrando sus esfuerzos en lograr un rendimiento de calidad y desarrollo sostenible.

Indicadores de desempeño a observar en las tareas de aprendizaje

La evaluación por competencia se refiere, en su proceso, a seleccionar criterios e indicadores por tareas a observar. Los atributos a un buen indicador educativo son: claridad, fiabilidad, validez, sensibilidad, comparabilidad, factibilidad o actualidad. Los tipos de Indicadores, según Morduchowicz (2006), son: educativos, descriptivos o explicativos; simples o elaborados; sincrónicos o diacrónicos; cuantitativos o cualitativos, referidos al desempeño o al contexto.

Según el modelo de Competencias transversales de la Universidad de Barcelona, se plantean las dimensiones o criterios y los indicadores correspondientes descritos a continuación.

1. Competencia de Compromiso ético

Cuadro 1

Competencia de Compromiso ético

DIMENSIONES	INDICADORES
Conocimiento y sensibilización	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conciencia de otra manera de ver y percibir las cosas. 2. Aceptación crítica de nuevas perspectivas, aunque cuestionen las propias. 3. Diferenciación entre hechos y opiniones o interpretaciones en las argumentaciones de los demás. 4. Reflexión sobre las consecuencias y efectos (implicaciones prácticas) que las decisiones y propuestas tienen sobre las personas. 5. Reconocimiento de los conceptos éticos y deontológicos de la profesión.
Juicio crítico (análisis de la realidad en clave de valores)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad crítica: interpretar y valorar críticamente la información y la realidad. 2. Fundamentación y argumentación de los juicios propios. 3. Capacidad autocrítica: reconocer las limitaciones propias y considerar los juicios de los demás. 4. Incorporación y valoración crítica de los conceptos éticos y deontológicos de la profesión.
Comportamientos, decisiones coherentes con los valores anteriores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actuación coherente y responsable en las decisiones y conductas. 2. Gestión adecuada de situaciones desde un punto de vista ético. 3. Satisfacción, mediante el diálogo, de alguna necesidad vinculada a la convivencia a partir de los valores éticos deseados. 4. Aplicación de los conceptos éticos y deontológicos de la profesión. 5. No discriminación de personas por razones de diferencias

Nota. Tomado de Marzo y Sabariego (2013), p. 19

2. Competencia Aprendizaje y Responsabilidad

Cuadro 2

Competencia Aprendizaje y Responsabilidad

Capacidad de aprendizaje	
NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES
Nivel 1: Capacidad de asimilar los conocimientos aportados por el profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y síntesis de la información • Aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones reales • Adaptación a situaciones nuevas • Toma de decisiones
Nivel 2: Capacidad de integrar, procesar y ampliar los conocimientos en el marco de aplicación, con toma de decisiones sencillas	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y síntesis de la información • Aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones reales • Adaptación a situaciones nuevas • Toma de decisiones
Nivel 3: Capacidad de uso estratégico de los conocimientos adquiridos, con toma de decisiones complejas	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y síntesis de la información • Aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones reales • Adaptación a situaciones nuevas • Toma de decisiones
Responsabilidad	
Nivel único	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia a las clases presenciales • Puntualidad en la entrega de los trabajos a pesar de las dificultades

Nota. Tomado de Carreras y otros (2013), p.27

3. Competencia Trabajo en Equipo:

En esta competencia se discriminan tres niveles:

Nivel 1

Participar y colaborar activamente en las tareas del equipo y fomentar la confianza, la cordialidad y la orientación en el trabajo conjunto.

Indicadores:

Entrega del trabajo en el plazo fijado

Intervención en la definición de los objetivos del trabajo.

Colaboración en la definición y distribución de las tareas del trabajo en grupo.

Compartir con el equipo los conocimientos y la información.

Implicaciones en los objetivos del grupo y retroalimentación constructiva.

Nivel 2

Contribuir a la consolidación y desarrollo del equipo favoreciendo la comunicación, la distribución equilibrada de tareas, el clima interno y la cohesión.

Indicadores:

Aceptación y cumplimiento de las normas del grupo.

Contribución al establecimiento y a la aplicación de los procesos del trabajo en equipo.

Actuación para afrontar los conflictos del equipo y su cohesión.

Valoración de la colaboración del trabajo en equipo.

Nivel 3

Dirigir grupos de trabajo asegurando la interacción de los miembros y su orientación hacia un elevado rendimiento.

Indicadores:

Colaboración en la definición y distribución de las tareas del trabajo en equipo

Propuesta al grupo de objetivos ambiciosos.

Actuación para afrontar los conflictos del equipo y su cohesión.

Promoción de la implicación en la gestión y funcionamiento del equipo. (Vila y Badia, 2013, p.36)

4. Competencia Creatividad y Emprendimiento

Cuadro 3

Creatividad

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES
Nivel 1: Generar nuevas ideas para los problemas que se le planteen externamente.	<ul style="list-style-type: none"> Las ideas que propone son innovadoras y originales. Basándose en lo que conoce, genera nuevas ideas o soluciones a situaciones o problemas. Muestra flexibilidad a la hora de trabajar.
Nivel 2: Generar nuevas ideas para problemas que se le planteen y transmitirlos adecuadamente al grupo.	<ul style="list-style-type: none"> Aporta ideas originales para solucionar los problemas presentados con los recursos disponibles. Integra los conocimientos de diferentes disciplinas para generar ideas. Expresa formalmente las ideas.
Nivel 3: Generar ideas innovadoras para solucionar situaciones que trasciendan el entorno próximo.	<ul style="list-style-type: none"> Las ideas que propone son rompedoras respecto a los procedimientos establecidos. Utiliza metodologías de trabajo para provocar la generación de ideas originales. Las ideas que afectan a un amplio contexto de los agentes.

Nota. Tomado de Mato y otros (2013), p. 43

El Cuadro 4 presenta lo correspondiente a Emprendimiento e innovación

Cuadro 4

Emprendimiento e innovación

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES
Nivel 1: Tener visión de la realidad, analizando aspectos positivos y negativos y proponiendo nuevos procedimientos, por iniciativa propia y con actitud de liderazgo.	<ul style="list-style-type: none"> Tiene visión de la realidad que le envuelve y evalúa aspectos positivos y negativos del contexto que se le plantean. Tiene iniciativa y propone acciones innovadoras ante retos que se le plantean. Evalúa consecuencias y riesgos de las posibles acciones que emprenda. Adopta actitudes de liderazgo ante las situaciones que se le plantean.
Nivel 2: Buscar y proponer nuevos procedimientos y soluciones a un problema dado con visión de futuro y actitudes de liderazgo.	<ul style="list-style-type: none"> Tiene visión de la realidad que le envuelve y sabe proponer mejoras ante una situación dada. Propone y promueve métodos y soluciones innovadoras ante un proyecto que enriquece a quienes le rodean. Evalúa consecuencias y riesgos implicando a otras personas. Muestra actitudes de liderazgo, transmite confianza y anima a los demás a que actúen.
Nivel 3: Identificar retos innovadores, con estrategias a medio y largo plazo, proponiendo proyectos globales que afecten a un amplio sector social.	<ul style="list-style-type: none"> Tiene una visión de futuro y toma iniciativas después de identificar las necesidades de mejora en situaciones complejas. Utiliza nuevos métodos para realizar acciones y obtiene resultados con la innovación. Analiza riesgos y beneficios de la innovación con visión estratégica. Pone en marcha y promueve proyectos complejos y desafiantes.

Nota. Tomado de Mato y otros (2013), p. 43

5. Competencia Sostenibilidad

Cuadro 5

Sostenibilidad

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES
Nivel 1: Capacidad de entender la necesidad de valorar las consecuencias de las actuaciones profesionales en cuanto a repercusión social, ambiental y económica, y actuar consecuentemente.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y comprender los objetivos de los planes de ahorro energético y de agua y de los planes de residuos de la institución u organización en la que se desarrolla su actividad. • Comprender la relación entre estos objetivos y las actuaciones individuales y/o colectivas. • Realizar actuaciones individuales en armonía con los planes consensuados y vigentes.
Nivel 2: Capacidad de diseñar, organizar y aplicar actuaciones profesionales específicas, respetuosas con el entorno social, económico y ambiental.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los elementos de acción necesarios para el diseño de actuaciones. • Diseñar acciones específicas en el entorno profesional correspondiente. • Organizar las acciones específicas previamente diseñadas en colaboración con otros agentes implicados. • Aplicar las acciones específicas en el entorno profesional correspondiente.
Nivel 3: Capacidad de coordinar y evaluar actuaciones integrales en el ámbito profesional respetuosas con el entorno social, económico y ambiental.	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinar acciones integrales respetuosas en el ámbito profesional. • Evaluar actuaciones integrales profesionales de acuerdo con los recursos disponibles materiales y humanos en términos de respeto con el entorno social, económico y ambiental.

Nota. Tomado de Gracenea y Colomer (2013), p.52

6. Competencia Comunicación

Cuadro 6

Dimensión oral

Nivel 1: Comprensión Dominar estrategias de selección de la información relevante, de organizar esta información orientada a la finalidad que se desee conseguir e integrarla en los conocimientos ya adquiridos.	Nivel 2: Comunicación Analizar la información para seleccionar las ideas que hay que comunicar, preparar un discurso coherente y decidir el mejor contexto comunicativo para comunicar tales ideas a la audiencia.	Nivel 3: Expresión Dominar los aspectos no verbales que contribuyen a la construcción del sentido y a la buena transmisión de la información, así como ser capaz de construir textos escritos de cualquier género y tipología con estilo propio y con profusión y riqueza de recursos lingüísticos.
Organización: Agrupación y secuencia de ideas y de material de apoyo en la presentación oral		
Material de soporte: Explicaciones, ejemplos, ilustraciones, estadísticas, analogías, citas de autoridades competentes y otros tipos de información que sustraigan las ideas principales de la presentación oral		
Mensaje central: Punto principal, tesis o argumentación de la presentación oral		
Lenguaje: Vocabulario, terminología y estructura de las oraciones		
Expresión: Uso de la voz, gestos, contacto		

Nota. Tomado de Juárez (2013), p. 60

Cuadro 7

Dimensión escrita

Nivel 1: Comprensión	Nivel 2: Comunicación	Nivel 3: Expresión
Dominar estrategias de selección de la información relevante, de organizar esta información orientada a la finalidad que se desee conseguir e integrarla en los conocimientos ya adquiridos.	Analizar la información para seleccionar las ideas que hay que comunicar, preparar un discurso coherente y decidir el mejor contexto comunicativo para comunicar tales ideas a la audiencia.	Dominar los aspectos no verbales que contribuyen a la construcción del sentido y a la buena transmisión de la información, así como ser capaz de construir textos escritos de cualquier género y tipología con estilo propio y con profusión y riqueza de recursos lingüísticos.
Contexto y propósito: Contexto, entendido como la situación que rodea al texto, y propósito, como el efecto deseado por el escritor en su audiencia		
Desarrollo de contenidos: Maneras como el texto explora y representa el tema con relación a su audiencia y propósito		
Fuentes y pruebas: Fuentes, entendidas como textos que se emplean para trabajar en una gran variedad de propósitos, para ampliar información, para discutir y desarrollar ideas, etc.; pruebas entendidas como material de base utilizado para manifestar útilmente ideas de otros en un texto		
Géneros, reglas y convenciones: Reglas formales e informales para determinados tipos de textos o medios de comunicación que guíen el formato, la organización y las opciones de estilo (informes de laboratorio, artículos académicos, ensayos, documentos web, etc.)		
Dominio de reglas sintácticas y gramaticales: Reglas formales que garanticen una correcta expresión escrita de los conceptos e ideas		

Nota. Tomado de Juárez (2013), p. 60

En este sentido, existen dos aspectos que caracterizan la situación en que se encuentra las investigaciones en el ámbito de la evaluación por competencia y los criterios e indicadores de la evaluación por competencia. Por una parte, se destaca el hecho del esfuerzo desde el ámbito universitario se están realizando en favor de aclarar uno de los problemas sustanciales es el relativo a la construcción de criterios con los que evaluarán las actividades, el docente debe tomar la decisión acerca de que va a evaluar. También, resulta indispensable que los criterios e indicadores con los que se evaluará a los estudiantes universitarios sean conocidos, ya que esto permitirá saber qué se espera de ellos.

Desde este contexto, las competencias transversales propuesta por la Universidad de Barcelona están generando cambios radicales de gran trascendencia en la educación, en el sentido de que al mismo tiempo que propone criterios e indicadores para orientar al docente,

reivindica la oportunidad al estudiante de estar informado, lo que lleva a la transformación del proceso enseñanza y aprendizaje, elevando la pertinencia social y la calidad del mismo a favor de un nuevo ciudadano y la nueva sociedad del siglo XXI.

Instrumentos de evaluación para la técnica de observación

Seguidamente se describirán los instrumentos de evaluación que permiten registrar las observaciones o evidencias en relación con las competencias que demuestran desde el ser, conocer, hacer y convivir el estudiante como se ha expresado antes para el sector universitario y que orientan al docente con mayor rigor científico como:

- **El diario reflexivo.** El diario es una excelente evaluativa para desarrollar habilidades metacognitivas. Consisten en reflexionar y escribir sobre el propio proceso de aprendizaje. Las representaciones que hace el estudiante de su aprendizaje, puede centrarse en aspectos como: el desarrollo conceptual logrado, los procesos mentales que se siguen y los sentimientos y actitudes experimentadas. La reflexión del estudiante puede abarcar el aprendizaje de una sesión o limitarse a una tarea.

El diario prevé la oportunidad de involucrarnos en una experiencia de autoanálisis. Es un diálogo con nosotros mismos en el que aprendemos de nuestros propios procesos mentales. Es importante destacar que para que el diario reflexivo tenga efectividad debe realizarse con cierta periodicidad. (Villarini, citado por Camacho de Arao, 2013, p.99)

- **Lista de cotejo.** Consiste en una lista de aspectos a evaluar (contenidos, habilidades, conductas, entre otras) al lado de las cuales se puede adjuntar un tic (visto bueno o una X si la habilidad no es lograda, por ejemplo) un puntaje, una nota o un concepto. Es un instrumento de verificación. Es un instrumento de evaluación cualitativa que nos permite evaluar la presencia o

ausencia de rasgos observables dentro de la evaluación. Además, este instrumento puede aplicarse en forma individual o grupal en el aula de clase a los estudiantes. (Jiménez, citado por Camacho de Arao, 2013, p.100). (Ver Anexo A)

Además, Hidalgo (citado por Camacho de Arao, 2013, p.100) sostiene que “es conveniente para la construcción del instrumento, una vez conocido su propósito, realizar un análisis secuencial de tareas, según el orden natural en que suele aparecer el comportamiento”, lo cual determina un proceso claro de la evaluación y también indica que “los aspectos a evaluar deben ser redactados en forma enunciada afirmativa, en tercera persona y en tiempo presente” (ibídem), esto nos orienta como docentes a observar la nueva organización de los contenidos en relación con los criterios e indicadores a ser evaluados para contribuir a la formación de la competencia a lograr como a su perfil profesional universitario.

- ✓ Es un instrumento que permite registrar observaciones en grado o intensidad de la misma.
- ✓ Permite asignar valores a las conductas o indicadores de comportamiento o de logro observables (excelente, bueno, regular entre otros)
- ✓ Es un instrumento más adecuado para la evaluación de productos.
- ✓ Las descripciones o indicadores a observar deberán estar redactadas en sentido positivo.

Señalan Corral de Franco, Corral y Franco (2019) que “para fines de investigación y evaluación conviene incluir al menos ocho (8) indicadores o rasgos a observar o valorar” (p. 149). Lo que tiene un significado útil en el contexto de la evaluación por competencia en la Educación Universitaria.

• **Escala de estimación.** La escala de estimación es un instrumento similar a la lista de cotejo, se distingue no solamente se registra la presencia o ausencia de un hecho sino también el grado o intensidad del mismo. Tiene la misma aplicabilidad que la lista de cotejo, además de permitir hacer las apreciaciones con mayor exactitud. Entre las características de la Escala de Estimación se tienen:

Existen **diversos modelos de escala de estimación**, que se utilizan según se desee evaluar en forma individual o en forma colectiva, y/o si se desea aplicar una o varias veces durante el período (trimestre, cuatrimestre, semestre o año) académico. Las escalas más utilizadas se encuentran las de categorías, las numéricas y las descriptivas. Para Hidalgo (2005, pp. 68-73),

- La escala de categorías: representa para el evaluador una variedad de distinciones o conceptos arbitrarios que permiten identificar la frecuencia o características de la conducta a observar.
 - De frecuencia, cuando se desea verificar la periodicidad con que el estudiante muestra una conducta o hecho que se pretende evaluar.
 - De caracterización, cuando se pretende percibir cómo el estudiante está mostrando esa conducta.
- Escala numérica: a través de ellas se puede verificar el comportamiento del estudiante para determinar el logro y la intensidad del hecho o acto evaluado. Se pueden utilizar tanto para fines cualitativos como cuantitativo, dependiendo de la intención con que se aplica el instrumento.
- Escala descriptiva o gráfica: vienen representadas por líneas o barras que se combinan con frases descriptivas. Este tipo de escala se caracteriza por presentar mayor continuidad de hechos a evaluar, proponen intervalos iguales, resultan fáciles de entender y aplicar.

Agregan Corral de Franco y otros (2019), “es necesario precisar el significado de las alternativas o niveles de escala cuando hay diversos observadores para que las puntuaciones y calificaciones sean lo más homogéneas posibles” (p. 153). Es decir, el proceso de análisis sería mucho más válido y confiable para el estudiante universitario como para el docente sobre todo apoyo en la retroalimentación de la información para el logro de la competencia de aprendizaje.

Se recomienda para la construcción y utilización de una escala de estimación tomar en cuenta (Camacho de Arao, 2013; Corral de Franco y otros, 2019) los siguientes aspectos:

- ✓ Clarificar el propósito u objetivos de la evaluación, es decir, enunciar la competencia a evaluar y la actividad o tarea en la cual se evidenciará.
- ✓ Seleccionar los indicadores de logro a valorar.

- ✓ Enunciar los rasgos, categorías y características de los indicadores en acciones observables claramente, los cuales pueden oscilar entre 3 a 7.
- ✓ Especificar las instrucciones del llenado del instrumento.
- ✓ Organizar los criterios valorativos por niveles de efectividad, de manera clara y específica, para evitar interpretaciones erróneas.
- ✓ Establecer y describir la escala valorativa.
- ✓ Valorar los aspectos observados.

Reconocidas las bondades del instrumento escala de estimación en sus diferentes presentaciones, dejamos claro que el estudiante está siendo observado permanentemente de la manera más científica posible lo cual llevar a una evaluación continua, sistemática y con claridad sobre qué competencias será observada, los criterios e indicadores para cada tarea además de describir la escala que valorará tanto el conocer, hacer y convivir del participante universitario y destacará la actualización permanente del docente. (Ver anexo B)

• **Registros.** El registro constituye un recurso metodológico pertinente con la evaluación cualitativa. Su utilización continua permite recoger información sobre los procesos más significativos del aprendizaje del estudiante y de la acción pedagógica. Entre las ventajas de los registros podemos mencionar (Hidalgo, 2005 p.55):

- Representa una guía para reflexionar sobre las situaciones que se abordan, sin perder de vista el contexto donde ocurrieron.
- Facilita el desarrollo descriptivo, analítico, explicativo y valorativo de los hechos acontecidos.
- Facilita la reflexión del docente.
- Favorece una toma de decisión más fundamentada.

Es importante destacar en este instrumento para la observación, que la información descrita detalladamente y significativamente en el registro es la que da validez para la toma de decisiones en cuanto al logro de la competencia observada y valorada. Entre los tipos se distinguen:

✓ *Registro descriptivo*. Es un instrumento basado en la observación sistemática que le permite al docente recoger información sobre el progreso del estudiante en las competencias para determinar sus necesidades y proporcionarle la ayuda correspondiente. Dicho instrumento es utilizado para: recoger información positiva o negativa sobre la participación del observado, para analizarla interpretarla y tomar decisiones. Describir amplia gama de manifestaciones del estudiante en relación a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales utilizando un lenguaje sencillo. (Ver Anexos C y D)

✓ *Registro anecdótico*. Es un instrumento básico de registro de observación no sistematizada realizada por el docente. Consiste en la descripción en forma de anécdota de un hecho ocurrido protagonizado por un estudiante que llama la atención, ya que no es una conducta característica del mismo. Cuando un docente cuenta con una serie de anécdotas, por lo general puede llegar a valiosas conclusiones acerca de la conducta y personalidad del estudiante.

Este tipo de instrumento se utiliza para: Evidenciar actitudes o comportamientos mostrados por los estudiantes. Determinar posibles causas y motivaciones de los aspectos observados y los cambios que se han producido. Registra hechos tanto positivos como negativos, tomando en cuenta que antes de realizar algunas inferencias referentes a los comportamientos del estudiante, debe contarse con suficientes registros a fin de que los juicios resulten más acertados y justos. (Vencochea, citado en Camacho, 2013, p. 103)

El simple análisis empíricos nos permiten entender que se generan nuevos y también variados modos de evaluar el conocimiento donde el docente debe atreverse a utilizar estos tipos de registros de acuerdo a las necesidades que orienta la competencia a demostrar el estudiante en este caso universitario como la situación presencial que se suceda al momento que para el caso de este nivel de estudio se dan más esporádicamente lo cual no quita la importancia de observar los comportamientos tanto virtuales como presenciales que plantea la educación. (Ver Anexo C)

• **El Portafolio.** “Es un instrumento de evaluación donde se recolectan evidencias que demuestran logros de los estudiantes en una o varias áreas” (Hidalgo, citado por Camacho de Arao, 2013, p. 94). También el portafolio “es una colección selectiva deliberada y variada de los trabajos del estudiante donde se reflejan sus esfuerzos progresos y logros en un período de tiempo y en algunas áreas específicas” (Villarini, citado en Camacho de Arao, 2013, p. 94).

El estudiante, al desarrollar esta estrategia, proyecta la diversidad de aprendizajes que ha interiorizado. En este modelo se detectan positivos, situaciones o problemas y selección de las estrategias en la ejecución de las tareas. La estrategia portafolio es considerada tanto una técnica de enseñanza aprendizaje de la autoevaluación, como una forma de evaluación alternativa. Al respecto, Camacho de Arao (2013) reseña que:

• Fischer y King (1995) se refiere a él como “una tarea multifacética que supone diversos tipos de actividades y cuya relación se efectúa en un período de tiempo” (p.95).

• Farr y Tone (1994) considera que “el portafolio contiene un conjunto de pensamientos, ideas y relaciones que permite dirigir el desarrollo del aprendizaje del estudiante” (ibídem).

• Beckley (1997) añade que tiene un carácter cooperativo ya que “...implica a discentes y docentes en la organización y desarrollo de su propia evaluación” (ibídem).

El portafolio se compone normalmente de materiales y opcionales seleccionados por el docente y el estudiante, que hacen referencia a los objetivos y estrategias cognitivas. Está dirigido a la práctica diaria académica y puede contemplar además aprendizajes indirectos de formación. La determinación de los materiales se efectúa con unos criterios de selección, evaluación y validez y ha de estar organizado (tipología de estrategia, unidades de contenidos de forma mixta) considerando una amplia diversidad de tareas. Existen diferentes tipos de portafolios; sin embargo, quizás el más utilizado es el portafolio de trabajo

1- El portafolio de trabajo con el cual el estudiante y el profesor evalúan y comprueban el progreso de aprendizaje. Para realizar el trabajo el estudiante individualmente selecciona una muestra de materiales más representativos; el profesor/estudiante no necesariamente debe dominar el proceso de selección de los materiales. En este portafolio el profesorado puede añadir muestras, registros y anotaciones. Los tutores, supervisores, padres pueden anexar comentarios.

2- El portafolio de presentación responde a la selección de los mejores trabajos por parte del estudiante. Los trabajos de progreso no están incluidos en este portafolio; tampoco los trabajos diarios. Cada estudiante tiene su portafolio de presentación.

3- El portafolio de recuerdo está formado por todos aquellos materiales no incluidos en el portafolio de presentación y a través de los cuales se han realizado aprendizajes de base o esenciales. Frecuentemente es utilizado conjuntamente con el portafolio de presentación para realizar la evaluación ya que contiene trabajos que informan sobre la realización de distintas tareas. (Beckley, citado en Camacho de Arao, 2013, p.96)

Para el desarrollo del portafolio, independiente de su tipología, es necesario considerar los siguientes aspectos:

1.- Establecer los propósitos y objetivos ¿Por qué el portafolio como método de evaluación y autoevaluación? ¿A quién va dirigido? ¿Qué logros de aprendizaje y desarrollo muestran? ¿Qué criterios y estándares se utilizarán para reflexionar y evaluar los logros?

2- Seleccionar el contenido ¿Portafolio de procesos, de productos o mixto? ¿Selección de trabajos diagnóstico, formativos y sumativos? ¿Diversidad y cantidad de trabajos a incluir? Personas que seleccionan los trabajos a incluir (estudiantado, profesorado, padres, entre otros) Listado de contenido y secuencia.

3-Recursos Forma física (caja, block, carpetas, entre otros), lugar de almacenamiento y personas que tendrán acceso al portafolio.

4-Reflexión ¿Por qué incluir este trabajo? ¿Por qué consideras a éste un buen trabajo?
¿Qué proceso y dificultades has experimentado? ¿Cómo lo efectuarías de una manera distinta?
¿Qué ha sido lo más importante aprendido o logrado?

5- Evaluación Trabajos. Métodos de aprendizajes. Hojas de listas de cotejo. Autoevaluación.

6- Compartir Profesorado, supervisores, asesores, tutores, compañeros de estudio.

En relación al portafolio, se observa el cuidado y aspectos señalados anteriormente para poder presentar con coherencia y pertinencia el proceso y producto de aprendizaje, que permitirán ver las evidencias que orientan el logro de las competencias en el participante universitario y le permiten autorregular y autoevaluar su aprendizaje lo cual hará hábito en su desempeño profesional y personal.

Las **ventajas del portafolio** son muchas para el profesor, orientador de aprendizajes, y para el estudiante, sujeto que ha de aprender unos contenidos y a autoevaluarse. En experiencias realizadas en niveles universitarios, pero creemos extensibles a otros niveles educativos, destaca Beckley (citado por Camacho de Arao, 2013, p. 97) las siguientes:

- Da a conocer el progreso de aprendizaje, lo que está aprendiendo realmente y lo que debería aprenderse, considerando la individualidad del estudiante.
- Aporta el significado real de un trabajo colaborativo docente/ estudiante facilitando la reflexión conjunta.
- Implica la orientación del proceso enseñanza y aprendizaje.
- Enfatiza lo que conoce el estudiante y la estudiante.
- Aporta al estudiante el aprendizaje de la evaluación y de la autoevaluación con diversidad de técnicas.
- Puede dar a conocer los resultados a otros estudiantes, a otros docentes y supervisores.

El significado de la técnica del portafolio están en el trabajo continuo y comprometido que llega de manera segura a la demostración de cada competencia lograda con la orientación científica del docente y la observación del crecimiento sostenido de sus habilidades, para el desempeño

innovador y creativo del estudiante universitario. Lo que nos permite ver una mejora en la calidad de la educación venezolana. Es importante destacar cuáles son los **criterios para evaluar los portafolios**. El énfasis no debería estar en sí o no los estudiantes han encontrado la solución “correcta” a un problema matemático, por ejemplo, sino en los procesos y pensamiento matemático con los cuales están ocupados los estudiantes. Las categorías que se pueden usar para evaluar los portafolios de estudiantes son, según Mosquera (1996, p.81), las siguientes:

- Evidencia del pensamiento matemático ¿Muestra el trabajo del estudiante?:
 - ¿Ha organizado y expuesto la información? (no solo información estadística sino también el material con el que el estudiante trabajó en el problema. Por ejemplo, la información podría ser formas geométricas que el estudiante clasificó)
 - ¿Hizo conjeturas, exploró, analizó, buscó patrones, entre otros?
 - ¿Usó materiales concretos (dibujos o bosquejos) como para interpretar y resolver problemas?
- Calidad de las actividades e investigación. ¿Ayudarán las investigaciones de los estudiantes a que desarrollen una comprensión o ideas matemáticas significativas? ¿Cortan las actividades a través de varias áreas?
- A medida que usted evalúa los portafolios de sus estudiantes, considere como un todo la muestra de portafolio del aula.
- Variedad de enfoques e investigación ¿Provee evidencia su juego de portafolios de que los estudiantes usan una variedad de enfoques para resolver un problema? ¿Incluyen los portafolios actividades o investigaciones diferentes?

En atención a lo planteado, es necesario para el docente universitario saber que la evaluación desde los portafolios nos brinda una amplia oportunidad de observar como los estudiantes tienen el compromiso de aprender y nosotros de enseñar cada vez más con mayor claridad con estrategias creativas para el logro de la competencia lo cual incluye ver los criterios de evaluación que guiarán y reforzarán la enseñanza y aprendizaje con rigor científico y permitirá

como seres humanos disfrutar de la alegría de crecer, demostrar y compartir hasta con el apoyo de recursos abiertos educativos.

• **Portafolios virtuales.** Los portafolios virtuales, en la actualidad, han generado un gran impacto como herramienta de evaluación de los aprendizajes, en sus dos versiones, en tanto que permiten potenciar la dimensión formativa y formadora, a la par, impactan directamente en la metodología empleada por los profesores e inciden “en los hábitos de estudio de los alumnos y permite desarrollar competencias transversales” (Sayós y Pujolá, 2011, p.52).

Hoy día, se está experimentando con el portafolio electrónico Mahara integrado en el campo virtual Moodle; <http://mahara.org/> es una aplicación Web de código abierto que ofrece a los estudiantes la posibilidad de crear y mantener un portafolio digital sobre su proceso de formación y poder compartirlo con quien quiera. Reseñan Sayós y Pujolá (2011):

• También, incluye funcionalidades que permiten la interacción entre los usuarios en forma de red social. A nivel técnico, puede integrarse fácilmente al entorno Moodle.

• La metodología que se aplica se basa en el aprendizaje reflexivo, que lleva al estudiante a aprender de sus conocimientos previos, sus capacidades y su motivación.

• El portafolio Mahara, además de contribuir al desarrollo de sus competencias lingüísticas, también ayuda a adquirir otras competencias transversales, como la autorregulación del aprendizaje, el pensamiento crítico o la toma de decisiones.

• Igualmente, facilita el desarrollo de las competencias digitales, en la medida en que familiarizan al estudiante con el uso de las TIC para aprender, para comunicarse y compartir conocimiento.

• La aplicación Mahara incluye tres espacios diferenciados: el perfil, los grupos y los portafolios. En el perfil el estudiante puede construir su currículum, explicar expectativas o fijar objetivos de aprendizaje. En los grupos se pueden crear comunidades para compartir, socializar y

trabajar en equipo. En la sección de portafolios, los estudiantes pueden gestionar artefactos, creado fuera de la aplicación fotos, documentos, archivos de audio como dentro el currículum vitae, información personal entre otros. Todos los artefactos se pueden mostrar en la sección vistas con las reflexiones sobre el proceso de aprendizaje y el progreso en los conocimientos. De hecho, una vista es una página web que los estudiantes construyen con los artefactos y las reflexiones que quieren mostrar a los demás.

En síntesis, con base en la experiencia trabajada por los docentes Sayós y Pujolá (2011), en la Universidad de Barcelona, se demostró que la utilización de portafolio como herramienta de evaluación es necesaria y determinante en el proceso de enseñanza aprendizaje. Como el recurso abierto educativo porque apoyándose en el entorno virtual tanto el docente como el estudiante universitario puede apreciar y fortalecer la metacognición y demostrar el logro de cada competencia, lo cual permite valorarse como ser humano y mantener su motivación interna y compromiso con la sociedad y con el planeta.

• **Rúbrica.** Las Rúbricas son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y facilitar la proporción de retroalimentación.

Convencionalmente, se distinguen dos tipos básicos de rúbricas, que varían en razón de su estructura o concepción formal: analíticas y holísticas. Desde un punto de vista temático, ambas pueden ser, a su vez, genéricas (referidas por ejemplo a competencias transversales, como la expresión oral o escrita) o específicas de un dominio, disciplina o tarea.

Las rúbricas responden eficazmente a dos desafíos fundamentales que plantea la evaluación auténtica y alternativa: evaluar los productos/desempeños del estudiante con objetividad y

consistencia, y proporcionar retroalimentación significativa a los alumnos y otorgar calificaciones sin invertir grandes cantidades de tiempo. Son una herramienta de gran potencialidad didáctica, capaz de contribuir significativamente a la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje en su conjunto, más allá de la estricta parcela de la evaluación entendida en términos tradicionales.

Además, las rúbricas pueden ser un instrumento eficaz antes, durante y al término de una unidad didáctica o proceso determinado de enseñanza-aprendizaje en varios sentidos: ayudan al docente a clarificar y refinar los objetivos del aprendizaje y de la evaluación y a mantenerlos vinculados a los contenidos y las actividades del curso; facilitan la comunicación a los estudiantes de los resultados de aprendizaje esperados; permiten proporcionar retroalimentación descriptiva y oportuna tanto en contextos formativos como sumativos; y disponen de un escenario favorable para fomentar la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes (Goñi, citado en Moreno, 2012, p.14).

Al igual que otros de los instrumentos de evaluación, la rúbrica permite activar recursos cognitivos como la metacognición, autorregulación y la transferencia que son esenciales en el ejercicio de las demás competencias lo cual fortalece tanto en el docente como el estudiante universitario a que sean personas más responsables de sus juicios, comportamientos y resultados, lo nos llevará a una mejora en la calidad de la educación y de vida cotidiana.

Se sugiere el empleo de las rúbricas cuando se necesita emitir un juicio sobre la calidad de un trabajo y se tiene que evaluar un amplio rango de asignaturas y actividades; cuando se tienen que evaluar ensayos o trabajos individuales de los alumnos, actividades grupales breves, proyectos amplios realizados en equipo o presentaciones orales colectivas. Las rúbricas se pueden emplear para evaluar áreas técnicas, científicas o las ciencias sociales y humanidades. Cuándo y dónde usar una rúbrica no depende ni del área, ni del tipo de asignatura, sino más bien del objetivo de la evaluación y de la tarea del aprendizaje propuesta. (Moreno, 2012, p. 14)

De esta manera, se plantea que para evaluar y sistematizar el grado de dominio de las competencias, bien en forma aislada o integrada en determinado procedimiento de evaluación, puede recurrirse a la rúbrica, mediante la cual es posible valorar aspectos complejos, imprecisos y subjetivos aportando una evaluación fácilmente interpretable, justa y transparente para profesores y estudiantes.

Martínez (citado en Corral y otros, 2019) argumenta que para preparar una rúbrica al igual que otro instrumento de observación o de evaluación “supone un proceso de clarificación conceptual, de identificación y distinción de las dimensiones de la realidad a medir y evaluar (operacionalización)” (p. 154). Lo que implica un reflejo de un proceso de enseñanza y aprendizaje donde la competencia está claramente orientando al docente y estudiante universitario dentro de un enfoque constructivista.

Según Gairín (citado en García Sanz, 2011, p. 92), la rúbrica ayuda a los profesores a definir la excelencia y el plan de instrucción, alinea los objetivos del currículo y la propuesta de evaluación, ayuda a ser cuidados, honestos y consistentes en las calificaciones, reduce el tiempo utilizado para evaluar el trabajo del estudiante, puede promover la consistencia entre las expectativas y los resultados del curso, el departamento, entre otros.

Así también, en los estudiantes la rúbrica aclara las expectativas de los profesores, crea un alto nivel de exigencia con una realización de calidad claramente indicada, ayuda en la autoevaluación y la evaluación recíproca y proporciona un feedback orientado que identifica cómo, donde hay que mejorar. Esto es, la elaboración y utilización de la rúbrica activa a un docente y estudiante universitario a tener una mente abierta y flexible, pensamiento divergente, manejar diferentes fuentes de información, trabajo en equipo si el caso lo amerita para tomar decisiones tanto individuales como colectivas para el logro de la competencia y una mejor vida en sociedad.

La rúbrica constituye un conjunto de criterios de calidad relacionados con la competencia o competencias a evaluar, determinados por descriptores o indicadores que suponen distintos niveles de logro o desempeño de los mismos. Dichos niveles han de poner de manifiesto no solo el incremento cuantitativo de los estudiantes, sino también el salto cualitativo, es decir, demostrar cuánto han aprendido y lo bien que lo han aprendido.

Para determinar los niveles de logro en función de los criterios de calidad explicitados, se puede partir de los establecidos por la Taxonomía SOLO (Structured of the Observed Learning Outcomes) basado en el progreso de la incompetencia a la competencia en el aprendizaje (Biggs y Collins, citado en García Sanz, 2011, p. 93):

I Nivel Preestructural: Respuestas centradas en aspectos irrelevantes con contestaciones evasivas del enunciado.

II Nivel Uniestructural: Respuestas con datos informativos obvios, extraídos directamente del enunciado.

III Nivel Multiestructural: Respuestas que requieren dos o más informaciones del enunciado, obtenidas directamente de éste y analizadas separadamente y sin relación.

IV Nivel Relacional: Respuestas extraídas tras analizar el problema, integrando la información en una estructura comprensiva.

V Nivel Abstracción: Respuesta que utiliza un principio general y abstracto para ser inferido a otros contextos a partir de un análisis profundo del problema.

Es de hacer notar, en este contexto, que se destacan en la escala los niveles que se encuentran en los valores más elevados, los cuales representan los deseables en la rúbrica, al hacer relevante el desempeño del estudiante universitario desde aun no competente a competente descrito en cada nivel la experiencia de logro en el aprendizaje en cada actividad de evaluación en el área del currículo de la carrera profesional. De esta manera, observamos que cada rúbrica posee un listado de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje y competencias del estudiante. Cuando se construye, es necesario considerar el programa de la

asignatura, el módulo o contenido que se enseña y la estrategia de enseñanza que se ha utilizado. De esta forma, una rúbrica es coherente con estrategias de enseñanzas cooperativas o facilitadoras: análisis de casos, disertaciones, aprendizaje de servicio o por proyecto, entre otros.

Así, vemos que existen dos tipos de rúbricas: las denominadas holísticas y las analíticas.

- Una **rúbrica holística** evalúa la totalidad del desempeño del estudiante y no las partes componentes (no separa las partes de la tarea)

- Una **rúbrica analítica**, en cambio, evalúa por separado las diferentes partes del producto o desempeño y luego se suman el puntaje para obtener una calificación total; se evalúan de modo individual diferentes habilidades o características, lo que requiere examinar varias veces el producto (evalúa cada parte de la actividad o de un conjunto de actividades)

Así, según lo que se pretenda evaluar, las rúbricas pueden ser holísticas o analítica. Además, se podrían plantear escalas descriptivas “las cuales consisten en textos que afirman o niegan la realización de las tareas” (Alsina, 2013, p.8). Por otro lado, de acuerdo a la necesidad o preferencia, “se plantean las rúbricas gráficas donde los criterios se determinan por conceptos y estos aparecen reforzados por algún tipo de grafía (incluso fotografías o videos)” (ibídem). De tal manera, Alsina indica:

Se plantea la rúbrica como un potente instrumento de evaluación de cualquier tipo de tarea, pero hay que destacar especialmente su valor para la evaluación de tareas auténticas, tareas de la vida real. En este sentido, se manifiesta como un instrumento idóneo para evaluar competencias, pues permite diseccionar las tareas complejas que conforman una competencia de tareas más simples distribuidas de forma gradual y operativa. (p. 10)

Esto, implica para los docentes universitarios, poner mucha atención durante la planificación de la evaluación por competencia, ya que la rúbrica aunque es útil para todo tipo de tarea es más significativa mientras más procesos se deben observar como indicadores de logro

para la competencia en el estudiante. En tal sentido, se pueden distinguir las siguientes **características de una Rúbrica**

- a.- Evaluación referida a criterio.
- b.- Criterios en aspectos a evaluar (dados por el profesor o por acuerdos profesor- estudiante).
- c.- Rango (Escala).
- d.- Valoración final: media de las valoraciones.
- e.- Proporciona información para distintas etapas del proceso enseñanza y aprendizaje.
- f.- Favorece la autoevaluación por parte del estudiante (aprecia su propio desempeño). (Ruay y Garcés, 2015, p. 72)

Vale indicar que en la aplicación del instrumento rúbrica de manera científicamente elaborada, con respecto a las características indicadas, podemos asumir que la evaluación está centrada en el estudiante, en su capacidad de aprender a ser, conocer, hacer y convivir desde un compromiso y responsabilidad con el mismo, con el docente y con la sociedad.

Los pasos para realizar una Rúbrica, son los siguientes:

- Revise y elija el contenido o unidad que va a evaluar.
- Establezca con claridad el contenido o unidad un (unos) objetivo(s), desempeño(s), comportamiento(s), competencia(s) o actividad(es) en lo que se va a enfocar.
- Describa lo más claramente posible, los criterios de desempeño específicos que va a utilizar para llevar a cabo la evaluación de ese contenido o unidad. Estos deben permitir establecer qué tanto ha aprendido el estudiante del tema que está trabajando.
- Diseñe una escala de calidad para los criterios seleccionados, esto es, establezca los niveles de desempeño que puede alcanzar el estudiante.
- Por lo tanto, construir una rúbrica para evaluación de aprendizaje, no es tan difícil como podría parecer. Los pasos a seguir son sencillos:
 1. Crear un potencial número de dimensiones a utilizar.
 2. Seleccionar un número razonable de las dimensiones más importantes.
 3. Identifica descriptores de tareas para cada nivel de esas dimensiones. (Ruay y Garcés, 2015, p. 76)

En relación con la rúbrica como instrumento de la técnica de observación, ya se han nombrado diferentes pasos que ayudarán al docente de manera pedagógica y formativa construir un intercambio y el diálogo entre los pares dentro de cada cátedra, departamento, facultad y otras instituciones lo cual nos garantiza es la calidad educativa como objetivo del Plan de la Patria y la Agenda sobre Desarrollo Sostenible planteada por la ONU (2015). Por lo tanto,

La rúbrica es un instrumento cuya principal finalidad es compartir los criterios de realización de las tareas de aprendizaje y de evaluación de los estudiantes y entre el profesorado. La rúbrica como guía y hoja de ruta de tareas, muestra las expectativas que estudiante y el profesorado comparten sobre una actividad o varias actividades, organizadas en diferentes niveles: desde el menos aceptable hasta el más ejemplar, desde lo considerado insuficiente hasta lo excelente. (Alsina, 2013, p.8)

Es significativo señalar, como la rúbrica puede ayudar al docente y estudiante de acuerdo con lo dicho por Airasian (citado en Díaz Barriga y Hernández, 2007, p. 392):

A los maestros a:

- Especificar criterios para enfocar la instrucción, así como la evaluación de los estudiantes.
- Incrementar la consistencia de las evaluaciones
- Contar con argumentos para la evaluación debido a los criterios y niveles de desempeños claros.
- Promover descripciones del desempeño del estudiante que sean informativas para padres y estudiantes.

A los estudiantes a:

- Clasificar las tareas que son importantes.
- Puntualizar lo que es importante en un proceso o un producto.
- Fortalecer la autorregulación de los aprendizajes.
- Motivar la autoevaluación de los aprendizajes.
- Favorecer la evaluación mutua con otros compañeros.
- Proveer descripciones informativas de su desempeño.

Por lo tanto, enfatizando acerca su especial atención sobre el docente que en su rol de evaluador debe formar al estudiante universitario sobre el significado del instrumento rúbrica para cumplir con su propia autoevaluación lo cual lo ayudará a vivir con autenticidad, con valores y realidades en el logro de cada competencia como profesional y en la vida cotidiana.

Rúbrica para la e-Evaluación

La rúbrica, que también se denomina matriz de evaluación, “posibilita la evaluación del grado de cumplimiento de un atributo ofreciendo la descripción de los requisitos para situarse en cada nivel. Además tiene la opción de otorgar un valor numérico dentro de un rango asignado a cada nivel” (Ibarra y otros, citados por Rodríguez e Ibarra, 2011, p. 108). Por lo tanto, para llevar a cabo una evaluación eficiente y de calidad, sobre todo en contextos de aprendizaje mixto (blended learning) es necesario el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

En la Web, pueden encontrarse numerosas aplicaciones, herramientas y recursos educativos centrados en la mejora de la evaluación. A continuación se presenta una lista de algunas herramientas y recursos que se consideran de gran utilidad para el docente: TeacherVision, TeAchnology, Field-tested Learning Assessment Guide (FLAG), Underatanding What Our Geoscience Students are Learning, Computer Assisted Assesment, Authentic Assesment PBL ChecklistToolbox, SPARK, Rubistar, The Rubric Builder, EvalCOMIX, Moodle-EvalCOMIX. De los anteriores, se destacan los cuatro últimos por su versatilidad y facilidad de uso a la hora de diseñar instrumentos que se adapten a las necesidades de los usuarios.

Así, tenemos a Rubistar, como una herramienta Web que permite a los educadores construir rúbricas con facilidad a partir de rúbricas previamente creadas. Esto supone un ahorro de tiempo para quienes no puedan desarrollarlas desde el principio. Antes de empezar a crear una rúbrica:

1. Hay que registrarse como usuario nuevo.
2. Luego escribir la información sobre la rúbrica.
3. Seleccionar el contenido de la rúbrica aquí aparece la escala numérica y la selección de las categorías.
4. Modificar la rúbrica, guardar la rúbrica y explorando la página del maestro. (Rodríguez e Ibarra, 2011, p. 118)

Es cada vez más aceptada la importancia de los recursos abiertos educativos y el apoyo que representa los entornos virtuales desde donde podemos aprender a aprender como docentes a través de las distintas metodologías de la e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje, lo cual fortalece las características y los propósitos de la evaluación que son válido tanto para la clase presencial como la semi-presencial dando protagonismo, participación y actualización de los conocimientos tanto al docente como al estudiante en la cual debemos centrar la educación de calidad en este siglo XXI cumpliendo así con la *Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible* (ONU, 2015).

Es significativo señalar la experiencia investigativa de Tapia, Pianucci y Jofre (2014) donde con el apoyo del instrumento de evaluación Rúbrica lograron concluir que:

- En la indagación de conocimientos previos, los estudiantes creían poseer habilidades que al trabajarlos prácticos demostraban no tener. En este aspecto la reflexión metacognitiva fue crucial para que pudieran visualizar lo que les faltaba. Esto se pudo dar por la tutorización individual, las consultas en clase y las devoluciones a partir de e-rúbricas.
- El objetivo último de la materia fue que los estudiantes lograran un alto nivel de reflexión metacognitiva de sus propios procesos de aprendizaje y el desarrollo de ambas competencias y se plantearan tareas concretas para mejorarlas. Esto implicó que el punto de llegada o desarrollo de las mismas, no fue igual para cada estudiante. (p.11)

Es de primordial importancia que frente a las actuales circunstancias que atraviesan las sociedades presentes, a la universidad, en general, quíerese o no le corresponde participar en la transformación de la sociedad. En este sentido, debemos aprovechar el uso de todos los recursos

abierto educativo y los distintos entornos virtuales en pro de un estudiante protagónico, participativo, motivado, con intencionalidad y conciencia, con principios éticos y valores como responsabilidad y con compromiso de los beneficios para el contexto educativo y la sociedad.

Además de participar en los procesos de la evaluación formativa, que le permite comunicarse desde la coevaluación, la autoevaluación y la heteroevaluación fortaleciendo la retroalimentación en tiempo real y la reflexión metacognitiva desde las competencias planteadas en cada tarea tanto presencial como virtual. Vale destacar, asimismo, algunas **escalas ejemplos para las rúbricas** destacadas por Tapia y otros (2014):

• **Rúbrica con escala Holística.** “6- Lo hace ejemplarmente 5- lo hace excelentemente 4- lo hace notablemente 3- lo hace correctamente 2- lo hace con algún error 1- lo hace con errores sustanciales 0- no lo hace” (p. 9)

• **Rúbrica con escala Analítica del 0 al 6.** Se valora el desempeño específico de 0 a 6 puntos.

• **Rúbrica con escala Descriptiva.** Consiste en textos que afirman o niega la realización de estas tareas. Ejemplo: 1- suspenso 2- aprobado 3- Notable 4- Excelente

• **Rúbrica con escala Gráfica.** Aquí los criterios se determinan por conceptos y éstos aparecen reforzados por algún tipo de gráfica (incluso fotografía o video) Ejemplo:



Nunca



A veces



Frecuentemente

Se pone de manifiesto la necesidad de preparar a los docentes a elaborar científicamente el instrumento rúbrica tanto para uso de la clase en la presencialidad como en la virtualidad, con mayor objetividad en la observación del estudiante universitario al demostrar el desempeño en cada tarea, que lo lleva al logro de la competencia y mejora de la calidad de la educación.

Modelos de Rúbrica para evaluar por competencia en la educación universitaria

1) Rúbrica adaptada de Rubiscar Home (2019)

Institución:

Nombre del Docente:

Nombre del estudiante:

Nombre de la Unidad curricular:

Semestre:

Actividad de Evaluación: Ejecución de una Entrevista

Técnica: Observación **Instrumento de Evaluación:** Rúbrica **Fecha:**

Escala Criterios	IV-Ser competente Ser ecosistémico	III Ser sinérgico independiente	II Ser Independiente	I Insuficiente
Presentación	El entrevistador saluda y se dirige con educación a la persona entrevistada de una manera muy efectiva.	El entrevistador saluda y se dirige con educación y naturalidad a la persona entrevistada	El entrevistador saluda y se dirige con algo de educación y naturalidad a la persona entrevistada	El entrevistador no saluda y no se dirige con suficiente naturalidad y educación a la persona entrevistada
Texto Introdutorio	El entrevistador hace una introducción sobre el tema a tratar y sobre la persona que va a entrevistar en la que recoge toda la información necesaria	El entrevistador hace una introducción sobre el tema a tratar y sobre la persona que va a entrevistar en la que recoge casi toda la información necesaria	El entrevistador hace una introducción simple sobre el tema a tratar y sobre la persona que va a entrevistar en la que recoge toda la información necesaria	El entrevistador no hace una introducción sobre el tema a tratar y sobre la persona que va a entrevistar en la que recoge muy poca la información necesaria
Preguntas realizadas	Las preguntas realizadas corresponden bien a los diferentes aspectos del tema que está tratando	Las preguntas realizadas corresponden bien a casi todos los diferentes aspectos del tema que está tratando	Las preguntas realizadas corresponden de manera regular a los diferentes aspectos del tema que está tratando	Las preguntas realizadas no corresponden a los diferentes aspectos del tema que está tratando
La persona que realiza la entrevista	Durante todo el tiempo mira a la cámara y a al personaje que entrevista, habla con seguridad y con buena pronunciación y sin usar muletillas.	Durante todo el tiempo mira a la cámara y a al personaje que entrevista, habla con algo seguridad y con buena pronunciación y sin usar muletillas.	Durante todo el tiempo mira a la cámara y a al personaje que entrevista, habla poca seguridad y con regular pronunciación y sin usar muletillas.	Se distrae todo el tiempo al mirar a la cámara y a al personaje que entrevista, habla con inseguridad y con mala pronunciación y usa muletillas.

Nota. Instrumento adaptado de Rubiscar Home (2019)

2) Rúbrica elaborada por la autora

Institución:

Docente Observador:

Nombre y Apellido del alumno:

Lugar: Aula **Hora:**

Unidad curricular:

Semestre

Contenido Conceptual: La dentadura en humanos y animales

Actividad de Evaluación: Defensa Oral sobre la dentadura en humanos y animales.

Criterio: Dominio de Contenido Desarrollar Participación

Escala Criterios	Excelente	Muy Bien	Bien	Regular
Dominio de Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Sabe definir excelentemente la dentadura como el mecanismo que nos permite masticar los alimentos. ◆ Conoce de forma perfecta las características de la dentadura humana ◆ Conceptualiza la dentadura como aquel que permite masticar tanto en animales como en humanos ◆ Diferencia perfectamente la dentadura humana de la dentadura animal 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Define la dentadura muy bien como aquello que nos permite masticar los alimentos. ◆ Conoce muy bien las características de la dentadura humana ◆ Precisa la dentadura como aquel que permite masticar tanto en animales como en humanos ◆ Diferencia la dentadura humana de la dentadura animal. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Define medianamente la dentadura la cual es el mecanismo que permite masticar los alimentos ◆ Conoce más o menos las características de la dentadura en humanos ◆ Establece de manera resumida la dentadura como aquel que permite masticar tanto en animales como en humanos 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Define la dentadura de forma deficiente ◆ Su conocimiento acerca de las características de la dentadura en humanos incompleta ◆ Reconoce escasas diferencias entre la dentadura humana y la dentadura animal.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Presenta el tema que va a exponer en la defensa oral sobresalientemente ◆ Desarrolla el tema perfectamente durante la defensa oral de forma muy dinámica ◆ Concluye de forma excelente la defensa oral desarrollando reflexiones propias acerca del tema expuesto 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Hace una buena presentación acerca del tema de la defensa oral ◆ Desarrolla dinámicamente el tema durante la defensa oral ◆ Concluye la defensa oral desarrollando buenas reflexiones sobre el tema expuesto 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Presenta el tema a defender moderadamente bien ◆ Desarrolla comedidamente el tema con escasas de dinamismo en la defensa oral ◆ Concluye la defensa oral con resumidas reflexiones acerca del tema expuesto 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Presente el tema a defender de forma inadecuada ◆ Desarrolla muy someramente el tema durante la defensa oral ◆ Concluye la defensa oral con escuetas reflexiones
Participación	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Participa con gran entusiasmo durante la defensa oral ◆ Participa muy activamente durante la defensa oral ◆ Tiene una participación enormemente dinámica en la defensa oral 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Participa mostrando entusiasmo durante la defensa oral ◆ Participa activamente durante la defensa oral ◆ Muestra una participación dinámica en la defensa oral 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Participa con mediano entusiasmo en la defensa oral ◆ Muestra una participación en medianamente activa durante la defensa oral ◆ Su participación es sutilmente dinámica mientras realiza la defensa oral 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Participa con desgana en la defensa oral ◆ Muestra displicencia durante la defensa oral ◆ Es muy levemente dinámico en su participación dentro de la defensa oral.

3) Rúbrica elaborada por la autora:

Institución: **Nombre del Docente:** **Semestre:** **Fecha:**

Nombre del estudiante: **Nombre de la Unidad curricular:**

Contenido: La locomoción en humanos y animales **Actividad de Evaluación:** Exposición oral sobre La locomoción en humanos y animales **Técnica:** Observación **Instrumento de Evaluación:** Rúbrica

Escala	IV-Ser competente Ser ecosistémico	III Ser sinérgico independiente	II Ser Independiente	I Insuficiente
CRITERIOS				
DOMINIO DE CONTENIDO	* Hay dominio teórico mostrando un conocimiento completo del tema sobre: la locomoción en humanos y animales, las diversas formas de locomoción en humanos y animales, las diferencias de cada una de las formas de locomoción en humanos y animales	* Hay dominio teórico mostrando un conocimiento completo del tema sobre: la locomoción en humanos y animales, las diversas formas de locomoción en humanos y animales, pero dudas en las diferencias de cada una de las formas de locomoción en humanos y animales	* Hay dominio teórico mostrando un conocimiento completo del tema sobre: la locomoción en humanos y animales, las diversas formas de locomoción en humanos y animales, pero inseguridad sobre las diferencias de cada una de las formas de locomoción en humanos y animales	*No hay dominio teórico mostrando un conocimiento incompleto del tema sobre: la locomoción en humanos y animales, las diversas formas de locomoción en humanos y animales, las diferencias de cada una de las formas de locomoción en humanos y animales
COMUNICACIÓN	-Usa un excelente tono de voz para presentar su exposición oral, desarrolla la temática completa con mucha seguridad, uso el tiempo adecuado de manera excelente para llevar a cabo toda su exposición oral, uso excelente del vocabulario para comunicar su exposición oral de manera adecuada.	Usa adecuado del tono de voz para presentar su exposición oral, desarrolla la temática completa con mucha seguridad, uso el tiempo adecuado de manera apropiada para llevar a cabo toda su exposición oral, uso del vocabulario para comunicar su exposición oral de manera adecuada.	Usa moderado del tono de voz para presentar su exposición oral, desarrolla la temática completa con mucha seguridad, uso el tiempo adecuado para llevar a cabo toda su exposición oral, uso satisfactorio del vocabulario para comunicar su exposición oral de manera adecuada.	No usa el tono de voz adecuado para presentar su exposición oral, desarrolla la temática incompleta con mucha inseguridad, uso el tiempo de manera incorrecta para llevar a cabo su exposición oral, uso de poco vocabulario para comunicar su exposición oral de manera adecuada.
RESPONSABILIDAD	Fue muy responsable al llegar puntual a la exposición oral, fue responsable al usar el material adecuado para presentar la temática, fue responsable al aclarar de forma correcta cualquier duda que tuvieran sus compañeros.	Fue responsable al llegar puntual a la exposición oral, fue responsable al usar el material adecuado para presentar la temática, fue responsable al aclarar de forma correcta cualquier duda que tuvieran sus compañeros.	Fue poco responsable al no llegar puntual a la exposición oral, fue responsable al usar el material adecuado para presentar la temática, fue responsable al aclarar de forma correcta cualquier duda que tuvieran sus compañeros.	No fue responsable para llegar puntual a la exposición oral, no fue responsable al usar el material adecuado para presentar la temática, no fue responsable al aclarar de forma correcta cualquier duda que tuvieran sus compañeros.
TRABAJO EN EQUIPO	Excelente organización de las tareas para cada compañero del equipo, la búsqueda de información científica muy actualizada y apoyo oportuno y respetuoso durante el proceso de la exposición oral	Muy buena organización de las tareas para cada compañero del equipo, la búsqueda de información científica muy actualizada y apoyo oportuno y respetuoso durante el proceso de la exposición oral	Buena organización de las tareas para cada compañero del equipo, la búsqueda de información científica muy actualizada y apoyo oportuno y respetuoso durante el proceso de la exposición oral	Falta organización de las tareas para cada compañero del equipo, la búsqueda de información científica actualizada y apoyo oportuno y respetuoso durante el proceso de la exposición oral

4) Rúbrica adaptada de Rubiscar Home (2019)**Institución:****Nombre del Docente:****Nombre del estudiante:****Semestre:****Nombre de la Unidad curricular:****Actividad de Evaluación:** Dramatización sobre hecho Histórico en Carabobo.**Técnica:** Observación**Instrumento de Evaluación:** Rúbrica**Fecha:**

Escala Criterios	Escala			
	Excelente	Muy bien	Bien	Insuficiente
Dominio del contenido histórico	Toda la información histórica parece ser exacta y estar en orden cronológico.	Casi toda la información histórica parece ser exacta y estar en orden cronológico.	La mayor parte de la información histórica fue exacta y estaba en orden cronológico.	Muy poca de la información histórica fue exacta y/o estaba en orden cronológico
Rol en la dramatización	El punto de vista, los argumentos y las soluciones propuestas fueron consistentes con el personaje.	El punto de vista, los argumentos y las soluciones propuestas estuvieron a menudo de acuerdo con el personaje.	El punto de vista, los argumentos y las soluciones propuestas estuvieron a veces de acuerdo con el personaje.	El punto de vista, los argumentos y las soluciones propuestas estuvieron muchas veces en de acuerdo con el personaje.
Estilo de Presentación	El equipo consistentemente uso gestos, contacto visual, tono de voz y un nivel de entusiasmo en una forma que mantuvo la atención de la audiencia.	El equipo por lo general uso gestos, contacto visual, tono de voz y un nivel de entusiasmo en una forma que mantuvo la atención de la audiencia.	El equipo algunas veces uso gestos, contacto visual, tono de voz y un nivel de entusiasmo en una forma que mantuvo la atención de la audiencia.	Uno o más de los miembros del equipo tuvieron un estilo de presentación que no mantuvo la atención de la audiencia.
Organización	Todos los argumentos fueron vinculados a una idea principal y fueron organizados de manera lógica	La mayoría de los argumentos fueron claramente vinculados a una idea principal y fueron organizados de manera lógica	Todos los argumentos fueron claramente vinculados a una idea principal y pero la organización no fue algunas veces, ni clara ni lógica	Los argumentos no fueron claramente vinculados a una idea principal.
Vestuarios/ Ayudas	Los estudiantes usaron varios apoyos y vestuarios que con precisión coincidían con la época demostrando considerable trabajo/ creatividad y mejorando la presentación.	Los estudiantes usaron 1-2 ayudas que con precisión coincidían con la época, que mejoraban la presentación.	Los estudiantes usaron 1-2 ayudas que mejoraron la presentación.	El estudiante no usa ayuda o las ayudas escogidas le quitó mérito a la presentación.

Nota. Instrumento adaptado de Rubiscar Home (2019)

5) Rúbrica adaptada de Rubiscar Home (2019)

Institución: _____ **Nombre del Docente:** _____

Nombre del estudiante: _____

Semestre: _____ **Nombre de la Unidad curricular:** _____

Actividad de Evaluación: Práctica de Laboratorio sobre _____

Técnica: Observación

Instrumento de Evaluación: Rúbrica

Fecha: _____

Escala Criterios	Excelente	Muy bien	Bien	Insuficiente
	Descripción del procedimiento	Los procedimientos fueron delineados paso a paso de manera que pueden ser seguidos por cualquiera sin necesidad de explicaciones adicionales. No necesitó ayuda de un adulto para llevar esto a cabo.	Los procedimientos fueron delineados paso a paso de manera que pueden ser seguidos por cualquiera sin necesidad de explicaciones adicionales. Necesitó algo de ayuda por parte de un adulto para llevar esto a cabo.	Los procedimientos fueron delineados paso a paso, pero tenía 1 o 2 deficiencias que requieren explicación aún después de la retroalimentación de un adulto.
Recolección de datos	Los datos fueron reunidos varias veces. La información fue resumida, independientemente, de forma que claramente describe lo fue descubierto en el laboratorio	Los datos fueron reunidos más de una vez. La información fue resumida, independientemente, de forma que claramente describe lo fue descubierto en el laboratorio	Los datos fueron reunidos más de una vez. La ayuda de un adulto fue necesaria claramente reunir lo fue descubierto en el laboratorio	Los datos fueron reunidos solo una vez. La asistencia de un adulto fue necesaria para claramente reunir lo fue descubierto en el laboratorio
Ejecución	Cada elemento en la ejecución tenía su función y claramente servía para ilustrar algún aspecto del experimento. Todos los objetos, diagramas, gráficas, etc. Fueron etiquetadas con esmero y correctamente	Cada elemento tenía su función y claramente servía para ilustrar algún aspecto del experimento. Todos los objetos, diagramas, gráficas, etc. fueron etiquetadas correctamente y con esmero	Cada elemento tenía su función y claramente servía para ilustrar algún aspecto del experimento. La mayoría de los objetos, diagramas, gráficas, etc. estaban etiquetadas correctamente	El experimento parecía incompleto o caótico sin un plan claro. Muchas etiquetas estaban ausentes o eran incorrectas
Diagramas	Proporcionó un diagrama preciso, fácil de seguir con etiquetas para ilustrar el procedimiento o el proceso estudiado	Proporcionó un diagrama preciso, con etiquetas para ilustrar el procedimiento o el proceso estudiado	Proporcionó un diagrama fácil de seguir con etiquetas para ilustrar el procedimiento o el proceso pero un paso clave fue dejado a fuera.	No proporcionó un diagrama preciso o el mismo estaba incompleto.
Conclusiones	El estudiante proporcionó una conclusión detallada, claramente basada en los datos y relacionada a recomendaciones de investigaciones previas y a la hipótesis	El estudiante proporcionó una conclusión algo detallada, claramente basada en relación a la hipótesis	El estudiante proporcionó una conclusión con algo de referencia a los datos y a la hipótesis	La conclusión fue obvia o detalles importantes fueron pasados por alto.

Nota. Instrumento adaptado de Rubiscar Home (2019)

6) Rúbrica adaptada de Rubiscar Home (2019)**Institución:****Nombre del Docente:****Nombre del estudiante:****Semestre: Unidad curricular:****Actividad de Evaluación:** Elaboración de un Periódico sobre el trabajo comunitario.**Técnica:** Observación**Instrumento de Evaluación:** Rúbrica**Fecha:**

Escala	Excelente	Muy bien	Bien	Insuficiente
Criterios				
Diseño – Formato	El nombre del periódico está centrado y en una letra que lo hace sobresalir del resto del contenido. La fecha y la edición del periódico aparecen debajo del nombre en una letra más pequeña.	El nombre del periódico está en una letra que lo hace sobresalir del resto del contenido. La fecha y la edición del periódico aparecen debajo del nombre en una letra más pequeña.	El nombre del periódico está en una letra que lo hace sobresalir del resto del contenido. Ni fecha ni el número de la edición del periódico aparecen debajo del nombre en una letra más pequeña.	El nombre del periódico no sobresale y ni fecha ni el número de la edición del periódico aparecen en ninguna página.
Gráficas	Las gráficas no son borrosas, están bien hechas y claramente relacionadas a los artículos que acompañan	Las gráficas no son borrosas, están claramente relacionadas a los artículos que acompañan	El 80-100% de las gráficas están claramente relacionadas a los artículos que acompañan	Más de 20% de las gráficas están claramente relacionadas a los artículos que acompañan
Artículo / Propósito	90-100% de los artículos establecen un propósito claro en el párrafo principal y demuestra un claro entendimiento del tema.	85-89% de los artículos establecen un propósito claro en el párrafo principal y demuestra un claro entendimiento del tema.	75-84% de los artículos establecen un propósito claro en el párrafo principal y demuestra un claro entendimiento del tema	Menos de 75% de los artículos establecen un propósito claro en el párrafo principal o demuestra un claro entendimiento del tema
Ortografía / Edición	No presentan errores de ortografía después de que una o más personas leen y corrigen el periódico.	No más de un error de ortografía después de que una o más personas leen y corrigen el periódico.	No más de 3 errores de ortografía después de que una o más personas leen y corrigen el periódico.	Varios errores de ortografía quedan después de la copia final del periódico.
Conocimiento ganado	Todos los estudiantes en el grupo pueden con precisión contestar todas las preguntas relacionadas con a- los artículos del periódico y b- los procesos teóricos usados para crear el periódico.	Todos los estudiantes en el grupo pueden con precisión contestar la mayoría de las preguntas relacionadas con a- los artículos del periódico y b- los procesos teóricos usados para crear el periódico.	La mayoría de los estudiantes en el grupo pueden con precisión contestar la mayoría de las preguntas relacionadas con a- los artículos del periódico y b- los procesos teóricos usados para crear el periódico.	Algunos estudiantes en el grupo parecen tener poco de conocimiento sobre los hechos y procesos técnicos usados para crear el periódico.
Contribuciones de los miembros del grupo.	Cada persona ha contribuido con por lo menos 2 artículos y una gráfica sin ser sugerido por el docente o los compañeros.	Cada persona en el grupo ha contribuido con por lo menos un artículo y una gráfica con pocos recordatorios de sus compañeros.	Cada persona en el grupo ha contribuido con por lo menos un artículo con poca ayuda de sus compañeros.	Uno o más estudiantes en el grupo necesitaron bastante ayuda de sus compañeros antes de contribuir con un artículo.

Nota. Instrumento adaptado de Rubiscar Home (2019)

7) Rúbrica adaptada de Rubiscar Home (2019)

Institución:

Nombre del Docente:

Nombre del estudiante:

Semestre:

Nombre de la Unidad curricular:

Contenido: Pasos para la construcción de un Puente **Actividad de Evaluación:** Construcción de un

Puente **Técnica:** Observación

Instrumento de Evaluación: Rúbrica

Fecha:

Escala	Excelente	Muy bien	Bien	Insuficiente
Criterios				
Conocimiento Científico	Las explicaciones de todos los miembros del grupo indican un claro y preciso entendimiento de los principios científicos subyacentes en la construcción y en las modificaciones	Las explicaciones de todos los miembros del grupo indican un entendimiento relativamente preciso entendimiento de los principios científicos subyacentes en la construcción y en las modificaciones	Las explicaciones de todos los miembros del grupo indican un entendimiento relativamente preciso entendimiento de los principios científicos subyacentes en la construcción y en las modificaciones	Las explicaciones de varios miembros del grupo no ilustran mucho entendimiento de los principios científicos subyacentes en la construcción y en las modificaciones
Registro/Diario Apariencia	Varias anotaciones fueron hechas, todas fechadas y ordenadas	Varias anotaciones fueron hechas, la mayor parte de las mismas están fechadas y presentadas en orden	Varias anotaciones fueron hechas, la mayor parte de las mismas están fechadas y son legibles	Pocas anotaciones fueron hechas y/o muchas no están fechadas o son difíciles de leer.
Registro/Diario Contenido	El diario posee un registro completo de planificación, construcción, evaluación, modificaciones y algo de reflexión sobre las estrategias usadas y los resultados	El diario proporciona un registro completo de planificación, construcción, evaluación, modificaciones y razones sobre para las modificaciones	El diario proporciona bastantes detalles sobre la planificación, construcción, evaluación, modificaciones y razones para las modificaciones	El diario proporciona muy pocos detalles sobre varios aspectos de la planificación, construcción y el proceso de evaluación.
Construcción-Materiales	Los materiales apropiados fueron seleccionados y creativamente modificados en formas que los hacen mucho mejor	Los materiales apropiados fueron seleccionados y hubo un intento de modificación creativa para mejorarlos.	Los materiales apropiados fueron seleccionados.	Los materiales apropiados no fueron seleccionados y contribuyeron a que el rendimiento del producto fuera pobre.
Recolección de datos	Los datos fueron reunidos varias veces de manera cuidadosa y confiable.	Los datos fueron reunidos dos veces de manera cuidadosa y confiable.	Los datos fueron reunidos una vez de manera cuidadosa y confiable.	Los datos no fueron reunidos de manera cuidadosa y confiable.
Modificación/Evaluación	Clara evidencia de localización de averías, evaluaciones y refinamiento basada en los datos o principios científicos.	Clara evidencia de localización de averías, evaluaciones y refinamiento.	Cierta evidencia de localización de averías, evaluaciones y refinamiento	Poca evidencia de localización de averías, evaluaciones y refinamiento
Función	El puente funciona extraordinariamente bien, soportando tensiones atípicas	El puente funciona bien soportando bajo tensiones atípicas	El puente funciona bastante bien, pero se deteriora bajo tensiones atípicas	Defectos fatales en la función con un fallo completo bajo tensión atípica.

Nota. Instrumento adaptado de Rubiscar Home (2019)

8) Rúbrica elaborada por la autora

Institución _____ Docente Observador: _____

Fecha: _____

Nombre y Apellido del alumno: _____ Lugar: Aula Hora: _____

Unidad curricular: _____

Contenido Conceptual: Las tradiciones en las comunidades venezolanas**Actividad de Evaluación:** Bailes de las tradiciones en las comunidades venezolanas

Escala	Excelente	Muy Bien	Bien	Regular
Criterios				
Dominio de Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Conoce excelentemente la ubicación geográfica e historia de la comunidad venezolana asignada desde sus bailes ◆ Describe perfectamente el origen de la tradición propia de su comunidad venezolana desde sus bailes ◆ Precisa maravillosamente en qué consiste la tradición ◆ Reconoce sobrepasando las expectativas la importancia de la tradición de los bailes correspondiente. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Conoce bastante bien la ubicación geográfica y algunos aspectos de la historia de la comunidad venezolana asignada desde sus bailes. ◆ Describe muy bien el origen de la tradición que le corresponde desde sus bailes. ◆ Precisa más que bien en qué consiste la tradición ◆ Reconoce con un poco de dificultad la importancia de la tradición venezolana determinada desde sus bailes 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Conoce medianamente la ubicación geográfica y pocos aspectos de la historia de la comunidad venezolana asignada desde sus bailes. ◆ Describe bien el origen de la tradición desde sus bailes. ◆ Precisa de forma aceptable en qué consiste la tradición ◆ Se le dificulta reconocer la importancia de la tradición venezolana que le corresponde desde sus bailes 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Conoce ubicación geográfica de la comunidad venezolana asignada desde sus bailes. ◆ Describe vagamente el origen de la tradición que le corresponde desde sus bailes. ◆ Precisa regularmente en qué consiste la tradición de la comunidad venezolana correspondiente desde sus bailes.
Ejecutar	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Presenta de forma excelente y creativa el elenco y argumento del baile ◆ Representa magníficamente su personaje, con el vestuario y tono de voz perfectos en el baile ◆ Concluye su actuación haciendo una maravillosa reflexión final sobre el baile 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Presenta muy bien el elenco y argumento del baile. ◆ Representa bastante bien su personaje, con vestuario y tono de voz adecuados en el baile. ◆ Concluye su actuación haciendo una muy buena reflexión final sobre el baile. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Presenta el elenco y argumento del baile de forma adecuada ◆ Representa de buena forma su personaje, con escaso vestuario y tono de voz débil en el baile ◆ Concluye su actuación con una aceptable reflexión final en el baile. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Presenta solamente el elenco del baile ◆ Representa regularmente su personaje, sin el vestuario y tono de voz pertinentes en el baile ◆ Concluye su actuación con una débil reflexión final en el baile.
Creatividad	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Es muy creativo al presentar la utilería y escenografía de forma maravillosa ◆ Presenta un vestuario sobresaliente y muy creativo ◆ Es creativo al bailar de forma perfecta y vivencial su papel 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Es bastante creativo al presentar utilería y escenografía ◆ Presenta un vestuario bastante creativo y adecuado ◆ Baila de forma bastante creativa 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Presenta poca utilería y escenografía poco creativa ◆ Le falta un poco de creatividad en la presentación de su vestuario ◆ Ejecuta creativamente su papel en el baile. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Falta de creatividad en la escasa o nula presentación de utilería y escenografía ◆ Poca creatividad en la presentación del vestuario ◆ Ejecuta su papel en el baile de forma poco creativa y comprometida

9) Rúbrica adaptada de Rubiscar Home (2019):

Datos del alumno: _____ Fecha: _____

Unidad curricular: _____

Actividad de evaluación: Elaborar un cuento relacionado con los animales

Crterios	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular
Título	El título es creativo, llama la atención y está relacionado al cuento y al tema.	El título está relacionado al cuento y al tema.	El título está presente, pero no parece estar relacionado al cuento ni al tema.	No hay un título
Portada	La portada es atractiva, tiene una imagen, letra elegante, tiene el título y el nombre de los autores.	La portada tiene una imagen, letra elegante, título y nombre de los autores.	La portada tiene imagen, letra normal, tiene algunos de los autores requeridos.	La portada no tiene imagen, letra normal, no tiene los autores requeridos.
Personajes	Los personajes principales son nombrados y descritos caramente en el texto así como en imágenes. La mayoría de los lectores podrían describir los personajes con precisión.	Los personajes principales son nombrados y descritos. La mayoría de los lectores tienen una idea de cuáles son los personajes.	Los personajes principales son nombrados. El lector sabe muy poco sobre los personajes.	Es difícil decir quiénes son los personajes principales.
Extensión	Tiene una extensión breve pero aborda toda la problemática de una manera clara y de fácil entendimiento para la población a la que va dirigido (al menos 10 hojas)	Su extensión es breve y aborda la problemática de una manera clara para la población a la que va dirigida.	Su extensión es breve, no aborda todos los aspectos de la problemática aunque si va dirigido a destinataria.	Su extensión es demasiado breve, no aborda todos los aspectos de la problemática y aunque está dirigido a la población destinataria no es del todo entendible (menos de 10 hojas)

Nota. Instrumento adaptado de Rubiscar Home (2019)

10) Rúbrica elaborada por la autora

Nombre del docente: Nombre del estudiante: Semestre: Fecha:

Unidad curricular: Comunicación socialContenido Conceptual: Vocación Comunitaria

Actividad de evaluación: Trabajo de Campo en la Comunidad

Criterios	Nivel		
	Muy Motivado	Motivado	Desmotivado
Dominio de Contenido	Demuestra dominio total de la teoría y las leyes que orientan el trabajo comunitario. Identifica todas las actividades asignadas en la planificación del trabajo comunitario. Lleva material de apoyo en la materia para compartirlo en los encuentros en clase	Demuestra dominio de la teoría y las leyes que orientan el trabajo comunitario. Identifica algunas las actividades asignadas en la planificación del trabajo comunitario. Lleva material de apoyo en la materia para compartirlo en los encuentros en clase	Demuestra poco dominio de la teoría y las leyes que orientan el trabajo comunitario. Identifica muy pocas actividades asignadas en la planificación del trabajo comunitario. No lleva material de apoyo en la materia para compartirlo en los encuentros en clase
Desarrollo	Tiene preparada la planificación del trabajo comunitario a cumplir, Va cumpliendo y chequeando cada paso en el trabajo de campo, prepara interrogantes y formula preguntas de interés para aclarar dudas a los participantes	Tiene preparada la planificación del trabajo comunitario a cumplir, Va cumpliendo y chequeando algunos paso en el trabajo de campo, prepara interrogantes y formula preguntas de algún interés para aclarar dudas a los participantes	No tiene preparada la planificación del trabajo comunitario a cumplir, Hay falta de atención a cada paso en el trabajo de campo, tampoco prepara interrogantes, ni formula preguntas de interés para aclarar dudas a los participantes
Participación	Tiene al liderazgo motivador y entusiasta en el trabajo de campo, interactúa con todos los participantes en el trabajo comunitario, ayuda a incluir a todo los participantes a través de diferentes actividades de campo	Tiene al liderazgo y en el trabajo de campo, interactúa con casi todos los participantes en el trabajo comunitario, ayuda a incluir a todos los participantes a través de diferentes actividades de campo	Tiene poco ánimo en el trabajo de campo, no interactúa con los participantes en el trabajo comunitario, no ayuda a la inclusión de los participantes en las diferentes actividades de campo.
Puntajes parciales			
Total			

11) Rúbrica elaborada por la autora.

Nombre del docente: **Nombre del estudiante:** **Semestre:** **Fecha:**

Unidad curricular: Informática II **Contenido:** Los elementos de un gráfico de Excel

Actividad de Evaluación: Cuaderno de ejercicios de Excel

Técnica: Observación **Instrumento:** Rúbrica

Crterios	Categoría	4	3	2	1	Puntaje
Dominio de Contenido	Título	El título es creativo y está claramente relacionado con el problema expuesto, el título está ubicado arriba del gráfico	El título está claramente relacionado con el problema expuesto y está ubicado arriba del gráfico	El título está presente arriba de la gráfica, pero no tiene relación con el tema expuesto	El título no está presente	
	Datos	Los datos en la tabla están muy bien organizados, son precisos y fáciles de leer	Los datos en la tabla están bien organizados, son precisos y fáciles de leer	Los datos en la tabla son precisos y fáciles de leer	Los datos en la tabla no son precisos y no se pueden leer	
	Tipo de Gráfico escogido	El gráfico coincide muy bien con los datos, es fácil de interpretar, es adecuado al problema	El gráfico es adecuado y no confunde los datos del problema, pero la interpretación de los gráficos es algo difícil	El gráfico confunde alguno de los datos del problema y la interpretación de los gráficos es algo difícil	El gráfico no considera los datos del problema, haciendo la interpretación de los gráficos imposible	
Construcción	Elementos del Gráfico en Excel	El gráfico Excel presenta muy bien todos los elementos título, datos y el tipo	El gráfico Excel presenta bien el título y los datos.	El gráfico Excel presenta solo el título	No presenta ninguno de los elementos del gráfico Excel.	
Responsabilidad	Tiempo de entrega	La actividad la entregó en el tiempo establecido	Entregó la actividad pero no en el tiempo establecido	La actividad no la entregó ni en tiempo, ni en forma establecida.	No realizó la actividad	

12) Rúbrica elaborada por la autora.**Institución****Docente observador:** **Docente Observado:****Cátedra:** Físicoquímica**Contenido:** La transposición didáctica desde la perspectiva de los actores y actrices del proceso educativo**Actividad de evaluación:** Elaborar una planificación de clase sobre la Transposición didáctica **Técnica:**Observación **Instrumento:** Rúbrica

ASPECTOS OBSERVADOS	NIVEL		
	2. Excelente	1. Bueno	0. Deficiente
Cognitivo	Se evidencia conocimiento a profundidad del contenido en la Transposición didáctica. Muestra dominio sobre el objeto del saber a enseñar	Se evidencia conocimiento parcial del contenido en la Transposición didáctica. Muestra dominio parcial sobre el objeto del saber a enseñar	Se evidencia poco conocimiento del contenido en la Transposición didáctica. Muestra poco dominio sobre el objeto del saber a enseñar
	Articula la teoría y la práctica de manera fluida en la narración	Articula la teoría y la práctica con algo de dificultad al narrar	No articula la teoría y la práctica en la narra
	Se expresa usando el lenguaje técnico de manera asertiva	Se expresa usando el lenguaje técnico de manera poco asertiva	No emplea vocabulario técnico
	Desglosa el contenido en partes sencillas que dan lugar a otras más complejas para finalmente conceptualizar	Desglosa el contenido en partes sencillas que dan lugar a explicaciones simples intercalando la conceptualización	Solo expone el saber erudito sin tomar en cuenta la comprensión del estudiante
Planificación	Ejecuta los tres momentos correctamente. Se evidencian los tres momentos: inicio, desarrollo y cierre	Se evidencian los dos momentos: inicio, desarrollo de la planificación de la clase	No se evidencia la estructura de la clase
	Cumple con lo planificado. Manifiesta puntualidad, organización y articulación con el plan de clase	Cumple medianamente con lo planificado. Manifiesta medianamente puntualidad, organización y articulación con el plan de clase	No existe planificación. Manifiesta poca puntualidad, poca organización y mucha incoherencia con el plan de clase
	Expone actualización y amplía su discurso con material actualizado. Presenta actualización y extensión de las referencias trabajadas	Recurre exclusivamente a textos tradicionales para planificación de la clase	Carece de referencias y bibliografía
Recursos	Selecciona adecuadamente los recursos para cada encuentro de la clase	Emplea el mismo recurso en cada encuentro de clase	Emplea inadecuadamente los recursos en cada encuentro de clase
	Cada encuentro es una novedad, es original y creativo con el recurso de la clase	Algunas veces es innovador en el uso del recurso	No innova en ningún encuentro de clase
Motivación	Genera propuestas que motiven a los estudiantes Logra interesar y motivar a los estudiantes	Algunas veces motiva e interesa a los estudiantes	Su clases son monótonas y desmotivantes

13) Rúbrica elaborada por la autora.

Nombre del Docente: _____ **Nombre del Estudiante:** _____ **Fecha:** _____
Unidad Curricular: Lengua y Literatura **Contenido:** Los signos de puntuación
Actividad a Evaluar: Elaboración de un Mapa Mental sobre los signos de puntuación

CRITERIOS	EXCELENTE	MUY BUENO	BUENO	DEFICIENTE
Dominio del contenido	Identifica sin errores lo que es un signo de puntuación. Reconoce el uso de todos los signos de puntuación. Conoce, sin errores, la función de todos los signos de puntuación.	Identifica lo que es un signo de puntuación. Reconoce el uso de casi todos los signos de puntuación. Conoce la función de la mayoría de los signos de puntuación.	Identifica lo que es un signo de puntuación. Reconoce con algunos errores el uso de cada signo de puntuación. Conoce algunas funciones de los signos de puntuación.	No identifica lo que es un signo de puntuación. No reconoce el uso de cada signo de puntuación. No conoce que función de los signos de puntuación.
Realizar	Ejecuta sin errores cada paso del mapa mental. Elabora a través de un dibujo centrado el tema tratado. Hace los señalamientos con flechas o líneas de acuerdo a cada palabra e imagen identificada del tema tratado. Utiliza diferentes colores para cada parte del mapa mental.	Ejecuta con muy pocos errores cada paso del mapa mental. Identifica a través de un dibujo centrado el tema tratado. Hace los señalamientos con flechas o líneas de acuerdo a cada palabra e imagen a identificar del tema tratado. Utiliza diferentes colores para cada parte del mapa mental.	Ejecuta con algunos errores cada paso del mapa mental. Identifica a través de un dibujo centrado el tema tratado. Hace los señalamientos con dificultad con flechas o líneas de acuerdo a cada palabra e imagen a identificar del tema tratado. Utiliza pocos colores para cada parte del mapa mental.	No ejecuta bien cada paso del mapa mental. Identifica a través de un dibujo pero no centrado el tema tratado. Hace falta los señalamientos y hay dificultad con flechas o líneas de acuerdo a cada palabra e imagen a identificar del tema tratado. Utiliza un solo color para todas las partes del mapa mental.
Valor Amor	Realiza con mucho amor su trabajo escrito. Toma con mucho amor y respeto las correcciones que se le dan. Demuestra amor por toda la actividad del mapa mental.	Está muy bien al realizar con amor su trabajo escrito. Toma con mucho amor y respeto las correcciones que se le dan. Demuestra amor por toda la actividad del mapa mental.	Está bien al realizar con cariño su trabajo escrito. Toma con amor y respeto las correcciones que se le dan. Demuestra amor por toda la actividad del mapa mental.	No demostró amor y atención en la elaboración del mapa mental.

14) Rúbrica elaborada por la autora.**Institución:** _____**Nombre del Docente:** _____ **Nombre del estudiante:** _____**Sección:** _____ **Unidad Curricular:** _____**Contenido:** Partes y medidas de una cancha de voleibol**Actividad:** Realizar una maqueta con las medidas de una cancha de voleibol

Criterios	Escala			
	Excelente	Satisfactorio	Puede Mejorar	Inadecuado
Dominio De Contenido	Define sin errores lo relacionado con una cancha de voleibol. Identifica todas las partes de una cancha de voleibol. Reconoce todas las medidas de una cancha de voleibol	Define con algunos errores lo relacionado con una cancha de voleibol. Identifica casi todas las partes de una cancha de voleibol. Reconoce la mayoría de las medidas de una cancha de voleibol	Define con poco vocabulario lo relacionado con una cancha de voleibol. Identifica pocas partes de una cancha de voleibol. Reconoce pocas medidas de una cancha de voleibol	No comprende la temática sobre las partes y medidas de la cancha de voleibol
Construcción	Organiza todos los materiales necesarios para la elaboración de la maqueta y la realiza sin errores	Organiza pocos de los materiales necesarios para la construcción de la maqueta, pero logra terminarla	Organiza los materiales, pero no logra completar la maqueta	No organiza los materiales necesarios y no inicia la construcción de la maqueta
Colaboración	Colabora con todos sus compañeros de forma abierta y los ayuda en la optimización de sus trabajos	Colabora con algunos de sus compañeros en el desempeño de sus trabajos	Colabora poco con sus compañeros	Trabaja aislado del resto de sus compañeros



ESCENARIO III Calidad de la Educación Universitaria desde una mirada ética

La Calidad de la Educación es una oportunidad para el desarrollo humano

Las instituciones de educación superior en su búsqueda constante hacia el cumplimiento del principio de calidad han establecido que la reflexión sobre gestión organizacional genere estructuras novedosas que den forma a la Universidad contemporánea, para cumplir con su rol garantista del derecho a la educación y, a la vez, ser una organización responsable y eficiente. El objetivo se orienta hacia la reflexión sobre el transitar institucional de la Universidad con el propósito de responder a la teoría administrativa actual y, de esta manera, cumplir su rol misional hacia el logro de una mejor calidad educativa. (Bonifaz y Barba, 2019)

Las actuales circunstancias sociopolíticas de América Latina y, específicamente, de Venezuela exigen la formación integral de los ciudadanos, de un nuevo hombre (particular e inédito). Argumenta Antúnez (2018) que es imperativa la formación de

Un ser humano pertinente para cooperar con el devenir del continente en el cual se gesta, crece y se desarrolla. Hombres y mujeres a partir de la herencia biológica, psíquica y cultural única sean capaces de acoplarse, desarrollarse y permanecer vigilantes del entorno natural y social que representa la única y real esperanza de supervivencia del planeta: reserva biológica de la tierra, patrimonio social de la humanidad. (p. 63)

Señala el mismo autor que necesitamos:

Un ser humano que representa la esperanza de una nueva convivencia en la solidaridad, en la acción para la preservación de los recursos naturales y sociales que habrán de administrar

con consciencia de futuro... Para circunstancias de tal dimensión, de tal nivel de exigencia, resulta insoslayable la creación de un proyecto educativo capaz de formar a los formadores de ese nuevo ser en el ejercicio de la profesión de educador de las nuevas generaciones. (Ibídem)

Es esencial formar nuevos educadores que observen el modelaje y a su vez lo viva desde la cotidianidad generando en el quehacer educativo un ambiente de cooperación, solidaridad, alegría, escuchar al otro, participación protagónica, compartir conocimiento, compartir experiencias afectivas con sentido del humor, trabajo en equipo entre otras que nos hace ese ser humano más comprometido con sí mismo, con la universidad y con cuidado del planeta lo cual lo refuerza también la *Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible* (ONU, 2015).

La Educación Universitaria es un servicio ofrecido al público, por tanto responde a la lógica del mercado. Sin embargo, su característica de *bien público* hace imprescindible la presencia del Estado, para asegurar la calidad de la oferta, la equidad en el acceso y la gestión eficiente de las políticas públicas y los recursos destinados para ese nivel educativo.

De allí que, desde las políticas destinadas a mejorar el bienestar de los habitantes de un Estado, la educación compromete el desarrollo del capital humano y esas políticas deben mantener y permitir la operacionalización de la intencionalidad que da origen a las políticas. Por ello, las políticas estatales deben acortar brechas entre pobres y ricos, lo que también se aplica a las opciones de desarrollo del país. Entonces, en tal sentido, Robledo (2011) diserta:

Para desarrollar el capital humano es preciso invertir en educación, con una inversión que requiere recursos económicos, sin duda, pero que también requiere de instrumentos de políticas explícitos y racionales, intencionales, además de generación de oportunidades, porque como bien ya lo dijo alguien “el éxito es el conjunto de preparación y oportunidad”. Si no se tiene preparación adecuada, la oportunidad podrá estar presente, pero no será aprovechada, dejándola pasar, mirando desde afuera. (p. 38-39)

Atendiendo a estas consideraciones, el sistema educativo desde sus universidades está actualizando los diseños curriculares con una orientación cuyo centro es el estudiante, dirigidos a lograr que éste demuestre -desde el ser, el conocer y el convivir- un desempeño pertinente con el perfil de carrera que lo haga competente en su labor profesional y útil a la sociedad.

Así es, como la política educativa contempla los principios rectores basados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), éstos son:

El carácter público, el ejercicio del pensamiento crítico y reflexivo, la inclusión la pertinencia, la formación integral, la formación a lo largo de la vida, la autonomía, la articulación y cooperación institucional, la democracia, la libertad, la solidaridad, la universalidad, la eficiencia, la justicia social, el respeto a los derechos humanos y bioética, la participación y la igualdad de condiciones y oportunidades.

Esto supone que debemos desarrollarnos en una sociedad abierta, donde se permita la discusión de las ideas, el desarrollo y puesta en práctica de otras ideologías distintas a las dominantes, posible desde todos los espacios de la sociedad y que, por supuesto, las universidades son ejemplo de estos principios, a través de la formación de calidad de los profesionales y ciudadanos venezolanos. Por lo tanto, según Winter (2011):

El primer paso es crear una “cultura de calidad” es desarrollar una visión. Después se deben tomar las medidas necesarias para concienciar a la comunidad universitaria y crear mecanismos de feedback que proporcione información útil y constructiva. Una actitud abierta, la receptividad ante la crítica y deseos de cambiar continuamente son esenciales para todos aquellos que evolucionen en el mundo de la Gestión de Calidad. (p. 27)

Desde esta concepción, la comunidad universitaria está ya involucrada en los cambios en cuanto al diseño curricular, en la enseñanza y aprendizaje por competencias; adelanta acciones

que repercutirán de forma decisiva en el proceso integral de toda la sociedad, además de emprender la adaptación del uso de los recursos abiertos educativos, con el apoyo de los entornos virtuales y respeto a la bioética lo cual es una hacia la cultura de calidad educativa. Así mismo, Farías (2015) expresa:

Sabiendo que, la actual educación venezolana, tiene una fundamentación y un sentido profundamente popular enraizado además, con una tradición histórica de igualdad, justicia y paz. En tal sentido, la gran tarea histórica que se plantea como un reto insoslayable para quienes ejercemos la docencia, es formar integralmente a nuestra población en la perspectiva de un nuevo ser humano que reclama ese nuevo tiempo histórico de la sociedad venezolana y la sociedad planetaria, para que sea posible el surgimiento del nuevo protagonismo social, con un nuevo sujeto histórico que libere a la sociedad de las amenazas de su propia destrucción ambiental, política, tecnológica y militar. (p. 35)

Aquí, insistimos en que el espacio universitario está en el proceso continuo de formación del ser humano en este nuevo espacio histórico, que desde un proceso educativo curricular a partir de la formación por competencias, el estudiante logre demostrar a sí mismo su alto nivel de desempeño laboral y responsabilidad social y, a la par, dar respuesta a la Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible (ONU, 2015). Además, argumenta Farías (2015):

Estamos en las puertas de un nuevo siglo en condiciones distintas a las del pasado que nos permite fijar rumbos propios, sustentados en la soberanía y la equidad, la eficiencia y la calidad educativa. Por lo que debemos ubicar el tema de la calidad educativa como un asunto histórico y estructural sustentado en perspectiva teórica, metódica y política que nos permita construir un presente de justicia y desarrollo independiente, para garantizar un futuro de seguridad y bienestar integral a toda la población. (p. 36)

Desde esta visión, es significativo -en el contexto universitario- el aporte que está haciendo a la educación de calidad a través del diseño curricular por competencia, el uso de los recursos abiertos

educativos apoyado por la OPSU, los entornos virtuales, el enfoque sociocultural, el trabajo colaborativo, la bioética, entre otros. Unido todo esto, se confirma el logro del objetivo 4 de la *Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible* (ONU, 2015). De modo similar, Villarroel (2006) señala:

El ser humano posee la capacidad para dirigir su propio aprendizaje el cual busca mejorar según las oportunidades que le brinda el Estado a través de la Educación Universitaria. Lo cual nos lleva a entender la equidad como un derecho de todo venezolano a disfrutar de una Educación universitaria de calidad, en correspondencia con lo pautado por el artículo 103 de Constitución de 1999; en otras palabras no hay equidad en la educación universitaria si los venezolanos que acceden a ella no pueden disfrutar de una educación de calidad. (p. 96)

Así también, la calidad es entendida como la respuesta pertinente (en lo interno y externo) a las necesidades sociales en términos de formación de Educación Universitaria. Así, la calidad se define en dos dimensiones: formal y política. La formal es concebida como la capacidad científica y técnica mínima que debe exhibir el profesional egresado de la Educación universitaria; la calidad política refiere a la formación ciudadana en término de los valores de la democracia, solidaria, participativa y protagónica. Esta concepción de la calidad establece la pertinencia de la formación profesional con dos necesidades macro sociales: el profesional y el ciudadano. Asimismo, “esta concepción de calidad bidimensionada conjuga en la formación del profesional universitario los componentes de la competencia, entendiendo por ésta la conformación en el educando de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores” (Delors, González y Wagenaar, citados en Villarroel, 2006, p. 97).

También, se destaca en la nueva política de la Educación Universitaria venezolana, los tres componentes o pilares que actualmente constituyen, para la UNESCO (1998), los principales

retos y desafíos de la Educación Universitaria en el mundo: pertinencia, calidad y equidad. Lo que ellas pretenden significar, en lo relacionado con la evaluación y la acreditación institucional.

Este aspecto es importante en la agenda de la Conferencia Mundial de la UNESCO (1998), la cual señala como uno de los ejes esenciales para la transformación de la educación superior

La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación de lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ellos requieren normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica, y al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. El objetivo es facilitar el ascenso a una educación general amplia y también una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinarias, centrada en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad. (Lorenzana, 2012, p.11)

Además, los lineamientos del Plan de la Nación (2019-2025) tiene en sus propósitos ejemplificar el concepto de eficiencia dado por Blanchard (citado en Villarroel, 2006, p. 101), quien la define como “hacer lo correcto, correctamente”. En este marco, la concepción de calidad universitaria plantea la correspondencia entre el quehacer y ser de la educación superior universitaria con el deber ser y con la Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible (ONU, 2015), que desde el objetivo 4 nos refuerza la necesidad de la calidad educativa; lo cual, implica fortalecer un aspecto tan importante como el proceso de evaluación por competencia en relación con los nuevos diseños curriculares en la educación universitaria.

Al igual que lo dicho por Martínez (2018, p.119), las innovaciones educativas van acopladas a la formación docente, a la calidad y al rol que desempeñan los docentes en el ámbito educativo en relación ineludible con el ODS 4 (objetivo de desarrollo sostenible N° 4), el cual

tiene como meta específica “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (UNESCO, 1998).

En relación al objetivo 4 (ONU, 2015) sobre la calidad de la educación, la Universidad hace énfasis en el análisis del contexto formativo del estudiante desde la praxis pedagógica, pensamiento reflexivo, teórico, práctico y creativo lo cual le permitirá una participación social y responsable. Así, lo señala Berroterán (2018):

Estamos presenciando el surgimiento de concepciones que, al colocar en el centro al ser humano nos da la posibilidad de construir mundos distintos; nuevos presupuestos epistemológicos y pedagógicos que irrumpen en las lógicas dominantes en la producción y difusión de conocimientos y saberes, así como las formas de enseñar y de aprender desafiando a la Universidad a transformarse para que pueda ponerse a la vanguardia de la demanda de los pueblos. (p. 21)

Como se aprecia, la Universidad en este proceso de reconstrucción cognitiva precedida por la reflexión crítica, la creatividad, la enseñanza y aprendizaje por competencias, los procesos de evaluación justa y los valores, llevan al estudiante a una interacción con el docente, con otro estudiante y con la comunidad a procesos de solidaridad, cooperación, tolerancia y paz.

Ahora bien, describe Berroterán (2018), “se propone construir un estado de justicia, que consolide los valores políticos, éticos y sociales; tales como la libertad, independencia, paz, solidaridad, convivencia, soberanía, respeto por todas las culturas de todos los pueblos del mundo e inclusión social” (p. 22). Esto significa seguir cumpliendo con los objetivos de desarrollo sostenible 2030 a través de todos los niveles educativos fortaleciendo así la educación de calidad y los valores que permitan una convivencia interna y externa, nacional e internacional desde la paz.

En Venezuela, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (MPPECT) tiene como política principal el impulso de la transformación de la

educación universitaria para la formación del talento humano y la generación del conocimiento científico, tecnológico y humanístico. Esta iniciativa se rige bajo los principios de corresponsabilidad, ética, soberanía, seguridad, accesibilidad e interoperatividad, universabilidad, equidad, valoración y resguardo de los conocimientos tradicionales, integración cultural y educativa regional, eficiencia para la producción y el principio de contribuir al vivir bien. Bajo estos principios, la Educación Universitaria en Venezuela involucra los 17 Objetivos De Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 establecidos en la 70ª Asamblea General de la ONU (2015, septiembre) y acordados por la UNESCO para América Latina y el Caribe en el mes de septiembre del año 2017.

Por lo tanto, conviene referir que la Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible (ONU, 2015) contempla de manera especial el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, relacionado con la Educación de Calidad, el cual considera: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos”. En tal sentido, señala Berroterán (2018):

De ahí que, la universidad, en todo ámbito, debe mantener el sentido humanista, la participación en la educación, el desarrollo y la ejecución de proyectos de investigación, innovación y producción, que vendrá a fusionarse armónicamente con las políticas de socialización del conocimiento, a partir de la actividad académica, desde la premisa de una estrategia que se traduzca en una acción inmediata para diseñar el movimiento del conocimiento y producción de saberes. (p. 27)

De acuerdo con lo dicho, debemos reforzar la docencia, la investigación y la extensión tanto a nivel nacional como internacional; siempre tomando en cuenta al ser humano como centro del proceso y protagonista de su desempeño laboral y comunitario exitoso. Tal como lo resaltó la pasada Conferencia de la UNESCO (2017):

La educación superior ha dado sobradas pruebas de vitalidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar cambios y progreso de la sociedad. Dado el alcance y ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende a adquirir conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones.

En tal sentido, la educación superior se sigue actualizando en procesos de enseñanza y aprendizaje con clases presenciales y virtuales, así como proyectos de investigación que dan más respuestas a los problemas de sus comunidades locales, nacionales e internacionales y así lograr valor agregado para todos los ciudadanos. De modo similar, diserta Martínez (2018, pp.131-134):

Reivindicar la soberanía para imaginar crear, acceder y aplicar los conocimientos que necesitamos para la vida buena en nuestras sociedades es imperativo en donde las instituciones de educación superior juegan un papel estratégico. No se puede pensar en una estrategia que separe la superación de distancias cognitivas injustas sin que se le abran nuevas rutas epistémicas... Solo si el aprendizaje de lo conocido y la generación de nuevos conocimientos se reconcilian, si la teoría y la práctica van de la mano, el conocimiento apuntalará la justicia social... En otras palabras debemos reconocer que el conocimiento es producto del acervo intelectual y experimental de la humanidad, siendo por tanto un bien común y por regla general de dominio público.

Es necesario más compromiso para crear esas nuevas rutas del conocimiento que de manera justa centre más respeto por el ser humano, que dentro del contexto educativo estamos ya en el camino de la enseñanza y aprendizaje por competencia la cual valora la creatividad, el pensamiento reflexivo y el desempeño desde sus capacidades lo que se refleja en una mejor calidad de la educación universitaria. Por lo tanto, Sanz (2010, p.18) arguye:

El constructo competencia sirve para conjuntar las metas de calidad y de equidad educativa. Por una parte, contribuye a garantizar una

educación que dé respuesta a las necesidades reales de la época en la que se vive (calidad) y, por otra, pretende que dicho objetivo sea alcanzado por todo el estudiante universitario (equidad).

En tal sentido, señala Castillo (2002):

La evaluación acreditativa contribuye decisivamente a la confiabilidad de las relaciones humanas en el intercambio profesional y comercial que determina la dinámica de la vida, como consecuencia de los niveles de exigencia y control de calidad que la acción evaluadora supone. La transcendencia social que este compromiso de la evaluación educativa tiene para los estudiantes como ciudadanos, requiere que los procedimientos y las técnicas para su aplicación estén cuidadosamente regulados para que favorezcan la equidad y evitan cualquier discriminación. (p. xvii)

Lo significativo para el paradigma constructivista el cual parte de que la evaluación permite la comprensión del estudiante, activa los procesos de autorregulación y autoevaluación como parte del convivir mediante el ser, el conocer, el hacer y el emprender dentro de la comunidad universitaria como en la sociedad. Ante todo, es evidente que “la mejora de la calidad de la enseñanza exige ampliar los límites de la evaluación para que pueda ser aplicada de modo efectivo al conjunto del sistema educativo” (Castillo, 2002, p. 2).

Debemos seguir capacitando a los docentes desde las habilidades intelectuales, las estrategias didácticas, la motivación desde la creatividad como el usos científico y ético de las técnicas e instrumentos de evaluación lo cual es reflejo más inmediato que observamos al valorar la calidad de la educación tanto presencial como virtual, tanto cualitativamente como cuantitativamente dentro del sistema educativo. Tal como lo plantea Antúnez (2018)

Esta expresión denota el compromiso que tiene el docente como ser humano, los valores que comparte, el pensamiento reflexivo, el proceso creativo que lo motiva, la permanente actualización como académico, el trabajo en equipo, la producción intelectual como

modelo a respetar y el compromiso con el centro de la universidad que es el estudiante. (p. 73)

En una era de “creciente globalización y cambio tecnológico acelerado, el rezago en la calidad educativa representa un riesgo formidable para el desarrollo y la competitividad de México de poco serviría redoblar esfuerzos para ampliar la matrícula en la educación superior si no nos aseguramos de estar formando cada vez mejores profesionalistas, mejores ciudadanos y mejores seres humanos” (ANUIES, 2018, p.13). Esto representa una alerta para todas las universidades, ya que es cierto que todos tenemos derecho a la educación; pero, debemos tener el compromiso del Estado y de la institución educativa, de todas las facultades desde el punto organizativo, académico, efectividad, eficacia y afectividad para lograr un profesional con competencias para participar en un país exitoso desde la calidad de la educación. Así mismo, ANUIES (2018) expresa que

En esencia, la transición debe ser enfrentada, por tanto, como un proceso complejo, inestable y turbulento, en el cual los institutos de educación superior tendrán que incrementar capacidad de adaptación y su creatividad para adecuarse a las nuevas condiciones del entorno. Esta situación requerirá de procesos colectivos de aprendizaje en sus comunidades para desarrollar nuevas competencias y capacidades institucionales. (p. 27)

Es por ello que, la Universidad como guía académica de un país debe estar preparada siempre para los cambios porque son las que deben observarlos primero que cualquier otro ente ya que nuestra misión está en guiar a los ciudadanos desde los principios éticos y en trabajo de equipo tanto en la comunidad universitaria como en todo su entorno social del país. De acuerdo con Aoun (citado por ANUIES, 2018, p.31),

Para garantizar una educación a “prueba de robot”, será necesaria que los institutos de educación superior combinen la enseñanza de la ciencia y la tecnología con las ciencias sociales y humanidades. La educación para el futuro se “concentrara en el desarrollo de habilidades y competencias netamente humanas para las cuales, al menos por ahora, las maquinas no ofrecen una alternativa viable, tales como la empatía, el trato personal y las relaciones de grupo.

Desde luego, las universidades están pendientes de estos cambios y el proponer una enseñanza y aprendizaje de manera constructiva nos ubica en la formación del ciudadano más humano, más en trabajo de equipo y más afectividad aunque las clases sean presencial o virtual. Para lograrlo, los estudiantes deben adquirir nuevas habilidades de pensamientos, mayor creatividad, capacidad para resolver problemas complejos y tomar decisiones con altos umbrales de incertidumbre, aprender a discriminar, analizar e interpretar grandes volúmenes de información, así como dominar lenguas extranjeras.

Por ello, se plantea la exigencia de fomentar y promover el desarrollo “...de nuevos modelos educativos en el marco de lo que podría llamarse la educación 4.0, la cual debe responder a los desafíos de esta nueva época y hacer factible nuestra aproximación a la sociedad y a la economía del conocimiento” (ANUIES, 2018, p. 42).

Los organismos internacionales como la UNESCO, la ONU y, para el caso Venezuela, el Plan de la Patria 2019-2025 asumen la necesidad de actualización permanente de la educación universitaria desde la formación de un ciudadano con las competencias pertinentes de acuerdo a su perfil de carrera, lo que necesita la empresa y la sociedad tanto desde la academia como desde la tecnología. En consecuencia, Gucciardi (2018) destaca que:

La comprensión del discurso docente relacionado con la perspectiva axiológica desde la cotidianidad en el campo de la formación universitaria, en las distintas disciplinas que configuran la oferta académica en las universidades venezolanas, resulta una empresa por más relevante por cuanto se entiende que la teología de la

educación universitaria está orientada hacia la construcción de un perfil del egresado enmarcado en el ideario de una sociedad plural, inclusiva, democrática, participativa, protagónica que atiende a las prescripciones normativas de un Estado Social de justicia. (p.198)

En esencia, la Universidad desde el compromiso docente, promueve una permanente actualización para llevar al ciudadano, desde su cotidianidad, a la participación en sus propios procesos de enseñanza aprendizaje por competencias; así como a fortalecer su apego a la condición de ser humano, a la naturaleza del planeta, a su inteligencia emocional y a sus procesos cognitivos, lo que le permite trabajar en equipo dentro de la sociedad nueva. Por lo tanto,

La interpretación de la personalidad supone el cultivo de un cuerpo de virtudes y un sistema de valores; que deberán impartirse para que se haga de ellos la correspondiente aprehensión cognitiva, es decir incluir en la planificación diaria un valor, de manera que en la práctica social emerja como competencia profesional el respeto de las posturas personales, individuales y colectivas como correlato de una sociedad justa y democrática. (Gucciardi, 2018, p.199)

En este sentido, la experiencia demuestra que fortalecer los valores en cada espacio y oportunidad académica tanto presencial como virtual permite valorar la enseñanza y el aprendizaje, además de participar en libertad y democracia. En este orden del discurso, Gucciardi (2018, p. 200) afirma que

La operatividad del dominio competencial sobre las virtudes, los valores y los valores humanos, en atención a la necesidad de construir una sociedad de valores sólidos y profundo trascender lo transicional que vive la concepción sobre las perspectivas axiológicas. En esta perspectiva, se comprende que la educación universitaria desde el paradigma constructivista hace operativa el aprendizaje por competencia lo que implica evaluar el conocimiento procedimental el cual trasciende al observar ese producto final interpretado desde sus virtudes, valores humanos como: solidaridad, honestidad, cooperativismo, entre otros con lo cual participa de manera justa y protagónica en la sociedad.

Un docente universitario reflexivo

Lo importante en la formación del docente es la enseñanza reflexiva, comprometida con el pensamiento crítico del profesor, el ejercicio de la autorregulación y autoconocimiento. Un docente formado en la reflexión constante acerca de su hacer y el de sus estudiantes, debe poseer “las características más destacadas del profesional amplio, es la capacidad para un autodesarrollo autónomo mediante un autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula” (Stenhouse, 1998, p. 32).

Un docente reflexivo es capaz de trabajar en colaboración, conformar equipos de trabajo, redes, comunidades de aprendizaje o de práctica esto no es más que trabajar y aprender juntos, compartiendo intereses comunes, inquietudes, ideas, teorías, propuestas pedagógicas, todo ello tomando en cuenta el lugar donde se ubique la institución, para que pueda desde la reflexión – investigación colaborativa, hablar más sobre los dilemas y encontrar juntos maneras para lograr la intencionalidad más importante: formar ciudadanos para que vivan y ejerzan la democracia.

En el caso del docente de Educación Universitaria, la competencia reflexiva cobra vigencia en tanto, según las orientaciones del currículo, debe planificar la enseñanza y en ésta la evaluación de manera congruente y pertinente, es decir, le corresponde prever los aprendizajes que promoverá en cada área, así como las necesidades, intereses, inclinaciones, pues esto les permitirá reconocer los indicadores de evaluación necesarios para apreciar durante la evaluación explorativa, formativa y sumativa; los logros, avances y alcances de los estudiantes; se exige la puesta en práctica de sus competencias como docentes y destaca su capacidad para reflexionar sobre la complejidad de lo evaluativo. Ahora bien, este proceso evaluativo exige el ejercicio de una práctica evaluativa como una acción cotidiana del docente inmersa en las acciones pedagógicas, donde confluyan e interactúan variedad de elementos contextuales y humanos. Y

como afirma Antúnez (2003, p.8) “Es esencial que el profesor jamás se olvide de que, cuando se evalúa a su alumno, está, en último término reflexionando sobre la grandeza del desarrollo humano”. Por tal razón, debemos recordar que la evaluación es integral desde el ser, conocer, hacer y convivir como lo indica la UNESCO (1998) lo cual ratifica un compartir entre personas con rostro humano. Así mismo, es importante

Retomar la reflexión como práctica formativa que reconstruye y otorga significado al aula, como espacio para vivir el aprendizaje, un ambiente de estímulos espirituales, cognitivos, afectivos y sociales donde se delibere y se llegue a acuerdos acerca de la responsabilidad de cada uno sobre su propio aprendizaje y por lo tanto de la enseñanza compartida. (Salvatierra y Chacón, 2012, p. 21)

Por esta razón, la evaluación formativa permite el espacio para la reflexión desde la autoevaluación y la coevaluación, con el complemento de la retroalimentación para así lograr la competencia y observar la autorregulación del aprendizaje en el contexto universitario. De allí que la evaluación de los aprendizajes, en consonancia con la realidad educativa y con los referentes teóricos de los docentes, es un proceso de implicación técnica y gerencial.

En consecuencia, la evaluación de los aprendizajes es definida por Rodríguez (2011) como

Un proceso que resume la expresión de la estructura del pensamiento educativo que posee el docente, recopila información de la actuación de los estudiantes para contrastarla con los criterios de valoración establecidos y así emitir un juicio de valor que oriente la toma de decisiones y conduzca a la mejora y logros de competencia. (p. 36)

A tal efecto, el mismo autor añade que la evaluación de los aprendizajes que se plantea amerita del docente en ejercicio “...que asuma el reto que representa liderizar los procesos pedagógicos y lleve a la práctica el ejercicio de una comunicación abierta y responsable, sea un

docente comprometido con su vocación de educador y en consecuencia asuma el rol de evaluador” (p. 36).

Es decir, debe ser estudioso de la dinámica del aula; conocedor de las necesidades personales y académicas de sus estudiantes, con conocimiento técnico para la elaboración de adecuados y buenos instrumentos de evaluar; hábil para manejar la información recopilada; responsable y ético para dar un juicio de valor; conciliador entre estudiantes y padres o representante; orientador en el proceso de toma de decisiones pedagógicas; capaz de realizar un seguimiento de la actuación de los estudiantes y dispuesto a acompañarlos en el proceso de superación de las interferencias pedagógicas.

De manera que, para Rodríguez (ob. cit.) “el proceso de evaluación de los aprendizajes en forma global, se encuentra integrado a los procesos de enseñanza y aprendizaje y se constituye en la expresión del pensamiento del docente” (p. 37). Por otra parte, “la evaluación se redescubre en la dimensión personal, trasciende a la dimensión social y cuando en el plano social está inserta en el plano profesional, la evaluación se manifiesta en una acción pedagógica dinámica” (ibídem).

En consecuencia, la evaluación en los currículos de formación docente se convierte “...en un eje integrador de todas las tareas didácticas. Este reordenamiento curricular es un reto, donde el compromiso y la creatividad son elementos que se conjugan” (Rodríguez, 2011, p. 37). Lo cual, significa que en el proceso de reflexión del docente universitario estamos redimensionando el currículum al incorporarnos a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación por competencia para dar respuesta también los objetivos de la ONU 2030 (2015).

Debe señalarse, también, la necesidad de conocer cómo evaluar el pensamiento reflexivo desde la reflexión del proceso de evaluación que se observa dentro de la práctica pedagógica cambiando los elementos que se constituyen en debilidades a mejorar, son experiencias docentes

que hay que revisar a la luz de las teorías y los cambios de paradigmas y que es una alternativa de humanización de este proceso. Señala Quintana (2017) que para asegurar

El aprendizaje reflexivo de contenidos concretos, quienes aprenden necesitan explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar, defender sus propias ideas y creencias... Simultáneamente aprenden a evaluar... La clave de entendimiento reside en la calidad de las tareas de aprendizaje, mediatizadas por la calidad de las relaciones e interacciones que se dan en el aula, entre alumnos, y entre alumnos y profesor, con unos contenidos de aprendizaje seleccionados por su valor educativo y por su potencialidad formativa. (p. 63)

Esto significa que se debe insistir en la claridad de la competencia para estimular el pensamiento reflexivo lo que denota tareas con lineamientos precisos como para saber autoevaluarse participando de su autorregulación del aprendizaje mejorando la calidad educativa.

Evaluación en ambientes virtuales en pro de la calidad en la educación universitaria

En ambientes virtuales, explican Rodríguez y Vallejo (2015):

El silencio tras la plataforma cobra vida en la interacción mediante la herramienta, pues la evaluación en la virtualidad puede ser mucho más dinámica en cuanto el docente permite y deja los medios para una comunicación efectiva y afectiva. Lo ético radica en la acción de comprender de manera integradora un conocimiento y en donde el compromiso de aprendizaje queda sujeto al ideal moral que el sujeto del saber, quiere dejar para su vida. (p.227)

De este modo que podemos comprender el compromiso y la responsabilidad al trabajar empleando la virtualidad, como docentes las ideas y estrategias de comunicación deben ser tan claras y agradables que oriente y motive a joven universitario a participar en los mismos términos para lograr compartir la información desde emociones representadas en imágenes y palabras cariñosas que permitan la apertura para el conocimiento científico y logro de la competencia

como un proceso de autoevaluación y autorregulación de su aprendizaje virtual así como el mejor desempeño docente para cumplir con la retroalimentación a tiempo real lo cual será apropiarse significativamente del logro de la competencia.

Por lo tanto, describe Moreno (2019) que la acción educativa de los facilitadores al usar la virtualidad demanda del acompañamiento, su sapiencia y su experticia; su rol como facilitador debe tener como norte propiciar un espacio de encuentro con todos y cada uno de los participantes en donde se provoquen reflexiones y se produzca el intercambio teórico, con el propósito de modificar la participación pasiva y cambiarlo por un entorno relacional de interacción social en pro de la construcción de conocimiento. Por consiguiente, esta nueva visión y medio de intercambio exige capacitar a los docentes universitarios de manera permanente para acompañar con conciencia y ética esta interacción virtual que fortalecerá el proceso enseñanza, aprendizaje y evaluación en aras de la calidad de la educación.

De allí que, los actores sociales del aprendizaje se expresan sobre el ambiente permeado de tecnología desde el punto de vista de Moreno (2019):

- La convivencia social como un intercambio productivo de opiniones que afiance los acuerdos, donde todos los participantes se sientan satisfechos con las condiciones de las actividades a realizar, sean evaluadas o no, lo que trae como consecuencia un clima agradable en el espacio virtual.
- El trabajo en equipo como la oportunidad de estudiar en conjunto, donde todos proporcionan su esfuerzo para el bien común implica una interacción que no se queda en lo académico, trasciende a lo social y al plano afectivo. Aquí se pone en evidencia la organización, la comunicación, las negociaciones y en fin el trabajo en equipo debe dejar como resultado un buen producto.
- La conducta social en la virtualidad admite y necesita las mismas normas de educación en la presencialidad, al pedir la palabra, en fin, en las conocidas Netiquetas de las que mucho se escucha pero pocos practican.
- Integración social como colectivo integrado, se siente participe, anécdotas, experiencias vividas y pertenezco al grupo.

- Relaciones subjetivas como emociones positivas o reactivas, seguimiento, interés y compromiso
- Escucha profunda como escuchar con atención, que tú me escuches, alteridad. Esto significa que trabajamos con la diversidad de personas y en la importante labor de enseñarles debemos escuchar con atención las palabras, leer entre líneas para comprender el mundo que rodea a los participantes, es la única forma de acercarse a ellos, mostrar interés en sus necesidades, posturas y sentimientos, en otras palabras la alteridad
- La comunicación como la integración y desarrollo de todos los elementos anteriores. (p. s/n)

Lo más importante dentro de este ambiente combinado de presencialidad y tecnología es orientar con criterios claro como la convivencia social, el trabajo en equipo, la conducta social, la integración social, las relaciones subjetivas, la escucha profunda y la comunicación clara, sincera y oportuna van a permitir el logro de competencias en el estudiante universitario desde la confianza en sí mismo, las emociones con oportunidad de expresarla, la posibilidad de autorregular su aprendizaje además de autoevaluarse en el espacio presencial y virtual con la naturalidad que brinda aprender a ser, conocer, hacer y convivir en la cotidianidad.

La ética en el proceso de la evaluación del quehacer universitario

Aprender hoy es adquirir la capacidad de cambiar, usar el conocimiento de manera flexible y desde procesos éticos para hacer juicio de valor en el logro de la competencia al estudiante universitario. La formación bajo el enfoque de competencias transcomplejas Ecosistémicas formativas en la Universidad de Carabobo (2012), desde sus bases ontoepistémicas, presenta entre sus nueve ejes fundamentales el octavo eje que refiere la Bioética: una ética de la vida. Al hablar de bioética se hace referencia primordial a los principios éticos sustentadores de una

actitud de respeto por la vida, en sus más diversas expresiones y manifestaciones que coexisten en nuestro universo. Según Durant y Naveda (2012):

Ello genera nuevas concepciones acerca de la manera cómo los seres humanos han de vincularse entre sí y con la naturaleza, impulsando rupturas paradigmáticas sobre la base de sus percepciones y la construcción que, desde ésta hace acerca de las realidades con las cuales cotidianamente interactúa; haciendo un uso responsable de su autonomía y libertad, a partir de la integración individual y colectiva de un sistema de valores espirituales, éticos, intelectuales, sociales, culturales, ecológicos y estéticos. (p. 65)

Por tanto, es preciso advertir el compromiso que tienen las universidades junto a sus docente, los estudiantes y la comunidad de que innoven en la forma de autorregular su aprendizaje así como la retroalimentación en tiempo real, lo cual ayudará a disfrutar de los logros de las competencias que se reflejará en su comunidad y además estaremos dando respuesta a los objetivos de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (ONU, 2015). En tal, sentido, Durant y Naveda (2012) se plantea a:

La formación universitaria, retos con relación a la construcción de una nueva racionalidad científica, basada en una flexibilidad intersubjetiva, de verdades inacabadas que se construyen discursivamente, lo cual se retroalimenta en un proceso dialéctico que da vida y, a su vez, se origina en una multiplicidad de interacciones entre fenómenos y especies dentro de las cuales no tiene cabida la consideración de la supremacía de una especie sobre la otra, solo es relevante el respeto, la autonomía y la libertad, a objeto de alcanzar el fin último, la convivencia en armonía y el respeto por la vida. (p. 65)

Por lo que, la ética le da a la evaluación la posibilidad de constituirse como un ejercicio profesional equilibrado, al regular que los juicios de los docentes se apliquen de manera imparcial, justa, equitativa, respetuosa, responsable, honesta y con compromiso social; además

asuma las responsabilidades y se facilite la reflexión en las acciones que surgen de la evaluación. Así mismo, la ética es un elemento a considerar en el proceso de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, con todos los actores: docentes, estudiantes, madres, padres, tutores, autoridades institucionales y educativas.

Un docente que evalúa debe ser un profesional ético que:

- a.- Trate a los estudiantes de acuerdo con las orientaciones y los valores que rigen su conducta, con la honestidad, el respeto, la autonomía, la reciprocidad, la imparcialidad y la justicia.
- b.- Reconozca las voces de todos, asegurando que los grupos más vulnerados en la sociedad, la escuela y el salón de clases, sea igualmente escuchados durante los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.
- c.- Incorpore a los estudiantes en las actividades con su pleno consentimiento.
- d.- Logre que los resultados estén disponibles y sean legítimos para todos los interesados.
- e.- Y permita a otros docentes enterarse de lo que él hace. (García y Nicolás, 2012, p.43)

Por lo que se plantean algunas herramientas y estrategias que le ayuden al docente que evalúa a identificar, enfrentar y solucionar los dilemas éticos, se dividen en tres ámbitos: individual, colectivo y material, que en su conjunto permiten al docente que evalúa enfrentar desafíos éticos. Esta es una propuesta que el docente puede reflexionar y aumentar según su experiencia. A continuación, García y Nicolás (2012) describen cada uno de estos ámbitos:

- **El ámbito individual** se refiere a todas aquellas competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que debe poseer el docente que evalúa para poder identificar, enfrentar y solucionar un dilema ético: ser reflexivo, tener formación y estar actualizado en su campo, además de contar con la capacidad analítica y autocrítica.
- **El ámbito colectivo** se refiere a que el docente que evalúa trabaje de manera colegiada y colaborativa para evaluar su desempeño, mediante el diálogo entre docentes para comunicar sus experiencias, avance y retos. Es necesario fomentar el

intercambio de experiencias entre docentes para favorecer la conformación de redes y el desarrollo de un clima de aprendizaje, que permita la actualización y la detección de problemas comunes para establecer y comprender principios y códigos de actuación, que favorezca al docente evaluador revisar su desempeño con base en las opiniones de otros docentes.

- **El ámbito material** se refiere a las herramientas con que cuenta el docente para regular y desarrollar un proceso de evaluación ético. La evaluación debe reflejar lo que el estudiante ha aprendido o le falta aprender, de esta manera, dentro de este ámbito es necesario que el docente tenga las evidencias que le ayuden a tomar las decisiones correctas para favorecer el desempeño de los estudiantes. Cabe señalar que una mala evaluación es determinante en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Se quiere con ello, reflexionar a través de conversatorios entre el docente, el estudiante y la comunidad universitaria reconocer que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación por competencias desde clases presenciales o virtuales exigen un compromiso ético con el ser, hacer y convivir para poder ayudar el entorno social local, nacional e internacional por una educación de calidad. Así, García y Nicolás (2012) dicen:

En relación con la ética, la evaluación no debe considerarse una medida de control o sanción, de amenaza a los estudiantes, como cambiar calificaciones o bajar puntos, ya que no beneficia el proceso de aprendizaje; la evaluación debe considerarse una medida conveniente para establecer criterios centrados en mejorar el aprendizaje que garanticen el derecho a la educación de todos los estudiantes, respetando su dignidad y protegiendo sus derechos. En suma, el tener siempre presente los tres ámbitos permitirá al docente evaluar de manera profesional y ética. (p. 45)

Aquí, se podrá observar un comportamiento más centrado en un conversatorio entre el docente y estudiante universitario donde se hable con sinceridad sobre los niveles o criterios de justicia por cada actividad de evaluación a cumplir lo cual no será difícil porque este proceso tiene técnicas e instrumentos científicamente elaborados que dan evidencia a una observación

éticamente integral y un resultado justo en el logro de la competencia, lo cual nos lleva a una calidad de la educación y de sociedad.

Un modo de llevar a cabo la evaluación multicultural es proporcionar diversas alternativas, de modo que sea el propio estudiante el que opte por una o por otra, tomando en cuenta que unas pueden incidir en la comprobación de conocimiento, otras han de proyectarse en habilidades y destrezas, competencias cognitivas y actitudes... La evaluación polivalente consiste en ofertar alternativas diferenciadas. (García y Nicolás, 2012, p. 45)

Es interesante resaltar el trabajo de Sabirón y otros (citado en Ruay y Garcés, 2015) sobre la deconstrucción y construcción de la teoría y la práctica evaluativa, ellos apuestan por la naturaleza del acto de comunicación representado por la evaluación. Desde esta postura, defienden la utilización de procedimientos e instrumentos de evaluación “que tengan un carácter dialógico de manera que contribuya a que los estudiantes forjen para sí patrones de pertenencia a grupos humanos y estimule procesos de socialización favorecedores de la comunicación del respeto y la cooperación” (p. 32). Según lo expresado, debemos reconfirmar que de ser necesario hay que actualizar al docente universitario para que reflexione sobre las diferentes características de la evaluación señaladas en los reglamentos donde nos indican que la evaluación es flexible, sistemática, cooperativa entre otras, lo cual implica orientación científica y humana para convivir desde la tolerancia y el éxito en el logro de la competencia dando respuesta presencial o virtual a mejorar la calidad de la educación.

Por otro lado, hemos visto que plantearse el deber ser de la formación de profesionales competentes no es posible deslindado de una formación ética y una educación para la ciudadanía sólidas. Dado que la profesionalización debe integrar competencias, tanto teóricas como prácticas, acompañadas de integridad personal y conducta profesional ética, como

demandan normalmente los ciudadanos y clientes. (Moreno, 2016). Esto significa que el docente universitario como modelo de ciudadano debe dar fe que respeta los principios éticos y los pone en práctica en todos los momentos académicos sobre todo al evaluar lo que garantiza calidad humana y calidad de la educación. Así, Moreno (2016) afirma

Toda evaluación encierra en sí misma una importante dimensión ética. El por qué evaluar en educación es tanto o más importante que el qué o el cómo evaluar... La evaluación no debe ser coercitiva, de presión, de control impositivo, demostradora de que tiene la autoridad y el poder, sino un acto de reflexión compartida a partir de los datos recolectados con la intención de ofrecer un mejor servicio a las personas y a la sociedad. (p. 275)

Lo que implica un respeto a la dignidad del docente y del estudiante universitario en el contexto de una sociedad justa. Como, Moreno (2016, p. 276) señala:

También desde el punto de vista metodológico, los evaluadores han de replantearse críticamente los sistemas de evaluación que pone en marcha, los métodos empleados para recoger los datos y los instrumentos utilizados, han de preguntarse sobre si dichos instrumentos y métodos miden lo que pretende medir y si tienen la capacidad para ofrecer información de calidad que les permitan, a ellos, emitir juicios razonados sobre la marcha de la vida escolar en este momento y contexto particular; y a los agentes educativos y sociales, participar en el debate y reorientar la acción educativa.

Se trata de que el docente universitario utilice todas las técnicas posibles con la pertinencia para cada actividad de evaluación y con los enfoques cualitativos hacer uso de la técnica de observación que permite un registro de la información bastante completa en tiempo real tanto virtual como presencial. En este sentido, Rodríguez y Vallejo (2015, p.214) expresan que, primero, “la evaluación de cualquier proceso humano o social en tanto acontecimiento ético político es de vital importancia puesto que supone avanzar en el proceso de

retroalimentación fenomenológica y la generación de aprendizajes situados o contextualizados”. Es decir, al observar el ambiente de enseñanza y aprendizaje en este caso universitario estamos respetando sus características y sus competencias a demostrar desde las diferentes carreras profesionales y entorno educativo. Por ello, en segundo lugar,

Es necesario plantear la relación que se establece entre la educación y la ética; esta última encargada de sensibilizar al individuo como ser reflexivo, agente de su propia educación, con capacidad de autodeterminación, como hombre crítico consciente de sus actos y como sujeto moral; y la educación con su papel de liderazgo en el intento permanente del sujeto para sacar de sí lo mejor y ponerlo al servicio de la humanidad. (Rodríguez y Vallejo, 2015, p.218)

Este contexto, abre la oportunidad de mantener la motivación al docente que participa en las universidades a estimular mucho más la creatividad, el pensamiento divergente, reflexivo y retos para la enseñanza y aprendizaje para que cada participante universitario viva la experiencia de servir a su comunidad desde la reflexión que le permite la carrera profesional en que se está profesionalizando. Así, los elementos conformados por educación y ética, para Rodríguez y Vallejo (ob. cit.), “permiten al sujeto como ser en construcción; darle sentido y significado a su existencia; tercero asumir la responsabilidad de ciudadano; cuarto asumir la convivencia desde los valores como el respeto, la comprensión, la tolerancia y la solidaridad” (p. 219). Estas ideas orientan el proceso fenomenológico que debe fortalecer el desempeño docente y el compromiso con un ambiente que se desarrolle desde la cotidianidad tanto para él como para el estudiante universitario.

Adicionalmente, Morín (1999, p. 55) señala que:

La transversalidad de la ética en los procesos educativos debe potenciar la autonomía, el uso del diálogo para lograr formas de

comprensión personal y colectivas más justas, el diálogo de saberes y aprendizajes dialógicos. Al mismo tiempo que exige un trabajo consciente por la humanización de los jóvenes, promover y defender la vida, lograr la unidad en la diversidad; desarrollar una ética de la solidaridad, de la comprensión y de la democracia, para asumir en las instituciones proyectos de justicia, equidad, solidaridad, la regeneración del civismo y la responsabilidad.

Según se puede apreciar, todos los miembros que participan en la comunidad universitaria deben trabajar en el compromiso por fortalecer la formación de estos jóvenes universitarios para un mejor desempeño de sus competencias, que permitan activar siempre el diálogo, la solidaridad, la comprensión dentro de un ambiente de estudio sano y se reflejará en el trabajo comunitario y, luego, en su desempeño como profesional dentro de la sociedad tanto local, nacional y mundial realizando la calidad de la educación del país. Además,

La evaluación debe incluir la dimensión ética. No podemos perder de vista el objetivo para el que ha sido planteada: que permita la crítica, la discrepancia, la diversidad de conceptos dentro de un discurso que valore el consenso, pero que reconozca que desde el disenso se pueden descubrir nuevas alternativas y posibilidades de ser, hacer, saber, conocer y aprender. No debe ser un instrumento de persecución, marginación o autoritarismo. (Rodríguez y Vallejo, 2015, p. 220)

Esto significa que reconocemos un modelo de aprendizaje constructivista donde todos podemos crear, opinar, fortalecer el pensamiento crítico y divergente y además evaluar las competencias de manera integral para poder sentir lo que piensa ese joven universitario de lo que aprende, qué sabe hacer con lo que aprende desde la cotidianidad y lo científico y como se siente espiritualmente este ser humano que está siendo evaluado por los docentes, la familia y la sociedad. También, añaden Rodríguez y Vallejo (2015) que:

Suele considerarse a la evaluación del aprendizaje como un problema crítico en el quehacer docente, bajo la creencia de que

un cambio en la misma lleva automáticamente al mejoramiento en la calidad de la enseñanza; en este sentido se asume una relación lineal entre evaluación y calidad. Dicha creencia coloca a la evaluación en el centro del aula y la convierte en un instrumento de poder en manos del profesor. Poder que si es manejado de manera inadecuada por el profesor más que ser posibilitador de aprendizajes significativos, puede generar en los estudiantes problemas de fuerte impacto como: ausentismo escolar, repetición de año, fracaso escolar y exclusión del ámbito educativo. (p. 221)

Se deben observar las afirmaciones anteriores, porque la experiencia como formadora de docentes de distintos niveles educativos prende las alarmas sobre si el docente en ejercicio ha estado actualizándose en estos procesos de evaluación, con base en el modelo constructivista. Si está claro en el uso de las técnicas e instrumentos de evaluación por competencias desde las cuales se orientan las estrategias, dentro del aula presencial o virtual, para asegurar una evaluación auténtica y humanizada. Cabe la reflexión sobre el docente en formación, si él realmente está comprometido vocacional y científicamente con lograr competencias para su ejercicio profesional y transferir con niveles de justicia y cooperativismo los procesos de evaluación a la nueva generación de estudiantes, que ya saben de pensamiento crítico y creativo además del uso de la tecnología informática. Esta reflexión permite saber que los jóvenes universitarios necesitan ser preparados en relación a su autorregulación del aprendizaje y la autoevaluación los cuales son de gran utilidad para la retroalimentación de todo el proceso y la garantía de una mejor calidad de la educación.

En tal sentido, es evidente la finalidad de la evaluación desde una perspectiva ética, para Rodríguez y Vallejo (2015, p. 225), la cual “ha de ser la función formativa como un proceso permanente, de tal manera que tanto el maestro como el estudiante dialoguen en una forma organizada del progreso en la construcción del conocimiento, habilidades, destrezas y valores”. Esto significa la necesidad de un ambiente académico que tome acciones desde la forma en que

ordenamos los muebles en el aula, como una bienvenida alegre que permita romper el hielo antes de empezar a desarrollar las estrategias que amerita las competencias y estimule esa creatividad, el diálogo, el compartir para aprender acompañado de su docente y demás compañeros de clase, así como invitados especiales todo ello en la clase presencial como virtual. En opinión de Rodríguez y Vallejo (2015, p.226),

La práctica pedagógica comienza con la evaluación, la evaluación comienza con la práctica pedagógica; no se entienden una sin la otra. La planeación y el diseño de competencias se entiende desde la estructura que evalúa, y las necesidades de aprendizaje que el sujeto requiera.

Es preciso comentar que cuando solo pensamos en las competencias que debemos orientar para una clase presencial o virtual casi de manera automática ya estamos pensando la forma o estrategia para evaluarla, aunque después hablemos de negociar con el estudiante si están de acuerdo con dicho plan de evaluación a través del diálogo honesto, así que la práctica pedagógica implica activar la evaluación.

Principios éticos en la práctica evaluativa

Según Rodríguez y Vallejo (2015, p.231), pueden ser muchos los principios para el ejercicio ético en la práctica evaluativa. A continuación se describen algunos que pueden desarrollarse y se nutren de otros valores:

Coherencia el ser educadores implica una coherencia de vida y de profesión en razón de los principios que le atañen. Es capaz de unir pensamientos y acciones didácticas buscan una relación entre enseñanza y aprendizaje marcada en el aprendizaje, propia del alumno. La coherencia en la evaluación es tener la capacidad de hacer coincidir contenidos, competencias y estrategias para tomar la información. Es exigir desde lo que me he exigido, es pedir

sistematización de lo que he sistematizado. Es recoger información que se ha dado con claridad y suficiente comprensión.

Respeto todo ser humano merece un trato respetuoso, merece el reconocimiento de todas sus capacidades, pues el hecho que en ciertos procesos evaluativos sea de rendimiento bajo, pueden presentarse fortalezas en otras áreas. El ser humano es unitotal, es un conjunto de valores y cualidades que le hacen ser en el mundo. La evaluación debe ser un instrumento de humanización, no deshumanización o retaliación. El respeto es condición para el reconocimiento, aceptación y potenciación de la diferencia.

Responsabilidad es la capacidad básica de responder a la autoría de lo que se hace enmarcado desde la libertad, lo que hace un acto totalmente válido. La responsabilidad en la evaluación surge en la medida de asumir inclusive con petición de indemnización el daño que le proporcione a un alumno, por la mala praxis académica evaluativa que tuvo con él en su formación. La responsabilidad es bidireccional; es decir, tanto el evaluado como el evaluador tienen la obligación moral y social de dar razón de su actuación y de poner en evidencia todo cuanto le compete en el marco del proceso formativo.

Honestidad la fuerza de este principio radica en la fuerza de los máximos, es esto, identificar acciones que no afecten en ningún momento la dignidad del otro o la fuerza del conocimiento. El profesional honesto no se deja influenciar por ninguna fuerza sensiblería a la hora de evaluar, solo lo motiva el encuentro con el otro desde una reflexión. La honestidad en la evaluación se centra en la congruencia entre lo que piensa, dice y hace el educador- mediador y el estudiante a la hora de dar cuenta de sus prácticas evaluativas.

Identidad es un llamado a conservar una dinámica idéntica a la disciplina que se evalúa. Cada ciencia posee un objeto propio, unos principios, unos métodos, por ello la didáctica juega un papel crucial a la hora de diseñar la evaluación.

Cercanía la evaluación debe acercar, no solo al alumno al conocimiento, sino en el mismo docente, pues allí se da una comunicación especial, allí se escucha el eco de lo enseñado, de lo aprehendido, de lo amado. Si la evaluación se asume especialmente como un asunto relacional (educador-conocimiento- estudiante-contexto), ella nos debe llevar al encuentro permanente; así puede ser más fluida la valoración de los reales aprendizajes adquiridos.

Sencillez la evaluación debe ser sencillo, no porque lo sencillo no sea profundo o porque se entienda lo sencillo como sinónimo de facilidad o sin composición, sino porque lo sencillo ayuda a dinamizar el conocimiento y a medida que se avanza se puede llegar a profundidades mucho mayores del saber que se permea dentro de la comunidad académica. Ahora bien, la sencillez en las prácticas evaluativas debe remitir más a una connotación de

humildad por parte del evaluado y el evaluador; es así como en la relación enseñanza y aprendizaje se cultivan otros valores como el respeto y la promoción de la dignidad humana.

Legalidad dentro de la evaluación se deben conservar ciertos parámetros legales. Así mismo, la evaluación se debe ceñir a los parámetros indicados por las instituciones educativas, pues ellas han diseñado modelos que buscan generar algún tipo de competencia, y aunque exista autonomía docente, este deberá acoger las disposiciones, pues es una manera de generar homogeneidad en el saber y en los objetivos planteados en esa área.

De lo expuesto líneas arriba, la autora deduce que es importante conocer en detalle los valores que están en juego dentro de la comunidad educativa desde los proceso de evaluación ya que fortalecen el trabajo digno dirigido por el docente y, a su vez, la claridad de evidencias sobre el logro de la competencia del estudiante universitario. También, cabe destacar que los principios éticos que acompañan el proceso de evaluación antes descritos nos iluminan el camino como seres humanos y cómo acompañar al estudiante desde la efectividad, la legalidad y la afectividad, lo cual nos alerta de no caer en las tentaciones de lo fácil, ilegal e injusto para los protagonistas del proceso educativo.

Por otra parte, House (citado en Moreno, 2011) propone cuatro (4) valores como sustento moral de la evaluación: igualdad moral, autonomía moral, imparcialidad y reciprocidad. La noción fundamental de igualdad consiste en que hay que considerar a todas las personas como miembros del mismo grupo de referencia y, en consecuencia han de ser tratadas por igual.

1. Igualdad moral indica que cualquier persona tiene el mismo derecho para procurar la satisfacción de sus propios intereses.
2. La autonomía moral supone que nadie debe imponer su voluntad a los demás mediante la fuerza, la cohesión u otros medios ilegítimos. Y a nadie debe imponerle nada en contra de su voluntad.
3. Los conflictos entre pretensiones e intereses han de zanjarse con imparcialidad o sea estando representado todos los intereses y que ningún procedimiento de decisión que se emplee favorezca a ninguno. La imparcialidad propiamente dicha es un valor moral. A veces sobre en evaluación, se confunde la imparcialidad con la objetividad. La objetividad es más fácil de demostrar y puede ser una forma de indicar imparcialidad pero un procedimiento

objetivo puede ser parcial respecto a un interés particular. Es decir, podemos tener un procedimiento objetivo (reproducible) que demuestre un pronunciado sesgo. Un resultado reproducible no basta para demostrar la imparcialidad.

El evaluador debe ser imparcial. Esto no es lo mismo que ser indiferente antes los intereses que se refleje o está fuera del mundo real. El evaluador está comprometido con el mundo. Su trabajo afecta de forma directa a lo que cada uno pueda conseguir. La evaluación debe ser imparcial en el sentido de que estén representados todos los intereses pertinentes. Esto debe constituir una preocupación permanente del evaluador, que no cumpliría con sus obligaciones morales si se aislara de los intereses externos.

4. El valor de reciprocidad depende el sentido de comunidad. Podemos afirmar que tanto la reciprocidad como la comunidad están y deben estar implicadas en las cosas humanas. (p. 137)

En este contexto, debemos ver la oportunidad que nos brindan los principios morales dentro de un espacio tan humano como es valorar como evaluador el desempeño de un estudiante universitario que conoce sus derechos y deberes y que espera satisfacer sus intereses igual que todo el grupo de estudio, poder plantear sus ideas sin presión, observar que hay justicia en los juicios de valor y que dentro del proceso educativo se involucran todos, tanto docentes como estudiantes, en iguales condiciones y así lo deberán reflejar en su desempeño como profesionales en la sociedad. Al respecto, Franco (2008, p.148) expone

Al cómo educar es un proceso que implica desarrollo, libertad, valoración y respeto al ser humano; tanto como los medios y procesos para hacer posible su calidad y excelencia... Requiere conocer a profundidad y reflexionar juiciosamente sobre los postulados de la dignidad humana, sus principios y valores, así como comprender a cabalidad los principios éticos universales y la escala de valores morales que los sustentan y hacen realidad en la cotidianidad de la existencia humana, personal y social.

Esto significa la fortaleza humana, vocacional y de conocimiento sobre los valores desde su sustento legal y práctico que deben tener todos los docentes para valorar la compañía de los

valiosos seres humanos como son nuestros estudiantes universitarios, y poder disfrutar de dar juicios de valor sobre sus logros en las competencias de cada carrera o profesión en la que participará, desde esos principios éticos, en la sociedad.

En el caso de la evaluación educativa, indica Franco (ob. cit.)

Se espera que quien evalúe o califique el desempeño o logro del educando, represente autoridad en lo moral, ético, axiológico, conocimiento, experiencia u otra cualidad o característica y formación que lo acredite para tan delicada tarea... Así mismo el sector educativo con el ejercicio de la intelectualidad reflexiva de sus docentes, debe formar para la participación, la democracia; la evaluación debe ser el escenario donde se ejerza la dignidad así como los derechos de los protagonistas que intervienen en el proceso educando-educador; evaluador-evaluado; calificador-calificado. (p. 149)

En el proceso la evaluación, es el docente el ejemplo de responsabilidad la ética lo cual nos garantiza su nivel de consciencia para tomar decisiones y dar juicios de valor que orientará al estudiante universitario y que le permitirá hacer su autoevaluación y autorregulación de su aprendizaje en el logro de sus competencias para un desempeño personal, social, profesional y en democracia. Conforme a lo expuesto, Gucciardi (2018, p.200) señala que:

La axiología como posibilidad de dar juicios valorativos, juega un papel relevante en el despliegue de fuerzas de la acción didáctica y del modelaje potencial que asume el docente cuando se trata de viabilizar mediante la educación, la complementariedad, de la formación de la personalidad del estudiante.

Los docentes universitarios estamos comprometidos a formar líderes competentes que reflejen en su comportamiento ético desde el ser, conocer, hacer y emprender en la presente sociedad y la del futuro dando así respuesta a un ser humano sensible con el otro, con el ambiente, en libertad y paz para optimizar la calidad educativa. Por este camino, podremos llegar a

Descubrir la calidad de lo aprendido y la calidad del modo en que aprende el alumno, las dificultades que encuentra y la naturaleza de las mismas, la profundidad y consistencia de lo aprendido y la capacidad generadora para nuevos aprendizajes de aquello que hoy damos por aprendido con sólo haberlo oído y haberlo volcado en un escrito”. Esta es la evaluación que aprecia al valor agregado de la enseñanza como indicador válido de la calidad de la educación. (Quintana, 2017, p. 117)

Lo que significa que, estimulando estrategias motivadoras, para el logro de las competencias y valorando con claridad y honestidad el proceso de evaluación continuo, también se refleja un mejoramiento continuo de la calidad humana del participante universitario en pro de la calidad de la educación. Conviene advertir, según Bolívar (2003), que:

Si los movimientos de rendimiento de cuentas por niveles de rendimiento quieren cumplir lo que promete (mejorar la calidad de las experiencias educativas de todos los estudiantes e incrementar el rendimiento de los centros) requiere una adecuada estrategia de mejora, de la que hasta ahora carece: invertir en el conocimiento y habilidades de los profesores y rediseñar las condiciones de trabajo. Si los profesores no aprenden a trabajar de modo diferente y los centros continúan con la actual organización, no se podrá responder como se pide, a las presiones de rendimiento de cuentas...hace falta “Responsabilidad Compartida”. (p.3)

Algo semejante ocurre cuando, para encajar en el complicado andamiaje del mundo moderno que entreteje la competitividad con la globalización, los docentes estimamos urgente la necesidad de rediseñar el currículum, en este caso casi todas las universidades están trabajando por competencia, lo cual nos lleva a un diálogo donde la experiencia pedagógica en el aula presencial o virtual nos coloca en disposición de compartir en un clima de confianza en función de mayor humanización en el acto de enseñar y de aprender para rendir cuentas a

nosotros mismos como docentes, al estudiante universitario, al profesional que egresa para participar en la empresa y en la sociedad con las competencias necesarias en este siglo con conciencia de que es Responsabilidad Compartida. Señala el mismo autor que

En este uso alternativo la determinación de estándares concierne asegurar una equidad en la educación... El foco cambia ahora de la cantidad a la calidad, del control al apoyo, del rendimiento burocrático a la responsabilidad “pública” (a la comunidad) por el trabajo desarrollado. De este modo, las decisiones tomadas con motivo de la evaluación pueden tener potencial para mejorar la calidad de los estudiantes. (p. 9)

Esto significa que con la utilización de las nuevas tecnologías, especialmente aquellas que están apoyadas por la informática y la telemática, aumenta el clima de innovación en las universidades. También para obtener mayor productividad y efectividad de la tecnología al integrarla a los espacios tradicionales de la educación, cómo investigar, experimentar e innovar en los modelos pedagógicos, esto nos permite reflexionar en cómo la evaluación por competencias, va a optimizar la clase tanto en la presencialidad como en la virtualidad con mayor calidad del proceso en la enseñanza y aprendizaje, mayor participación de todos en la comunidad, fortalecer la responsabilidad compartida tanto del estado como de los entes universitarios. Así mismo, lo expresa García de García (2014) cuando dice que:

La mejor forma de enseñar es con el ejemplo y como nadie puede dar lo que no tiene, el docente tendrá que proveerse de valores para vivirlos y compartirlos en su medio socioeducativo, porque aunque son variados los factores que pueden llegar a influir para que el ejemplo del profesor sea el mejor y más conveniente para los estudiantes, destaca que el docente, esté consciente de su influencia para que cuide su actuación a través de su constante autoevaluación y propuesta de crecimiento personal. (p.225)

En este contexto, el docente universitario con toda su preparación profesional y

tecnológica se debe involucrar en su propia observación de los valores que comparte con sus estudiantes que a pesar de ser adultos siempre tendrán al docente como su modelo a seguir al integrarse profesionalmente a la sociedad.

Además, señala García de García (2014) que las propuestas mundiales van dirigidas a propiciar “el desarrollo social sostenible en base a la formación integral del ciudadano desde los cuatro ámbitos del aprendizaje: el conocer, el hacer, el convivir y el ser, este último enfocado al desarrollo personal desde la ética y la moral del ser humano” (p.225); lo que indica cómo los docentes universitarios tenemos la necesidad de mejorar la calidad de la educación universitaria demostrando cada día con nuestro convivir y desempeño profesional, ético y moral haciendo una sociedad sostenible. Así mismo, García de García plantea que:

La formación docente en los institutos de Educación Superior, deberá explicar más el componente personal requerido al desarrollo vocacional, moral, ético, donde las cualidades y las conductas se establezcan como indicadores de autoevaluación de los estudiante- docentes y así reflexiva y conscientemente asuma su propia formación moral en consonancia con la función docente que le corresponda desempeñar, mientras la universidad los dotas de estrategias metodológicas que faciliten ese desarrollo moral a través de las practicas pedagógicas que permitan vivir los valores en el ambiente socioeducativo real en las escuelas y orientar acciones para su desarrollo. (p. 226)

Por lo tanto, esto nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de mejorar la calidad de la educación universitaria apoyado desde el currículo por competencia y fortaleciendo la autorregulación y autoevaluación del aprendizaje tanto como su formación ética y moral para favorecer un desarrollo sostenible en nuestra vida, sociedad y el planeta.



ESCENARIO IV Ideas para Reflexionar

Para terminar, me gustaría reflexionar sobre el modelo de evaluación por competencia que se ha planteado en la oportunidad de observar siempre al estudiante en cada situación de aprendizaje lo que lleva a confirmar o preguntar ¿con qué rostro humano hemos descrito al estudiante al evaluarlo? O ¿ Cuáles criterios han sido utilizados para cada situación de evaluación pensando en ese ser humano?. Esto nos dice que saber de los cambios de pensamiento que acompañan a los cambios de paradigmas, permite poder observar al estudiante con amplitud para valorar su comportamiento desde el ser, hacer y convivir más justo y con ese rostro humano que lleva la evaluación del nuevo docente comprometido con la sociedad en Venezuela y el mundo de hoy.

- Mantener la atención y la reflexión sobre las formas en que la evaluación puede apoyar el aprendizaje sustentable.

- Orientar la formación en habilidades para aprender a utilizar la evaluación formativa desde programas de desarrollo permanente por parte de la universidad.

- El objetivo de la evaluación debe ser el aprendizaje más que el rendimiento del estudiante presencial o virtual.

- Tocar la evaluación de los aprendizajes supone tocar la totalidad de los elementos del pensamiento tanto del estudiante como del docente. Es importante buscar salidas que ayuden a generar el cambio necesario desde la reflexión crítica y la evaluación formativa.

- Aplicar científicamente la evaluación formativa por parte del docente universitario nos puede dar garantía de un desarrollo sustentable en pro de una calidad educativa.

- Tener presente que nos encontramos al evaluar con estudiantes que representan para la familia su ascenso social y económico.

- Al evaluar debemos tener en cuenta que hay estudiantes que vienen de grupos pequeños, de otras regiones del país y hasta de grupos indisciplinados, lo que implica activar como humano y docente la inteligencia emocional para mayor comprensión social, académica.

- Al evaluar cuidar el contacto visual para no intimidar sino estimular a que siga hablando el participante como protagonista del proceso enseñanza, aprendizaje y la evaluación.

- Hay que tener en cuenta que no existen técnicas perfectas e insustituibles y la evaluación debe hacerse en base a las necesidades de cada institución, grupos y estudiantes.

- Al evaluar no se plantee supuestos por su aspecto personal.

- El desafío de desarrollo para el nivel educativo de Educación Universitaria no menor, quedan muchas cuestiones por discutir y consultas a ser realizadas. Lo que es claro es que compromete a todos y que esta cuestión no puede ser pospuesta, porque se estaría hipotecando el futuro de la Nación. (Robledo, 2011)

- El desafío que el desarrollo de las competencias plantea no se acepta o se evade, porque implica cambios, actualización, preparación, sobre todo compromiso de los académicos para crear, construir y abrirse a nuevas experiencias que pongan al estudiante en la situación de adquirir el conocimiento sino aplicarlo a los diversos contextos propios del desempeño profesional y social. (Camperos, 2008)

- La nueva circunstancia universitaria desde la evaluación por competencia permite que la personalidad del estudiante salga reforzada, gane autonomía, protagonismo y en el pensamiento crítico fortalece el razonamiento consciente al compartir ideas y proyectos con los otros.

- La evaluación por competencia se sustenta en una información de utilidad significativa, además de flexible y abierta, donde se respetan los criterios e indicadores como procedimiento

científico, metodológico, pedagógico con transparencia, coherencia, aceptabilidad y pertinencia con la autonomía y protagonismo tanto del estudiante como el docente en pro de una calidad educativa.

- Aprovechar la oportunidad que plantea la evaluación por competencia porque podemos observar el trabajo en equipo, la colaboración con el grupo, la comunicación tanto presencial como virtual fortaleciendo afectos y mejoras en la calidad de vida y de la educación universitaria.

- Atender de manera integral al estudiante universitario centro del proceso desde el ser, conocer, hacer y convivir para satisfacer sus expectativas como profesional y como lo plantea la UNESCO (1998) en la necesidad mejorar la calidad en la enseñanza.

- El docente universitario debe incorporarse activamente en el rol de investigador para lograr mayor reflexión en el diseño de las actividades de evaluación más coherentes y pertinentes a cada competencia para asegurar el logro significativo del aprendizaje, más el reflejo de un docente creativo e innovador.

- El docente universitario puede crear proyectos comunitarios desde la unidad curricular que dicta, en equipo de trabajo con los estudiantes en la que estén claros los criterios e indicadores de evaluación, más los valores a estimular en el grupo y la comunidad de su entorno como parte de su cotidianidad.

- La actualización permanente del docente universitario permite hoy en cada universidad involucrarnos en el Modelo de Evaluación por Competencia, que para el caso de la Universidad de Carabobo. Venezuela, ya se han diseñado los talleres y diplomado que se orientan desde el Modelo de Transformación Curricular por competencias en la Educación Universitaria bajo el enfoque Ecosistémico Formativo (Durant y Naveda, 2012)

- En el espacio de clase presencial o virtual se plantea ahora más que nunca en un contexto de diálogo, intercambio, compromiso, trabajo colaborativo, afectivo para fortalecer la motivación

por lograr la competencia y lograr mayor satisfacción como persona, como parte de una familia, de una sociedad y así también una calidad de la educación que permite un desarrollo sustentable.

- Fortalecer la evaluación cualitativa para orientar los procesos que dirige el docente desde el inicio, desarrollo y cierre de una clase presencial y/o virtual, lo cual permite ser más investigador para observar y poder retroalimentar cuando el estudiante lo amerite en tiempo real.

- Fortalecer la aplicación real de la autoevaluación, la coevaluación antes de la heteroevaluación para observar más evidencias a través del diálogo sobre el aprendizaje situado, auténtico y significativo que oriente un juicio de valor más humano y justo.

- El hacer de la evaluación una actividad naturalmente ética esto significa modelar los principios éticos en el proceso de formación del futuro profesional que egresará de cada universidad ayudando así a un desarrollo sustentable.

Dentro de este orden de ideas expuestas sobre el núcleo temático de la evaluación por competencia resulta de carácter obligatorio la posibilidad de resumir, que el momento esperado por el estudiante universitario se refleja en la certificación, donde se observarán las competencias y metas cumplidas y orientarán las nuevas metas en cuanto a los niveles educativos superiores sean necesarios, esto implica la objetividad y honestidad con la que se registraron los datos pero también la forma de entregar estos resultados con un rostro humano y optimista por parte del docente para que el estudiante nunca pierda la esperanza de mejorar e ir hacia el éxito en su proyecto de vida y jamás se sienta excluido porque falten aspectos por saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir en esta sociedad y ambiente planetario tal como lo plantea el Plan de la Patria 2019-2025 y la Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible (ONU, 2015) para una mejor calidad de la Educación Universitaria y una mejor calidad de vida.

REFERENCIAS

- Alsina, J. (Coord.). (2011). *Cuadernos de Docencia Universitaria 18. Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales*. Barcelona, España: ICE y Octaedro – Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/18cuaderno.pdf>
- Alsina, J. (Coord.). (2013). *Cuadernos de Docencia Universitaria 26. Rúbricas para la evaluación de competencias*. España: ICE y Octaedro - Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/26cuaderno.pdf>
- Álvarez, M. (2018, agosto). La investigación científica y tecnológica y la innovación como motor del desarrollo humano, social y económico para América Latina y el Caribe. En J. Berroterán (Edit./Comp.): *Algunas consideraciones de las Políticas de Educación Universitaria en Venezuela dentro de los Ejes Estratégicos de la CRES 2018. III Conferencia Regional de Educación Superior. Córdoba, 2018*. (p. 83-108). San Juan de los Morros, Venezuela: MPPEUCT-Asociación de Rectores Bolivarianos. Recuperado de <http://www.unesur.edu.ve/libros/item/312-iii-conferencia-regional-de-educacion-superior-cordoba-2018>
- Antúnez, A. (2018). Universalización de la educación universitaria. más allá de lo geográfico y lo disciplinar. En J. Berroterán (Edit./Comp.): *Algunas consideraciones de las Políticas de Educación Universitaria en Venezuela dentro de los Ejes Estratégicos de la CRES 2018. III Conferencia Regional de Educación Superior. Córdoba, 2018*. (p. 57-86). San Juan de los Morros, Venezuela: MPPEUCT-Asociación de Rectores Bolivarianos. Recuperado de <http://www.unesur.edu.ve/libros/item/312-iii-conferencia-regional-de-educacion-superior-cordoba-2018>
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior - ANUIES. (2018). *Visión y Acción 2030. Propuesta para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación para impulsar el cambio institucional*. México: Autor. Recuperado de http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf
- Basoredo, C. (2013). Revisión del concepto de competencia para el desempeño de tareas, a la luz de algunas teorías sobre los estilos psicológicos. *Quadernos digitals*, (75). Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11257
- Basoredo, C. (2016). *Construyendo una didáctica sobre la estrategia de la competencia*. Recuperado de <https://ined21.com/construyendo-una-didactica-la-estrategia-la-competencia/>
- Basoredo, C. (2017, agosto 13). *Especificaciones de Criterios de Competencia*. Recuperado de <https://ined21.com/especificacion-de-criterios-de-evaluacion-de-competencias-ii/>
- Basoredo, C. (2017, marzo 6). *Rúbricas de Evaluación de Competencia*. Recuperado de <https://ined21.com/rubricas-evaluacion-competencias-4/>
- Berroterán, J. (2018). La Educación Universitaria en la República Bolivariana de Venezuela: Un Aporte al Desarrollo Sostenible para América Latina y el Caribe, rumbo a la Agenda 2030. En J. Berroterán (Edit./Comp.): *Algunas consideraciones de las Políticas de Educación*

- Universitaria en Venezuela dentro de los Ejes Estratégicos de la CRES 2018. III Conferencia Regional de Educación Superior. Córdoba, 2018.* (p. 15-38). San Juan de los Morros, Venezuela: MPPEUCT-Asociación de Rectores Bolivarianos. Recuperado de <http://www.unesur.edu.ve/libros/item/312-iii-conferencia-regional-de-educacion-superior-cordoba-2018>
- Bezanilla, M. y Arranz, S. (2016). Sistema de Evaluación de Competencia en Educación Superior utilizando Moodle. *Opción*, 32 (80), 290-310. Venezuela: Universidad del Zulia. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/309429042_Sistema_de_evaluacion_de_competencias_en_Educacion_Superior_utilizando_Moodle
- Bonifaz, E. y Barba, E. (2019). La calidad de la educación universitaria: una visión del direccionamiento y la gestión estratégica. *Revista Redipe*, 8 (3). Red Iberoamericana de Pedagogía. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/699>
- Bolívar, A. (2003). “Si quiere mejorar las escuelas preocúpese por capacitarlas”. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Profesorado, Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), 1-11. España: Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56751268005>
- Brown, S. y Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea.
- Caballero, M. (2018). *Neuroeducación: Desde la evaluación del perfil individual hasta la evaluación del aprendizaje*. Córdoba, España: Pirámide.
- Camacho de Arao, I. (2011). *La Creatividad en la Formación Docente. Propuesta de un Programa*. Venezuela: Ediciones Cosmográfica, C.A.
- Camacho de Arao, I. (2014). *La Evaluación con Rostro Humano*. Valencia, Venezuela: SignoS.
- Camacho de Arao, I. y García, R. (2017). *El docente en la evaluación del pensamiento reflexivo y la Tecnología*. Ponencia en el Segundo Congreso Internacional Latino Americano y del Caribe. Puerto Cabello: Instituto Universitario de Tecnología de Puerto Cabello.
- Camacho de Arao, I. (2018). *La Evaluación Formativa fortalece el aprendizaje como parte del desarrollo sustentable para la Educación Universitaria*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Ciencias Económicas y Sociales Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
- Camperos, M. (2008, diciembre). La Evaluación por competencia, mitos, peligros y desafíos. *Educere*, 12 (43), 806-814. Mérida, Venezuela: ULA. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/26704/foro1.pdf?sequence=1&isAlloved=y>
- Cano, E. (2015). *Evaluación por Competencia en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Carreras, A., Pastor, X., Arroyo, F., Argila, A., Halbaut, L., Aróztegui, M. y Llorente, F. (2013). Capacidad de aprendizaje y responsabilidad. En J. Alsina (Coord.): *Cuadernos de Docencia Universitaria 26. Rúbricas para la evaluación de competencias*. (pp. 24-31). Barcelona, España: Octaedro - Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/26cuaderno.pdf>

- Casanova, M. (2002) *Evaluación y atención a la diversidad: técnicas y procedimientos*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Castillo, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Chacón, C. y Díaz, A. (2013, mayo). La Evaluación y el enfoque metacognitivo. *Revista Evaluación y Retos Globalizadores*, 2 (2), 31-45. Venezuela: Universidad de los Andes.
- Corral de Franco, Y., Corral, I. y Franco, A. (2019). *La Investigación: tipos, normas, acopio de datos e informe final*. Caracas, Venezuela: OPSU.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Durant, M. y Naveda, O. (2012). *Transformación curricular por competencias en la Educación Universitaria bajo el enfoque ecosistémico formativo*. Venezuela: SignoS.
- Elmore, R. (2015, noviembre). *Neurociencia y Evaluaciones conjuntas llegan para mejorar el aprendizaje*. Conferencia dictada en la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA organizada por la Fundación Cimientos. Maracay, Venezuela. Recuperado de <https://mba.americaeconomia.com/articulos/reportajes/neurociencia-y-evaluaciones-conjuntas-llegan-para-mejorar-el-aprendizaje>
- Farías, C. (2015, julio-diciembre). La calidad educativa como problema histórico-estructural. Ponencia presentada en III Encuentro Nacional de Investigadores para la transformación educativa venezolana. UNELLEZ. Barinas. *Revista Ciencias de la Educación*, 25 (46), 27-37. Bárbula, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Franco, Z. (2008, enero-diciembre). ¿Por qué la evaluación en el mundo educativo debe ser ética para el desarrollo verdaderamente humano?. *Revista Eleuthera*, 2, 144-164. Colombia. Recuperado de http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Elleuthera2_8.pdf
- García, M. (2014). La Evaluación de Competencias en Educación Superior mediante rúbrica: un caso práctico. *Reifop. Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1) 87-106. España: Universidad de Murcia. Recuperado de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/198861>
- García, J. (2011, septiembre-diciembre). Modelo Educativo basado en Competencias: Importancia y Necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (3), 1-24. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178014>
- García, N. y Nicolás, R. (2012). *Enfoques Formativos de la Evaluación*. México: Edición Secretaría Pública.
- García, R. y Camacho de Arao, I. (2016, julio-diciembre). Estrategias Creativas dirigidas a los docentes de Educación Primaria. El docente como modelo en la Educación en Valores. *Revista Arjé*, (19), 181-200. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Recuperado de <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj19/art14.pdf>
- García de García, R. (2014, julio-diciembre). El docente como modelo en la Educación en Valores. *Revista Ciencias de la Educación* 24(44), 204-228. Bárbula, Venezuela: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo

- Gracenea, M. y Colomer, M. (2013). Sostenibilidad. En J. Alsina (Coord.): *Cuadernos de Docencia Universitaria 26. Rúbricas para la evaluación de competencias*. (pp. 49-56). Barcelona, España: Octaedro - Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/26cuaderno.pdf>
- Gucciardi R., M. (2018). *Perspectiva Teórico- Axiológica del discurso docente desde la cotidianidad en el contexto de la Educación Universitaria Venezolana*. [Tesis doctoral]. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Dirección de Postgrado. Bárbula, Venezuela.
- Hidalgo, L. (2005). *La evaluación: una acción social en el aprendizaje*. Venezuela: El Nacional.
- Huerta, A. (2001). *El saber hacer en la profesión docente. Formación profesional en la práctica docente*. México: Trillas.
- Jiménez, A., Arias, S., Peñaloza, M. y Figueroa, M. (2010, julio-diciembre). Cultura organizacional, innovación y evaluación de los aprendizajes. *Revista de Investigación Evaluativa*, 2 (5), 7-20. Venezuela: Universidad de los Andes.
- Juárez, P. (2013). Capacidad comunicativa. En J. Alsina (Coord.): *Cuadernos de Docencia Universitaria 26. Rúbricas para la evaluación de competencias*. (pp. 38-48). Barcelona, España: Octaedro - Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/26cuaderno.pdf>
- Martínez, E. (2018). Transformación Universitaria Venezolana: El pensamiento sostenible de la Educación Universitaria Venezolana, desarrollo sostenible para América Latina y el Caribe (ALCA), Agenda Educativa 2030. En J. Berroterán (Edit./Comp.): *Algunas consideraciones de las Políticas de Educación Universitaria en Venezuela dentro de los Ejes Estratégicos de la CRES 2018. III Conferencia Regional de Educación Superior. Córdoba, 2018*. (p. 15-38). San Juan de los Morros, Venezuela: MPPEUCT-Asociación de Rectores Bolivarianos. Recuperado de <http://www.unesur.edu.ve/libros/item/312-iii-conferencia-regional-de-educacion-superior-cordoba-2018>
- Marzo, L. y Sabariego, M. (2013). Compromiso ético. En J. Alsina (Coord.): *Cuadernos de Docencia Universitaria 26. Rúbricas para la evaluación de competencias*. (pp. 17-23). Barcelona, España: Octaedro - Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/26cuaderno.pdf>
- Mato, M., Peiró, F., Argila, A., Arroyo, F. y Juárez, P. (2013). Capacidad creativa y emprendedora. En J. Alsina (Coord.): *Cuadernos de Docencia Universitaria 26. Rúbricas para la evaluación de competencias*. (pp. 38-48). Barcelona, España: Octaedro - Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/26cuaderno.pdf>
- Menin, O. (2008). *Pedagogía y Universidad. Currículum, Didáctica y Evaluación*. Argentina: Homo Sapiens.
- Moreno, F. (2019) *El ser y su mundo afectivo para la interacción social en la bimodalidad*. Ponencia presentada en el Simposio Regional Perspectiva Praxiológica de la Educación Venezolana. Una mirada Ontoepistémica desde la Gerencia, el Currículum y la Tecnología. FACE. Universidad de Carabobo. Bárbula, Venezuela.

- Moreno, T. (2011). Consideraciones éticas en la evaluación educativa. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19 (2), 130-144. Madrid, España: Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119127010>
- Moreno, T. (2012, julio-diciembre). La evaluación por competencia. *Revista Electrónica Sinéctica*, (39), 1-20. Jalisco, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/998/99826889010.pdf>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del Aprendizaje y para el Aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/327824933_Evaluacion_del_aprendizaje_y_para_el_aprendizaje_Reinventar_la_evaluacion_en_el_aula
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Mosquera, J. y Quintero, I. (1996). *Criterios para evaluar los portafolios. Selección de Lecturas*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Abierta.
- Lorenzana, R. (2012, julio). *La evaluación de los aprendizajes basada en las competencias en la enseñanza universitaria*. [Tesis doctoral]. Universität Flensburg. Honduras. Recuperado de <https://d-nb.info/1029421889/34>
- Organización de las Naciones Unidas – ONU. (2015). *Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible*. EEUU: Autor. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Paris, N. (2019). *Estrategias basadas en la Neurociencia como estimulador del potencial innovador del profesor en la Educación Superior Universitaria*. Alemania: Academia Española.
- Pherez, G., Vargas, S. y Jerez, J. (2018, enero-junio). Neuroaprendizaje una propuesta educativa: Herramienta para mejorar la praxis del docente. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18 (34), 149-166. Medellín, Colombia: Corporación Universitaria Adventista. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v18n34/1657-8953-ccso-18-34-00149.pdf>
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los Aprendizajes. Un enfoque por Competencias*. México: Pearson Educación.
- Programa RubiStar Homer (2019). *Modelos de Rúbricas*. Recuperado de <http://www.rubistar.4teachers.org>.
- Quintana, J. (2017). *Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Maracay: Una aproximación epistemológica*. [Tesis doctoral]. Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Dirección de Postgrado. Bárbula, Venezuela.
- Robledo, M. (2011, julio-diciembre). Los proceso de aseguramiento de la calidad. Nueva agenda pública en el desarrollo de la educación superior. *Revista Evaluación Investigación Evaluativa*, 6 (2), 29 – 40. San Cristóbal, Venezuela: Universidad de los Andes.

- Rodríguez, L. (2011, enero-junio). La Evaluación y la Construcción personal- social. *Revista de investigación Evaluativa*, 6 (1), 35-50. San Cristóbal, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Rodríguez, G. e Ibarra, M. (2011). *e- Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea.
- Ruay, R. y Garcés, J. (2015). *Diseño y Construcción de Instrumentos de Evaluación de Aprendizajes y Competencias*. Colombia: Redipe.
- Salvatierra, M. y Chacón, M. (2012, Julio-Diciembre). Las acciones docentes como configuraciones de la práctica evaluativa. *Revista de Investigación Evaluativa*, 7 (2), 11-26. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Sanz, M. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea.
- Sayós, R. y Pujolá, T. (2011). El uso del portafolio electrónico Mahara en la asignatura de lengua catalana, para la enseñanza de la Facultad de Formación del profesorado. En J. Alcina (Coord.): *Cuadernos de docencia universitaria 18. Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales*. (pp. 51-58). Barcelona, España: ICE y Octaedro - Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/18cuaderno.pdf>
- Tapia, M., Pianucci, I. y Jofre, A. (2014, noviembre 12 al 14). *Evaluación por competencia en un modelo de educación disruptiva*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. (pp.11-).Argentina.
- Vila, B. y Badia, M. (2013). Trabajo en equipo. En J. Alsina (Coord.): *Cuadernos de Docencia Universitaria 26. Rúbricas para la evaluación de competencias*. (pp. 32-37). Barcelona, España: Octaedro - Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/26cuaderno.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). *La Zona de Desarrollo Próximo*. Barcelona, España: Crítica.
- Villarroel, C. (2006). *Estado y Mercado en la Educación Superior Latinoamericana*. Venezuela: Plasarte.
- Winter, R. (2011, julio-diciembre). ¿Puede adoptarse la gestión de la calidad en las universidades? *Revista Evaluación Investigación Evaluativa*. 6 (2), 11-28. San Cristóbal, Venezuela: Universidad de los Andes.

Las imágenes utilizadas en la portada del presente texto, fueron extraídas e insertadas al texto de las imágenes prediseñadas de Freepik.com

Las imágenes utilizadas en los encabezamientos de los Títulos de los capítulos, en el presente texto, fueron extraídas e insertadas al texto de las imágenes prediseñadas de Office.com

ANEXOS

ANEXO A

Lista de Cotejo (para tarea escrita)

República Bolivariana de Venezuela Ministerio del Poder Popular para la Educación Universidad de Carabobo Facultad _____ Nombre y Apellido: _____ Asignatura: Ortodoncia Contenido: Clasificación de los Anclajes. Actividad De evaluación: Resumen de la clasificación de los anclajes.			
Criterio:	Contenido	Organizar	Responsabilidad
Aspecto a Evaluar		SI	NO
<i>Contenido</i>			
• Identifica las diferencias en la clasificación de los anclajes			
• Establece las característica de cada una de la clasificación de los anclajes			
• Logra diferenciar las diferentes clasificaciones de los anclajes.			
<i>Organizar</i>			
• Identifica el título en el resumen			
• Desarrolla el resumen en forma coherente			
• Indica la conclusión adecuadamente en el resumen.			
<i>Responsabilidad</i>			
• Responsabilidad en la presentación del resumen			
• Responsable en la entrega del resumen.			
• Responsabilidad en el cumplimiento de la estructura del resumen.			

Observaciones: _____

Firma del docente

Firma del estudiante

ANEXO B

Escala de Estimación (para tarea oral)

República Bolivariana de Venezuela Ministerio del poder popular para la educación Universidad de Carabobo Facultad _____ Nombre y Apellido: _____ Asignatura: Ortodoncia Contenido: Aleaciones en Ortodoncia. Actividad De evaluación: Exposición oral sobre las aleaciones en ortodoncia.					
Criterio:	Contenido	Comunicar	Respeto		
	Aspecto a Evaluar	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular
	Contenido				
	<ul style="list-style-type: none"> Explica enfáticamente la definición de las aleaciones en ortodoncia 				
	<ul style="list-style-type: none"> Expresa con precisión las aleaciones en ortodoncia. 				
	<ul style="list-style-type: none"> Puntualiza la importancia de las aleaciones en ortodoncia. 				
	Comunicación				
	<ul style="list-style-type: none"> Expresa adecuadamente el contenido en la exposición. 				
	<ul style="list-style-type: none"> Usa un vocabulario adecuado para explicar la exposición. 				
	<ul style="list-style-type: none"> Concluye con entonaciones adecuadas 				
	Respeto				
	<ul style="list-style-type: none"> Se comunica respetuosamente con sus compañeros durante la exposición 				
	<ul style="list-style-type: none"> Respeto la participación de sus compañeros sobre la exposición 				
	<ul style="list-style-type: none"> Respeto las instrucciones de la exposición. 				

Fuente: Autor (2019)

ANEXO C

Registro Descriptivo

Docente Observador: _____ **Fecha:** _____
Nombre y Apellido del alumno: _____ **Lugar:** Aula **Hora:** ____
3er Grado Sección "B"
Proyecto de Aprendizaje: "Con mi maestra recordamos nuestros conocimientos"
Asignatura: Ciencias Sociales
Contenido Conceptual: Pensamientos de Bolívar
Actividad de Evaluación: Debate sobre los pensamientos de Bolívar
Criterio: Dominio de Contenido Realizar Respeto

Descripción

Se desarrolla en el aula un debate acerca de los pensamientos de Bolívar. Los niños se organizan en círculo, separados en dos equipos y empiezan debatiendo acerca del pensamiento "*Un hombre sin estudios es un ser incompleto*". Coromoto levanta la mano y muestra su oposición a ese pensamiento alegando que un hombre es un ser completo sin importar su nivel educativo. Siguen Juan y Matías y entonces pasan al siguiente pensamiento. Le toca a Coromoto elegir el siguiente pensamiento. Ella dice el siguiente pensamiento "*La gloria está en ser grande y en ser útil*" pero no lo recuerda completo así que lo ve en los apuntes de su cuaderno. La maestra le llama la atención diciendo que no es una actividad a cuaderno abierto. Coromoto respetuosamente se disculpa y los niños siguen en el debate. Responde Isabel al pensamiento de Coromoto y ella defiende su postura.

Pasan a un tercer pensamiento pero ésta vez Coromoto no participa. Como final del debate la maestra le pide debatir sobre el pensamiento "*La justicia es la reina de las virtudes republicanas, y con ellas se sostienen la igualdad y la libertad*". Christie presta atención a sus compañeros y luego levanta la mano y da su opinión personal, dice que la justicia es muy importante para ella y que la igualdad y la libertad son igualmente importantes y que Simón Bolívar tiene toda la razón al decir aquello. La maestra felicita a todos los alumnos una vez termina el debate por mostrar respeto entre sí y escucharse unos a otros. Solo un alumno se muestra irrespetuoso con el equipo contrario al terminar el debate y la maestra lo apunta para tenerlo en cuenta. Coromoto se muestra orgullosa de su participación sonriendo con sus compañeros de equipo.

Comentarios: *Coromoto debate exponiendo lo que piensa y lo defiende con seguridad haciendo uso del respeto y la tolerancia hacia los demás. Es espontánea y segura de sí misma. Muestra deseos de aprender escuchando lo que los demás tienen que decir y espera su turno pacientemente. Levanta la mano antes de hablar y entiende lo que es un debate. Conoce el tema medianamente pero lo que sabe lo defiende con seguridad.*

Firma del docente

Firma del alumno

Fuente: Autor (2019)

ANEXO D

Registro Descriptivo

Docente Observador: _____ **Fecha:** _____
Nombre y Apellido del alumno: _____ **Lugar:** Aula **Hora:** ____
Grado: 5to. **Sección:** "U"
Proyecto de Aprendizaje: “Juntos caminamos hacia la excelencia”
Asignatura: Educación Estética
Contenido Conceptual: Las imágenes
Actividad de Evaluación: Mapa mental sobre las imágenes
Criterio: Dominio de Contenido Elaborar Responsabilidad

Descripción

Se presenta en el aula de clases la elaboración de un mapa mental acerca de las imágenes. Cada alumno se sienta en su pupitre y comienza a realizar su actividad de forma individual con los materiales previamente pedidos por la docente (lápiz, sacapuntas, borrador, colores, tijeras, pega, recortes de revistas y hoja blanca). Algunos de los niños no traen todos los materiales solicitados. Carmen Rodríguez se encuentra en su puesto, elaborando su mapa mental. Se ha mostrado responsable al traer todos los materiales necesarios. Comienza organizándolos todos en su pupitre y luego escribe en el centro de la hoja el título “*las imágenes*”. En la primera rama del mapa mental define qué son las imágenes, utilizando palabras claves y recortando y pegando un ícono de una caricatura de revista. En la segunda rama, describe brevemente lo que son las imágenes naturales, agregando un dibujo de un paisaje hecho por ella misma. De pronto Carlos, quien está sentado a su lado, interrumpe su actividad pidiéndole prestadas sus tijeras, Diana levanta la mano para llamar a la docente y preguntarle si puede prestar sus materiales, a lo que la docente contesta que sí. Diana le presta a Carlos sus tijeras amablemente, pidiéndole que se las devuelva en cuanto termine de usarlas.

Carmen continúa su mapa mental, y traza otras dos ramas en las cuales desarrolla con palabras claves lo que son los íconos y los símbolos, dibujando un símbolo de “*stop*” en este último y esperando que Carlos termine con las tijeras para ella utilizarlas. Diana apresura a Carlos para que le entregue las tijeras y él se las devuelve de mala gana, porque aún no había terminado. Ella recorta el ícono de la foto de una artista y la pega en la rama correspondiente, y le devuelve las tijeras a Carlos para que culmine. Colorea con trazos suaves y diferentes colores cada rama, identifica su nombre y apellido, entrega el mapa mental a la maestra 15 minutos antes de terminar la clase. La maestra, al observar el mapa mental, le notifica que olvidó colocar la rama de los indicios, pero Diana responde que no entiende muy bien ese tipo de imagen e insiste en entregar su actividad. La maestra lo recibe y le pide que se siente en posición de descanso a esperar que termine la clase para salir al recreo en el patio central.

Comentarios: *Carmen presenta su mapa mental de forma limpia y creativa, mostrando responsabilidad al traer los materiales y solidaridad con sus compañeros. Es amable y respetuosa, aunque un poco impaciente. Muestra un buen dominio del contenido, con debilidad en el tema de los indicios.*

Firma de la docente

Firma del alumno

Fuente: Autor (2019)

La evaluación por competencia para mejorar la calidad de la educación universitaria. Una mirada ética

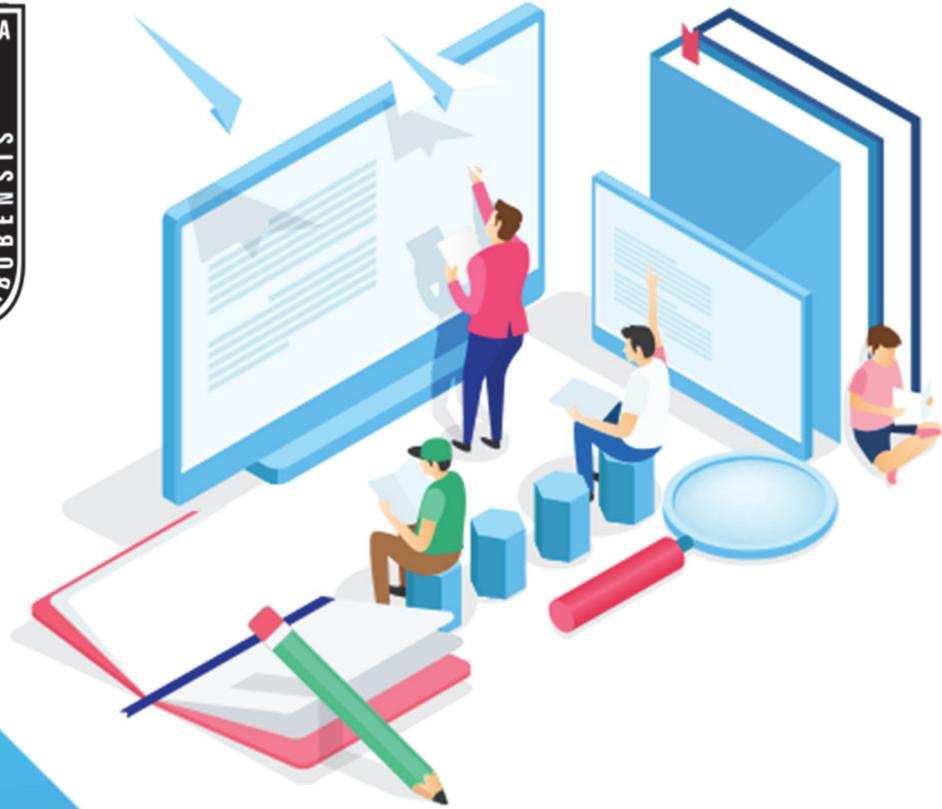
Iris Camacho de Arao

Primera edición, 2019
©Universidad de Carabobo

Depósito Legal: CA2019000085
ISBN Electrónico: 978-980-233-751-4
Hecho en Venezuela - Made in Venezuela

Este libro está protegido bajo la licencia Creative Commons. **Reconocimiento Internacional - No Comercial - Compartir Igual (CC BY-NC-SA)**. Para copiar, distribuir y comunicar públicamente por terceras personas si se reconoce la autoría de la obra en los términos especificados por el propio autor o licenciante, está permitido que se altere, transforme o genere una obra derivada a partir de esta obra, siempre se deberá difundir sus contribuciones bajo la misma licencia que la creación original. No Puede utilizarse esta obra para fines comerciales. Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.





Evaluación por competencia para mejorar la calidad de la educación universitaria

Una mirada ética

ISBN: 978-980-233-751-4



9 789802 337514